



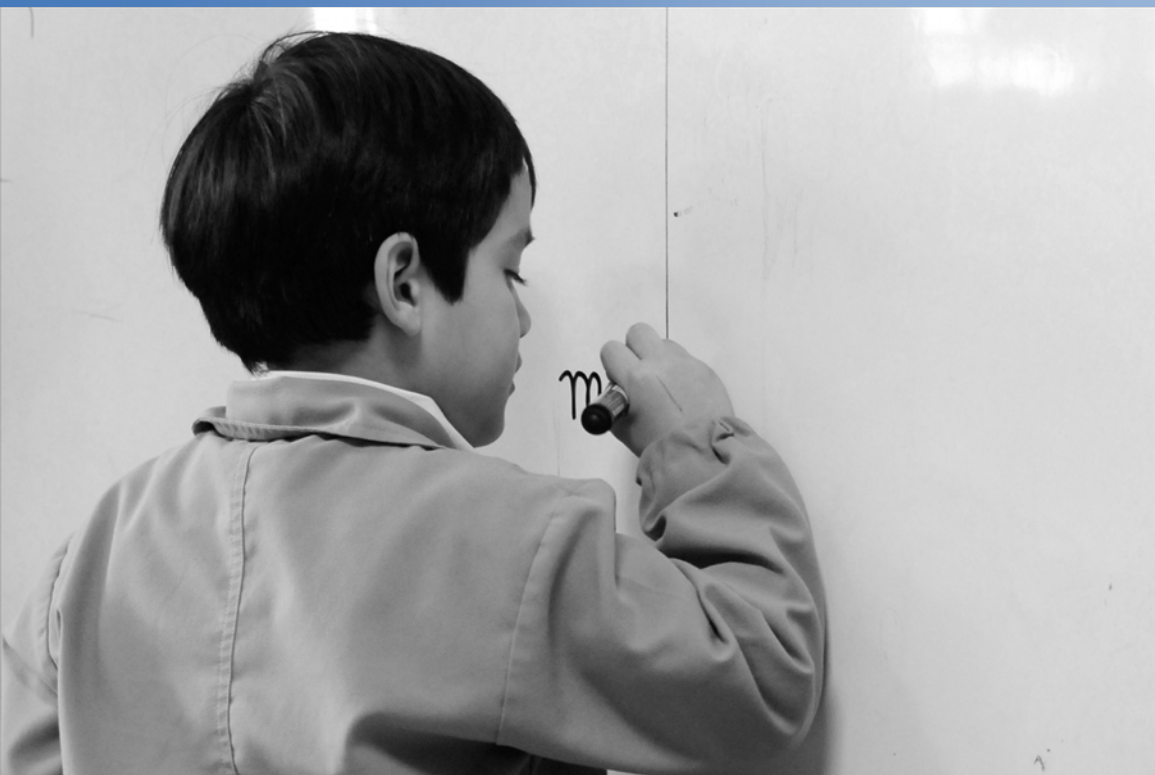
Ministerio de  
Educación

Gobierno de Chile

# Estado del Arte:

# Núcleo Liderazgo Directivo

Centro de Estudios



Carla Guazzini

Franco Fernández

*Santiago de Chile, 14 de abril 2011*



## Contenido

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1   | Introducción .....  | 3  |
| 1.1 | El concepto de liderazgo directivo .....                        | 3  |
| 1.2 | Las líneas de investigación .....                               | 5  |
| 1.3 | Evolución del tema en la política educativa Chilena .....       | 8  |
| 1.4 | Presentación de la agenda .....                                 | 10 |
| 1.5 | Presentación del documento .....                                | 11 |
| 2   | El equipo directivo.....  | 12 |
| 2.1 | Atribuciones y funciones del director .....                     | 12 |
| 2.2 | Liderazgo distribuido y los miembros del equipo directivo ..... | 20 |
| 3   | Carrera Directiva .....   | 26 |
| 3.1 | Criterios y mecanismos de selección .....                       | 26 |
| 3.2 | Incentivos, beneficios monetarios y rentas .....                | 30 |
| 3.3 | Formación en liderazgo directivo.....                           | 32 |
| 3.4 | Desarrollo de la carrera directiva.....                         | 36 |
| 4   | Desempeño directivo .....                                       | 38 |
| 4.1 | Principales competencias para el liderazgo directivo .....      | 38 |
| 4.2 | Estándares y Certificación .....                                | 41 |
| 5   | Conclusiones .....  | 50 |
| 6   | Bibliografía .....  | 53 |



## 1 Introducción

El concepto de liderazgo directivo ha adquirido creciente relevancia tanto en la investigación vinculada al mejoramiento escolar como en el debate de política educativa nacional. Existe gran cantidad de literatura asociada a la importancia que tiene el liderazgo del director al momento de elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Hallinger & Heck, 1998; CEPPE, 2009). En este sentido, la evidencia internacional demuestra que el liderazgo directivo es la segunda variable interna a la escuela que más influye en los resultados de los estudiantes, llegando a explicar alrededor de un 5% de la varianza entre escuelas (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006).

Dada la relevancia del liderazgo directivo, éste se ha transformado en tema central de las agendas de política educativa en diversos países (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). En Chile, en la última década ha cobrado mayor centralidad, especialmente considerando el significativo impacto en los niveles de aprendizaje que éste ejerce en las escuelas de sectores vulnerables (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Bolívar, 2009).

En línea con esta tendencia, actualmente el Ministerio de Educación se encuentra en un decidido proceso de fortalecimiento del rol directivo, el que se refleja en las medidas y propuestas de políticas públicas impulsadas por el Ministro y en la creación, como parte del Centro de Estudios del Ministerio, del núcleo de Liderazgo Directivo. El presente documento se enmarca, precisamente, en el trabajo de dicho grupo de trabajo, cuya primera tarea sustantiva consistió en la preparación del Estado del Arte del tema directivo.

El objetivo principal de este trabajo es dar cuenta del estado de la investigación y la política educativa acerca del liderazgo directivo en relación a diferentes ámbitos de éste y a la luz de la evidencia nacional e internacional.

### 1.1 El concepto de liderazgo directivo

Existe gran consenso entre los expertos en temas educativos respecto de la importancia del liderazgo directivo como motor para mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, el concepto de liderazgo, incluso desde el punto de vista de la psicología, donde existe una vasta literatura que lo aborda, no ha sido unificado en una definición globalmente aceptada (Hogan, Curphy, & Hogan, 1994).

Se trata de un concepto complejo. De acuerdo al trabajo de Leithwood et al , 2004, el “concepto de liderazgo es altamente complejo. Al igual que salud, leyes, belleza, excelencia y un sinnúmero de otros complejos conceptos, los esfuerzos por definir liderazgo de manera restricta



probablemente aporten más a la trivialización del concepto que a la clarificación de su significado”.

Sin embargo, y a pesar de las dificultades y potenciales errores que pueden surgir a la hora de definir y por consiguiente restringir el concepto de liderazgo, existen ciertos elementos comunes en las diversas definiciones. En general, se realiza una distinción entre el liderazgo que se relaciona con la gestión de la escuela, la obtención de resultados y la capacidad de movilizar a los agentes de la comunidad escolar.

Desde la óptica educacional, los primeros intentos por definir liderazgo directivo se remontan a lo que ha sido llamado *liderazgo instruccional*<sup>1</sup> (Stewart, 2006), el que se asocia a los líderes que centran su atención en las metas de las escuelas, con especial foco en el currículum y la enseñanza, es decir, líderes cuyo foco son los profesores y cómo estos enseñan a los alumnos. Sin embargo, el hecho de que en diversos sistemas educativos los roles directivos (en especial el de director) dediquen parte importante de su tiempo a tareas administrativas, impone restricciones a la aplicabilidad de esta forma de liderazgo.

Por su parte, Burns, 1978 identifica dos tipos de liderazgo: Transaccional y transformacional<sup>2</sup>. El primero se refiere a la práctica de motivar resultados a través de incentivos, monetarios o no monetarios. Los bonos por desempeño son un buen ejemplo de la práctica de este tipo de liderazgo. El liderazgo identificado como transformacional intenta introducir modificaciones en pro de un buen desempeño a través del reconocimiento de las diversas necesidades y motivaciones, de modo “*de elevar el nivel de compromiso de los seguidores*” (Bass, 1997).

Desde el punto de vista del presente documento, parece conveniente optar, de modo referencial, por una definición que incorpore principalmente el concepto de liderazgo transformacional, respecto del cual existe aceptación generalizada respecto de que es la aproximación adecuada a la hora de investigar sobre liderazgo educativo (Steward, 2006). De este modo, la definición que guiará el estudio es la que realiza Leithwood, 2009 que señala que “(...) podemos definir liderazgo escolar como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood K. , 2009)

Desde el punto de vista del presente estado del arte, el concepto de liderazgo se enmarca en una mirada global, donde se observa a los diferentes agentes directivos que participan en las escuelas: director, sostenedor, inspector, jefes unidades técnico-pedagógicas, es decir, aquellas personas que tienen un rol como parte del equipo directivo y es en este contexto que es necesario revisar

---

<sup>1</sup> Traducción al español de “Instructional Leadership”.

<sup>2</sup> Traducción al español de “transactional and transformational leadership”.



su quehacer. Esta mirada global se conoce en la literatura como liderazgo distribuido (Pont, Nusche, & Moorman, 2008; Leithwood & Riehl, 2003; Leithwood K. , 2009), y refleja la existencia de diferentes agentes que practican y requieren habilidades y competencias distintas. Adicionalmente, la existencia de diversos agentes que intervienen en una escuela (alumnos, profesores, asistentes de la educación, sostenedores, padres y apoderados) y que impone al director (y a todo su equipo directivo) la necesidad de lidiar y trabajar unificando intereses y objetivos diversos, supone el trabajo de investigación del núcleo desde una mirada sistémica de agentes y procesos directivos.

## 1.2 Las líneas de investigación

La presente sección presenta una breve mirada a los aspectos que movilizaron la investigación de la temática directiva, y cuáles son, de acuerdo a la experiencia internacional y nacional, los aspectos sobre los cuales se debe continuar indagando.

De este modo, es posible establecer la investigación respecto del impacto del liderazgo directivo en la efectividad escolar a fines de los 70 y principios de los 80. Hallinger y Heck (1998) realizan una revisión de diversos estudios que tuvieron lugar entre 1980 y 1995, y que investigan la relación entre el rendimiento de los alumnos y el liderazgo del director (principal's contribution). La revisión incluye más de 40 artículos, tesis y papers presentados en conferencias que buscaban explícitamente, identificar y cuantificar el efecto de los directores en el logro escolar. De este modo, establecen que la evidencia "apoya la noción de que los directores ejercen un impacto indirecto medible en la efectividad escolar y el logro de los estudiantes" (Hallinger & Heck, 1998). Asimismo, los autores determinan que aún cuando no es un gran efecto (especialmente respecto del impacto que tienen los docentes), es estadísticamente significativo.

Estudios nacionales e internacionales más actuales, también contribuyen con evidencia respecto de la importancia del liderazgo directivo (Bravo, Sevilla, & Miranda, 2008; Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; McKinsey & Company, 2007), situándolo como la variable de segunda importancia a la hora de influir en el resultado de los estudiantes (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Adicionalmente, se ha establecido que dicho impacto es mayor en aquellas escuelas que se enfrentan a condiciones o situaciones de desventaja (Bolívar, 2009).

En la actualidad, la investigación del liderazgo educativo, una vez establecido su impacto positivo en el rendimiento escolar, se ha focalizado en la revisión de las prácticas, conocimientos y condiciones (de formación, laborales, incentivos) que definen dicho impacto.



Un ejemplo de esto es el trabajo de “How Leadership influences student learning” (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004), que sintetiza evidencia de la influencia del liderazgo directivo, en busca de información que de respuesta a cinco preguntas centrales: ¿cuál es el efecto que un liderazgo exitoso tiene en el aprendizaje de los estudiantes?, ¿cómo se pueden reconciliar las diferentes formas de liderazgo disponibles en la literatura?, ¿existe un conjunto básico de prácticas directivas usadas por los líderes más exitosos?, ¿qué, además del conjunto básico, se requiere en pro de un liderazgo exitoso? y finalmente, ¿cómo el liderazgo exitoso influencia el aprendizaje de los estudiantes?

Cuatro años después, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE), publicó un documento denominado Mejorando el Liderazgo Escolar (Pont, Nusche, & Moorman, 2008) que intenta explicar por qué el liderazgo directivo se ha transformado en un elemento clave de la política educativa en el mundo y presenta cuatro instrumentos de políticas, los cuales se consideran clave para el mejoramiento del liderazgo y consecuentemente, el desempeño escolar. Esta revisión de experiencias incorpora información de 22 sistemas educativos<sup>3</sup>, transformándolo en uno de los documentos más completos disponibles y que se focaliza en el análisis de cuatro áreas principales: responsabilidades de los líderes escolares, los diferentes roles del equipo directivo, el desarrollo de habilidades/competencias en pro de un liderazgo exitoso y la profesionalización de la carrera directiva (oferta laboral, selección, remuneraciones y sistemas de incentivos).

Por su parte, el reciente estudio “Capturing the leadership Premium” (Barder, Whelan, & Clark, 2010), realiza una revisión a las prácticas directivas de sistemas educativos considerados exitosos, entre los que se encuentran: Alberta y Ontario, Canada; Inglaterra; Holanda; New York, Estados Unidos; Nueva Zelanda; Singapur; y Victoria, Australia. El reporte se centra en la detección de evidencia y prácticas relacionadas con la importancia del liderazgo directivo, el rol de los líderes escolares, identificación y desarrollo de potenciales líderes, la selección y cupos de los líderes escolares, el desarrollo y las oportunidades disponibles para los líderes escolares, y el rol y desarrollo de los líderes de nivel medio.

De este modo, la investigación de la materia se ha centrado en determinar, no sólo las características o prácticas directivas exitosas, sino que al igual que ha sucedido con el trabajo de los docentes, se revisan:

- Las responsabilidades y atribuciones
- La condiciones de trabajo
- Las capacidades y estándares de desempeño de los directores

---

<sup>3</sup> Australia, Austria, Bélgica (comunidad Flamenca y Francesa), Chile, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Corea, Holanda, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia).



- La carrera directiva, poniendo énfasis en: formación inicial, continua, certificación, e incentivos y atractivo de la profesión.

Hogan et al., 1994, en el estudio “What we know about leadership: Effectiveness and personality” con el objetivo de facilitar el proceso de toma de decisiones en base a la investigación, intentan responder ocho preguntas que a su juicio “habitualmente surgen a la hora de tomar decisiones prácticas respecto de liderazgo” (Hogan, Curphy, & Hogan, 1994): ¿Qué es el liderazgo? ¿Importa el liderazgo? ¿Cómo se elige a los líderes? ¿Cómo deben ser evaluados los líderes? ¿Por qué se elige a tantos líderes fallidos? ¿Cómo anticipar a potenciales líderes? ¿Porque los líderes fallan? y ¿Cómo construyen los líderes sus equipos? Aún cuando el citado artículo centra su atención en el liderazgo desde el punto de vista de la psicología y no en el mundo de la educación, las preguntas que plantea identifican áreas claves para entender el liderazgo en cualquier actividad.

Con miras al contexto nacional, Weinstein plantea que “Cualquier política hacia directores deberá, entonces, combinar la generación de incentivos adecuados para atraer y retener a los mejores profesionales en esta estratégica posición, con el desarrollo de capacidades institucionales para que ellos puedan ejercitar un liderazgo que logre impactar en una mejora perdurable de los establecimientos escolares en que se desempeñan.” (Weinstein J. , 2009), lo que establece la necesidad de investigar cada uno de los elementos del desarrollo y trabajo directivo, en aras del desarrollo de políticas educativas exitosas.

El Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (en adelante CEPPE) establece que en términos de investigación empírica, el desafío se encuentra en el estudio de los determinantes e influencias del liderazgo educativo. De este modo, y basados en el modelo de Day et al. (2007) que establece de manera sistémica la interrelación de variables moderadoras (e.g. capital cultural de la familia), variables independientes (prácticas de liderazgo), variables mediadoras (e.g. condiciones de trabajo docente), y variables dependientes (resultados de los alumnos), los autores definen la necesidad de “cuantificar y sobre todo, cualificar estas interrelaciones, tomando en consideración las particularidades de los docentes, de las escuelas, de los distritos, e incluso de los sistemas educativos nacionales” (CEPPE, 2009).

