INFORME FINAL

LEVANTAMIENTO Y ANÁLISIS DE INFORMACION CUALITATIVA ACERCA DE LA OPINIÓN DE DIRECTORES/AS Y AUTORIDADES REGIONALES RESPECTO DE LA ACTUALIZACIÓN DEL MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR

Elaborado por: EDECSA

Para: UNESCO- Ministerio de Educación

Junio 2015

ÍNDICE

I. Resumen ejecutivo

II. Antecedentes

III. Metodología

IV. Presentación de resultados - Directivos

4.1. Aproximación general al MBD
4.1.1. Articulación con otras políticas y programas
4.2. Percepción del fundamento teórico y la utilidad práctica del MBD
4.2.1. Fundamento teórico
4.2.2. Utilidad práctica
4.3. Evaluación de las dimensiones de práctica del MBD
4.3.1. Construir e implementar una visión estratégica compartida
4.3.2. Desarrollar las capacidades profesionales
4.3.3. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje
4.3.4. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar
4.3.5. Desarrollar y gestionar el establecimiento educativo
4.4. Evaluación de los recursos personales
4.4.1. Valores
4.4.2. Competencias
4.4.3. Conocimientos profesionales
4.5. Opinión respecto a los aspectos gráficos

V. Presentación de resultados – Jefes Regionales de Educación

5.1. Aproximación general al MBD
5.1.1. *Articulación con otras políticas y programas*
5.2. Percepción del fundamento teórico y la utilidad práctica del MBD
4.2.1. Fundamento teórico
4.2.2. Utilidad práctica
5.3. Evaluación de las dimensiones de práctica del MBD

5.3.1. Construir e implementar una visión estratégica compartida
5.3.2. Desarrollar las capacidades profesionales
5.3.3. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje
5.3.4. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar
5.3.5. Desarrollar y gestionar el establecimiento educativo
5.4. Evaluación de los recursos personales
5.5. Opinión respecto a los aspectos gráficos

VI. Conclusiones

Anexos

I. RESUMEN EJECUTIVO

1.1. ANTECEDENTES

El MINEDUC ha desarrollado un nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, que viene a actualizar y reemplazar el publicado el año 2005. En este contexto, se hace necesaria la validación del nuevo instrumento, con el objeto de conocer la percepción de los directores y mejorar su claridad, coherencia y pertinencia.

En este contexto, se encargó a EDECSA un estudio con los siguientes objetivos específicos:

- Conocer cómo los directores[1] y autoridades regionales evalúan las dimensiones, prácticas y atributos presentes en la propuesta de MBD en cuanto a claridad, coherencia, pertinencia, adecuación y completitud.
- Identificar dimensiones, prácticas y/o atributos relevantes para los directores que estén ausentes en la propuesta de MBD.
- Conocer qué opinan los directores en relación a la utilidad práctica y a los potenciales usos que puede tener la propuesta de MBD en los establecimientos.
- Indagar en cómo los directores y autoridades regionales evalúan la articulación de la propuesta de MBD con otras políticas educativas y el contexto de reforma educativa en curso.
- Identificar cómo los directores/as y autoridades regionales evalúan aspectos formales de la propuesta de MBD en tanto diseño y formato del documento.

1.2. METODOLOGÍA

Para el cumplimiento de los objetivos se realizaron 14 grupos focales con directores y 14 entrevistas individuales con Jefes Regionales de Educación entre el 16 de Abril y el 2 de Junio de 2015. La única excepción fue la región de Atacama, la que fue eximida del estudio por el aluvión que la afectó. El documento fue hecho llegar previamente tanto a directivos como Jefes Regionales, de modo que estos contaran con el tiempo suficiente para su lectura y análisis. La conducción

[1] Desde ahora en adelante se utilizará el término "directores" para hacer alusión a quienes ejercen ese cargo, independiente de su género.

del focus, así como la de la entrevista, fue realizada sobre la base de la pauta de preguntas confeccionada por el MINEDUC, con aportes de EDECSA. En ellos se presentó, además, un PPT de apoyo que sintetizaba la propuesta del MBD.

1.3. PRINCIPALES RESULTADOS

El estudio reveló una buena evaluación y recepción del MBD por parte de los directores. Los principales aspectos destacados fueron su sintonía con el tipo de trabajo que se desarrolla en los establecimientos y la exhaustividad de las prácticas que éste incluye. En lo que se refiere a las dimensiones, como a las prácticas incluidas en cada una de ellas, los directores sienten que recogen e interpretan bien el tipo de quehacer de un establecimiento. Asimismo, se considera que el MBD provee un panorama cabal del conjunto de tareas y funciones que marcan la gestión directiva de un establecimiento.

De manera transversal, el documento es considerado un instrumento útil para el trabajo directivo y la gestión del establecimiento. En lo concreto, se lo considera especialmente útil para organizar la práctica directiva y la gestión escolar, así como para llevar a cabo tareas de monitoreo, evaluación y autoevaluación del trabajo realizado.

Los directores coinciden, asimismo, en que el MBD está en línea con el nuevo énfasis del trabajo directivo, que se ha desplazado desde un rol más administrativo, a un foco en lo pedagógico. Igualmente consideran que se articula bien con los nuevos énfasis de la reforma educativa, así como también en su vinculación con el PEI y el PME.

Los directores valoran también de forma positiva las nuevas secciones que incluye este Marco. Se estima que los fundamentos teóricos proveen un mayor respaldo a las prácticas incluidas, y al trabajo directivo en su conjunto. Por su parte, los recursos personales resultan altamente valorados y se consideran imprescindibles para comprender el trabajo directivo en su conjunto.

En cuanto a las áreas críticas, el reparo que emerge de forma relativamente transversal, se relaciona con la vinculación entre el director y el sostenedor. Los directores señalan con frecuencia que el Marco establece algunas prácticas que en muchos casos son responsabilidad del sostenedor, y sobre las que ellos no tienen

influencia, en particular en áreas relacionadas con el manejo de recursos, y la gestión del personal. En este sentido, apuntan al problema mayor de una relación insuficientemente definida y que muchas veces conspira contra una mejor gestión del establecimiento.

Los directores también expresan preocupación en relación con el exceso de prácticas y tareas incluidas en el MBD, por lo que algunos tienden a recibir el documento como una herramienta de presión y control. Finalmente, en relación con el esquema gráfico, emergen algunas críticas concretas en torno al uso de colores, y formas.

1.4. SUGERENCIAS

Las sugerencias concretas de mejora tienen relación con alternativas que permitan potenciar el uso del MBD en los establecimientos. Se recomienda incluir más indicaciones respecto de cómo usar el documento, así como indicaciones o versiones específicas para distintos tipos de establecimientos, considerando en particular la realidad de escuelas rurales y liceos técnico-profesionales.

La inclusión de un glosario, que defina con claridad los conceptos más relevantes, también podría ayudar a un mejor uso del MBD. Específicamente en lo que respecta a los valores, si bien resultan bien percibidos, se evidencia que estos presentan algunas dificultades de comprensibilidad para los directores.

Parece importante, asimismo, el enfatizar que el trabajo descrito en el MBD corresponde a todo el equipo directivo, y no sólo al director. Sería aconsejable, entonces, incluir recomendaciones concretas para su división y delegación. De la misma forma, parece necesario recalcar la idea de que cada director priorice las áreas a abordar, para así evitar sentimientos de agobio y sobre-exigencia.

Finalmente, el estudio sugiere que sería recomendable mejorar los aspectos gráficos, para así conseguir un esquema más claro, auto-explicativo, y atractivo.

II. ANTECEDENTES

El presente informe es el producto final del estudio de validación del nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, encargado por el Ministerio de Educación y UNESCO a EDECSA, cuyo objetivo principal fue indagar en las opiniones de establecimientos educacionales y Jefes Regionales de Educación a nivel nacional, con el fin de validar el instrumento en estudio para su posterior publicación oficial.

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar[2], es un documento de política educacional que tiene por objetivo orientar la acción de los directivos de escuelas y liceos en Chile, así como también su proceso de auto desarrollo y formación especializada.

Este instrumento fija el "norte" hacia el cual debiera tender la práctica directiva para influir de manera efectiva en la mejora escolar, por lo que ocupa un lugar protagónico dentro de las acciones del Mineduc dirigidas a fortalecer el Liderazgo Escolar. De este modo, constituye el referente conceptual a partir del cual se podrá proyectar una política educativa que consolide el rol directivo, en vistas de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy, conectado globalmente, pero con creciente demanda al respeto por la diversidad y las identidades locales.

Se trata de un instrumento que antecede y permite la coherencia de todas las demás iniciativas planteadas para mejorar las capacidades directivas, las cuales se espera que se diseñen en concordancia con los contenidos del Marco para la Buena Dirección. En este sentido, el presente marco, viene a actualizar y reemplazar aquél publicado en 2005, que significó hace 10 años un gran hito en el proceso de profesionalización del rol directivo.

De manera general, podemos señalar que las diferencias más notorias entre el primer Marco de 2005, y este nuevo instrumento es el enfoque en las prácticas que deben llevar a cabo los líderes escolares efectivos dentro del espacio

[2] A lo largo de este informe, y a efectos exclusivamente de facilitar la lectura, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar es referido también como Marco para la Buena Dirección, o por la sigla MBD.

educacional. El nuevo documento apunta no sólo a las responsabilidades del director, sino del equipo directivo en su conjunto. De tal manera, la incorporación de *Recursos Personales: valores, competencias, y conocimientos profesionales,* constituyen un aporte significativo al perfil que debe responder el equipo directivo de un establecimiento.

Por otra parte, el Marco de 2005 contemplaba cuatro *Áreas de desarrollo o Ámbitos de acción directivo*: *Liderazgo; Gestión curricular; Gestión de recursos; y, Gestión del clima institucional y convivencia.* El nuevo MBD y Liderazgo Escolar es más exhaustivo en explicar y fundamentar la diferencia entre competencias y prácticas, distinguiendo no solamente áreas de desarrollo directivo, sino *Dimensiones de prácticas directivas*. De tal manera el nuevo MBD incorpora la idea de construcción, gestión, monitoreo y desarrollo compartido no solo con el equipo directivo, sino que entrega responsabilidad a la figura del sostenedor, y también considera al resto de la comunidad educativa.

El proceso de construcción de la propuesta del nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar ha considerado, hasta ahora, dos etapas. En una primera etapa, durante los años 2013 y 2014, se realizó el estudio denominado "Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la Brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los estándares" ejecutado por el CIDE de la Universidad Alberto Hurtado.

En una segunda etapa, durante el segundo semestre del 2014, y a partir de los resultados del estudio y la revisión de la investigación nacional e internacional y los estándares actuales de liderazgo escolar de directores de 10 países y Estados, se diseñó el presente marco, con la guía del equipo de Gestión y Liderazgo Directivo del CPEIP, y apoyado por especialistas en mejoramiento y liderazgo escolar.