En este sentido, la evolución de las líneas de investigación en liderazgo directivo no es distinta de la investigación en otras áreas de la educación. En general, se intenta tener una mirada de todos los componentes que influyen en el trabajo del equipo directivo, desde la formación, su desempeño en los colegios, el proceso de selección y cómo las condiciones laborales favorecen o desfavorecen una práctica exitosa (Pont, Nusche, & Moorman, 2008; Barder, Whelan, & Clark, 2010).



### 1.3 Evolución del tema en la política educativa Chilena

Como se señalara anteriormente, el liderazgo directivo en Chile ha ido adquiriendo preponderancia en la política educativa. De hecho, desde hace algo más de un década, una serie de modificaciones legales y creación de programas y líneas de acción así lo han dejado de manifiesto.

En 1995, a través de la Ley 19.410 se flexibiliza el Estatuto Docente y se establece un proceso de concurso al cargo de director. Adicionalmente se establece la “administración delegada” a través de la que se concede a los sostenedores la facultad de traspasar a los directores la decisión acerca de algunos fondos municipales.

Posteriormente, el establecimiento de la Ley JEC en el año 2004, trae consigo una nueva definición del rol del director que releva la función de liderazgo<sup>4</sup>, dejando las funciones administrativas y financieras como funciones complementarias. Además, ese año la Ley 19.993 establece la Asignación de Desempeño Colectivo, aplicable al sistema municipal y particular subvencionado, y que corresponde a un incentivo económico al que se postula a través de la firma de un convenio de desempeño colectivo propuestos por los equipos directivos y que es evaluado por el sostenedor del establecimiento.

En 2005, el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) publicó el Marco para la Buena Dirección cuyo objetivo es establecer un referente común respecto a las competencias profesionales necesarias para aquellos que ocupan cargos directivos en los establecimientos educacionales. En él se definen cuatro ámbitos de acción: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima institucional y convivencia. Cada una de estas áreas contiene un conjunto de criterios sobre los cuales debe centrarse el desarrollo profesional. Se debe señalar que en el Marco se propone una mirada de equipo directivo en que el director aparece liderando el proyecto, pero dentro de un espacio de participación (Nuñez, Weistein, & Muñoz, 2010).

Además, ese año la Ley 20.006 estableció un régimen único para optar al cargo de director a través de concurso para el sector municipal, con lo que se da fin a los directores vitalicios, estableciéndose contratos de 5 años de duración<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> “La función principal del Director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional. En el sector municipal, entendido en los términos del artículo 19 de esta ley, el Director complementariamente deberá gestionar administrativa y financieramente el establecimiento y cumplir las demás funciones, atribuciones y responsabilidades que le otorguen las leyes, incluidas aquéllas que les fueren delegadas en conformidad a la ley N° 19.410”. Ley 19.979, que Modifica el régimen de jornada completa diurna y otros cuerpos legales. 2004.

<sup>5</sup> Es importante mencionar que la Ley estableció la posibilidad del director a repostular al cargo luego de que se cumpla su contrato.





En 2007, se crea el Programa de Liderazgo Educativo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (en adelante CPEIP) cuyo principal objetivo es fortalecer las competencias de liderazgo educativo y gestión pedagógica de los docentes directivos, docentes técnicos pedagógicos, sostenedores de establecimientos subvencionados y sus equipos técnicos. El programa cuenta, además, con la responsabilidad de gestión de la Asignación de Desempeño Colectivo.

En la Ley General de Educación -Ley N° 20.370- de 2009 se consolida formalmente el concepto de equipo directivo, indicando que “tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen”.

En línea con la tendencia observada, la Ley de Calidad y Equidad de la Educación aprobada en enero de 2011 por el Congreso, se hace cargo de la reconocida importancia del director en la efectividad escolar. Es así como presenta una serie de modificaciones que flexibilizan el Estatuto Docente en diversos ámbitos relativos a los directores de escuelas y liceos.

En primer lugar, se perfecciona la selección directiva, a través de la creación de un nuevo sistema de selección del jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal (en adelante DAEM) y directores de establecimientos educacionales. El procedimiento será a través de un concurso público similar al de la Alta Dirección Pública del Servicio Civil<sup>6</sup>. Una vez seleccionado el nuevo director, éste firma un convenio de desempeño con metas y objetivos a ser revisados anualmente. El incumplimiento de ellos, puede significar la solicitud de renuncia del director.

En segundo término, se entregan más atribuciones al director con la finalidad de darle más herramientas para que ejerza su liderazgo. Se establece que podrá formar equipos directivos - subdirector, inspector general y jefe técnico- de su confianza sin la necesidad de llamar a concurso. Adicionalmente, podrá despedir anualmente, hasta un 5% de su dotación docente de entre aquellos que se encuentren calificados como básicos o insatisfactorios en la última evaluación docente. Por último, el director tendrá la facultad de establecer sistemas de evaluación descentralizados y podrá entregar incentivos o incrementar remuneraciones según los resultados de esta evaluación.

Finalmente, con el propósito de atraer a mejores postulantes y en coherencia con las nuevas responsabilidades del cargo, el director accederá a mejores remuneraciones. Por ello, aumenta la

---

<sup>6</sup> La Ley establece que los concursos serán convocados por los municipios, quedando bajo responsabilidad del jefe del DAEM, o de la Corporación Municipal, la definición del perfil buscado. El proceso de selección contará con una evaluación de entrevistas, méritos de los postulantes, competencias de liderazgo y específicas, siendo el Sostenedor quién nombre al nuevo director o declare desierto el proceso.



asignación directiva según matrícula total y grado de concentración de alumnos prioritarios<sup>7</sup> del establecimiento.

## 1.4 Presentación de la agenda

El liderazgo directivo se ha transformado en un tema de suma relevancia, tanto a nivel internacional como nacional. Tal como fue mencionado anteriormente, existe un cuerpo de literatura robusto que aborda el concepto de liderazgo (en general, y en particular respecto del liderazgo ejercido dentro de los establecimientos escolares) y variadas líneas de investigación que indagan, con grados de profundidad distintos, los aspectos que involucra este importante tema. Asimismo, desde el punto de vista de la política pública, el tema ha sido relevado desde mediados de los noventa, con progresivas medidas que dan forma a un cuerpo legal sobre el tema, hasta los artículos que se incluyen en la Ley de Calidad y Equidad y que ofrecen un nuevo marco a esta temática.

Así, y en consideración de dicha evolución legislativa y de las líneas de investigación internacionales, la definición de la agenda de investigación del núcleo de Liderazgo Directivo conllevó la formulación de las siguientes preguntas que movilizaron su concepción: ¿Cuáles son las prácticas directivas más exitosas? ¿Cómo se forma a los directores para asegurar su buen desempeño? ¿Cuáles son las competencias y habilidades requeridas por líderes exitosos? ¿Cómo se debe medir su desempeño? ¿Cuáles son las condiciones laborales que incentivan la mantención de los mejores candidatos – condiciones del mercado laboral, forma selección)? De este modo, el liderazgo directivo es entendido en el contexto del núcleo y de su agenda de investigación, como un continuo desde la formación, la práctica y las condiciones en que dicha práctica tiene lugar.

Luego de un proceso de consulta con expertos nacionales y del trabajo del Centro de Estudios del MINEDUC, la agenda de investigación propuesta por el núcleo de Liderazgo Directivo considera un conjunto de investigaciones que son posibles de agrupar en tres grandes áreas: Equipo directivo, carrera directiva y desempeño directivo. A continuación se presentan las áreas y las líneas de investigación definidas en la agenda:

- a) Equipo directivo, entendido como el trabajo de los diversos agentes directivos que participan en los colegios:
  - Identificar las atribuciones actuales del equipo directivo y determinar una eficiente distribución de responsabilidades dentro de los agentes directivos que participan del proceso educativo

---

<sup>7</sup> Para obtener una definición de alumno prioritario, ver Ley No 20.248 que establece la Subvención Especial Preferencial – SEP.



- Revisar la experiencia internacional y nacional respecto de la conformación de equipos directivos en establecimientos subvencionados
  - Investigar cuáles son las atribuciones y condiciones laborales claves para una eficiente gestión directiva.
  - Dadas las características particulares del trabajo en las escuelas rurales, resulta necesarios caracterizar la situación del liderazgo directivo en dichas escuelas.
  - Conocer los aspectos más relevantes de las redes de apoyo a la gestión escolar..
- b) Carrera directiva. Esta área involucra los diversos aspectos del desempeño profesional de los directivos, desde la formación inicial, la selección y concursabilidad, y los sistemas de incentivos que promueven el status del cargo:
- Caracterizar la carrera directiva en términos de procesos de concursabilidad al cargo y de los factores que afectan la movilidad y/o permanencia al cargo.
  - Caracterizar un sistema de incentivos que promueva la atracción y mantención de los mejores profesionales al ejercicio de las funciones directivas.
  - Faltaría referirse a la formación inicial
- c) Desempeño del equipo directivo:
- En función de la evidencia internacional y nacional, determinar las competencias y habilidades necesarias para el cargo de director.
  - Estudiar la experiencia internacional en sistemas de certificación de directivos y determinar la posibilidad de ser replicados en el contexto nacional.
  - Definir los estándares de los integrantes del equipo directivo, así como la brecha existente entre las competencias que poseen los directivos y los estándares definidos.

## 1.5 Presentación del documento

El documento se compone de la presente introducción y tres capítulos centrales que abordan cada una de las áreas que cobijan los distintos estudios incluidos en la agenda del núcleo. En la primera sección se realiza una revisión al concepto de liderazgo, a las líneas de investigación sobre la temática directiva en la actualidad, se revisa la política educativa nacional relativa al tema, y se presenta la agenda de investigación del Núcleo de Liderazgo Directivo. Por su parte, el capítulo 2 se centra en la evidencia internacional respecto del equipo directivo, las funciones directivas de sus integrantes, así como su composición. El capítulo 3 ofrece una mirada a la experiencia internacional respecto de aspectos relacionados con la formación y desarrollo de los directores, los procesos de selección y los sistemas de incentivos. Finalmente, el cuarto capítulo presenta información respecto de marcos de competencias y estándares de desempeño de directores, así como una revisión a sistemas de certificación.

## 2 El equipo directivo

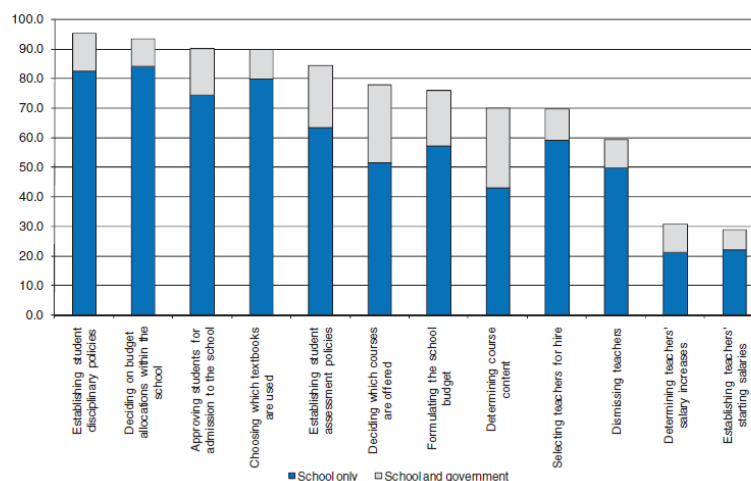
Tal como se mencionó en la introducción, la óptica del núcleo de liderazgo directivo se enmarca en una mirada a todos los agentes que cumplen funciones directivas en el contexto escolar, es decir: director, sub-director, sostenedor, Inspector y jefes de unidades técnico-pedagógicas. En este sentido, resulta interesante revisar la literatura y la experiencia internacional respecto de cómo son entendidas las funciones/responsabilidades de los líderes directivos y cómo se distribuye el liderazgo entre los distintos miembros de los equipos directivos.

### 2.1 Atribuciones y funciones del director<sup>8</sup>

Existe un gran cuerpo de estudios (CEPPE, 2009; Robinson, 2007; Uribe, 2007) relacionado con el liderazgo directivo que señala la importancia de definir con claridad las responsabilidades del director, indicando a su vez, que dicha definición requiere de evidencia respecto de las prácticas directivas que pueden, potencialmente, mejorar los resultados de los alumnos.

En este sentido, uno de los mayores desafíos enfrentados por los países, es la definición de los grados de autonomía que se le entrega al director. La Figura 1 ofrece una mirada del nivel de involucramiento que reportan los directores en las distintas decisiones enfrentadas por los colegios.

Figura 1. Nivel promedio involucramiento en proceso de toma de decisiones en los países de la OCDE, 2006  
Porcentaje de estudiantes de 15 años de edad que asisten a escuelas donde el director reportó tener considerable responsabilidad en el proceso de toma de decisiones del colegio.



Fuente: Pont, Nusche, & Moorman, 2008.

<sup>8</sup> Esta sección se basa en los resultados encontrados en el estudio: "Mejorando el liderazgo escolar" (Improving School Leadership), de la OCDE.



Así, es posible señalar que en promedio, los países miembros de la OCDE, entregan altos niveles de autonomía a los directores (y/o consejos escolares) en cuanto a decisiones relacionadas con la administración de las escuelas y menos libertad en decisiones respecto de los recursos humanos (contratación, definición de escalas de salarios y despidos). A este respecto, existe evidencia que indica que existe una correlación positiva entre el grado de autonomía en la toma de decisiones y el rendimiento de los alumnos (OCDE, 2007). Sin embargo, esto no significa que la entrega de mayores niveles de autonomía se traduzca de manera inmediata en mejor rendimiento escolar. Se requiere que las responsabilidades de los directivos estén claramente definidas y delimitadas. (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

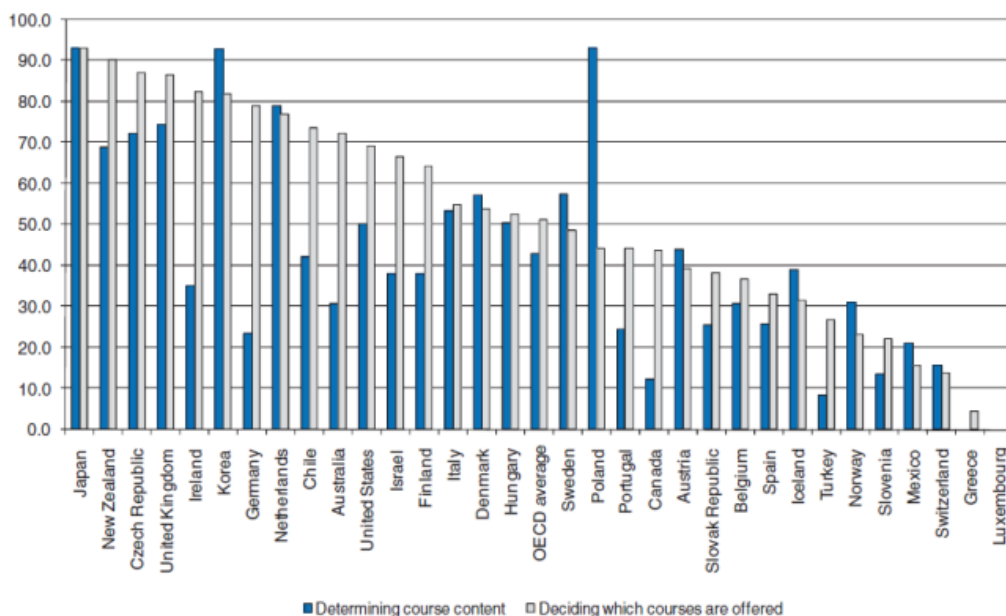
Existe acuerdo entre distintos autores respecto de la necesidad de definir las responsabilidades de los directores a partir de las diversas dimensiones de liderazgo. En este sentido, se mencionan labores relacionadas con la administración de recursos, con la atención en el currículum y el aprendizaje, y con las tareas asociadas al alineamiento de los distintos agentes escolares en pro de las metas de aprendizaje y enseñanza (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Barber, Whelan, & Clark, 2010). Por su parte, el estudio *Improving School Leadership, 2008* define cuatro grupos generales de responsabilidades (interrelacionadas): a) Liderazgo centrado en el apoyo, evaluación y desarrollo de los profesores, b) establecer los objetivos de aprendizaje y sistemas de medición, c) uso estratégico de los recursos alineados con las metas pedagógicas, y d) la vinculación con agentes fuera de la escuela (comunidad, universidades, otras escuelas, etc).