Una vez disponible el documento elaborado, el presente estudio contemplaba su validación con grupos con directivos escolares, así como Jefes Regionales de Educación, con el objeto de mejorar su claridad, coherencia y pertinencia.

El estudio contempló la realización de 15 grupos focales en los Consejos Consultivos de Liderazgo Escolar de cada una de las regiones del país, y 15 entrevistas con los Jefes Regionales de Educación de cada una de las regiones. La

única diferencia con lo planificado estuvo constituida por la Región de Atacama, donde no se pudo realizar el focus ni la entrevista, debido a que la región se encontraba en estado de emergencia a raíz del aluvión. De acuerdo a lo solicitado por la contraparte técnica del Ministerio de Educación, se decidió suspender la realización del estudio en esta región.

Los objetivos del estudio fueron los siguientes:

Objetivo General

Conocer la opinión y levantar sugerencias de mejoramiento de los integrantes de los Consejos Consultivos de Liderazgo Escolar, respecto de la propuesta de actualización del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBD).

Objetivos Específicos

1. Conocer cómo los directores y autoridades regionales evalúan las dimensiones, prácticas y atributos presentes en la propuesta de MBD en cuanto a claridad, coherencia, pertinencia, adecuación y completitud.
2. Identificar dimensiones, prácticas y/o atributos relevantes para los directores que estén ausentes en la propuesta de MBD.
3. Conocer qué opinan los directores en relación a la utilidad práctica y a los potenciales usos que puede tener la propuesta de MBD en los establecimientos.
4. Indagar en cómo los directores y autoridades regionales evalúan la articulación de la propuesta de MBD con otras políticas educativas y el contexto de reforma educativa en curso.
5. Identificar cómo los directores/as y autoridades regionales evalúan aspectos formales de la propuesta de MBD en tanto diseño y formato del documento.

III. METODOLOGÍA

A continuación se describe la metodología utilizada en el estudio:

a) Ajuste de propuesta y diseño de instrumentos

En relación con la propuesta original de trabajo, se realizaron ajustes menores en relación con la organización y producción de las entrevistas grupales, estableciéndose los criterios de confidencialidad, y la información que se haría llegar previamente a los directores participantes.

Previamente a la realización del estudio, el Mineduc se encargó de hacer llegar el MBD y una guía para su lectura a los encargados en cada una de las regiones del país. Para apoyar la conducción de focus y entrevistas, se definió además la presentación de un PPT, en el que se sintetizaba la propuesta del MBD.

A partir del primer focus realizado, se acordaron algunas modificaciones metodológicas, en acuerdo con la contraparte técnica del Mineduc, respecto de la forma de conducción de la reunión. Estas modificaciones incluyeron algunos cambios en la forma de presentar el PPT de apoyo, y otras rectificaciones menores. Tanto la pauta como el PPT de apoyo se adjuntan como anexos del presente informe.

b) Coordinación con Seremi y convocatoria

Para la realización del focus de consulta en torno al MBD se utilizó una reunión del Consejo Consultivo Regional de Liderazgo Escolar, realizado de manera regular en cada región.

Para la coordinación de esta actividad, se contó con el apoyo del Ministerio de Educación, según se estableció en los Términos de Referencia y en la propuesta de trabajo. A este efecto se envió una comunicación oficial desde el Ministerio, a los Jefes Regionales de Educación, indicando objetivos del estudio y requerimientos para la realización del terreno.

A partir de esta comunicación, el equipo de trabajo de EDECSA se puso en contacto con los Jefes Regionales de Educación, explicando con claridad los objetivos del estudio, y su importancia. Se explicaron los requerimientos metodológicos y se establecieron las condiciones y fechas de realización de los focus y las entrevistas de acuerdo a las preferencias de cada región.

c) Revisión de material relevante

Previo a la realización de las reuniones grupales, el equipo de investigadores de EDECSA revisó el MBD a validar. De acuerdo con la contraparte técnica, no se estimó necesario revisar otros estudios o documentos previos asociados a la generación del MBD.

d) Diseño muestral

La propuesta de trabajo contempló la realización de un grupo focal con directores –en el marco del Consejo Consultivo de Liderazgo Escolar–, en cada una de las regiones del país. Asimismo, en cada región se contempló la realización de una entrevista con el Jefe Regional de Educación.

Cabe señalar, que si bien el levantamiento de información se hizo sólo con directores, el MBD está dirigido a todos los cargos del equipo directivo, sin embargo, para facilitar la realización del terreno, la contraparte decidió desarrollar la muestra con directores partícipes de los Consejos Consultivos de Liderazgo Escolar. Por supuesto, esto presenta ciertas limitaciones y sesgos al estudio, ya que se trata de directores de excelencia, con formación en postítulos de Dirección y Gestión, no siendo necesariamente la realidad de todos los directores a nivel nacional; y por otra parte, no recoge de manera directa las opiniones y sugerencias de otros cargos directivos.

De esta forma, finalmente se realizaron 14 focus y 14 entrevistas individuales de acuerdo al siguiente cuadro:

CALENDARIO DE FOCUS Y ENTREVISTAS

Región	Ciudad	Fecha de realización del focus	Número de asistentes*	Dependencias de los establecimientos
Arica y Parinacota	**Arica**	Viernes 24 de Abril	9	Municipal (7) Part. Subv. (1) Particular (1)
Tarapacá	**Iquique**	Lunes 27 de Abril	6	Municipal (4) Part. Subv. (2)
Antofagasta	**Antofagasta**	Jueves 30 de Abril	11	Municipal (7) Part. Subv. (3) Particular (1)
Atacama	**Copiapó**	No realizado		
Coquimbo	**La Serena**	Jueves 30 de Abril	11	Municipal (8) Part. Subv. (2) Particular (1)
Valparaíso	**Viña del Mar**	Martes 26 de Mayo	14	Municipal (7) Part. Subv. (7)
Metropolitana	**Santiago**	Martes 21 de Abril	6	Municipal (2) Part. Subv. (3) Particular (1)
O´Higgins	**Rancagua**	Jueves 7 de Mayo	15	Municipal (8) Part. Subv. (7)
Maule	**Talca**	Miércoles 22 de Abril	15	Municipal (8) Part. Subv. (4) Indeterminado (3)
Biobío	**Concepción**	Viernes 24 de Abril	14	Municipal (9) Part. Subv. (5)
La Araucanía	**Temuco**	Jueves 23 de Abril	14	Municipal (12) Part. Subv. (1) Particular (1)
Los Ríos	**Valdivia**	Jueves 16 de Abril	15	Municipal (13) Indeterminado (2)
	Puerto			Municipal (7)

* Pueden existir algunas diferencias en el número de asistentes de algunas regiones entre este cuadro y el anexo al final del informe, debido a que algunos directores llegaron atrasados y no firmaron la hoja de asistencia; y en otros casos asistieron con acompañantes.

Los Lagos	**Montt**	Lunes 27 de Abril	10	Part. Subv. (2) Particular (1)
Aysén	**Coyhaique**	Martes 26 de Mayo	11	Municipal (6) Part. Subv. (5)
Magallanes	**Punta Arenas**	Jueves 23 de Abril	8	Municipal (6) Part. Subv. (1) Particular (1)

Los focus y las entrevistas se realizaron entre el 16 de Abril, y el 02 de Junio de 2015.

Realización de los focus y las entrevistas

Como se ha señalado, los focus fueron realizados en el marco de los Consejos Consultivos de Liderazgo Escolar, en tanto que las entrevistas con los Jefes Regionales de Educación fueron realizadas en las oficinas de éstos.

Se procuró desde EDECSA que en cada región asistiera por lo menos un investigador residente en la zona, con experiencia en investigación cualitativa aplicada al ámbito educacional, que realizara la entrevista al Jefe Regional de Educación.

El grupo focal fue conducido por un moderador de EDECSA con amplia experiencia en la conducción de grupos focales, específicamente aplicados a estudios educacionales.

Tanto la conducción del focus como de la entrevista, fue realizada sobre la base de la pauta de preguntas previamente confeccionada. Anterior a la realización del focus, el conductor revisó los antecedentes de los participantes, a partir de material provisto por el Mineduc, que incluía el nombre y las características del establecimiento que dirigía. De todas maneras, el focus se inició con una ronda breve de presentación de cada uno de los directivos, a efectos de facilitar la dinámica de conversación posterior.

Para mantener la objetividad y validez de las opiniones de los directivos, el Jefe Regional de Educación no estuvo presente durante la realización de los focus group. En la mayoría de los casos, las entrevistas con éstos fueron llevadas a cabo de forma simultánea al grupo focal, por un segundo investigador de EDECSA.

El audio de los focus y las entrevistas fue grabado y transcrito íntegramente para el análisis. Los audios y las transcripciones se entregan como anexo digital, junto con este informe.

e) Procedimientos para el análisis

El análisis se realizó sobre la base de las transcripciones textuales, las cuales fueron desarrolladas por transcriptores con experiencia en esta técnica, y familiaridad con el sistema educativo nacional.

Además, el análisis fue realizado sobre la base de un sistema de minutas y rejilla, según lo descrito en la propuesta de trabajo. Se estimó que este método era el más idóneo para los requerimientos del estudio, pues permite, por un lado, un trabajo rápido de análisis y, por otro lado, favorece la comparabilidad con el objeto de identificar las opiniones más consistentes y transversales en torno a los principales temas evaluados.

Los principales temas abordados, según lo que detallaron los objetivos del estudio y que fue acordado con la contraparte técnica, fueron los siguientes:

- Aproximación general al MBD
- Articulación con otras políticas y programas educativos
- Evaluación de las dimensiones y prácticas del MBD
- Evaluación de los recursos personales
- Utilidad práctica del MBD
- Opinión respecto a los aspectos gráficos

Para cada grupo se y entrevista se confeccionó una minuta que sintetizaba los principales resultados, incluyendo citas textuales significativas para cada tema, emergidas en los distintos grupos. Posteriormente se trabajó un análisis comparado entre los distintos focus, identificando las opiniones preponderantes y

las razones que fundamentan estas opiniones. Esto es consistente con el enfoque cualitativo orientado a "comprender" las razones de fondo que fundamentan o articulan una determinada opinión o juicio, y no sólo describirla o cuantificarla.

A partir de las minutas, el equipo de investigación realizó un análisis experto tendiente a determinar los aspectos centrales, que se repitieron de manera más frecuente en los distintos grupos, y que cuentan también con una fundamentación más clara. Estos elementos transversales y fundamentados, permitieron identificar el "núcleo" de opiniones principales en torno a un tema, y constituyeron por tanto el diagnóstico básico de cada una de las partes del MBD.

En segundo lugar, el análisis se orientó a identificar aquellos aspectos más específicos o puntuales, que emergieron de manera preferente en alguna región o zona geográfica, o se relacionaron con algún contexto educativo en particular. Como se desarrolla en los resultados, sin embargo, las opiniones recogidas fueron extraordinariamente consistentes y homogéneas, detectándose escasas diferencias según los criterios de segmentación utilizados.

f) Informe y productos

El presente informe está orientado a presentar de manera sintética las principales opiniones de los directivos, respecto de cada uno de los aspectos del MBD investigados. Con este propósito se presenta en primer lugar el núcleo de opiniones principales en torno a cada tema, profundizando en las razones que fundamentan y complejizan estas opiniones. A continuación se detallan opiniones específicas, asociadas a ciertos contextos educativos particulares, o expresadas de manera más marginal por algunos directivos.

A partir de estos datos, el informe también incluye recomendaciones concretas para el ajuste del MBD.

En añadidura al informe y por solicitud de la contraparte, el análisis contempla también, la entrega de Fichas Regionales, con los principales contenidos emanados de los Consejos Regionales de Liderazgo, incluyendo las opiniones diferenciales de las entrevistas con el Jefe Regional de Educación.

IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados divididos y organizados en cinco secciones principales: Aproximación general al MBD; Percepción del fundamento teórico y la utilidad práctica del MBD; Evaluación de las dimensiones del MBD; Evaluación de los recursos personales; y Opinión respecto a los aspectos gráficos.

Cabe señalar que las opiniones y sugerencias vertidas en los 14 focus realizados en todo Chile fueron extremadamente homogéneas y consistentes, sin detectarse grandes diferencias en los planteamientos y argumentos entregados por los directores en general, ni menos que estas fueran atribuibles a características de u establecimiento. En general, los directores se mostraron muy de acuerdo en su evaluación del MBD.

El único aspecto en el que se apreciaron algunas diferencias, se refiere a la relación con el sostenedor, donde aquellos establecimientos municipales señalan una situación diversa a la de los particulares y particulares subvencionados. No obstante, incluso en este punto, todos los directores expresan un discurso común, según el cual los establecimientos municipales tienen menos injerencia en la contratación de personal y el manejo de recursos que los establecimientos particulares.

Fuera de esta dimensión, que es desarrollada en detalle a lo largo del informe, la evaluación y percepciones en relación con el MBD es completamente convergente.

4.1. Aproximación general al MBD

La recepción del nuevo MBD entre los directores es en general positiva, y hay coincidencia unánime respecto de que constituye una versión mejorada del anterior Marco para la Buena Dirección elaborado en 2005.

Los principales aspectos positivos destacados, según se detalla más adelante, se relacionan con el aporte que este instrumento puede prestar para organizar el

trabajo directivo, así como la consistencia que presenta con la práctica cotidiana de los establecimientos.

Entre los aspectos que los directores consideran más bien críticos, emerge desde ya una preocupación por la excesiva sobrecarga de tareas que implica el gran número de funciones incluidas en el MBD. Asimismo, surge desde el inicio un reparo que será permanente a lo largo de la conversación de los focus, en relación con la gran dependencia que tienen algunos directores del sostenedor, lo que les impide hacerse cargo de muchas de las tareas incluidas en el MBD.

Fortalezas/aspectos valorados

En primer lugar, el MBD es valorado como una **guía orientadora para el trabajo** directivo, en tanto entrega un panorama o "mapa" general del conjunto de tareas de las que debe hacerse cargo el director y su equipo, involucrando distintos niveles, áreas, y actores de la comunidad educativa. De esta forma, según los directores el MBD permitirá organizar el trabajo y evitar "olvidos".

En esta misma línea, se valora el MBD como una herramienta que contribuye a la **profesionalización del trabajo directivo**, una tendencia que los directores perciben que se ha acentuado en el último tiempo. En efecto, al enfatizar procesos de planificación, monitoreo, evaluación y control, los directivos perciben que el MBD promueve un enfoque más profesional, basado en criterios técnicos, para el trabajo directivo.

El rol orientador y profesionalizador del MBD contribuye también, según los directores, a homogeneizar la labor directiva en un sentido positivo, demarcando las principales prioridades del trabajo, y otorgando un respaldo y soporte común al trabajo que realizan los directivos en distintos tipos de establecimientos, y a través de distintos tipos de liderazgo.

> *"Hay una visión mucho más técnica, cuando hablamos del profesionalismo, seguimiento, control, mejorar los resultados. Lo que antes se hacía de buena voluntad, hoy no, hoy lo hacemos de una manera mucho más profesional."*

(Director, focus Región Metropolitana).

"Es verdad que el tipo de liderazgo que podamos desarrollar los directores algunos serán más autoritarios, otros más democráticos, pero yo pienso que se debe más al fondo la situación ¿Por qué razón? Porque un liderazgo en su efecto real lo desarrollamos más en lo pedagógico, otros más en lo administrativo, pero en definitiva profesionalizar el liderazgo de directores tiene que tener una orientación definitiva."

(Director, focus XV Región)

En segundo lugar, los directivos valoraron de manera unánime la gran consistencia entre las dimensiones y prácticas desarrolladas en el MBD, y el quehacer concreto de los establecimientos. En este sentido, el estudio permite establecer que el MBD "conversa" bien con la realidad del trabajo directivo.

En términos más puntuales conviene agregar dos fortalezas importantes destacadas por los directivos de manera preliminar, en su evaluación del MBD. La primera de ellas dice relación con la **valoración de las habilidades blandas**, que el nuevo MBD enfatiza a través de la sección de "Recursos Personales".

Entre las "habilidades blandas" los directivos mencionan competencias relacionadas con la comunicación, relaciones personales, capacidad de motivación, empatía, entre otras. Desde su punto de vista, este tipo de habilidades resulta prioritaria para una gestión directivo, y por lo tanto resultan muy bien recibidas.

En añadidura, si bien los directivos no lo señalan explícitamente, es posible interpretar que la inclusión de "habilidades blandas" sirve también como buen contrapeso para un énfasis técnico y profesionalizante del MBD. En este contexto, la consideración de ambos ámbitos del trabajo directivo, contribuye a otorgar un panorama más completo e integral de su labor, lo que puede justificar en parte su buena evaluación.

"Me parece que comparado con el Marco de la Buena Dirección anterior, éste, dicho en una palabra humaniza más, el otro era bastante técnico y éste está apuntando a valores, está apuntado a… como institución, está el

trabajo compartido, diría en una palabra humaniza más que el anterior que era técnico y frío."

(Director, focus XIV Región)

Por último, los directores destacan también de entrada, la mayor **capacidad de ejecución** del documento en relación al anterior de 2005, Pues se presenta de manera más explicativa y sintética, y además, porque las prácticas les parecen más coherentes con lo que ya se realiza en las escuelas.

Aspectos críticos/ preocupantes

En relación con los aspectos negativos, emergen dos preocupaciones que se repiten a lo largo de todo el focus.

En primer lugar, se manifiesta una preocupación específica en relación a que el nuevo MBD incluye un exceso de dimensiones de trabajo, lo que es interpretado en general, como una sobre exigencia con visos de irrealismo. En este sentido, los directos manifiestan que es imposible cumplir con todas las funciones incluidas en el MBD, especialmente, tomando en cuenta la realidad precaria en que se desenvuelven los establecimientos.

En este sentido, los directores enfatizan con frecuencia el exceso de trabajo, y en particular el hecho que la gran cantidad de labores administrativas los desvían del enfoque pedagógico que quisieran dar a su gestión.

"Si bien es cierto es mucho más claro que el anterior, medible, que uno puede desmenuzar, evaluar, pero de repente hay ítems que uno dice en realidad estas personas que lo hacen ¿saben toda la carga que hay en un colegio?."

(Director, focus XII Región)

A pesar de que en algunos focus se manifestó que el MBD constituía una guía ideal, a partir de la cual el director debía definir sus prioridades, no todos los directores se mostraron convencidos con esta perspectiva.

Por último, y en esta misma línea, cabe señalar que, si bien se hizo explícito que el MBD es un orientador para el equipo directivo en su conjunto, la gran mayoría de los directores **mostraron confusión respecto a quiénes conforman el Equipo Directivo,** y muchas veces redujeron su opinión exclusivamente a su labor individual. En este sentido, parece importante destacar de manera mucho más clara a lo largo del MBD, que este se refiere al trabajo del conjunto del equipo directivo.

La segunda crítica que reaparece a lo largo de todo el focus, se relaciona con **el grado de autonomía o dependencia que los directores tienen del sostenedor**, lo que les impide en muchos casos hacerse cargo de algunas de las funciones destacadas en el MBD. De esta forma, según los directores el MBD incluye dimensiones y prácticas que no son resorte del equipo directivo de los establecimientos, o al menos que no dependen directamente de éste. Esta preocupación es más marcada en directores de establecimientos municipales.

En este contexto, se mencionan funciones relacionadas con contratación del equipo de trabajo, la gestión de recursos, y en general la comunicación con el sostenedor. Los directores señalan que funciones de este tipo, que son incluidas en el MBD, corresponden más bien al sostenedor.

> *"Aquí señala algunas atribuciones que en la actualidad no tenemos y la normativa tampoco lo explicita así, que podamos tener injerencias, por ejemplo, en el reclutamiento y en la contratación de personal, o bien en otorgar espacios de reflexión. Nosotros nos podemos organizar pero en consideración de los fueros que el sostenedor nos pueda entregar Entonces se mencionan algunas cosas, atribuciones que, en este momento, los directores no tenemos."*
>
> (Director, focus II Región)

> *"Faltó en este Marco para la Buena Dirección, el marco para el buen sostenedor"*
>
> (Director, focus IV Región)

4.1.1. Articulación con otras políticas y programas

En una primera aproximación, los directores reconocen que este Marco presenta una buena articulación con los otros instrumentos presentes en el sistema, y que son utilizados por distintos organismos de esta nueva arquitectura. Al respecto, se reconoce coherencia en el énfasis indicado al Proyecto Educativo Institucional (PEI) como carta de navegación, así como con el énfasis otorgado a los planes de mejoramiento. Asimismo, se percibe una buena vinculación con los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Este énfasis permitiría articular las funciones realizadas por Agencia de Calidad de la Educación, y Superintendencia de Educación.

> *"Para mí, veo que se centra bastante en lo que es el trabajo de los proyectos educativos, que es lo que hemos estado trabajado bastante en el último tiempo… centra harto la atención del directivo hacia ese foco… esto no lo hacía tanto el otro marco, que estaba orientado a las cuatro áreas."*
>
> (Director, focus V Región)

Desde una visión más operativa, se reconoce una consistencia con los Planes de Mejoramiento (PME), ya que en estos se encuentran elementos que ayudan a llevar a la acción las prácticas señaladas en el MBD, y este, a su vez, apunta a la correcta ejecución del PME.