Respecto del primer grupo de responsabilidades, el estudio analiza el grado de decisión de los directores respecto del manejo del currículum y los programas educativos, y el monitoreo del trabajo de los profesores.

La Figura 2 presenta información respecto del porcentaje de alumnos de 15 años que asisten a colegios donde el director señala que la decisión respecto de la oferta curricular y contenido de dicha oferta, es una decisión exclusiva del establecimiento. Así, es posible señalar que el panorama a nivel de los países estudiados, es heterogéneo, con altos porcentajes de decisión curricular tomados a nivel del colegio en países como Japón, Corea y Holanda (entre un 75% y 95%), mientras que en países como Suiza, Eslovenia y Noruega, los niveles de alumnos que asisten a colegios con alta autonomía curricular es muy bajo (menor al 30%). Cabe destacar el caso de países como Alemania, Polonia e Irlanda, que presentan porcentajes dispares respecto de los niveles de autonomía para fijar el contenido de los cursos y determinar la oferta de cursos. Robinson, 2007, entre otros autores, han demostrado que la participación del director en las decisiones curriculares, tiene un impacto positivo en los resultados de los alumnos, por lo que estas diferencias en grados de autonomía, se presentan como una variable importante de considerar a la hora de definir las responsabilidades de los directores.

Figura 2. Autonomía en las decisiones curriculares, 2006

Porcentaje de estudiantes de 15 años de edad que asisten a escuelas donde el director reportó que solo el colegio era responsable en la determinación del contenido de los cursos y la decisión de qué cursos ofrecer.

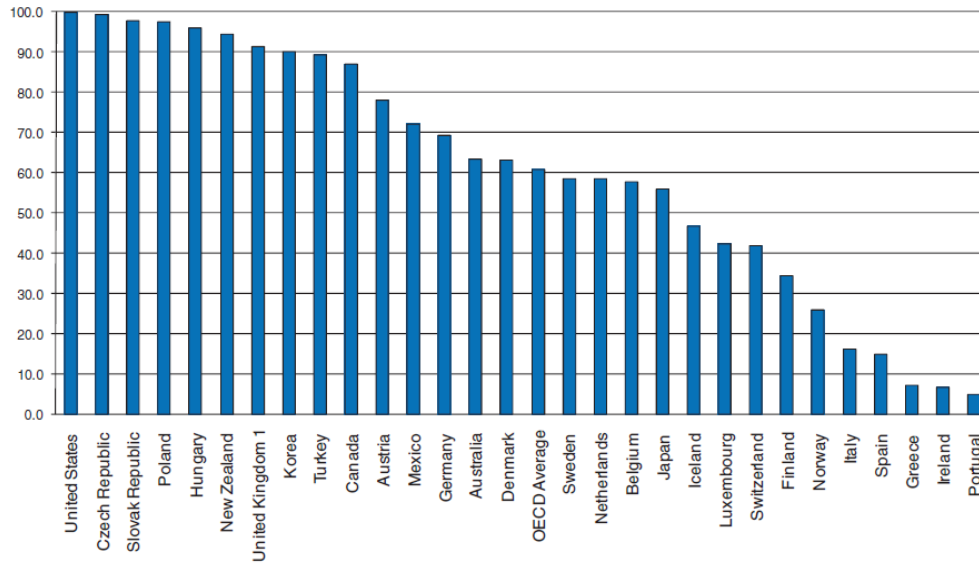


Fuente: Pont, Nusche, & Moorman, 2008.

Por otra parte, respecto del monitoreo del trabajo de los profesores por parte del director, la Figura 3 muestra un alto grado de heterogeneidad entre los países considerados. En particular, se pueden observar tres grupos de países: aquellos donde el nivel de monitoreo es alto (sobre el 80% de los colegios), países con niveles medios (entre 50 y 80%) y países con menos de un 50% de alumnos inscritos en escuelas donde los directores señalan monitorear el trabajo de los profesores. El mismo estudio señala que de los 18 países que reportaron respecto de sistemas de evaluación docente, 14 cuentan con ellos. Sin embargo, se debe tener presente que el alcance y consecuencias de dicha evaluación varía también entre los países. Así, en la mayoría de los países que realizan evaluaciones a los profesores, dichas evaluaciones forman parte de procesos de mejora de la escuela en su conjunto, sin que se trate de un mecanismo específico de monitoreo del desempeño de los docentes.

Figura 3. Seguimiento de clases por parte de los directores, 2003

Porcentaje de estudiantes de 15 años de edad que asisten a escuelas donde el director reportó monitorear las clases de los profesores de matemáticas, observando directamente el desarrollo de la misma.



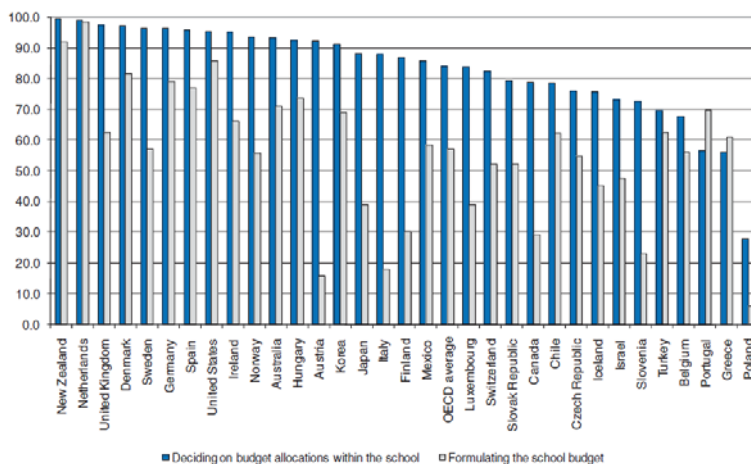
Fuente: Pont, Nusche, & Moorman, 2008.

En cuanto a la definición de los objetivos de aprendizaje y sistemas de medición (segundo grupo de responsabilidades), el mismo estudio establece que la mayoría de los países de la OCDE tiene definiciones de metas, objetivos o estándares de desempeño escolar. Del mismo modo, se señala que dos tercios de los países de la OCDE poseen alguna regulación que establece el monitoreo constante, tanto de la escuela en su conjunto, como del rendimiento de los alumnos. Dichas evaluaciones van desde sistemas de autoevaluación o de mediciones estandarizadas, aún cuando el alcance de dichas mediciones varía entre países. Así, por ejemplo, en Inglaterra los resultados de las pruebas estandarizadas son utilizados para la detección de problemas y confección de planes de mejora, mientras que en Irlanda del Norte se señala como desafío el aumento de las mediciones y el uso de la información que de ellas se desprende (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

Tal como fue mencionado, el uso estratégico de los recursos se establece como una actividad esencial del trabajo del director. En esta materia, es posible observar (Figura 4) que aún cuando los directores poseen en general un alto grado de autonomía a la hora de distribuir el presupuesto dentro de los diversos compromisos de la escuela, este nivel contrasta con un bajo grado de influencia de los directores en la formulación del presupuesto. Cabe destacar el caso de Holanda y Nueva Zelanda, países que presentan sistemas educativos descentralizados y que entregan un alto grado de autonomía en la gestión de las escuelas, lo que contrasta con el caso Polaco, cuya educación centralizada resta decisiones de gestión a las escuelas.

Figura 4. Autonomía en la asignación y administración de recursos, 2006

Porcentaje de estudiantes de 15 años de edad que asisten a escuelas donde el director reportó que sólo el colegio poseía responsabilidad en la formulación del presupuesto y la decisión de su gasto.

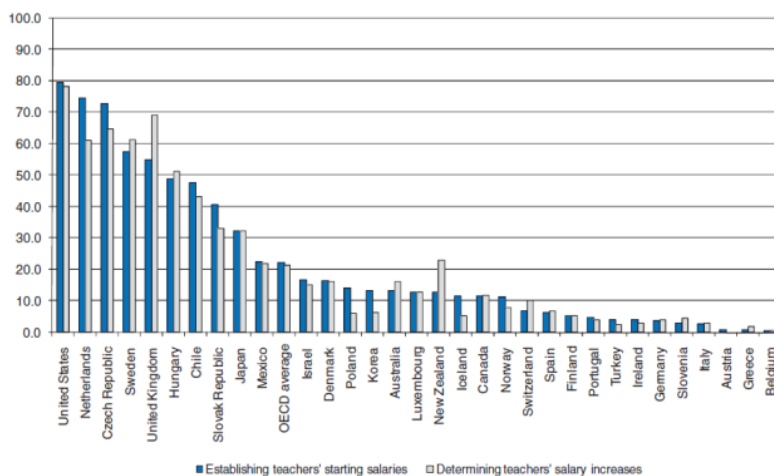


Fuente: Pont, Nusche, & Moorman, 2008.

Sin embargo, el alto grado de autonomía de las escuelas para repartir el presupuesto, no va de la mano con una autonomía equivalente a la hora de definir los salarios y escalas del cuerpo docente. De acuerdo a la información de la Figura 5, se observa que la mayoría de los países de la OCDE cuentan con alumnos matriculados en escuelas donde el grado de decisión respecto de la fijación de salario y la escala de aumento es bajo, con excepción de Estados Unidos, Holanda, República Checa, Suecia y el Reino Unido.

Figura 5. Autonomía en la determinación de salarios, 2006

Porcentaje de estudiantes de 15 años de edad que asisten a escuelas donde el director reportó que sólo el colegio poseía responsabilidad en la determinación de salarios y escalas de sueldos.



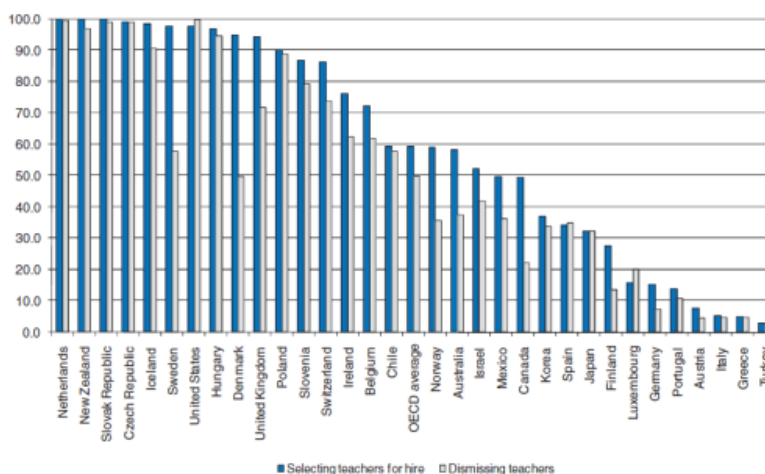
Fuente: Pont, Nusche, & Moorman, 2008.



Por su parte, la influencia del director en la contratación y despido de docentes presenta un escenario dispar (Figura 6). Aún cuando se observa que un grado importante de países permite la participación del director en las decisiones de contratación (un 59% en promedio), el nivel de influencia del líder educativo en las decisiones de despido es más bien bajo. De hecho, mientras varios países reportan que los profesores no pueden ser despedidos, se señala que rara vez, se termina el contrato de un docente basado en una evaluación del desempeño.

Figura 6. Autonomía en la contratación y despido de docentes, 2006

Porcentaje de estudiantes de 15 años de edad que asisten a escuelas donde el director reportó que sólo el colegio poseía responsabilidad en la contratación y despido de docentes.



Fuente: Pont, Nusche, & Moorman, 2008.

Al dirigir la mirada a las actividades y responsabilidades a cargo del director en nuestro país, se puede observar una distribución pareja entre las distintas actividades que realizan (Cuadro 1). De todas maneras, cabe destacar que los directores participantes en el estudio destinan casi dos tercios de su tiempo en trabajos relacionados con la coordinación del equipo directivo, el trabajo con los docentes y la gestión de la escuela, sin que se puedan detectar mayores diferencias entre establecimientos municipales y particular pagado.

Cuadro 1. Porcentaje promedio de su jornada que los directores destinan a diferentes actividades según dependencia administrativa

| Actividad   |       | Total                     | Dependencia               |                    |
|---|-------|---------------------------|---------------------------|--------------------|
|   |       |                           | MU                        | PS                 |
| Trabajo de coordinación con equipo directivo                                  | Media | <b>23,5</b> (10,6)        | <b>22,2</b> (10,8)        | <b>24,1</b> (10,1) |
| Trabajo técnico con los docentes  | Media | <b>20,8</b> (9,5)         | <b>21,2</b> (9,8)         | <b>20,6</b> (9,1)  |
| Gestión de recursos humanos, financieros, materiales y tareas administrativas | Media | <b>19,9</b> (12,1)        | <b>22,4</b> (12,4)        | <b>18,6</b> (11,7) |
| Relación con alumnos y apoderados   | Media | <b>18,2</b> (9,5)         | <b>17,9</b> (9,3)         | <b>17,7</b> (9,4)  |
| Relación con agentes externos   | Media | <b>11,5</b> (7,1)         | <b>11,7</b> (6,1)         | <b>11,9</b> (7,7)  |
| Realización de clases   | Media | <b>5,0</b> (8,6)          | <b>3,6</b> (6,0)          | <b>6,0</b> (9,9)   |
| Otras tareas  | Media | <b>0,7</b> ( <b>4,7</b> ) | <b>0,8</b> ( <b>3,9</b> ) | <b>0,6</b> (5,2)   |

Fuente: CEPPE, 2010. Entre paréntesis la desviación estándar.

Respecto de la autonomía que los propios directores declaran poseer en diferentes ámbitos de la escuela, el panorama es heterogéneo. En general, la autonomía de los directores en colegios municipales es baja, comparativamente con los colegios particular subvencionados y pagados. Esta situación va en línea con la centralización de la educación municipal, donde el Ministerio de Educación es quien determina tanto el contenido curricular, los planes y programas mínimos a ser impartidos, así como las remuneraciones de los docentes.

Cuadro 2. Porcentaje de directores que declara tener una capacidad alta o muy alta de decisión en el área según dependencia administrativa

| Área de decisión                      | Total       | Dependencia administrativa |      |      |
|---------------------------------------|-------------|----------------------------|------|------|
|                                       |             | MUN                        | PS   | PP   |
| Definir oferta curricular (cursos)    | <b>73,2</b> | 48,9                       | 85,0 | 94,0 |
| Definir plan y programa de los cursos | <b>64,9</b> | 38,6                       | 77,2 | 86,5 |
| Despedir docentes                     | <b>56,3</b> | 5,4                        | 79,9 | 89,4 |
| Contratar asistencia técnica externa  | <b>62,1</b> | 41,4                       | 72,4 | 81,2 |
| Contratar docentes                    | <b>66,6</b> | 15,9                       | 91,9 | 97,6 |
| Conformar equipo directivo            | <b>70,8</b> | 34,4                       | 89,6 | 92,6 |
| Asignar recursos aprobados            | <b>57,9</b> | 25,5                       | 74,9 | 80,1 |
| Definir presupuesto anual             | <b>48,4</b> | 9,6                        | 66,2 | 73,1 |
| Fijar remuneración docentes           | <b>40,0</b> | 1,1                        | 55,8 | 77,7 |

Fuente: CEPPE, 2010

Es importante destacar la baja capacidad declarada por los directores municipales para contratar y despedir docentes (15,9% y 5,4% respectivamente), así como para definir el presupuesto anual

(9,6%). Situación similar a la que experimentan los países de la OCDE, que si bien entregan mayores atribuciones al director o equipo directivo, también presentan baja autonomía a la hora de administrar los recursos humanos del colegio.