> *"La buena articulación con el PEI y el PME… a mí me aclara qué es lo que tengo que hacer y cómo lo tengo que hacer."*
>
> (Director, focus V Región)

Además, los directores señalaron que el uso en estos instrumentos del término "prácticas", ayuda a establecer una consistencia con los Planes de Mejoramiento y los Estándares Indicativos de Desempeño, que también se fundan en la definición de prácticas concretas de trabajo. Se reconoce asimismo que las prácticas señaladas en el MBD están alineadas con las sugeridas o señaladas en estos documentos.

Una opinión distinta se plantea al focalizar este marco dentro de lo que podría concebirse como un enfoque o política de liderazgo escolar. En este contexto, los

directores manifiestan variadas dudas y preguntas relativas a formación, selección y evaluación.

Respecto de las atribuciones del director, se identifican inquietudes respecto del marco normativo y campos de acción para ejercer o participar en decisiones sobre recursos humanos, recursos materiales, como también respecto de estudiantes (admisión, disciplina), que se repiten a lo largo de toda la conversación, y señalan un eje problemático, que da lugar a conflictos y tensión permanentes con el sostenedor.

Respecto a la formación, selección y evaluación, la lectura del nuevo MBD genera en los directores la impresión de que será necesario fortalecer decididamente los tipos de procesos, para estar a la altura del conjunto de expectativas y exigencias que el MBD deposita sobre su cargo. En este sentido, emerge la impresión de que el trabajo directivo requerirá "superhombres" o "premios nacionales de educación".

Junto con esto, se identifica un grado de inconsistencia entre las exigencias del MBD y los procesos de selección y evaluación de directivos. En este sentido, se manifiestan dudas respecto de que los procesos de concurso de directores consideren el conjunto de dimensiones de práctica y recursos personales, señalados en el MBD.

En esta línea, varios directores señalan que el MBD "invita" a autoevaluarse, siendo percibido como un orientador de prácticas, y una herramienta potencial para procesos de selección y evaluación.

Por otro lado, se señala que el MBD puede generar conflictos en el ámbito de los convenios de desempeño, fijando expectativas demasiado elevadas para el trabajo directivo, que pueden friccionar la relación con el sostenedor.

De esta forma, es posible interpretar que, para los participantes de los focus, la ausencia del "nivel sostenedor" respecto de atribuciones, selección y evaluación, es un nudo crítico para la adecuada implementación de políticas que busquen fortalecer el liderazgo directivo escolar.

4.2. Percepción del fundamento teórico y la utilidad práctica del MBD

La introducción del nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, contempla una discusión teórica en torno a conceptos clave tales como: liderazgo, gestión y prácticas de liderazgo. Además, incluye un breve apartado sobre los objetivos y usos del MBD. En este contexto, los directores fueron consultados respecto de la pertinencia y utilidad de incluir estos aspectos de carácter teórico, así como respecto de la utilidad práctica del documento mismo.

4.2.1. Fundamento teórico

Casi la totalidad de directores evaluaron positivamente el fundamento teórico incluido al comienzo del documento. En general, les parece relevante contar con un marco conceptual, principalmente porque le da mayor consistencia y respaldo a las propuestas del MBD, así como contextualizar de mejor forma los conceptos a utilizar.

En este sentido, se detecta que varios directores (especialmente aquellos más destacados que han participado, por ejemplo, en Programas de Formación de Directores de Excelencia), están al tanto del debate académico en torno al liderazgo escolar, y valoran, por ende, la discusión de investigación especializada en un documento de este tipo. Se trata de directores que valoran al vínculo entre investigación y aplicación, y que por lo tanto reciben de manera positiva esta sección.

En añadidura, se considera que esta apartado permite fundamentar mejor el foco y los conceptos utilizados por el MBD, como por ejemplo la preponderancia que adquieren las prácticas mismas, por sobre la noción de competencias.

Por último, los directores perciben una utilidad didáctica en esta sección, que permite difundir y homologar conocimientos para los distintos directivos del país, y en particular, para sus equipos. En este sentido, algunos directivos señalan que este fundamento teórico viene a "refrescar" los conocimientos que en su carrera

como directivos han ido adquiriendo de manera formal a través de estudios de postítulo y magíster.

> *"Sobre todo en los conceptos, para entender qué es una práctica... Sí, qué es la dimensión, qué es liderazgo, qué se entiende por gestión. Entonces, es bien útil."*
>
> (Director, focus X Región)

> "*Cuando una iba leyendo era como recordar partes de esas lecturas que, en algún momento, una las tuvo (…) o sea eso fue amigable, era como que estábamos hablando del mismo tema, de todo lo que una ha tratado de ver siempre, como que lo condensaron."*
>
> (Director, focus XIV Región)

Una crítica puntual, pero importante, a este respecto, se relaciona con el origen de los estudios citados. Si bien los directores aprecian la inclusión de bibliografía actualizada, varios de ellos criticaron la ausencia de citas a estudios nacionales que den cuenta de la realidad y los avances que se han ido dando en el contexto chileno. Señalan tener la sensación de que los estudios internacionales son "injertados" en Chile, no considerando las diversas realidades locales, el tipo de estudiantes, apoderados, la situación económica, la formación docente, etc.

> *"Si bien es cierto, también autores externos nos han permitido tanto en la formación de la carrera como profesional, pero sin embargo faltan autores chilenos que hablan de educación y de calidad de educación también. Y autores, investigadores que se han dedicado, mapuches y no mapuches, a poder hacer estudios de casos, con evidencias concretas (…) Entonces, ahí igual sería bueno que se incorporen esos autores chilenos con estudios, con evidencias que han dado resultado."*
>
> (Director, focus IX Región)

De manera más limitada, cabe consignar que algunos directores señalaron que la introducción teórica era muy extensa y academicista, sugiriendo que se acote a unas tres o cuatro páginas (actualmente ocupa siete páginas). Consideran que esta sección no es lo más relevante y que, con la extensión actual, esta sección puede inducir a confusión.

"En un documento oficial no es necesario poner tanta cita porque no es un estudio."

(Director, focus VIII Región)

4.2.2. Utilidad práctica

Los directores coinciden, en su totalidad, en destacar la utilidad del nuevo MBD. Se lo considera un documento que es, a la a vez, orientador y motivador para el trabajo del director.

En primer lugar, se considera que permite ordenar una gestión directiva que, desde su percepción, es crecientemente compleja. Esta capacidad organizativa del MBD ayudaría, en forma concreta, a planificar el trabajo a lo largo del año, distribuir y delegar funciones, y diseñar e implementar procesos de evaluación y autoevaluación. Estas tres labores, descritas de manera sucinta, resultan cruciales para el trabajo directivo.

"Me parece que ordena la función del director. Ahonda mucho más profundo la función que debe ejecutar el director."

(Director, focus XV Región)

"Del punto de vista de las características del documento, me parece positivo que haga como un check- list o como un listado de competencias y prácticas que nosotros debemos abordar permanentemente. Ésta es una orientación, está bien."

(Director, focus XIV Región)

En relación particularmente con la capacidad del MBD de ayudar a organizar, apoyar, retroalimentar y delegar las distintas funciones dentro del equipo, los directores señalan también que puede servir como respaldo y validación de su rol.

"Con esto le puedo dar, decir: ´mira, recuerda aquí, no te olvides de esto ´, o al revés, que me digan a mí en qué también estoy en falta, y me estén dando el feedback inmediato, entonces también es un documento de apoyo con mi equipo."

(Director, focus XIV Región)

Estas opiniones son coherentes con los objetivos de uso del MBD, en tanto, orienta la auto-reflexión y la autoevaluación, facilita la identificación de líderes efectivos, y promueve un lenguaje común que favorece la comprensión y reflexión colectiva. En esta línea, algunos directores proponen que se incorpore al documento un glosario, a fin de que los conceptos y términos utilizados sean entendidos de forma transversal (ejemplos: prácticas, valores, liderazgo, entre otros).

> *"Sin duda que es una herramienta nueva de trabajo, tal vez discutible en algunas cosas, pero lo importante es que sea un documento fácil de entender por todo el mundo, de hecho yo, por ejemplo, sugeriría, de agregar un glosario (…) por, ponernos de acuerdo ¿qué es calidad de educación?, el Ministerio de Educación, ojalá pudiera definir ¿Qué es calidad de educación? ¿Qué entendemos por liderazgo directivo?"*
>
> (Director, focus I Región)

Por otro lado, parece importante señalar que son pocos los directores que opinan que el MBD puede ser una buena ayuda para "priorizar" las labores del equipo directivo. Si bien algunos pocos directores manifiestan la intención de utilizar el MBD como una herramienta que permita seleccionar algunas prioridades de gestión, otros lo reciben como un documento prescriptivo que promueve la preocupación por todas las áreas señaladas al mismo tiempo.

A partir de este diagnóstico, no es difícil comprender la sensación de presión y sobre exigencia que muchos directores reportan, y que se transforma en una de las principales críticas a la utilidad que puede prestar el MBD. En este sentido, se corre el riesgo de que algunos directores lo reciban como una herramienta de control y presión, que no tiene en cuenta la realidad de los contextos educativos.

Por otro lado, se insiste en el hecho de que algunas de las áreas de trabajo incluidas no son resorte del director, sino de los sostenedores, tales como asegurar y mantener una comunicación y coordinación estratégica y efectiva para el logro de los objetivos institucionales; la selección y retención de personal para el establecimiento; asegurar que el funcionamiento del colegio responda a normas legales y políticas educativas; y asegurar la disponibilidad de recursos.

Este problema sería más marcado en los establecimientos de dependencia municipal. En los establecimientos particular subvencionados y particular pagados, señalan que la autonomía específica de cada director dependerá mucho de la relación y forma de ser del sostenedor.

> *"Desde mi punto de vista, las dimensiones sí cubren absolutamente todo, pero como están enfocadas ahí, hay alguna contradicción. Y justamente la parte con respecto a la autonomía que tienen los directores. Es verdad que de acuerdo a la nueva ley hay cierta autonomía, pero hay muchas cosas que no se pueden hacer, o sea, es una autonomía de papel."*
>
> (Director, focus XII Región)

Por último, los directores de establecimientos municipales, apoyados por directores de subvencionados y particulares, señalaron como una dificultad adicional las competencias de su equipo de gestión, el cual no siempre es seleccionado por ellos mismos. En este sentido, algunos directores municipales critican el hecho de que los cargos de su equipo directivo son designados por el sostenedor municipal, sin consulta a ellos. Esto dificulta posteriormente el trabajo en el establecimiento, y el cumplimiento de las distintas dimensiones establecidas en el MBD.

> *"Al final tú puedes tener un equipo fantástico, pero la ley tampoco te permite siempre elegir tu equipo. La ley de hoy día, por ejemplo, estableció titularidad y hay profesores que tienen un historial de malas competencias, malas prácticas y están instalados, y no se les va a poder sacar más del sistema. Hay sostenedores que derechamente te dicen: ´oiga, no se puede hacer nada, qué es lo que usted quiere´ Entonces qué ocurre, tú tienes que trabajar con ellos, entonces tú puedes tener un inspector general que no maneje Excel, puedes tener un UTP que no sabe usar un correo electrónico."*
>
> (Director, focus Región Metropolitana)

4.3. Evaluación de las dimensiones de práctica del MBD

De manera general, los directores evaluaron positivamente las dimensiones de prácticas del nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Tal como ha sido mencionado, las consideran consistentes con el trabajo directivo realizado, y asimismo, resultan para los directores exhaustivas, en la medida que abarcan el conjunto de las áreas abordadas por los directores.

De esta manera, las dimensiones son consideradas un buen compendio de labores de gestión directiva, una especie de "manual", desde la perspectiva de los directores.

No emergieron críticas respecto de áreas faltantes, ni sugerencias incorporar nuevas dimensiones, salvo elementos puntuales.

> *"Yo, en general, lo veo como de alguna manera, una síntesis de los ámbitos de la gestión en los cuales uno se mueve, yo creo que eso refleja más o menos lo que se hace a grandes rasgos."*
>
> (Director, focus XI Región)

Asimismo, surge nuevamente la percepción de sobre exigencia que ya se ha señalado, a partir de un exceso de funciones directivas. En este sentido, el MBD parece comprobar, por escrito, y de forma sistematizada, la gran cantidad de ámbitos de acción de los que tienen que hacerse cargo los directores.

> *"Yo aquí me asusto un poco con esto, lo aplaudo, pero digo, 'es harto requerimiento… El superhéroe'."*
>
> (Director, focus IX Región)

Por otro lado, como se ha mencionado, los directores expresan algunas dificultades para adoptar una lógica de priorización respecto de las funciones descritas en el MBD. En este sentido, son sólo unos pocos los que manifiestan explícitamente la intención de definir un foco prioritario de acción, a partir de la realidad y las necesidades de su establecimiento.

"Yo creo que eso es un poco lo que le falta al documento, poder focalizar, a dónde está el foco, aprendizajes, convivencia, a dónde, a dónde nos vamos a enfrentar en virtud que tenemos muchos instrumentos de gestión que nosotros tenemos que articular."

(Director, focus Región Metropolitana)

4.3.1. Valoración comparada de las dimensiones

Las cinco dimensiones incluidas resultan valoradas por los directores, y pertinentes a su trabajo.

La más destacada fue la de *Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje,* que consiste con su anhelo de priorizar constantemente la gestión pedagógica. De todas formas, muchos directores señalan que, en la práctica, no consiguen focalizarse en esta dimensión, pues deben dedicar mucho tiempo a temas administrativos, de mantenimiento de infraestructura o reuniones externas.

"A mí me preocupan un poco los tiempos. En realidad nadie podría estar en desacuerdo con lo que está escrito ahí, lo que hay que hacer, el tema es el tiempo (…) con suerte podemos programar consejos semanales de hora y media y para tratar una variedad de temáticas. Y esto requiere tiempo de reflexión, de tener jornadas de trabajo que permita pensar y colaborar y participar."

(Director, focus VII Región)

El resto de las dimensiones son también altamente valoradas por los directores. La dimensión de *Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar,* es considerada crucial, por cuanto los directores reconocen que para una gestión exitosa, es muy relevante contar con un clima de convivencia adecuado y armónico entre los distintos actores de la comunidad educativa. En este sentido, a través del discurso de los directores, es posible apreciar que esta dimensión resulta considera cada vez con mayor claridad un componente estratégico de la labora de cada director.

La dimensión *Construir e implementar una visión estratégica compartida,* les pareció relevante, principalmente en la medida que enfatiza le trabajo colectivo, en conjunto con el resto de los directivos, docentes, y actores educativos. Se vuelve a mencionar, en todo caso, la relación conflictiva con el sostenedor.

> *"Encontré que fue tremendamente iluminador, orientador, en el sentido que esto tiene la tarea de organizar, re-organizar una institución En ese sentido, lo encontré muy, muy positivo, me impresionó especialmente la idea de este "liderazgo compartido", y no son poco los líderes que no comparten, digamos, la autoridad y la toma de decisiones."*
>
> (Director, focus II Región)

Desarrollar las capacidades profesionales, también fue una dimensión bien evaluada, que resulta completamente consistente con las actividades que efectivamente los directores realizan. Se destacan, en particular, prácticas asociadas a la identificación de necesidades de fortalecimiento de los docentes y asistentes de la educación, el reconocimiento de logros, espacios de reflexión, y consideración por el bienestar de las personas que componen la institución.

Por último, la dimensión *Desarrollar y gestionar la organización* fue la que recibió mayores observaciones, porque contiene las tareas que los directores consideran más burocráticas. Además, se cuestiona la valoración de los procesos y resultados de los establecimientos, en tanto, si son indicadores (o no) de calidad educativa. En este sentido los directores piden que se esclarezca qué resultados son los esperables de los establecimientos, si se hace referencia a resultados académicos SIMCE y PSU. Pues en este punto emerge la discusión que sobrepasa al MBD, y es respecto a cómo medir la calidad de la educación, y qué se entiende por calidad.

> *"Yo creo que él tiene razón en el sentido de que abarca todo, pero hay muchos de los aspectos que no se pueden cumplir. También habla que [en] conjunto con el sostenedor se va a ver el proyecto, los recursos, y eso yo me imagino que, en Punta Arenas, es imposible."*
>
> (Director, focus Punta Arenas)

4.3.2. Exhaustividad general de las prácticas incluidas en las dimensiones

En relación con las prácticas directivas incluidas en cada una de las dimensiones, los directores, en general, las consideran exhaustivas, detalladas, y consistentes con las prioridades reales de su trabajo. En este sentido, se observa que el MBD dialoga bien con la realidad de los establecimientos, rescatando de manera efectiva y convincente, las tareas que realizan. De esta forma, se puede decir que, más allá de los reparos relacionados con la sobre-exigencia, los directores se "reconocen" en este nuevo MBD.

A modo ilustrativo, vale la pena citar que, en muchos casos durante los mismos focus, los directores hacen mención espontánea a prácticas o tareas supuestamente faltantes en cada una de las dimensiones, siendo capaces después de identificarlas entre algunas de las prácticas descritas. En este sentido, fue habitual observar durante los focus que los mismos directores se corrigen unos a otros, indicando que una tarea o quehacer determinado, que se creía ausente, si estaba incluida en una determinada práctica.

De esta forma, el estudio permite concluir también que, dada su alta complejidad, el MBD es un documento "por descubrir" para los directores, en el sentido de que ante una primera lectura –por más que sea atenta–, no resulta posible distinguir el conjunto de las prácticas y tareas puestas de relieve. Parece claro, por tanto, que cada revisión del documento permitirá extraer y decodificar nuevos contenidos y sentidos del mismo, por lo que resulta aconsejable incentivar una revisión y uso permanente del documento.

En términos de redacción y estilo, cabe destacar también que los directores reciben bien el modo en que están redactadas las distintas prácticas. Más allá de algunos comentarios explícitos en los focus, es el tono general de la conversación el que permite concluir que los directores se sienten interpretados por la forma en que se presentan y describen las distintas prácticas, y la consideran amena y comprensible. En términos concretos, es frecuente escuchar en los focus expresiones del tipo "está bien dicho", "me gusta cómo está puesto", entre otras.

> *"Se ve que todo va en una línea, o sea esto es distinto de lo otro porque está muy parecido al auto diagnóstico que uno se hace para el plan de*

mejoras, muy parecido a los descriptores Entonces como que tiene una línea, o sea no están descontextualizadas, me gusta ese alineamiento que un poco se percibe del Ministerio."

(Director, focus II Región)

En relación con lo que los directores perciben como un "exceso de prácticas", cuando se les señala que éstas corresponden al conjunto del equipo directivo y no sólo al director, éstos solicitan con frecuencia que se incluya en el MBD una definición explícita de quiénes componen el equipo directivo, o en su defecto, cuáles son los cargos mínimos que debieran conformar un equipo. Por otro lado, los directores de escuelas rurales, especialmente las unidocentes, hacen ver que el documento no se ajusta bien a su forma de funcionamiento, y en particular a la ausencia de un equipo de gestión.

"La realidad de la comuna de Canela, tiene muchas escuelas unidocentes que se rigen por este mismo documento y tampoco tienen claridad quién es el equipo directivo, porque el unidocente cumple función de docente prácticamente. Entonces, ellos de repente forman, por así decirlo, un micro centro donde están varias escuelas y yo pienso que ahí debiera darse el equipo directivo, de alguna forma debiera haber algún tipo de orientación directiva."

(Director, focus IV Región)

4.3.3. Dimensión 1. Construir e implementar una visión estratégica compartida

En general, los directores manifestaron una buena valoración de esta dimensión porque la encontraron concordante con la idea de un Proyecto Educativo Institucional que refleje el sello que caracteriza a los establecimientos, lo que en su opinión se construye de manera compartida con toda la comunidad educativa.
Las prácticas asociadas a esta dimensión fueron consideradas coherentes en relación a las labores que ya realiza la gestión directiva, destacando las acciones de difusión de los objetivos, planes y metas institucionales a los actores de la comunidad educativa, y la promoción de una cultura inclusiva y equitativa. En este

sentido, un grupo importante de directores señaló que el nuevo MBD "tiene un espíritu" basado en el concepto de inclusión, lo que resulta valorado.

Una práctica considerada difícil de implementar fue la *definición y revisión en conjunto del PEI y el proyecto curricular*, debido a que el currículum viene dado desde el Ministerio de Educación, que como política nacional, se ha dado relevancia a las asignaturas que se rinden en Simce como lenguaje y matemática. En este sentido, desde la perspectiva de los directores, no habría esa "libertad" de poner énfasis en otras áreas que permitan valorar la diversidad curricular dentro del espacio educativo.

Otra práctica que también recibió observaciones, fue la relacionada con los *planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo*, ya que los directores señalan que muchos de esos planes no dependen exclusivamente de ellos sino del sostenedor, que es quien define los énfasis y objetivos para el establecimiento.

Como se mencionó un poco más arriba, los directores en su conjunto valoraron el concepto de inclusión dentro de las prácticas de esta dimensión, particularmente las descritas como *Definen o revisan en conjunto con su comunidad educativa el PEI*, y *Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva*. Los directores señalan la importancia actual de la inclusión, aunque aclaran que la inclusión no debe ser entendida únicamente como la inserción de estudiantes con capacidades diferentes, sino que también debe contemplar la multiculturalidad que existen en los establecimientos.