Los bajos niveles de autonomía resultan, incluso más evidentes, si se consideran que en aquellas áreas de decisión en las que un porcentaje importante de directores señalan tener injerencia (definición oferta curricular de los planes y programas de los cursos y conformación de equipos directivos, con porcentajes sobre el 30%), el porcentaje de directores que en la práctica toma dichas decisión es bajo (37.6% de los directores efectivamente define la oferta curricular, 27.4% define planes y programas de los cursos, y 38.3% determina su equipo directivo). Se debe tener presente que muchas de las tareas que se detallan en el Cuadro 2, son hoy responsabilidad compartida entre el director del colegio, el sostenedor y el municipio.

Finalmente, resulta útil mencionar que al igual que en los países incluidos en el estudio de la OCDE, los directores de colegios municipales y particulares subvencionados en Chile, declaran dedicar tiempo a observar clases y a utilizar los resultados de dicho seguimiento y de evaluaciones internas y externas, como proceso de retroalimentación. El cuadro 3 ofrece una mirada a dos actividades específicas, que si bien describen un escenario heterogéneo en términos de la frecuencia que los directores destinan a ellas, presentan bajos porcentajes de directores que señalen no realizarlas.

Cuadro 3. Frecuencia con que el director realiza distintas actividades según dependencia administrativa (porcentaje sobre el total de directores)

| Actividad   | Frecuencia             | Dependencia |      |
|---|------------------------|-------------|------|
|   |                        | MU          | PS   |
| Observa clases y retroalimenta al trabajo de los docentes en el aula        | 1 vez a la semana      | 11,7        | 14,4 |
|   | Cada 15 días           | 14,8        | 11,8 |
|   | Una vez al mes         | 30,0        | 20,4 |
|   | Cada 2 o 3 meses       | 20,5        | 19,1 |
|   | Una vez por semestre   | 16,0        | 16,3 |
|   | Una vez al año         | 1,5         | 3,4  |
|   | Nunca                  | 5,5         | 14,2 |
|   | No responde            | 0           | 0,3  |
| Análisis con los docentes de resultados de evaluaciones internas o externas | 1 vez a la semana      | 9,9         | 8,3  |
|   | Cada 15 días           | 8,1         | 11,0 |
|   | Una vez al mes         | 18,6        | 23,9 |
|   | Cada 2 o 3 meses       | 29,9        | 21,8 |
|   | Una vez por semestre   | 31,3        | 30,6 |
|   | Una vez al año o menos | 2,1         | 4,2  |
|   | No responde            | 0           | 0,3  |

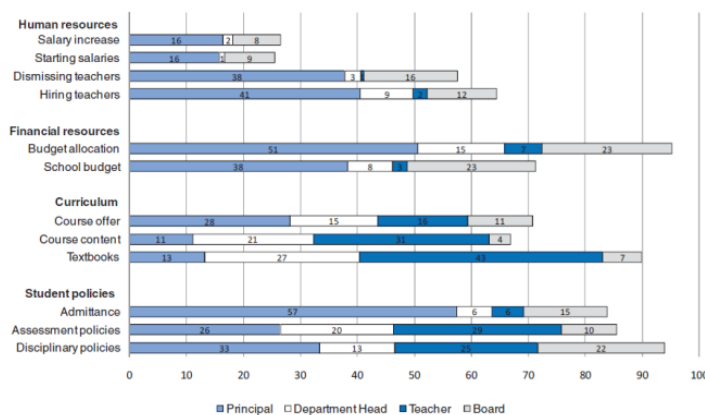
Fuente: CEPPE, 2010

## 2.2 Liderazgo distribuido y los miembros del equipo directivo

Existe un importante cuerpo de literatura que apoya la idea de que la distribución de liderazgo, ya sea de manera formal o informal, puede ayudar al mejoramiento del rendimiento de las escuelas. (Pont, Nusche, & Moorman, 2008; Leithwood & Riehl, 2003; Leithwood K. , 2009). Desde la óptica conceptual, los autores han denominado como “liderazgo distribuido” a la distribución o repartición de las actividades de liderazgo dentro de los diferentes agentes que participan de la escuela. En este sentido, se reconoce que la autoridad no reside en una sola persona, sino que se distribuye entre diferentes personas dentro de la escuela, incluyendo variados roles, los que en el caso chileno incluyen al menos, al director, sub-director, inspectores, jefes de UTP, sostenedores, pudiendo incluso incorporar a aquellos docentes que ejercen más de una función dentro del colegio.

El gráfico siguiente (Figura 7) ofrece una mirada a este concepto. Muestra la diversidad de responsabilidades (relacionadas con temáticas de liderazgo) y cuya ejecución recae en diversos agentes dentro de la escuela, en los países de la OCDE. Cabe mencionar, que el largo de la barra muestra el grado de autonomía de la escuela para la ejecución de dicha actividad, y los colores la distribución de responsabilidades dentro del colegio.

Figura 7. Responsables de las diversas actividades de la escuela en los países de la OCDE, 2003  
Porcentaje de estudiantes de 15 años de edad que asisten a escuelas donde el director reportó que, a los responsables de ciertas tareas del colegio.



Fuente: Pont, Nusche, & Moorman, 2008.

En general, se pueden distinguir dos grupos de agentes directivos: directivos principales, y directivos de mandos medios<sup>9</sup>. Sin embargo, hay que considerar que en algunos países como

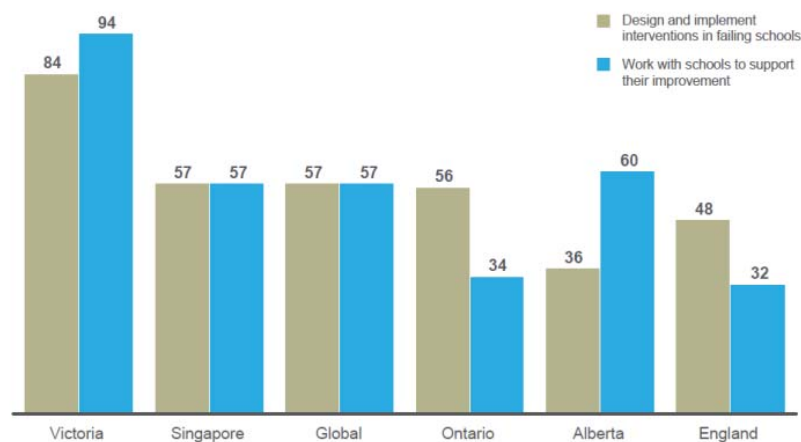
<sup>9</sup> Traducción de “middle managment” (Pont, Nusche, & Moorman, 2008) y “middle-tier leaders”.

Inglaterra, se presentan redes muy complejas de agentes, que pueden complicar una generalización de este tipo. En el caso de Chile, esta distinción puede también limitar el análisis, considerando que tal como se expuso en la introducción, existe un grupo importante de personas que participa de tareas de índole directiva (al menos desde el punto de vista de la toma de decisiones).

Países como Inglaterra, Irlanda y Escocia, tienen explícitas definiciones de las tareas y responsabilidades de los directivos principales, mientras que en países como Dinamarca, Noruega y Holanda, la definición se establece de modo general, llegando al caso de Holanda, país que no se cuenta con un marco legal que las defina. En particular, en algunos países miembros de la OCDE considerados en el estudio Pont et al, 2008, el director tiene ciertas responsabilidades de enseñanza (Austria, Bélgica, Escocia, Eslovenia, España, Francia, Inglaterra, Irlanda y Nueva Zelanda). Por su parte, más de dos tercios de los países que participaron del proyecto Improving School Leadership de la OCDE, cuentan también con subdirectores, vice-director o co-directores, cayendo sobre ellos, por lo general, tareas administrativas delegadas por el director sin una supervisión directa del trabajo de los docentes.

Respecto de los mandos medios, la Figura 8 presenta información respecto de las actividades que se relacionan con el diseño e implementación de intervenciones en escuelas de bajo rendimiento y su trabajo de apoyo para la mejora del rendimiento escolar.

Figura 8. Porcentaje de líderes de mandos medios que realizan actividades al menos una vez por semana.



Source: International Survey of Middle-Tier Leaders 2010

Fuente: Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010.



Respecto de los directivos de mandos medios, la literatura ha comenzado en el último tiempo, a prestar una importante atención respecto de su impacto en el desempeño de las escuelas (Barder, Whelan, & Clark, 2010; Leithwood K, 2009). En particular, Mourshed, et al, 2010, señalan que es importante que las prácticas de los mandos medios estén definidas de manera tal que no obstruya el mejoramiento escolar, en este sentido, identifican 5 prácticas que pueden “explicar la contribución que los mandos medios pueden realizar” (Barder, Whelan, & Clark, 2010):

- Apoyar a líderes más débiles
- Apoyar el desarrollo profesional efectivo e identificar las necesidades del director
- Manejo de grupos y aprendizaje lateral
- Mejorar la planificación de sucesión al cargo, identificando y desarrollando capacidades de liderazgo
- Mejorar y moderar la rendición de cuentas.

Algunos países han avanzado en temas de mandos medios con el objetivo de mejorar su gestión. En particular destaca el trabajo realizado en Victoria, Australia, donde se ha redefinido y focalizado el trabajo de los mandos medios hacia el apoyo a la enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Ontario, Canadá, ha creado un programa de formación de supervisores llamado Supervisory, Officers' Qualification Program para aquellas personas que deseen formar parte del equipo directivo.

En el caso de Chile se observa que los directores, tanto de colegios particulares subvencionados y municipales, delegan un mayor porcentaje de tareas relacionadas con apoyo-técnico pedagógico, y el vínculo directo con apoderados y alumnos (Cuadro 4). Sin embargo, y aún cuando los porcentajes indican que la mayor parte de los directores considerados no delega actividades relacionados con la gestión y administración de la escuela, y la coordinación del equipo directivo, se debe prestar atención al porcentaje de directores que sí delegan dichas actividades, que podrían ser entendidas como esenciales al rol del director.

Cuadro 4. Porcentaje que no delega casi tareas (nivel 1-2 en la pregunta 16) según dependencia

| Tareas  | Total <sup>10</sup> | Dependencia administrativa |                |
|---|---------------------|----------------------------|----------------|
|   |                     | MU                         | PS             |
| Apoyo técnico-pedagógico directo al trabajo de los docentes             | 22,6                | 19,8                       | 23,9           |
| Coordinación del equipo directivo                                       | 76,3                | 74,1                       | 75,8           |
| Gestión de recursos humanos, financieros y tareas administrativas       | 61,1                | 66,4                       | 59,3           |
| La relación con los apoderados  | 45,6                | 40,5                       | 48,7           |
| La relación con los alumnos   | 46,3                | 45,9                       | 46,3           |
| La relación con el sostenedor   | 88,3                | 91,6                       | 85,9           |
| La relación con la asistencia técnica externa (NO REALIZA LA ACTIVIDAD) | 49,4<br>(11,9)      | 47,7<br>(8,3)              | 50,9<br>(14,9) |
| Las relaciones con el MINEDUC   | 74,8                | 74,2                       | 77,9           |
| La relación con otras escuelas  | 56,8                | 59,2                       | 55,3           |

Fuente: CEPPE, 2010

Especial atención debe ponerse al rol del director en escuelas pequeñas, donde a las funciones normales del director, se suman un número importante de tareas, respecto de los colegios más grandes. Esto es particularmente interesante en el caso de los directores de escuelas rurales en Chile, de los cuales no existe una sistematización de sus prácticas, responsabilidades ni de las competencias específicas necesarias para el contexto rural<sup>11</sup>.

Asimismo, existe poca evidencia a nivel nacional e internacional, que defina de manera explícita las atribuciones de los integrantes de los equipos directivos. Si bien se señala, como fue mencionado anteriormente, la necesidad de contar con funciones claras, en especial considerando la importancia de la rendición de cuenta, las diversas formas de organización dentro de las escuelas dificulta la tarea de establecer un listado universal. A continuación, se presenta un extracto de la distribución de roles dentro de los colegios de algunos de los países que participaron en el estudio realizado el 2008 por la OCDE, el que evidencia la heterogeneidad de roles y funciones.

<sup>10</sup> Incluye a directores de colegios particulares pagados.

<sup>11</sup> En Chile existen 4321 escuelas subvencionadas (particulares subvencionadas y municipales) en zonas rurales, que albergan una matrícula total (educación parvularia, básica, especial y media) de 307.117 alumnos, de acuerdo a las cifras del Anuario Estadístico 2009 del Ministerio de Educación.



Cuadro 5. Distribución de roles en las escuelas.

| País       | Rol del director  | Mandos medios  |  |
|------------|---|--|--|
| Australia  | Autoridad operacional de la escuela. Responsabilidad sustantiva de la gestión, liderazgo educacional y rendición de cuentas.  | Director, delegado, asistente del director, y líderes docentes.  | Roles de liderazgo. Los líderes docentes pueden ser responsables por los equipos de trabajo y las áreas de currículo.  |
| Escocia    | Responsable de la administración y gestión.   | Docente director y docente delegado.   | El docente delegado asiste en los asuntos del colegio, y el docente director lidera iniciativas y equipos de mejoramiento de rendimiento de los alumnos.   |
| España     | Directores son legalmente responsables por el manejo de la escuela y tienen poca autonomía.   | Existen equipos de liderazgo, conformados por el director, el jefe de estudios y el administrador de la escuela.                       | El jefe de estudios es responsable por los procesos académicos y asuntos disciplinarios. El administrador de la escuela lo es de la administración y las finanzas, dejando al director ligado de manera más exclusiva a la coordinación institucional. |
| Finlandia  | Gran nivel de autonomía en las decisiones respecto del desarrollo de la escuela.  | Vice-director, jefes de departamento y profesores que participan en temas de liderazgo.  | Planificación de las actividades instruccionales.  |
| Inglaterra | Seis áreas: delinear el futuro, liderar aprendizaje y enseñanza, desarrollar trabajo con otros, gestión de la organización, asegurar rendición de cuentas y mejorar vínculo con la comunidad. | Se considera a los profesores jefes, delegados, asistentes de la dirección, jefes de departamento y docentes de habilidades avanzadas. | Se reconoce, por parte de los líderes escolares, que su rol es el desarrollo de un equipo de liderazgo, que pueda transformar la práctica y los resultados, siendo en este sentido, clave la distribución de roles y liderazgo.                        |
| Chile      | El rol del director se encuentra definido en el Marco para la Buena Dirección.  | Compuesto por director y subdirector, así como aquellos que juegan roles técnico-pedagógico.   | Ley N° 20.370- define el rol equipo directivo, indicando que "tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen"   |

Fuente: OCDE, 2007

La existencia de diversas formas de organización dentro de las escuelas, así como los diferentes agentes que participan del proceso educativo, impide la formulación de una receta única para la conformación de los equipos directivos y de sus respectivas funciones. En este sentido, la evidencia internacional puede servir de guía para el diseño de lineamientos generales, de un





marco en el cual moverse, pero las opciones que se opten a nivel nacional, deben hacerse cargo, no sólo del tipo de dependencia, sino también de variables, que tal como se vio previamente, pueden requerir miradas propias, como puede ser el tamaño de la escuela.

Tal como se mencionó al comienzo del presente capítulo, existe evidencia respecto del vínculo positivo entre el grado de autonomía de los directivos y el rendimiento de alumnos, lo que puede ser especialmente importante en el contexto de la educación municipal, en la cual los directivos declarar poseer escasas ventanas de autonomía. En ese sentido, las nuevas atribuciones directivas acogidas en la Ley de Calidad y Equidad apuntan en la dirección correcta, al hacerse cargo de aumentar la capacidad de los directores de tomar decisiones al interior de la escuela, aún cuando comparativamente a otros países, los niveles de autonomía aún sean considerablemente menores.

Sin embargo, para que la autonomía no se transforme en un objetivo en sí mismo, entorpeciendo la toma de buenas decisiones, se requiere que las funciones y atribuciones del director, así como de todo el equipo directivo, se encuentren explícitamente definidas, proceso difícil de realizar dada la existencia de tantas posibilidades de funciones para el equipo directivo, como formas de organización dentro de las escuelas. Este escenario abre la puerta para futuras investigaciones que intenten caracterizar la situación actual y a partir de ahí, ofrecer una propuesta de atribuciones.

De esta breve revisión respecto de las atribuciones directivas, se desprende la necesidad de avanzar en la identificación de aquellas funciones claves que dan cuenta de la mayor parte del impacto que el liderazgo directivo tiene en el rendimiento de los estudiantes, proceso que requiere no sólo de conocer la situación actual en las escuelas, sino de indagar respecto de experiencias exitosas y que puedan ser ajustadas a la realidad nacional.



### 3 Carrera Directiva

El desafío de una carrera directiva atractiva es atraer profesionales calificados a los cargos directivos, retener a estos líderes, proporcionarles las competencias y conocimientos necesarios y motivarlos a esforzarse al máximo. El año 2009, la OCDE definió cuatro grandes ejes de actuación en relación con el liderazgo directivo; (re)definir las responsabilidades, distribuir el liderazgo escolar, desarrollar habilidades que lo hagan eficaz y hacer del liderazgo una profesión atractiva. Este capítulo se centra en este último aspecto, dando cuenta de la experiencia internacional y lo realizado en Chile en materia de selección, incentivos, formación y desarrollo profesional.

#### 3.1 Criterios y mecanismos de selección

Existe consenso en que un buen proceso de selección de candidatos a director es clave para contar con profesionales idóneos y motivados en el cargo. Más aún, seleccionar a un líder escolar es una de las decisiones más importantes para un sistema educacional (Barder, Whelan, & Clark, 2010). De hecho, se sabe que los programas de perfeccionamiento y desarrollo futuros tienen un impacto mayor cuando son dirigidos a profesionales que traen altos niveles de motivación y potencial de liderazgo (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). En este apartado se revisa evidencia acerca de criterios de selección utilizados internacionalmente y de los métodos más comúnmente empleados.

##### **Criterios de selección**

Para que el proceso de selección sea efectivo y válido, es necesario que sea lo más objetivo posible. Para ello es preciso que el conjunto de criterios de elegibilidad estén claramente definidos. En este sentido y al analizar la experiencia internacional, se observa que existe un grupo de criterios que se repiten sistemáticamente.

Uno de ellos es la exigencia del título de profesor que se exige en gran parte de los países investigados. Excepciones a este requisito se pueden encontrar en los casos de Finlandia y Suecia. En el primero, no se exige título de profesor, pero si se requiere conocimiento de administración educacional lo cual es medido a través de un examen. Por su parte, en Suecia el título de docente no es una exigencia formal aunque en la práctica son pocos los casos en que un director seleccionado proviene de un ámbito distinto. En el año 2005 se reportaban sólo un 5% de casos (Swedish National Agency for School Improvement, 2007).

Un segundo criterio de selección que se repite frecuentemente, es la experiencia laboral docente. Ahora bien, es importante señalar que a pesar de que tanto la formación inicial como la



experiencia laboral sean criterios habituales, existe un debate en torno a este tema. La discusión gira en torno a definir si, dados los actuales ámbitos de acción de un director, es necesario que un director tenga experiencia laboral docente y/o un título del área de la pedagogía o si es más pertinente que tenga experiencia y/o formación gerencial o en administración (OCDE, 2008). Aún no hay una respuesta para este tema, pero si se pueden encontrar algunas experiencias aisladas, de países dispuestos a innovar en este ámbito. Así, por ejemplo, en Holanda, existe un programa denominado 'Bazen van buiten'. Este proyecto consiste en reclutar candidatos de áreas gerenciales diferentes a la educación para ser capacitados y luego convertirse en directores de establecimientos primarios. Por cierto, la idea de introducir personas provenientes de fuera del ámbito de la educación, tanto en formación académica como en experiencia laboral, produjo un grado de resistencia inicial. Sin embargo, una evaluación ha demostrado que la experiencia ha sido positiva en cuanto ha aportado una mirada externa de la organización escolar (Bal & Jong, 2007).

Además de la formación y la experiencia laboral docente, hay sistemas educativos en que el perfeccionamiento posterior al grado académico es una exigencia de entrada al cargo de director. En algunos sistemas educativos se requiere contar con capacitación en administración y gestión (Portugal) mientras que en otros se solicita una especialización en ámbitos de la educación (Suecia).

Por último, en Inglaterra el único criterio válido de selección es la acreditación. Aquí los aspirantes a director deben completar un programa de un organismo denominado National Professional Qualification for Headship (en adelante NPQH). Existen tres caminos a seguir para la calificación. El tiempo mínimo que se necesita para completar el NPQH es aproximadamente seis meses en el caso de la ruta dirigida a aquellos candidatos que están muy cerca de ser directores y pueden demostrar su experiencia y logros significativos en base a las normas del National Standard for Headteachers que se confirman a través de una evaluación de base. El máximo período de estudio es de aproximadamente dos años en la ruta dedicada a los candidatos con experiencia relativamente limitada. Cabe destacar que existiría alguna evidencia de que este requisito de certificación favorece la capacidad y el rendimiento de los líderes escolares dado que un 43% de los establecimientos liderados por un director acreditado mejoró sus estándares de liderazgo y gestión entre los años 2005 y 2008 comparado con un 33% de aquellos no acreditados (Barber, Whelan, & Clark, 2010).

En Chile, los criterios de selección al cargo de director están dados por el Estatuto Docente. Las exigencias para incorporarse a la función docente directiva son: tener título de Educación General Básica, contar, a lo menos, con perfeccionamiento en las áreas pertinentes a dicha función y tener una experiencia docente de cinco años.



## Mecanismos de selección

En cuanto a los mecanismos de selección de directores, se observa que fundamentalmente se utilizan procesos abiertos de reclutamiento. En general, los mecanismos más utilizados son las entrevistas personales aunque también hay algunos casos de países que aplican pruebas estandarizadas para medir habilidades y conocimientos (Japón e Italia). Sin embargo, hay acuerdo en que es necesario contar con otros instrumentos de evaluación de candidatos tales como la evaluación de propuestas de trabajo para el establecimiento. En este sentido, se observa que algunos países han instaurado procesos más complejos y sofisticados con diferentes etapas y requisitos. Es el caso de Inglaterra en que el proceso de selección puede durar varios días y considera la realización de presentaciones, visitas y evaluaciones de habilidades específicas requeridas para el cargo (Higham, Hopkins, & Ahtaridou, 2007).

Respecto de quién es el responsable final de la decisión en el proceso de selección, existen países en que esto ocurre a nivel de gobierno central, otros en que es a nivel de autoridad local y otros en que se descentraliza a nivel de escuela, consejo escolar o comité escolar. Ejemplos de casos en que la decisión es centralizada son Italia y Francia. Por su parte, la decisión es tomada por la autoridad local en países como Dinamarca, Noruega, Suecia y Finlandia. Por último, la responsabilidad la tiene la escuela o un consejo escolar en Inglaterra, Holanda, Nueva Zelanda, Portugal y España.

Los casos en que la decisión es centralizada son cada vez menos. Italia, por ejemplo, tiene un sistema de este tipo, pero se le ha criticado que al ser un sistema tan estandarizado y genérico, no se reconocen en él las particularidades y necesidades de la realidad local. En Finlandia, en cambio, la legislación le otorga la responsabilidad de la selección de directores a un consejo municipal. En este caso, la legislación entrega lineamientos acerca de la forma de conducir el proceso y los principios a seguir, sin embargo, no provee de una normativa concreta, dejando el proceso de decisión abierto al criterio del consejo municipal y dando espacio para el reconocimiento de las particularidades locales (Tihveräinen, 2009). En España, el sistema de selección se ha ido profesionalizando, pasando desde un sistema de elección de manera directa y por votación del consejo escolar del establecimiento a uno de selección a través de concurso de méritos evaluados por comisiones. En este caso, sin embargo, la composición de las comisiones ha sido criticada por incorporar un alto porcentaje de miembros del mismo centro educativo, lo que significa que al postular un miembro del centro se pierde la independencia y objetividad en la evaluación (Alcaide, 2010).

Es así como, es de máxima relevancia no sólo la instancia en que se toma la decisión final de la selección, sino también que las habilidades y capacidades requeridas para tomar una decisión



óptima se encuentren presentes dentro del equipo decisor. En este sentido, se ha planteado que una mayor participación por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa puede aportar en transparencia. Por esto es de vital importancia la participación del establecimiento, pero también de otros miembros del sistema educativo de manera de contar con una mirada más sistémica.

Por último, es preciso destacar que el proceso de selección es significativamente relevante tanto desde la mirada del sistema educativo como desde el posible futuro director. Desde el sistema educativo, ya se ha señalado, que ante el objetivo de reclutar líderes capacitados y motivados, el rol de la selección es vital. Por su parte, desde la perspectiva del posible candidato al cargo, también es importante que se le garantice un proceso transparente, claro y bien definido. Más aun, la evidencia indica que en países en que dichos procesos son considerados ambiguos e imprecisos, se observa una disminución del número de postulantes a los cargos directivos. Un ejemplo de lo anterior lo constituye Australia donde, a través de diversos estudios conducidos en varios estados, se concluye que una de las principales razones para la disminución de los postulantes al cargo de director en escuelas católicas y estatales es el proceso de selección que es percibido como defectuoso (Anderson, y otros, 2006).

Un aspecto importante para transparentar los procesos de selección es desarrollar directrices generales claras. En Inglaterra, por ejemplo, el National College for Leadership of Schools and Children's Services (en adelante NCLSCS) ha desarrollado una completa guía denominada "Recruiting headteachers and senior leaders"<sup>12</sup> para apoyar el proceso de reclutamiento de directores en que se incluyen los aspectos relevantes a considerar y las principales etapas a seguir.

En Chile, el año 2005, a través de la Ley 20.006 se estableció un sistema de concurso público de antecedentes y oposición como régimen único para optar al cargo de director en el sector municipal. De acuerdo a lo señalado en el artículo 32 de dicha Ley, estos concursos se desarrollarán en dos etapas:

- En la primera etapa, la Comisión Calificadora preseleccionará una quina de postulantes, de acuerdo con sus antecedentes, y
- En la segunda etapa, los postulantes preseleccionados deberán presentar una propuesta de trabajo para el establecimiento, sin perjuicio de rendir otras pruebas, las que serán establecidas a través del llamado a concurso para el cargo, que la Comisión Calificadora considere necesarias para evaluar las competencias y la idoneidad del postulante.

---

<sup>12</sup> Disponible en: <http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17347&filename=recruiting-headteachers-and-senior-leaders-full-guidance.pdf>



En las comunas con menos de diez mil habitantes, el número de postulantes preseleccionados podrá ser inferior a cinco, con un mínimo de dos si no hubiera más postulantes que cumplan con los requisitos.

La Comisión Calificadora será responsable de evaluar los antecedentes presentados, los resultados de las pruebas realizadas y la propuesta de trabajo presentada y emitirá un informe con el puntaje de cada postulante que se presentará al Alcalde, quien deberá nombrar a quien figure en el primer lugar ponderado en el respectivo concurso. No obstante, por resolución fundada, podrá nombrar a quien figure en el segundo lugar de dicho concurso.

El contrato tendrá una vigencia de cinco años, al término del cual se deberá efectuar un nuevo concurso, en el que podrá postular el director en ejercicio. El director que no vuelva a postular o que pierda el concurso, podrá seguir desempeñándose en establecimientos educacionales de la misma Municipalidad o Corporación.

Con este nuevo modelo, se ha dado paso al paulatino retiro de los directores más antiguos y así a una renovación de los directores vitalicios.

Recientemente, a través de la aprobada Ley de Calidad y Equidad se perfecciona la selección directiva, a través de la creación de un nuevo sistema de selección del jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal (en adelante DAEM) y directores de establecimientos educacionales. El procedimiento será a través de un concurso público similar al de la Alta Dirección Pública del Servicio Civil<sup>13</sup>. Una vez seleccionado el nuevo director, éste firma un convenio de desempeño con metas y objetivos a ser revisados anualmente. El incumplimiento de ellos, puede significar la solicitud de renuncia del director.

### **3.2 Incentivos, beneficios monetarios y rentas**

La evidencia internacional sugiere que las estructuras salariales pueden tener impacto en la atracción hacia la carrera profesional directiva, así como en la retención y motivación de los buenos profesionales. (OCDE, 2008) De igual manera, una estructura remuneracional inadecuada puede convertirse en un factor de desincentivo a la opción de ingresar a la carrera directiva.

En diversos países las remuneraciones directivas del sector educación son inferiores a las de otros sectores. Por ejemplo, en Holanda y en España los salarios de los directivos escolares son más bajos que los del área de la salud. Por su parte, y reconociendo la necesidad de generar una

---

<sup>13</sup> La Ley establece que los concursos serán convocados por los municipios, quedando bajo responsabilidad del jefe del DAEM, o de la Corporación Municipal, la definición del perfil buscado. El proceso de selección contará con una evaluación de entrevistas, méritos de los postulantes, competencias de liderazgo y específicas, siendo el Sostenedor quién nombre al nuevo director o declare desierto el proceso.



carrera con rentas competitivas, en países como Nueva Zelanda e Inglaterra se ha intentado equiparar los sueldos de los directores mediante un incremento anual mayor que el aumento de los ingresos promedio generales.

Por otra parte, en ciertos casos, los salarios de los directores no reflejan su carga de trabajo y presentan una escala salarial indiferenciada entre los docentes y los directivos. Como ejemplo se pueden citar los casos de Portugal y Corea en los que el sistema remuneracional no distingue entre docentes, subdirectores y directores, por lo que el criterio principal para determinar el nivel salarial es la antigüedad. Lo anterior puede constituirse en un fuerte factor de desincentivo al ingreso de los líderes más jóvenes.

En Chile, los directores de establecimiento municipales tienen remuneraciones similares a las de los docentes con experiencia. A pesar de que el Estatuto Docente fija una Asignación por Responsabilidad Directiva, ella puede alcanzar sólo hasta el 25% de la remuneración base, siendo menos significativa económicamente que la Asignación por Experiencia, por Desempeño Difícil o por Perfeccionamiento. La Asignación por Experiencia puede llegar al 100% a los 30 años de servicio, la de Desempeño Difícil puede alcanzar un 30% y la de Perfeccionamiento tiene un tope de 40%.

Un segundo tema es la falta de incentivos al desempeño. En diversos países, los directores tienen una escala de remuneraciones similar, sin que se valore el compromiso o el buen desempeño. Según la OCDE, los premios vinculados al buen desempeño pueden ser efectivos para aumentar la motivación, siempre que sean entendidos como una retroalimentación positiva y no como una medida de control (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). De esta manera, los sistemas educativos que utilizan este tipo de incentivos, deben asegurar que el proceso sea percibido como justo. Ahora bien, cabe precisar que respecto a los incentivos, no hay evidencia concluyente que demuestre que los incentivos monetarios por desempeño a directores, afecten en el rendimiento escolar. (Bravo, Sevilla, & Miranda, 2008).

En Chile, tal como se mencionó anteriormente, existe la Asignación de Desempeño Colectivo que es un incentivo, de carácter voluntario, por logro de metas anuales que permite que todo el equipo directivo aumente su remuneración. Este incentivo se aplica en el sistema municipal y particular subvencionado y fue establecida en la ley 19.993. El incentivo funciona cuando se da un cumplimiento de más del 90% a un conjunto de metas previamente concordadas entre el equipo directivo y el sostenedor. Si esto ocurre el equipo obtiene un incentivo de 15% de la Remuneración Básica Mínima Nacional, mientras que si obtiene más del 75%, el incremento es de un 7.5%.



Adicionalmente, también existe el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (en adelante SNED) que se encuentra enmarcado dentro de las iniciativas que en 1995 a través de Ley N° 19.410, que fueron destinadas al Fortalecimiento de la Profesión Docente. Su objetivo principal es “aportar al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por el sistema educacional subvencionado del país incentivando y reconociendo a los profesionales de los establecimientos de mejor desempeño (...) y que los directivos y docentes retroalimenten sus decisiones de gestión técnico-pedagógicas y administrativas.” (MINEDUC, 2004). Este sistema contempla la entrega de un beneficio económico denominado “Subvención por Desempeño”, para los docentes de establecimientos de mejor desempeño. La selección de los establecimientos beneficiarios debe realizarse cada dos años y, en la ley, se fija un método para medir el desempeño. Una de las características principales del SNED es que fortalece el trabajo en equipo dado que lo que se evalúa es el establecimiento y se premia a todos los docentes, independiente de la labor que realicen en el establecimiento.