> *"La inclusión se sesga básicamente al PIE y esa clase de programas, pero un ejemplo concreto: qué pasa con la opción cultural, qué pasa con la formación que tiene que ver, por ejemplo, en una comuna como Recoleta, donde tienes muchos inmigrantes, y viene un profesor a la sala de clases y te empieza a demonizar a ciertos pueblos de la Guerra del Pacífico y te entrega la versión solamente nacional, ya ahí no hay inclusión."*
>
> (Director, focus Región Metropolitana)

Además, los directores de establecimientos municipales hicieron referencia a las dificultades de la inclusión en relación con estudiantes con problemas de disciplina grave, pues señalan ser obligados por la Superintendencia a mantenerles la

matricula, y en caso contrario, ser sancionados. Por otra parte, mencionan el agotamiento de los docentes frente a estudiantes que les dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje con el resto del curso, ya que, a su parecer, la gran mayoría de los profesores no están preparados para enfrentar alumnos prioritarios y de integración. Desde su experiencia como directores, una parte importante de los profesores presentan una preparación no acorde a las necesidades de estos "nuevos estudiantes", ni a la presión de trabajo con la diversidad en el aula. Se identifica entonces una **brecha entre un discurso de inclusión y las capacidades profesionales presentes en la escuela.** En este sentido, los directores consideran que hay un abuso del concepto inclusión.

> *"Estamos revisando nuestro proyecto educativo para poder alinearlo con el plan de mejoramiento. Hoy día la gran pregunta es [dado] el perfil de alumnos que tenemos, ¿los profesores tienen el perfil para trabajar con estos alumnos cuando el profesor te reclama, a ti director? y dice ´bueno y hasta cuándo llegan alumnos prioritarios y hasta cuándo van niños a proyecto de integración, y hasta cuándo, hasta cuándo y por qué no lo echan, por qué no lo sacan, por qué esto, por qué no lo mandan a otro colegio´, entonces claramente ahí quién es el… y digo este profesor no quiere seguir trabajando con los alumnos. ¿Qué hago yo? Entonces ahí hay un tema, valores de identidad, de inclusión, del respeto a la diversidad."*
>
> (Director, focus VII Región)

Por otra parte, surge nuevamente una crítica en relación a que el MBD asume una comunicación fluida de los directores con los sostenedores, lo que no siempre existe. En este caso, la práctica que señala *Mantienen una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales*, les parece particularmente compleja, porque, en la realidad cotidiana de muchos, no existe una mayor relación con el sostenedor. Esto es enfatizado, en particular, por directores municipales, para los cuales la relación con el municipio es reportada como burocrática y lenta. Algunos directores de colegios particulares subvencionados también acusan un sostenedor ausente.

> *"Yo soy directora solamente un año, el año pasado y este, estoy iniciando el segundo año recién de un colegio particular subvencionado, y que yo lo*

establecí, lo he dicho acá, con serios problemas respecto a la comunicación que podemos tener con el sostenedor, y de ahí parten muchas cosas, entonces el sostenedor, según yo entiendo, hasta para las evaluaciones, en el PEI, cierto, que estamos haciendo en el PME, es parte del liderazgo, pero si él no se integra…"

(Director, focus I Región)

Por último, algunas sugerencias puntuales en relación con esta dimensión, son las siguientes:

- Aclarar el concepto de inclusión, especificando áreas o dimensiones que incluye.
- Asegurar una consistencia entre las capacidades profesionales del establecimiento, y los requerimientos en el ámbito de la inclusión.
- Revisar que efectivamente las prácticas sean concordantes con la libertad de acción que tienen los directores especialmente de establecimientos municipales.
- Incorporar una práctica relacionada con la rendición de cuentas y el avance del PEI que realiza el director a la comunidad educativa.

4.3.4. Dimensión 2. Desarrollar las capacidades profesionales

Los directores consideraron que las prácticas de esta dimensión son consistentes con el trabajo que ya realizan, y resultan ampliamente valoradas. Los directores están conscientes de la importancia fundamental que tiene el equipo de trabajo, y en particular el desempeño docente, para el éxito de su gestión, y el logro de los aprendizajes. De esta forma, expresan dedicar tiempo y preocupación a la labor de identificar las necesidades de fortalecimiento de los funcionarios, en particular de la planta de profesores.

Asimismo, varias de las prácticas incluidas en esta dimensión resultan relevantes para los directores, en el contexto de la construcción de un clima y cultural de trabajo positivo, preocupación que está muy presente en el discurso directivo. En esta línea, reconocer logros es considerado fundamental para tener a los docentes y asistentes de la educación con buen ánimo e incentivarlos a mantener un buen desempeño. En la misma línea, se reconoce que apoyar y mostrar interés por el

bienestar del personal de la institución humaniza y acerca la figura de los directivos, además de generar un clima de empatía.

Por último, los directores valoran en particular la generación de espacios de trabajo y reflexión con los docentes. De hecho, emerge con frecuencia el reclamo respecto de la necesidad de contar con más espacios de este tipo, a pesar de que las condiciones de trabajo no siempre lo permiten.

En relación con las prácticas más complejas de llevar a cabo están las de *coordinarse con su sostenedor para desarrollar estrategias de búsqueda, selección y retención de docentes y asistentes de la educación,* a causa del tema ya mencionado en el sentido de que el sostenedor entrega poca autonomía respecto de estos temas. De todos modos, los directores valoran que el MBD busqué empoderar la figura del directivo.

Respecto a la práctica *Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos,* si bien los directores no hicieron mayor referencia a este punto, el discurso general capturado en los focus permite concluir que los directores no delegan, o delegan poco en sus equipos directivos. Las razones que ellos esgrimen es la falta de confianza porque no siempre pueden elegir su equipo de trabajo, o porque sienten el peso de hacerse responsables de toda la carga administrativa del establecimiento.

En relación con la recurrente preocupación por la autonomía del director frente al sostenedor, los directores enfatizan en esta dimensión la importancia de que sean considerados para gestionar y tomar decisiones en relación con el personal. En particular, se establece la prioridad de que sean ellos los que definan las áreas de capacitación prioritarias de los distintos funcionarios del establecimiento. En este sentido, critican a aquellos sostenedores que toman decisiones sin consultarles, que asignan a los docentes a capacitaciones que no necesitan o que no tienen que ver con sus debilidades.

Asimismo, los directores municipales comentan que es difícil retener a los docentes y asistentes bien evaluados, pues ante mejores expectativas laborales se van de los colegios.

En cuanto a rectificaciones o sugerencias puntuales, algunos directores solicitan la ejemplificación de fórmulas concretas para "reconocer y celebrar los logros" del personal. En la misma línea, algunos directores señalan la importancia de considerar incentivos económicos para motivar al personal, y sugieren, por lo tanto, incluirlo de forma más explícita en el MBD.

> *"Una tarjeta de agradecimiento, esas son las formas en que una hace un reconocimiento, pero el profe qué espera, que el director, además, lo reconozca con incentivos."*
>
> (Director, focus I Región)

Otra rectificación menor se refiere a la práctica que prescribe "*demostrar consideración por las necesidades personales",* donde algunos directores sugirieron cambiarla por *"necesidades profesionales".*

Asimismo, algunos directores de establecimientos técnicos-profesionales demandaron una rectificación de lenguaje en relación con la referencia a técnicos o profesionales no docentes, que ejercen como pedagogos en su establecimiento.

> *"A mí me pasa en el liceo técnico profesional (…) Pero son gente del área de la química que no son profesores, pero ejercitan como docentes, porque son los únicos capacitados para hacer los módulos, porque son demasiado específicos (…) requieren que uno esté permanentemente pensando en cómo logramos que sus capacidades profesionales estén al máximo al servicio de los niños y del colegio, o que no se vayan anquilosando y se queden años, años, tengan capacidad de hacer pasantías en empresas, hacer sistemas de aprendizaje, salidas a terreno, contacto."*
>
> (Director, focus IV Región)

Por último, respecto a sugerencias concretas para esta dimensión, se pueden mencionar las siguientes:

- Enfatizar de manera más clara la importancia de promover el perfeccionamiento profesional, y no sólo la identificación de debilidades. Asimismo, surgen comentarios en torno a favorecer de manera más explícita el desarrollo profesional continuo.

- Incorporar en la dimensión una práctica que reconozca la buena gestión de los directivos, ya que señalan que no hay nadie que se preocupe de la motivación de los directores.
- Revisar que las prácticas asociadas a esta dimensión no entren en conflicto con las capacidades reales de los directivos, considerando las realidades municipales, subvencionadas y particulares.

4.3.5. Dimensión 3. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje

Esta fue sin duda la dimensión más valorada por los directores, pues pone énfasis en el trabajo pedagógico, el que consideran debiera ser el nervio central de la gestión directiva. La valoración de esta dimensión se asocia, según los mismos directores, con un desplazamiento en el énfasis del trabajo del director, desde lo administrativo hacia lo pedagógico, lo que resulta bien recibido. En este sentido, el MBD debe ser más clarificador en que está enfocado hacia el equipo directivo en su conjunto, pues los directores tienden a pensar el documento como un referente hacia su trabajo individual.

Por otro lado, esta es la dimensión en la que los directores dependen más directamente del trabajo de otros miembros del equipo de gestión. De esta forma, algunos directores expresan la necesidad de delegar las tareas y prácticas asociadas a los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que también reviste dificultades. En añadidura, los directores, en general, señalan contar con poco tiempo para hacerse cargo de estas labores, y por último, algunos reconocen no contar con las competencias o conocimientos necesarios para abordarlas directamente.

En este sentido, los directores demandan, a propósito de esta dimensión, condiciones institucionales que les permitan liberar algo del trabajo administrativo y, por otro lado, un mayor énfasis en la formación de competencias y capacidades para ellos y el equipo directivo.

En esta línea, a pesar de considerarlas relevantes, surgen observaciones a algunas de las prácticas, que son consideradas difíciles de ejecutar a plenitud, debido a la

falta de tiempo por el exceso de trabajo burocrático, tanto de los directores como del resto del equipo directivo.

En términos del trabajo concreto realizado en la escuela en torno a las prácticas incluidas en esta dimensión, el discurso de los directores permite intuir que es bastante escaso. De hecho, pocos directores hacen alusión a procesos concretos para promover la articulación y coherencia entre el currículum y las prácticas de enseñanza, o para monitorear la implementación curricular, por citar un par de ejemplos. En este sentido, puede ser aconsejable incluir en el MBD más prácticas concretas u orientaciones respecto de cómo hacerse cargo de esta área de trabajo.

En términos generales, la mayoría de los directores, especialmente los de educación municipal, mencionaron que es difícil llevar a cabo la práctica de *Procurar que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento*, principalmente debido a razones que escapan a su control y que consideran intrínsecas a la forma en que funciona el sistema escolar. En este sentido, mencionan la sobrecarga de trabajo administrativo a la que está sometida la escuela en general, y las múltiples interrupciones relacionadas con actividades planificadas desde el Ministerio de Educación, u otras instituciones públicas, además del sostenedor.

> *"Yo quiero señalar que comparto plenamente esta dimensión en lo que se refiere al líder pedagógico totalmente, pero con la burocratización en la que actualmente tienen sumida a la escuela, de verdad que nos quita el norte, nos quita el foco."*
>
> (Director, focus XI Región)

En la misma línea, emergen críticas en relación con la dificultad de cubrir por completo los contenidos curriculares, por parte de los docentes, ya que están directamente expuestos a las mismas interrupciones, trabajo administrativo, y tiempos impuestos.