### 3.3 Formación en liderazgo directivo

Dada la alta relevancia que el liderazgo directivo ha adquirido y las mayores exigencias, funciones y responsabilidades, la formación de directores ha pasado a ser un tema central en la agenda internacional. La investigación indica que existe una amplia variedad y calidad de programas de formación, sin embargo, no existe evidencia sólida que demuestre que el perfeccionamiento directivo tiene impacto en los resultados educativos de los estudiantes.

Sin embargo, y bajo el supuesto de que el liderazgo es un proceso de influencia y dirección, sí se puede afirmar que mayores niveles de perfeccionamiento conducen a conductas de liderazgo más competentes y efectivas, y que esto eventualmente puede conducir a mejoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Se entenderá, entonces, que un programa de formación exitoso es aquel que como resultado logra una mejora en las conductas directivas. La investigación ha demostrado que este tipo de programas se componen de ciertos elementos que los destacan de los demás: son más selectivos, enfatizan el aprendizaje, incluyen las necesidades locales y consideran mayor cantidad de horas de aprendizaje práctico (Muñoz, 2010).

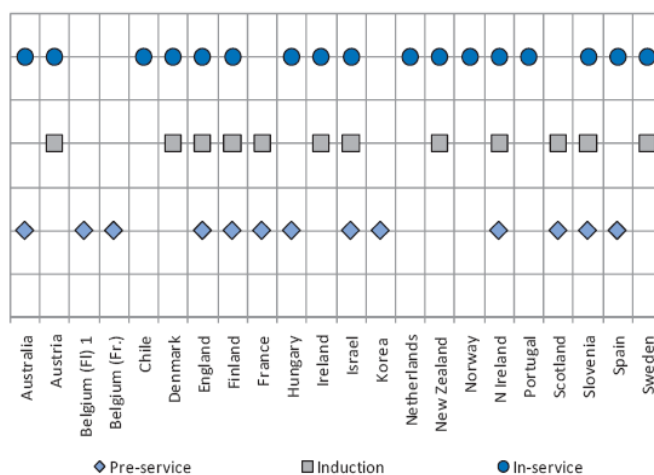
La formación en liderazgo, debiera ser entendida como un proceso, un continuo a lo largo de la carrera del director, en que se combinan procesos formales e informales en las diferentes etapas de la práctica del director (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Un escenario ideal en este sentido sería la posibilidad de contar con diversos niveles de programas, es decir, algunos dirigidos a potenciales candidatos a director o programas de pre-servicio, otros diseñados para apoyar al futuro director o de inducción y finalmente programas conducentes a directores en servicio. Sin embargo, esta tendencia no es aún generalizada. A continuación se presenta un gráfico



comparativo que da cuenta de la oferta de formación, según etapa, en una serie de países de la OCDE incluyendo Chile.

Figura 9. Programas de Formación de Líderes en diferentes países, 2006-2007

Figure 4.1 Leadership development approaches across countries, 2006/07, public schools



Fuente: Pont, Nusche, & Moorman, 2008

Se observa (Figura 9) que de los 22 países analizados sólo 5 (Inglaterra, Finlandia, Israel, Irlanda del Norte y Eslovenia) cuentan con los tres tipos de programas. La mayor parte de los casos, tienen dos, siendo mayoritaria la presencia de programas en servicio. Chile, por su parte, únicamente cuenta con programas en servicio.

De acuerdo a un estudio de Wallace Foundation, los programas de pre-servicio exitosos comparten un conjunto de particularidades: tienen un currículo comprehensivo y coherente con los estándares profesionales y nacionales, un currículo y filosofía que enfatiza el liderazgo instruccional, instrucción activa y centrada en el estudiante, docentes expertos en su área, soporte social y profesional, reclutamiento bien dirigido y selectivo y pasantías muy bien diseñadas y supervisadas (Darling-Hammond, Lapointe, Meyerson, & Orr, 2007). El que la formación inicial o de pre-servicio sea voluntaria u obligatoria puede depender de las estructuras nacionales de gobierno. Ellos pueden definir programas nacionales, colaborar con gobiernos locales y crear incentivos para asegurar que los líderes escolares participen (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

Los programas de inducción, por su parte, se ocupan de preparar a los directores recién ingresados a su posición y son particularmente valiosos para preparar y configurar las prácticas iniciales de liderazgo escolar. Al mismo tiempo, estos cursos pueden ser de gran utilidad en la



generación de redes para compartir experiencias, inquietudes y dificultades. Los programas pueden ser de corta o mediana duración y deben brindar una combinación de conocimiento teórico y práctico, así como de estudio por cuenta propia (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). La inducción al cargo es una práctica bien valorada en especial si es la única opción disponible, aunque también si es complementaria a perfeccionamiento de pre-servicio (Muñoz, 2010).

Los programas en servicio son aquellos que se ocupan de perfeccionar a los directores una vez que ya se encuentran contratados. En este caso, se asume una perspectiva de desarrollo continuo. En muchos países, estos surgen de la necesidad de apoyar a los directivos dadas las exigencias y responsabilidades emanadas de los nuevos roles que estos ejercen, en especial en los casos de países que no cuentan con entrenamiento de inducción al cargo. Existen casos en que la decisión de participar en estos cursos proviene de la autoridad central o regional, mientras en otros casos esta decisión proviene de los propios directores. Ejemplos de este último tipo son Inglaterra, Irlanda, Finlandia y Noruega (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

Según lo señalado, Inglaterra es uno de los pocos casos que cuenta con los tres tipos de programas de capacitación de los directores de establecimientos educacionales (pre-servicio, inducción y en servicio). El organismo que se encarga de la capacitación es el NCLSCS. Los programas se clasifican en función de a quienes van dirigidos:

- Para aspirantes a director, el NPQH.
- Para directores nuevos, el Leadership and Management Programme for New Headteachers (en adelante HEADLAMP).
- Para directores con varios años de experiencia, el Leadership Programme for Serving Headteachers (en adelante LPSH).

A la luz de la evidencia internacional, también hay países como Australia y Nueva Zelandia en que se están implementando experiencias más innovadoras de perfeccionamiento. Se trata de un tipo más informal de desarrollo continuo que se basa en la generación de redes virtuales como una forma para que los directores compartan sus experiencias, ampliando las oportunidades de los líderes de aprender los unos de los otros, especialmente a través de redes y grupos de directores y entre equipos directivos (McKinsey & Company, 2007).

Por otro lado, buscar maneras de hacer que se desarrollen nuevos líderes escolares dentro del establecimiento es un aspecto crítico para los directores de diferentes sistemas educativos. Es así como, del análisis de los países del estudio, se desprende una serie de elementos comunes (McKinsey & Company, 2007):

- Refuerzo intensivo para los nuevos líderes escolares



- Incremento del uso de redes y otras maneras innovadoras de aprendizaje
- Aumento del apoyo a los objetivos de mejoramiento
- Aumento de las oportunidades para que los líderes sobresalientes tomen responsabilidades fuera de sus propios establecimientos
- Los formatos tradicionales aún son efectivos en algunos casos
- La evaluación de líderes escolares puede sustentar su desarrollo.

Respecto a las metodologías que más se ajustan a los programas de desarrollo directivo, se incluye el coaching, trabajo práctico, trabajo entre pares, recursos en línea, redes de apoyo y programas formales de liderazgo. Esto debido a que los líderes asimilan mejor en contexto y desde un amplio y diverso rango de fuentes de aprendizaje (McKinsey & Company, 2007). En este sentido, se considera particularmente importante la inclusión de un enfoque de redes, una óptica interdisciplinaria y un esquema de autoevaluación en la formulación e implementación de las mallas curriculares de los programas de formación de directores (Volante, Díaz, & Tapia, 2003).

En Chile, un alto porcentaje de directores cuenta con estudios de post-título y/o post-grado, según se puede ver en el siguiente cuadro (Cuadro 6):

Cuadro 6. Tipo de estudios de directores

|   | <b>Total</b> | Municipal | Particular<br>Subvencionado | Particular<br>Pagado |
|---|--------------|-----------|-----------------------------|----------------------|
| % Con Diplomado o Post-título <sup>14</sup> | <b>69,7</b>  | 89,0      | 56,8                        | 65,4                 |
| % Con Magíster                              | <b>44,2</b>  | 60,6      | 31,8                        | 47,9                 |
| % Con Doctorado                             | <b>4,4</b>   | 5,0       | 3,0                         | 8,8                  |

Fuente: (Muñoz, 2010)

Cabe destacar que el tiempo de capacitación de los directores en Chile es muy superior al de otros países de la región. Sin embargo se duda de la calidad y pertinencia de dicha formación (Muñoz, 2010). Uno de los principales problemas es que los cursos se centran mayoritariamente en temas administrativos, sumado a que los contenidos son fundamentalmente teóricos y las metodologías exponenciales, sin trabajo práctico.

Gran parte de estos cursos son impartidos por universidades e institutos, pero también desde el Ministerio de Educación, el área de Formación Continua del CPEIP cuenta con el Programa de Liderazgo Directivo. Este programa se inició el año 2007 y busca desarrollar los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para mejorar la gestión en los establecimientos educacionales y

<sup>14</sup> Solo considera participación en instancias formativas de más de un año de duración.



fortalecer el liderazgo pedagógico mediante diferentes estrategias (cursos, talleres y pasantías) de formación realizadas en el ámbito nacional e internacional.

Asimismo, a partir de mediados de 2011 comenzará a ejecutarse el Plan de Directores de Excelencia desde el CPEIP como una nueva opción de perfeccionamiento docente especialmente dirigida a desarrollar competencias de liderazgo institucional y pedagógico. El programa contará con cuatro áreas temáticas: liderazgo, gestión pedagógica-curricular, gestión del clima organizacional y convivencia y gestión de recursos. Las metodologías consideradas son cursos teóricos, análisis de casos y talleres de reflexión y contacto con experiencias y desarrollo de prácticas de gestión institucional y de conducción de equipos de dirección. El programa deberá tener una duración entre 18 y 24 meses, considerando horas presenciales y prácticas.

Cabe destacar, que las mencionadas iniciativas de formación en Chile corresponden a cursos de formación en servicio. En la actualidad, en nuestro país no existe formación formal en pre-servicio ni cursos de inducción al cargo de director.

### 3.4 Desarrollo de la carrera directiva

El progreso profesional de los directores es un factor relevante si lo que se busca es fortalecer la carrera directiva. Sin embargo, la mayoría de los países no poseen un marco adecuado para el desarrollo profesional de los directores. Más aún, en muchos países los cargos son vitalicios y otorgan pocas posibilidades de retroalimentación y mejora.

De la evidencia internacional se desprende que algunos países han comenzado a experimentar con formas de hacer la profesión más flexible, permitiendo que los directores se muevan entre establecimientos y entre cargos de liderazgo, docencia y otros. Es así como en algunos países se permite la rotación de directores, lo cual puede generar mayores niveles de motivación al poder acceder a nuevos desafíos (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

En Suecia, por ejemplo, ha habido un aumento de los contratos a plazo fijo combinado con la garantía de un posterior trabajo en la municipalidad. El fundamento para este cambio es que el trabajo de director es considerado como muy exigente, causando altos niveles de stress (Swedish National Agency for School Improvement, 2007).

En Inglaterra, el Leadership Development Framework del NCLSCS tiene una serie de programas que se desarrollan a lo largo de la carrera de un director. En la última etapa se proponen una serie de oportunidades de progreso para los líderes más experimentados como programas para convertirse en consultores del ámbito del liderazgo.



En resumen, según lo expuesto en este capítulo, el desarrollo de propuestas de carrera directiva atractivas debe incluir elementos diversos y complementarios como los son sistemas objetivos y transparentes de selección, capacitación acorde a las necesidades de las diferentes etapas directivas, incentivos monetarios atractivos y opciones de desarrollo futuro más flexibles. Todo lo anterior puede contribuir a hacer la profesión directiva más atractiva tanto para los futuros postulantes como para quienes se desempeñan en el sistema (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).



## 4 Desempeño directivo

En este capítulo se realiza una revisión de las principales competencias que la evidencia ha destacado como significativas para un liderazgo directivo efectivo. A su vez se aborda la aplicación de estándares en este ámbito y, por último, se hace una revisión de evidencia internacional sobre sistemas de certificación de competencias.

### 4.1 Principales competencias para el liderazgo directivo

En el contexto de la creciente relevancia que ha adquirido el liderazgo directivo, se han desarrollado una serie de estudios (nacionales e internacionales) enfocados en definir las competencias esperadas de un líder escolar. A través de estas definiciones se busca un perfil ideal que, entre otras cosas, facilite el desarrollo de programas de formación coherentes con dichas competencias (Muñoz, 2010).

Existe evidencia que relaciona a los líderes efectivos con un conjunto de competencias que los caracterizan. Existen, asimismo, otras líneas de investigación que ponen el acento en las prácticas o responsabilidades de los líderes directivos. Ahora bien, más allá de la aproximación, lo relevante es que “a pesar de que hay distintas maneras de acercarse a lo que hace o caracteriza a un líder escolar efectivo, existe bastante convergencia en el resultado final de dicho ejercicio. Trátese de competencias, prácticas, responsabilidades o estándares, lo relevante es que la evidencia es similar en el contenido de esa efectividad” (Muñoz, 2010).

Por su parte, Fundación Chile lleva varios años trabajando en el área de liderazgo directivo y más específicamente en modelos de competencias de liderazgo. El año 2008, como producto de un estudio encargado por el CPEIP, generan un perfil de competencias para docentes directivos y un mapa de desarrollo profesional. Luego en 2011, se realiza un estudio que va un paso más adelante y a través del cual se busca caracterizar la oferta de pre-servicio y en servicio para los directores en Chile y analizar en qué medida dicha oferta responde a las necesidades de formación de los directores y sostenedores así como las competencias que deben poseer quienes ejercen funciones de liderazgo en las escuelas (Muñoz, 2010).

Un aporte de este estudio, en el ámbito de las competencias, es el de reforzar la distinción entre competencias funcionales y conductuales, una diferenciación que ya venía planteándose desde el perfil de competencias de 2008. En esta investigación la distinción es confirmada por la literatura internacional ya que para definir competencias, los autores realizan una revisión exhaustiva de la literatura internacional disponible a la fecha.

Las competencias funcionales son aquellas que tienen que ver con la realización de actividades o prácticas concretas y se agrupan en 5 grandes dimensiones: establecer una visión orientadora, generar condiciones organizacionales, gestionar la convivencia escolar, desarrollar a las personas y gestionar la pedagogía. El siguiente cuadro grafica las dimensiones y las competencias que componen cada categoría:

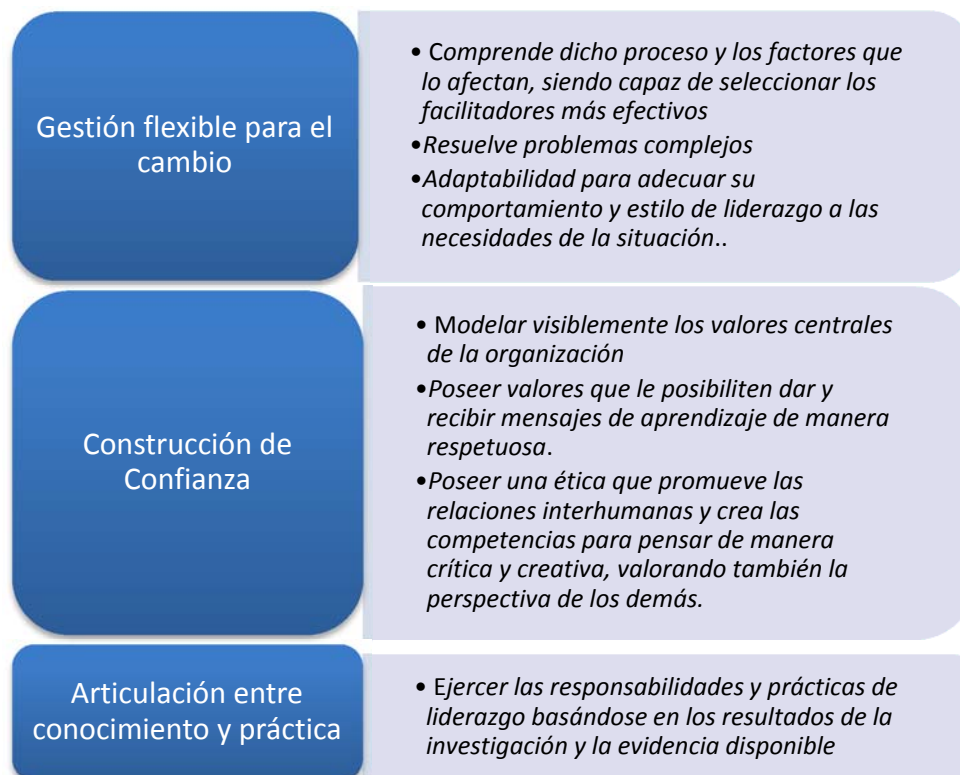
### Competencias funcionales para un liderazgo efectivo, según literatura internacional

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

Fuente: (Muñoz, 2010)

Por su parte, las competencias conductuales se relacionan con aspectos actitudinales o habilidades “blandas”. A continuación se presenta el cuadro extraído del estudio:

## Competencias conductuales para un liderazgo efectivo, según literatura internacional



Fuente: (Muñoz, 2010)

Algunos resultados de este estudio concluyen que en general los autores que abordan el tema del liderazgo escolar no definen como meta un conjunto de competencias aplicables a todos los equipos directivos o contextos, sino que intentan producir una serie de capacidades generales sobre la cual se debe trabajar para generar las experiencias específicas que sean acorde a las necesidades y contexto de cada director. Es decir, las competencias dependen del contexto en que se despliegan.

En Chile, el MBD constituye un referente en tema de competencias. Se trata de un conjunto de criterios, cuya finalidad es conformar un marco orientador para el desarrollo y evaluación de los directores escolares. Esta propuesta surge desde el Ministerio de Educación en el año 2004 y constituye un trabajo participativo que, además de recoger la experiencia internacional sobre estándares para directores, incorpora los resultados de una serie de consultas: al Colegio de Profesores, a la Asociación Nacional de Directores, Primera Consulta Nacional a directores de establecimientos municipales (realizada a fines del año 2003 y principios del año 2004), y Segunda



Consulta Nacional a directores (realizada durante el primer semestre del 2004) (MINEDUC, 2005). El MBD constituye un avance significativo en la definición del rol directivo, en que por primera vez se explicitan estándares directivos.

Es así como, en el marco se refuerzan las atribuciones hasta entonces vinculadas a los directores, y además se identifican 4 dimensiones claves a la función directiva: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia. Para cada uno de estos dominios se define un conjunto de criterios orientadores para la acción directiva. A continuación se presenta un esquema del MBD:

Figura 10. Marco para la Buena Dirección



Fuente: MINEDUC

De acuerdo al MBD, el objetivo principal del director es liderar y dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, obteniendo logros de aprendizajes para sus alumnos, logros institucionales para el establecimiento y de satisfacción en la comunidad educativa. Cabe destacar, que se releva la idea de equipo directivo en que el director es el líder del proyecto, pero dentro de un estilo participativo de liderazgo.

## 4.2 Estándares y Certificación

Los estándares y los sistemas de certificación se encuentran altamente vinculados. Los estándares buscan explicitar las expectativas de lo que un líder debe saber y hacer, y constituyen la base para



responsabilizar a un directivo de sus resultados (Wallace Foundation). Para Ingvarson y Kleinhenz, los estándares abarcan valores profesionales y medidas de la práctica, es decir, articulan lo que se valora de la enseñanza y el aprendizaje, y lo que se debería saber y ser capaz de hacer para que esos valores se manifiesten en su práctica. De esta manera, los estándares son tanto descripciones de lo que es valorado, como instrumentos de medición.

El concepto de estándar, también dice relación con definir el nivel deseado de una práctica individual para considerar que cumple dicho nivel. Por lo tanto, un conjunto completo de estándares comprende: valores y principios que deben guiar el trabajo, descripciones de lo que saben, piensan y hacen los directores eficaces, pautas para reunir los méritos que demuestran que se ha cumplido con los estándares, y puntos de referencia para evaluar los méritos contrastándolos con los estándares (Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

La certificación, por su parte, constituye el reconocimiento de que un profesional ha alcanzado altos estándares de desarrollo. Este proceso debe ser llevado a cabo por un organismo independiente dado que la credibilidad de un sistema de acreditación depende de su imparcialidad, validez, consistencia, confiabilidad y de sus procesos de evaluación (Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

De la revisión de evidencia internacional se desprende que hay ejemplos de aplicaciones de estándares que no vinculan a sistemas de certificación, es decir, que son usados como marco de referencia. Por otro lado, hay sistemas educativos en que los estándares se encuentran a la base de la certificación según nivel de cumplimiento observado.

En Estados Unidos, el Interstate School Leaders Licence Consortium (en adelante ISLLC) corresponde a un sistema del primer tipo. Fue diseñado en 2008 y su objetivo es servir como un conjunto amplio de directrices nacionales que los estados pueden usar para desarrollar sus propios modelos. Estos estándares proporcionan orientación acerca de responsabilidades, características y funciones de trabajo solicitadas a los centros educacionales y a los líderes directivos y no están supeditados a certificación (Dodea Pacific)<sup>15</sup>:

- Estándar 1: el director de escuela es un líder educativo que promueve el éxito de todos los estudiantes, facilitando el desarrollo, articulación, ejecución y administración de una visión compartida y apoyada por la comunidad escolar acerca del aprendizaje.
- Estándar 2: el director de escuela es un líder educativo que promueve el éxito de todos los estudiantes mediante la promoción, fomento, y mantenimiento de una cultura escolar y

---

<sup>15</sup> Página web: <http://www.pac.dodea.edu/edservices/LeadingLearning/isllc.htm>



programas curriculares para el aprendizaje estudiantil y el crecimiento personal profesional.

- Estándar 3: el director de escuela es un líder educativo que promueve el éxito de todos los estudiantes, garantizando la gestión de la organización y las operaciones y recursos para un ambiente seguro, eficiente y efectivo de aprendizaje.
- Estándar 4: el director de escuela es un líder educativo que promueve el éxito de todos los estudiantes mediante la colaboración con las familias y los miembros de la comunidad, respondiendo a intereses de la comunidad y movilizandolos recursos comunitarios.
- Estándar 5: el director de escuela es un líder educativo que promueve el éxito de todos los estudiantes, actuando con integridad, imparcialidad, y éticamente.
- Estándar 6: el director de escuela es un líder educativo que promueve el éxito de todos los estudiantes mediante la comprensión, respuesta e influencia en el contexto político, social, económico, jurídico y cultural.

Hasta el momento, 35 estados han adoptado voluntariamente y adaptado en sus programas de formación los estándares provistos por la ISLLC. De esta manera, se genera un lenguaje común entre estados lo que implica mayor consistencia en el sistema.

Un ejemplo del segundo tipo, es decir, estándares que se utilizan para certificar, se puede encontrar en Estados Unidos también. Se trata del programa de certificación que ofrece el National Board for Professional Teaching Standard<sup>16</sup> (en adelante NBPTS) (National Board for Professional Teaching Standards, 2011). Éste es un organismo independiente, sin fines de lucro existente desde el año 1987 cuyo objetivo es avanzar en la calidad de la educación mediante el desarrollo de estándares profesionales para profesores y directores, la creación de un sistema de certificación voluntario para quienes cumplen con dichos estándares y la integración de aquellos profesores certificados en las reformas del sistema educativo.

Con el objetivo de desarrollar un proceso confiable y consistente, y a su vez, reconocer y retener a los directores efectivos, el NBPTS ha anunciado la creación del National Board Certification for Principal (en adelante NBCP) a cargo de mantener la excelencia, motivación y prestigio entre los directores. Esta iniciativa se encuentra actualmente en desarrollo y comenzará a realizar certificaciones a partir del año 2011.

---

<sup>16</sup> Página web: <http://www.nbpts.org>



El programa National Board Certification for Principal es sólo la primera fase de un programa más amplio denominado National Board Certification for Educational Leaders el cual, además de estar a cargo de establecer estándares y del proceso de evaluación de los directores, debe proveer la debida asistencia a directores, profesores y educadores logrando un impacto positivo en la cultura de aprendizaje del colegio.

En la actualidad, el NBPTS se encuentra desarrollando el programa de certificación de directores, recolectando insumos de un conjunto de más de 5.000 educadores –de los cuales alrededor de 2.500 son directores- con el fin de asegurar que el proceso de certificación refleje los criterios esenciales que permitan identificar actuales y futuros directores exitosos.

Por su parte, los estándares asociados a las prácticas que se considera que distinguen a los buenos directores establecidos por la NBPTS han surgido del consenso de profesionales y expertos. Estos estándares son enunciados en término de acciones colaborativas que deben realizar los directores para lograr un aprendizaje avanzado de cada uno de sus alumnos. Algunos ejemplos son: reclutar, contratar, promover y retener a los mejores profesores, mejorar el desempeño y la cultura de la escuela, abogar por los profesionales y por las necesidades del colegio y promover enérgicamente el compromiso de las familias y de la comunidad en la visión y misión del colegio.

Los estándares se basan en las nueve Core Propositions for Accomplished Educational Leaders, adoptadas por el NBPTS a partir del año 2009.

El NBPTS reconoce que las prácticas que realizan los directores talentosos, se manifiestan de diferentes formas y en diversos ambientes por lo que no existe un único camino para lograr ser un director exitoso. Debido a esto, los estándares caracterizan aquellos aspectos críticos de las prácticas asociadas a los directores talentosos. A continuación se señalan los estándares (aprobados por el NBPTS en febrero del 2010) que deben tener los líderes talentosos:

- Liderazgo para resultados: cultivan continuamente sus aprendizajes sobre el liderazgo y los procesos de cambio con el objetivo de obtener los mejores niveles de rendimiento. Adicionalmente, ellos buscan desarrollar el liderazgo en los otros miembros del colegio.
- Visión y Misión: dirigen e inspiran el aprendizaje de la comunidad en el compromiso de compartir una visión y misión de la organización.
- Administración Estratégica: tienen habilidades para conducir el diseño, desarrollo e implementación de un sistema de administración estratégica que logre los resultados esperados.



- Cultura: inspiran y cultivan una cultura de altas expectativas, donde sus acciones apoyan los valores y creencias de la organización.
- Enseñanza y aprendizaje: aseguran que la enseñanza y el aprendizaje son el primer foco de la organización. Como administradores del aprendizaje, los directores dirigen la implementación de un riguroso, relevante y balanceado currículum. Ellos trabajan colaborativamente para implementar un marco instructivo común, que logre alinear el currículum con la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje.
- Reflexión y Crecimiento: son profesionales reflexivos, capaces de identificar y construir sobre sus fortalezas, facilitando y monitoreando el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Ética: demuestran conductas éticas personales y profesionales ejemplificadas en su integridad, justicia y equidad. Estas conductas ejemplares deben ser imitadas por todos los actores del sistema.
- Conocimiento de alumnos y adultos: aseguran que cada alumno y adulto que pertenece a la comunidad educativa sea conocido y valorado. Para ello cada director debe desarrollar un sistema en el cual los individuos tengan un adecuado apoyo social, emocional e intelectual en su desarrollo, aprendizaje y logros.
- Apoyo: Los líderes talentosos brindan apoyo efectivo interno y externo a escuelas, comunidades y profesionales para avanzar en la visión y misión de su organización.

Existen algunas evaluaciones de los programas de certificación ofrecidos por la NBPTS que dan cuenta de algunos de sus resultados. En el año 2008 el National Research Council (en adelante NRC) del National Academies realizó una evaluación del programa de certificación de profesores del NBPTS (The National Academies Press, 2011).<sup>17</sup> En ella se concluyó que éste ha tenido un impacto positivo tanto en los logros educativos, como en la retención de los profesores y en el desarrollo profesional de los mismos. Asimismo, la evaluación encontró que los alumnos que habían tenido profesores que habían sido certificados por el NBPTS tenían mejores resultados en las pruebas de rendimiento que aquellos alumnos con profesores no certificados.

Existen también otras evaluaciones de impacto del programa de certificación de profesores del NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards, 2011)<sup>18</sup> sobre las prácticas de los docentes y sobre los logros educativos de los alumnos. En general, ellas concluyen que los

---

<sup>17</sup>National Academies (2008) "Assessing Accomplished Teaching: Advanced-Level Certification Programs".

<sup>18</sup> Disponibles en: [http://www.nbpts.org/resources/research/impact\\_of\\_certification#bottom](http://www.nbpts.org/resources/research/impact_of_certification#bottom)



alumnos que han tenido profesores certificados por el NBPTS han logrado mejores resultados en las pruebas estándares que aquellos cuyos profesores no han sido certificados.

En cuanto a la certificación de directores propiamente tal, no existen evaluaciones ya que es un programa que ha sido recientemente anunciado y las certificaciones se encontrarán disponibles sólo a partir del año 2011.

En Inglaterra, el organismo que certifica a los directores es el mismo que los capacita, es decir, el NCLSCS. Esta institución entrega capacitación, estándares y certificación, siendo este último proceso un requisito obligatorio para optar al cargo de director. A través de esta entidad se definen los criterios que deben caracterizar a los directores de los establecimientos públicos y se planean y desarrollan los instrumentos con los que se medirán las condiciones de los directores, tanto en ejercicio como de los aspirantes al cargo.

Los tipos de capacitación ya fueron revisados en el capítulo anterior, ahora se describen los aspectos relativos a estándares.

El National Standard for Headteachers otorga un marco a través de la identificación de un conjunto de habilidades básicas con las que los postulantes deben contar. Estos estándares han sido definidos en consulta con profesores, directores, asociaciones profesionales, autoridades locales, instituciones de educación superior y otros actores relevantes. Estos se distribuyen en 6 áreas principales<sup>19</sup>, que se enumeran a continuación:

- Modelar el futuro
- Liderar la enseñanza y el aprendizaje
- El desarrollo de uno mismo y del trabajo con otros
- Gestión de la organización
- Asegurar el accountability
- Fortalecimiento de la comunidad

En Escocia, al igual que en Inglaterra el organismo certificador lo hace en base a estándares y también se encarga de la capacitación. Se trata del Scottish Qualification for Headship Program (en adelante SQH). Su labor es asegurar que las personas que deseen convertirse en directores, puedan obtener las oportunidades de desarrollo profesional que necesitan con anterioridad a su nombramiento (Scottish Qualification for Headship Program, 2011).<sup>20</sup>. El programa es una asociación entre autoridades locales e instituciones habilitadas de Educación Superior y dura tres

<sup>19</sup> Para una operacionalización más detallada de cada área, ver:

<http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/NS4HFinalpdf.pdf>

<sup>20</sup> Página web: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2002/11/15816/13979>



años con un tope máximo de cinco. Se estructura en base a los estándares para la dirección de establecimientos en Escocia denominados Standard for Headship in Scotland, los que describen competencias en dirección.

El proceso implica tres aspectos:

- Evaluación en relación a los estándares.
- Implementación de proyectos de escuela que permiten al candidato poner en práctica competencias.
- Demostración de un dominio holístico de liderazgo escolar y administrativo relacionado con los propósitos claves de la dirección.

El SQH está disponible para profesores con 5 o más años de experiencia y que se encuentran registrados en el General Teaching Council (Consejo General de Educación). Los candidatos son seleccionados por sus empleadores en la medida que hayan demostrado tener potencial para desarrollar las capacidades necesarias para un liderazgo y gestión efectivos.

En Australia, el principal organismo acreditador de directores es el Australian Principal Centre (en adelante APC). El concepto central que hay detrás de esta institución es el de profesionalismo aplicado a dos ámbitos: el liderazgo escolar y el management (Corvalán, 2002). En términos prácticos, lo anterior implica:

- Adquisición y aplicación de liderazgo educativo y de conocimiento administrativo.
- Enmarcamiento ético.
- Definición de la práctica de cualidades de la dirección escolar.
- Cultura de profesionalismo en la cual el estándar es la responsabilización colectiva por la provisión de calidad.