Respecto a sugerencias concretas para esta dimensión se sugieren:

- Incluir una práctica que haga referencia a la generación de espacios para la reflexión pedagógica del equipo directivo en su conjunto, que aborde mecanismos de monitoreo de la implementación curricular y el acompañamiento y la retroalimentación del trabajo docente. Los directores asignan gran importancia a estos procesos, aunque consideran que pocas veces tienen el tiempo para realizarlos.
- Incorporar el intercambio de prácticas exitosas entre los establecimientos a través de jornadas de discusión.

4.3.6. Dimensión 4. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar

Esta dimensión también fue valorada positivamente dado la mayoría de los directores considera el clima escolar como un aspecto primordial para generar cambios positivos dentro de los establecimientos. Se asocia, en este sentido, con una preocupación muy relevante de los directores por mantener buenas relaciones entre su equipo, y construir una atmósfera de motivación y sentido por el trabajo. Además, existe plena conciencia de la relación entre el clima, la convivencia y la participación, con los resultados educativos del establecimiento.

En esta dimensión emergió la figura del Encargado de Convivencia, surgiendo una vez más la duda sobre quiénes son parte del equipo directivo, y hasta qué punto el director debe gestionar esta área.

Respecto a los aspectos y prácticas más destacadas, fueron mencionadas la de *desarrollar una cultura inclusiva,* pues alude al valor de la inclusión que es altamente valorado por los directores. Sin embargo, al igual que en relación con la primera dimensión, una vez más surge la discusión en torno a las implicancias y los límites de la inclusión en los establecimientos educativos. Ahondando en este tema, los directores municipales señalan que el marco jurídico muchas veces es una piedra de tope cuando se trata de sacar del establecimiento a estudiantes con mala conducta, que entorpecen la convivencia escolar, y que desgastan el trabajo y ánimo de los docentes.

"Si bien es cierto, el reglamento de convivencia es como una oportunidad para que la comunidad se ponga de acuerdo, hay un par de indicaciones del Ministerio que dice que no puede ningún reglamento de convivencia desvincular... dice el marco de derecho, es la Ley General de Educación, y ahí, lo que quería decir, es que en realidad en el sistema municipal, no existe una voluntad jurídica."

(Director, focus VII Región)

También se destaca la práctica asociada a *modelar y promover un clima de confianza entre los actores de la comunidad, e implementar normas y estrategias que aseguren una sana convivencia.* Los directores mencionaron que estas prácticas son fundamentales para que el establecimiento vaya de la mano con la obtención de buenos resultados.

De acuerdo a las observaciones realizadas por los directores, las prácticas más complejas son la de *Anticipar conflictos mediando entre los actores,* pues señalan que, más que anticipar conflictos, se deben evitar, mediando entre los actores de la comunidad educativa. Para ello, los directores sugieren incorporar como prácticas la creación de espacios de convivencia efectiva, protocolos claros de solución de conflictos, y no únicamente sanciones.

Respecto a la *comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados,* los directores consideraron que es una práctica importante, pero señalan una realidad conflictiva con los apoderados. Los directores aluden a una ausencia, baja participación en reuniones, inasistencia a citas solicitadas. De esta forma, desde sus experiencias asegurar una comunicación permanente se vuelve engorroso, ya que no sólo es responsabilidad de directivos. Condiciones y variables externas al trabajo escolar, tales como el entorno, expectativas y prácticas de los apoderados repercute en la relación con el establecimiento. Los directores hacen referencia a la complejidad de esta relación principalmente debido al desinterés y falta de compromiso. En este contexto, los directores consideran que la comunicación, y más aún la colaboración con los apoderados no dependen plenamente de ellos.

"Creo que no sacamos nada con hacer una gestión de convivencia y participación al interior del establecimiento si ese mismo aprendizaje que

estamos logrando no se vuelca a su lugar de origen, su comunidad, en su barrio. Creo que falta ahí lo que significa la relación de los alumnos con la comunidad."

(Director, focus X Región)

Respecto a sugerencias o aportes concretos para esta dimensión, se señalan:

- Enfatizar en el MBD la importancia del Manual de Convivencia, promoviendo la necesidad de que este tipo de instrumentos sea construido de forma participativa y democrática con los distintos actores del establecimiento.
- Explicitar de manera más clara qué tipo de instancias de participación y colaboración pueden generarse o promoverse dentro de la comunidad escolar.
- Incorporar prácticas que contemplen formulación y articulación de protocolos que eviten y solucionen conflictos de manera formativa y no sólo punitiva.
- Incorporar un énfasis más claro en temas de formación cívica y participación ciudadana.

4.3.7. Dimensión 5. Desarrollar y gestionar el establecimiento educativo

Los directores asocian buena parte de las prácticas de esta dimensión a lo que denominan trabajo administrativo y burocrático. Según mencionan, estas prácticas son las que ocupan la mayor parte de su tiempo. Se percibe también que se trata de una dimensión menos valorada de forma espontánea por parte de los directivos.

Algunos directores, de hecho, se rebelan en contra de algunas prácticas incluidas en esta dimensión, y no ven con buenos ojos que el MBD las ponga de relieve. Por el contrario, les parece que significa un retroceso del rol directivo hacia labores más administrativas.

En términos comparativos, resulta también una dimensión que aparece más confusa que las anteriores, con un foco poco claro, y algunas definiciones que no se comprenden bien a primera vista. En este sentido, los directores recomiendan

diferenciar mejor las prácticas netamente administrativas, de aquellas de carácter más pedagógico.

En la siempre compleja relación con el sostenedor, los directores sugieren asignar de manera más clara, algunas de las prácticas de esta dimensión al sostenedor, por ejemplo, las relacionadas con la obtención de recursos económicos, y el cumplimiento de algunas normas legales.

De cualquier forma, la práctica que mejor se comprende, y resulta más consistentes con la labor efectiva de los directores, es la de *Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.* En general, señalan que esta labor requiere de mucho tiempo pues deben responder y estar atentos a los requerimientos tanto del municipio, el MINEDUC, la Superintendencia de Educación, y la Agencia de Calidad de la Educación Esto genera, además, un clima de tensión en los establecimientos, porque algunas de estas instituciones externas se relacionan con un énfasis punitivo y sancionador.

Otra de las prácticas fácilmente comprendida y valorada es la que establece la *Vinculación del establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno.* Los directores destacan la importancia de la conexión con organismos o instituciones como Carabineros, PDI, Consultorio, SENDA (con los cuales se desarrollan programas de educación y prevención), entre otros. En el caso de directores de establecimientos técnicos, también señalan la relación con empresas o instituciones de práctica para sus estudiantes. De cualquier forma, algunos directores se quejan de que esta práctica demanda demasiado tiempo.

En cambio, las dimensiones que suscitaron más dificultades, o derechamente recibieron mayores críticas, fueron las de: *Recolectar y analizar sistemáticamente información y datos de procesos y resultados del establecimiento, e Informar y explicar de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento,* pues se relacionan con los resultados del SIMCE, que para muchos directores resultan controvertidos. En este sentido, se refuerza una crisis de validez del SIMCE –que también aparece en otros estudios–, por cuanto muchos directores no lo asocian con una evaluación fidedigna del desempeño del establecimiento.

Otra de las prácticas cuestionada fue la de *En conjunto con el sostenedor, asegurar la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento,* pues nuevamente los directores destacaron la falta de autonomía del director frente a los sostenedores, en particular, con el manejo de recursos. En este sentido, se considera ilusorio la disposición de asegurar "en conjunto con el sostenedor", la disponibilidad de recursos.

> *"Es que tú no puedes estar esperando eternamente que salga una orden de compra, que te agilicen un pago."*
>
> (Director, focus VI Región)

> *"Esto de 'en conjunto con el sostenedor asegurar la disponibilidad de los recursos requeridos', por lo que he escuchado yo en todos los colegas acá, hay una visión de que la escuela debiera manejar los recursos, no a través de un tercero, que en este caso serían los sostenedores, porque no conocen nuestra realidad, porque no conocen nuestras necesidades y porque hacen a veces un uso, un mal uso de los recursos."*
>
> (Director, focus IV Región)

Respecto a sugerencias concretas para esta dimensión, se mencionan:

- Diferenciar entre las prácticas de gestión pedagógica, y gestión administrativa.
- Ampliar ejemplos de instituciones, organizaciones y actores del entorno de los establecimientos, para establecer vínculos.
- Relevar prácticas y conocimientos asociados a administración de recursos, a fin de gestionar el establecimiento educativo de mejor manera.

4.4. Evaluación de los recursos personales

La incorporación de los Recursos Personales (valores, competencias, conocimientos profesionales), fueron identificados inmediatamente como el aspecto más novedoso de este nuevo Marco para la Dirección y el Liderazgo Escolar. Se valoró positivamente su incorporación, pues son considerados factores claves para el éxito de la gestión directiva.

Más aún, a partir del estudio es posible concluir que los directores atribuyen espontáneamente una importancia fundamental a los recursos personales para el trabajo directivo, en particular, aquellos que se relacionan con habilidades blandas, o habilidades comunicacionales. Independiente de la evaluación específica del MBD, los directores repetidamente hacen mención a la necesidad de contar con habilidades como empatía, persuasión, capacidad de resolución de conflictos, y motivación, entre varias otras, para gestionar exitosamente un establecimiento. También se mencionan repetidamente habilidades relacionadas con la capacidad de generar confianza, cercanía y credibilidad, como rasgos fundamentales para ejercer un liderazgo educativo eficiente.

En este contexto, la sección de "Recursos personales" del MBD engancha bien con las preocupaciones y prioridades presentes de los directores, lo que justifica su buena recepción.

> *"El conocimiento profesional apunta exclusivamente a lo disciplinar, lo que tienes que manejar sí o sí. En las competencias tú además incorporas lo valórico, lo afectivo, y lo emocional, las competencias es mucho más completo que las mismas habilidades."*
>
> (Director, focus Región Metropolitana)

Esta alta valoración de recursos personales asociados a habilidades blandas, lleva a los directores a otorgarle una mayor importancia a la experiencia personal y profesional en terreno, antes que a la trayectoria o experiencia puramente académica. En este sentido, recomiendan la priorización de la experiencia como requisito básico para conformar un equipo directivo, y a partir de ahí, generar la profesionalización y perfeccionamiento de los cargos directivos.

"La experiencia, hay directores que se han hecho a pulso. Se necesita la práctica que te permite tener la seguridad para resolver los problemas."

(Director, focus XV Región)

"Yo conozco directores que logran sacar agua de las piedras y esa es una habilidad, es una práctica, es experiencia, hay factores personales, habilidades que a veces se desarrollan en otros ámbitos, en el trabajo, porque ha sido dirigente."