La acreditación es voluntaria y se dirige a tres niveles de desarrollo de las carreras profesionales de los directores.

El proceso de acreditación incluye:

- Evaluación de competencias
- Documentación del liderazgo escolar
- Reconocimiento de aprobaciones educacionales y estudios de gestión
- Información confidencial respecto al desempeño del candidato
- Recomendaciones y evaluaciones de parte de un panel acreditado de pares
- Estatus de certificación determinado por APC



Finalmente, en Canadá, el Ontario Ministry of Education (Ministerio de Educación de Ontario) ha definido que para poder ser director en un establecimiento educacional de carácter público es necesario haber completado exitosamente el programa Principal's Qualification Program (en adelante PQP).

El programa PQP está diseñado para apoyar a los candidatos a director en el liderazgo educacional reflexivo, para que éstos aprendan a desempeñarse en contextos dinámicos y diversos, caracterizados por eventos y circunstancias que cambian rápidamente. Los directores requieren desarrollar una capacidad de liderazgo para comunicar con claridad, identificar y resolver problemas, anticiparse y solucionar conflictos, construir relaciones interpersonales efectivas y tomar decisiones que reflejen de la mejor manera los intereses de los alumnos, de la escuela y de la comunidad educativa.

El organismo encargado de fiscalizar y regular a profesores y directores es el Ontario College of Teachers (Colegio de Profesores de Ontario). El Colegio ha desarrollado una guía detallada que proporciona un marco para el desarrollo, implementación y los contenidos del programa. Adicionalmente ofrece en su página web un listado con las universidades y organizaciones que ofrecen este programa de certificación.

El programa está dirigido a candidatos que se encuentran trabajando en una gran variedad de establecimientos educacionales, tales como colegios bilingües, católicos, públicos, urbanos, provinciales o independientes.

Los requisitos para participar en el programa son: tener un grado universitario, un certificado que demuestre que son profesores activos, cinco años de experiencia como profesores, haber completado un magíster o dos cursos de especialización, o bien, una especialización y estar cursando al menos la mitad del magíster.

El programa está compuesto por tres partes: las primeras dos se componen cada una de 125 horas y la tercera consiste en una práctica de 60 horas de experiencia en liderazgo. Al término del programa, el participante recibe un Certificado de Aptitud (*Certificate of Qualification*).

La primera parte es un programa introductorio referido a los aspectos fundamentales asociados al liderazgo y a la administración de establecimientos educacionales, que incluye trabajo en clase (talleres) y el desarrollo de una propuesta para la práctica. En la segunda parte los candidatos exploran, en mayor profundidad, aquellos aspectos prácticos y teóricos de la labor del director. El foco de esta parte son los conceptos y asuntos asociados al liderazgo y a la planificación de programas. Finalmente la práctica, es una experiencia estructurada de liderazgo que incluye





aprendizaje experiencial y observación. Para postular a ella, los participantes deben haber completado exitosamente la primera parte del curso, y sólo luego de haber terminado ésta pueden comenzar la segunda parte y final del programa.

Una de las organizaciones que ofrece el programa antes descrito, es el Ontario Principals' Council (en adelante OPC) (Ontario Principal's Council, 2011)<sup>21</sup>, que es una asociación de voluntarios encargada de representar a los directores y vicedirectores de escuelas públicas de Ontario. Su misión es promover el liderazgo educativo a través de servicios profesionales para sus miembros, tales como talleres, cursos y conferencias. Otorga adicionalmente servicios de asesoría legal a directores y vicedirectores de establecimientos educacionales y ofrece el Programa de Certificación de Directores.

La misión del Consejo de Directores de Ontario es educar a líderes ejemplares para el trabajo en establecimientos educacionales públicos. Sus principales propósitos son: representar a sus miembros, promover los intereses profesionales de los mismos, apoyarlos y protegerlos, cuidar el prestigio de la educación pública y promover oportunidades profesionales para directores y vicedirectores. Según su página web, todos sus miembros operan con los estándares éticos del Colegio de Profesores de Ontario mencionado anteriormente.

En resumen, existe numerosa evidencia en otros países sobre programas de certificación, los cuales identifican una serie de habilidades que los directores deben desarrollar y estándares mínimos que éstos deben cumplir. De la evidencia arrojada por los estudios revisados, se desprende que hay una serie de competencias recurrentes al momento de pensar en un líder efectivo. De igual manera, los modelos de estándares existentes muestran la transversalidad de algunos temas comunes. Sin embargo, tanto en el caso de las competencias como en el los estándares, se observa que éstos representan un tipo ideal de liderazgo educativo, pero que existe también un grupo de habilidades y prácticas específicas al contexto y realidad del sistema educativo Chileno. En este sentido, un paso clave y necesario es avanzar en generar líneas investigativas tendientes a definir estándares que incluyan lo aprendido de la experiencia internacional e incorporen la realidad nacional.

---

<sup>21</sup> Cuya página web es: <http://www.principals.on.ca/cms/default.aspx>



## 5 Conclusiones

Parece existir un amplio consenso respecto de la importancia de abordar seriamente la temática del liderazgo directivo. En este sentido, y tal como fue señalado previamente, el ejecutivo ha trabajado en políticas tendientes a fortalecer el rol directivo. Ejemplo de dicho esfuerzo es el Marco para la Buena Dirección que establece un referente común respecto a las competencias profesionales necesarias para aquellos que ocupan cargos directivos en los establecimientos educacionales. En él, además de definirse los ámbitos de acción y criterios sobre los cuales debe centrarse el desarrollo profesional, se refuerza el concepto de equipo directivo en que el director aparece como líder de un proyecto, en un marco de participación.

Adicionalmente, este mayor énfasis en el liderazgo directivo, tiene su correlato en nuevos programas y líneas de acción desarrolladas por el MINEDUC. Desde el año 2007 el Programa de Liderazgo Educativo del CPEIP, se ha hecho cargo de perfeccionar las competencias de liderazgo educativo y gestión pedagógica de los docentes directivos, docentes técnicos pedagógicos, sostenedores de establecimientos subvencionados y sus equipos técnicos a través de diferentes metodologías. En segundo lugar, y como otro componente del Programa de Liderazgo Educativo, se entrega la Asignación de Desempeño Colectivo consistente en una asignación a la que pueden postular voluntariamente los equipos directivos y técnico-pedagógicos, suscribiendo un convenio de desempeño con el sostenedor. Otro programa dirigido al fortalecimiento de capacidades directivas es el Plan de directores de excelencia que se iniciará a mediados del año 2011 y a través del cual el CPEIP abrirá una nueva opción de perfeccionamiento especialmente dirigida a desarrollar competencias de liderazgo, institucional y pedagógico, que permitan a los actuales y futuros directores ejercer de mejor manera su rol como conductores de escuelas y liceos.

Por último, resulta conveniente reiterar el fuerte sustento a la función directiva que se le otorga a través de la nueva Ley de Calidad y Equidad. Este apoyo se materializa a través de un mejor sistema de selección de directivos (mediante concurso público), más atribuciones (de selección de equipo directivo y remoción de docentes mal evaluados) y mayores incentivos (aumenta la asignación directiva).

Todas estas iniciativas son un paso importante hacia la definición de un rol de director que asegure mejorar la calidad de la educación de niños y niñas. Sin embargo, su implementación presenta desafíos importantes. Asimismo, surgen nuevas aristas de la temática que deben ser abordadas, tanto en el plano teórico como práctico. En este sentido, la evidencia internacional entrega luces de los pasos siguientes en términos de líneas de investigación que deberían formar parte de una agenda que examine los puntos más relevantes de un tema tan complejo como es el liderazgo directivo.



De este modo, Barder et al, 2010 sugiere potenciales áreas de futuras investigación, entre las que destaca: “Cómo los sistemas educativos exitosos delegan autoridad y dirección a los mandos medios y a las escuelas? ¿Cómo se deben desarrollar las competencias de dicho grupo? Por su parte, Weinstein, J, 2009 presenta una serie de “pistas” de política, que pueden servir como referencia para la definición de líneas de investigación:

- Atraer a la función directiva los mejores candidatos y candidatas (Weinstein J. , 2009), lo que requiere avanzar en el conocimiento, no sólo de las competencias y aptitudes mínimas para dichos cargos, sino de desarrollar sistemas de selección eficientes y con sistemas de incentivos que promuevan la carrera directiva.
- Define como elemento clave, avanzar en la asignación de mayores atribuciones a los directores, relevando la necesidad de contar con evidencia respecto de cómo las atribuciones y responsabilidades, afectan el desempeño del director. Señala a su vez, la necesidad de contar con sistemas de rendición de cuentas y medición del desempeño, como “contrapeso natural de estas mayores atribuciones”.

Por su parte, el estudio de “Improving School Leadership”, centra sus indagaciones en 4 áreas, focalización que sirve como guía para avanzar en la revisión de la experiencia internacional y determinar cuán replicable son los modelos externos a la realidad del sistema educativo chileno: a) responsabilidades directivas, b) distribución del liderazgo dentro del equipo directivo, c) desarrollo de competencias y d) mejorar el atractivo de la profesión.

Asimismo, el primer informe del Panel de Expertos para una Educación de Calidad (Alvarado, y otros, 2010), pone de manifiesto la necesidad de indagar y posteriormente legislar, respecto de:

- Diferenciación clara en las remuneraciones de directores y docentes, que se asocien al grado de responsabilidad y con sistemas de rendición de cuenta.
- Mejorar el grado de autonomía de los sostenedores y directores en la gestión de las escuelas municipales.
- Creación de sistemas de incentivos que favorezcan el desempeño de los directores, así como dotar a los directivos de las “herramientas suficientes para que puedan gestionar sus escuelas y liceos con mayor autonomía” (Alvarado, y otros, 2010).

Tanto la evidencia internacional (teórica y práctica), como la relevancia del tema a nivel nacional sirvieron de base para la constitución de la agenda de investigación del núcleo. Tal como fue planteado anteriormente, la visión del núcleo se centra en una mirada sistémica respecto del rol del director, es decir, intentando capturar los distintos ángulos que afectan un desempeño de los directores que asegure la entrega de educación de calidad de todos los estudiantes.



De este modo, la agenda se construyó a partir de tres áreas principales:

- d) Equipo directivo: Esta área incorpora preguntas respecto de los atributos y responsabilidades que deben tener los directores y el equipo directivo, la conformación de dichos equipos, las condiciones de trabajo y la interacción de los líderes directivos con las redes de apoyo a la gestión escolar.
- e) Carrera directiva. Aquí se incorporan los diversos aspectos del desempeño profesional de los directivos, como son la selección y concursabilidad, y los sistemas de incentivos que promueven el ingreso y mantención en el cargo de los mejores directores.
- f) Desempeño del equipo directivo: Finalmente, en esta categoría se abordará todas aquellas preguntas que tienen que ver con sistemas de rendición de cuenta, desde la definición de las competencias que deben poseer los directores, hasta la definición de estándares que permitan un monitoreo respecto de las mejores prácticas directivas.

Naturalmente, la selección de temas para la agenda de investigación significa la omisión de algunas temáticas importantes, temas que quedarán en una lista de espera. Sin embargo, creemos que tal como planteó Leithwood, K., “los esfuerzos para mejorar la selección, capacitación, evaluación y desarrollo deben considerarse como enfoques altamente costo-efectivos para la mejora del sistema escolar” (Leithwood K. ,2009).



## 6 Bibliografía

Alvarado, J., Arellano, J. P., Aylwin, M., Beyer, H., Brunner, J. J., Krebs, A., y otros. (2010). *Informe Final: Primera Etapa. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Panel de expertos para una Educación de Calidad.

Anderson, M., Gronn, P., Ingvarson, L., Jackson, A., Kleinhenz, E., McKenzie, P., y otros. (2006). *Improving School Leadership: Country background report for England*. Australian Council for Educational Research.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.

Association National Governors. (2003). *Improving teaching and learning by improving school leadership*. Education Division. Issue Brief.

Barder, S. M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey & Company.

Bass, B. (1997). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. New Jersey: Erlbaum Associates.

Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (1).

Bravo, D., Sevilla, P., & Miranda, L. (2008). Equipos directivos y resultados de los estudiantes: Evidencia a partir de la Asignación de Desempeño Directivo.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de Educación - CEPPE. (2010). *Liderazgo directivo y calidad de la educación en Chile*. CEPPE - Fundación Chile - DataVoz.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de Educación - CEPPE. (2009). Práctica de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3).

Corvalán, J. (2002). *Estado del arte y estudios de caso sobre la dirección escolar*.

Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and School improvement*, 9 (2), 157-191.



Higham, R., Hopkins, D., & Ahtaridou, E. (2007). *Improving School Leadership: Country background report for England*. London: University of London.

Hogan, R., Curphy, G. J., & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychological Association* .

Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesional de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación* , 340, 265-295.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. (T. University, Ed.) Laboratory for Student Success.

Leithwood, K., Begley, P., & Cousins, J. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. London: Falmer.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about succesful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. New York: Wallace Foundation.

McKinsey & Company. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*.

Ministry of Education US. (2011). Recuperado el 18 de Marzo de 2011, de <http://www.ed.gov/blog/2009/12/secretary-duncan-participates-in-national-launch-of-school-leadership-project/>

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better - McKinsey*. London: McKinsey & Company.

Muñoz, G. (2010). *Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política*. Publicación asociada a Proyecto FONIDE N° F410972.

National Board Certification for Principal. (2010). Recuperado el Septiembre de 2010, de [http://www.nbpts.org/products\\_and\\_services/national\\_board\\_certifica](http://www.nbpts.org/products_and_services/national_board_certifica)

National Board Certification for Principal. (2010). Recuperado el septiembre de 2010, de A new way to develop, recognize & retain top school leaders: <http://www.nbpts.org/resources/publications>



*National College for Leadership of Schools and Children's Services*. (s.f.). Recuperado el 22 de Marzo de 2011, de National Standard for Headteachers:

<http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/NS4HFinalpdf.pdf>

*National College for Leadership of Schools and Children's Services*. (2011). Recuperado el 21 de Marzo de 2011, de <http://www.nationalcollege.org.uk/index/professional-development/npqicl/npqicl-case-studies.htm>

NewSchools Venture Fund. (2008). *Principal development: Selection, support and evaluation. Key Strategies from NewSchool's Portfolio Ventures*. NewSchools Venture Fund.

Nuñez, I., Weistein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 53-81.

*Ontario College of Teachers*. (2011). Recuperado el 22 de Marzo de 2011, de Ontario College of Teachers: Principal's Qualification Program:

[http://www.oct.ca/additional\\_qualifications/principals\\_qualification/pdf/principals\\_qualification\\_program\\_e.pdf](http://www.oct.ca/additional_qualifications/principals_qualification/pdf/principals_qualification_program_e.pdf)

*Ontario Ministry of Education*. (2011). Recuperado el 23 de Marzo de 2011, de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/>

*Ontario Principal's Council*. (2011). Recuperado el 23 de Marzo de 2011, de <http://www.principals.ca/Default.aspx>

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1. Policy and practice*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE.

Robinson, V. M. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *ACEL Monograph Series* (41).

Rodríguez, S. (2010). *Historia y aprendizajes de buenos directores en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

*Scottish Qualification for Headship Program*. (2011). Recuperado el 24 de Marzo de 2011, de <http://www.sqh.ed.ac.uk/>

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *American Educational Research Association*, 30 (3), 23-28.

Steward, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (54).



*The National Academies Press*. (2011). Recuperado el Septiembre de 2010, de <http://books.nap.edu/catalog/12224.html>

UNESCO. (2004). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2005: El imperativo de la calidad*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Universidad Alberto Hurtado. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*.

Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de la Fundación Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 5 (5).

Volante, P. (2008). Influencias de la dirección escolar en los logros académicos. *V Congreso Internacional sobre dirección de Centros Educativos* .

Weinstein, J. (2002). Calidad y gestión en educación: Condiciones y desafíos. *Pensamiento Educativo* , 31, 50-71.

Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista Estudios Sociales* (117), 123-148.

York-Barr, J., & Karen, D. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *American Educational Research Association* , 74 (3), 255-316.