(Director, focus V Región)

Sin embargo, y como observación, independiente de la buena valoración que se hace a esta sección del MBD, algunos directores señalaron su preocupación frente al carácter eminentemente subjetivo de los valores y competencias, en particular, en relación con conocimientos y prácticas concretas. En este sentido, señalan que, considerando que el MBD servirá para la autoevaluación y la formación inicial de los directivos, los valores y las competencias presentarán desafíos particulares para la evaluación.

4.4.1. Valores

Los directores, en su mayoría, evalúan positivamente los valores presentes en el MBD: ético, justicia social e integridad. Sin embargo, los consideran demasiado genéricos, y recalcan la necesidad de definir mejor a qué se refieren, y como se pueden llevar a la práctica.

En este contexto, los directores, en general, comprenden estos tres valores como paraguas para otros valores que puedan desprenderse de los mencionados, pues son conceptos macro, valores universales que encierran a otros. Algunos directores se preguntan por qué se incluyeron estos valores y no otros, sugiriendo así una selección de algún modo arbitraria.

La utilidad práctica de los valores no es tan fácil de discernir para los directores. En general, se los asocia con la toma de decisiones frente a problemas y dificultades con los distintos actores de la comunidad educativa, así como con el manejo de alumnos conflictivos. Por otro lado, algunos directores relacionan los valores

incluidos principalmente con la idea de la inclusión, que los directores perciben a lo largo de todo el documento. En este sentido, la inclusión sería la forma de llevar a la práctica el ideal de justicia social.

> *"Y el tema de los valores, entendida la educación como una inversión social obviamente que sí, tú tienes que tener este sentido de ética, de justicia social, de integridad, me parece que es muy destacable y que por fin se están tomando esto, que viene de la mano con los estilos de interacción, con tu estilo de liderazgo, es parte de tu esencia y esto no lo da ningún grado."*
>
> (Director, focus X Región)

Como se ha mencionado, algunos directores señalaron la inconveniencia de incorporar valores en un documento cuyo objetivo es promover la autoevaluación, la formación inicial, la evaluación, y la identificación de líderes efectivos, ya que se trata de un componente muy difícil de medir.

> *"Eso de los valores no lo comparto, no creo que debería estar en un Marco para la Buena Dirección porque lo encuentro muy subjetivo, muy subjetivo el valor y es poco evaluable. Sí una lo percibe, pero cómo lo evalúo, porque es mi percepción frente a otra persona, o sea para mí 'ético' significa una cosa y quizás para usted significa otra; o la 'justicia social' ¿qué llamamos justicia social?, 'integridad', entonces encuentro eso… En el caso de las competencias, las habilidades son distintas, y el conocimiento que acá se plantea, los conocimientos profesionales también, pero mi valor, no."*
>
> (Director, focus II Región)

Por otra parte, a través de los focus se recogieron diversas sugerencias para la incorporación de otros valores que podrían estar presentes en el MBD: respeto, empatía, vocación, lealtad, motivación y responsabilidad.

4.4.2. Competencias

Las competencias fueron muy bien recibidas, pues se consideran imprescindibles como características de un líder escolar que esté a cargo de la dirección y gestión de un establecimiento.

Respecto a la comprensibilidad de las competencias, los conceptos presentaron menos dificultad que los valores, ya que resultan más fáciles de evaluar en un contexto de trabajo conjunto.

En este sentido, se destacan las competencias de capacidad de trabajo en equipo, flexibilidad, y resiliencia. Esta última considerada fundamental en la labor de los directivos que se enfrentan constantemente a frustraciones relacionadas con el sostenedor, organismos externos, relación con estudiantes, apoderados y docentes.

> *"Me hace mucho eco la palabra 'resiliencia', yo creo que todos los directores incluidos jefes DAEM, directores… resiliencia ¡por favor! si por suerte estamos vivos señorita, es la capacidad de sobre ponerse a situaciones extremas, a situaciones desagradables, los directores lo saben de sobre manera."*
>
> (Director, focus X Región)

Por otra parte, los directores validan cada una de las competencias que figuran en el documento, pero sugieren diferenciar las competencias requeridas, dependiendo de la administración y ubicación de los establecimientos. Por ejemplo, un equipo directivo de un colegio rural probablemente necesite competencias distintas de la de un equipo directivo de un liceo técnico- profesional.

A través de los focus se recogieron sugerencias de otras competencias que podrían estar presentes en el MBD: visión global y comprensión holística de la sociedad, autonomía, compromiso institucional, capacidad mediadora y motivadora, empatía, asertividad, proactividad.

4.4.3. Conocimientos profesionales

Para la mayoría de los directores, la inclusión de conocimientos profesionales es bien valorada por considerarlos un requisito imprescindible para desempeñarse en el cargo. En concreto, los conocimientos formales serían necesarios, de acuerdo con los directores, para favorecer la reflexión colectiva, el desarrollo profesional, así como los procesos de evaluación docente. Asimismo, los directores destacan en particular los conocimientos necesarios a partir de los nuevos énfasis de la reforma educacional.

Entre los conocimientos incluidos, los más destacados por los directores fueron los relacionados con el conocimiento de currículum, evaluación y políticas nacionales de educación, y normativa nacional y local.

Entendidos como los conocimientos más relevantes para el ejercicio del equipo directivo, muchos de los directores propusieron cambiar "Conocimientos Profesionales" por "Competencias Profesionales", pues señalaron que no basta con poseer los conocimientos, sino saber aplicarlos.

> *"Hay muchos colegas directores de zonas rurales, de zonas que no han tenido un camino, un apoyo de hacer postítulos, no tienen por qué exigírselos, que han sido nombrados a dedo por el sostenedor de turno, y no han podido estudiar."*
>
> (Director, focus I Región)

4.5. Opinión respecto a los aspectos gráficos

En relación con el esquema gráfico, los directores tendieron a considerarlo una buena síntesis del documento, carente, sin embargo, de mayor atractivo visual. La imagen les parece correcta, pero no llama la atención.

> *"Lo veo como, de alguna manera, una síntesis de los ámbitos de la gestión en los cuales uno se mueve, yo creo que eso refleja más o menos lo que se hace a grandes rasgos. Pero al menos, en la intencionalidad, es que en la*

institución se practique, como elemento ordenador me parece excelente, o sea sintetizador."

(Director, focus XI Región)

Indagando en mayor profundidad, los directores evalúan bien la forma circular, que da una sensación de dinámica y de flexibilidad. También valoraron que la figura incorporara también los recursos junto con las dimensiones. Para los directores, el esquema transmite la idea de que todos los componentes del MBD tienen la misma importancia.

Además, se evalúa positivamente que los recursos personales envuelvan a las dimensiones de práctica, porque eso confiere valor y reconocimiento a las habilidades y competencias personales y profesionales que posea el equipo directivo en su conjunto.

"Las dimensiones están subordinadas a las características personales, entonces, se puede entender eso, que cada uno puede hacer lo que, de acuerdo a sus valores, a sus conocimientos y competencias, va a interpretar las dimensiones que allí aparecen."

(Director, focus VII Región)

Entre los aspectos críticos, los directores señalaron que se trata de una figura poco llamativa, que no le hace justicia a la utilidad del MBD. Por otro lado, critican el hecho de que la imagen no se entiende por sí misma, y no permite comprender el sentido general del documento, a menos que se haya estudiado.

En cuanto a los colores, estos recibieron mayores observaciones críticas. Los colores internos de algunas de las dimensiones fueron considerados oscuros, dificultando la lectura. Por otro lado, los directores manifiestan extrañeza y quizás disconformidad ante los tonos en degradé de un mismo rango cromático. En este sentido, da la impresión que echan de menos colores más contrastantes, como los utilizados en otros esquemas gráficos de procesos educativos.

En este sentido, los directores recomiendan explícitamente la utilización de colores más contrastantes entre sí, por ejemplo, verde, amarillo, naranjo, etc.

Una crítica similar se repite en relación con los colores utilizados para las categorías de los recursos personales. También en esta área se recomienda el uso de colores más contrastantes.

En relación con las líneas divisorias curvas entre las dimensiones, estas no llaman la atención de los directores. Consultados frente al tema, reconocen que pueden dar la idea de fluidez y flexibilidad en los límites entre las dimensiones, pero no es una interpretación que surja de manera espontánea. La sensación que prima frente a la opción gráfica de utilizar líneas divisores curvas es de extrañeza y algo de confusión.

Los directores no entregaron propuestas alternativas de otra forma de graficar el MBD, pero algunos recordaban la síntesis del Marco para la Buena Dirección de 2005 en forma de "T", como un cuadro que contemplaba las cuatro áreas de desarrollo. En comparación con aquella, los directores prefieren la utilización de la forma de círculo, pero recomiendan reevaluar la paleta de colores utilizados.

V. Presentación de resultados - Jefes Regionales de Educación

Los Jefes Regionales de Educación[‡], entregan en general una visión del MBD muy coincidente con las de los directores. Esto refuerza en primer lugar la evaluación ya entregada del documento, y refleja asimismo un buen nivel de conocimiento por parte de los Jefes Regionales, del trabajo que realizan los directivos.

A continuación se entregan, los principales resultados emergidos desde los Jefes Regionales. Debido a que, como se ha mencionado, el diagnóstico de éstos se encuentra completamente alineado con el de los directivos, aquellos aspectos coincidentes se presentan de manera muy sintética. Mientras que los aspectos en que se expresan diferencias o cambios de énfasis con respecto a la opinión entregada por los directores, son destacados.

5.1. Aproximación general al MBD

En términos generales, la primera aproximación de los Jefes Regionales al MBD, es muy positiva. Todos coinciden en que resultará un instrumento de utilidad para los directivos, por cuanto les ayudará a organizar y planificar mejor su trabajo. Se destaca además la exhaustividad de las dimensiones y prácticas incorporadas, que recogen bien la realidad del trabajo directivo.

De esta forma, los Jefes Regionales convergen en general en que significa una mejora sustantiva con respecto al MBD anterior, en la medida que incorpora una descripción más detallada de las prácticas, así como un énfasis explícito en los recursos del director.

Por otro lado, también emergen algunas críticas o precauciones para el uso del MBD, en el ámbito de la articulación entre el trabajo del director y el sostenedor. En este sentido, los Jefes Regionales también previenen respecto de la existencia de áreas difusas, o bien aspectos incluidos en el MBD que, en el caso de muchos establecimientos, derechamente dependen del sostenedor, más que del director.

[‡] En adelante se aludirá a los Jefes Regionales de Educación simplemente como Jefes Regionales.

5.1.1. Articulación con otras políticas educativas

Los Jefes Regionales perciben una buena articulación entre el MBD y otras políticas o programas educativos. En particular se destaca una buena alineación con el PEI y el PME, dos instrumentos que son considerados claves para el trabajo del establecimiento. También se percibe, si bien de manera preliminar, una buena alineación con los instrumentos de evaluación de la Agencia de Calidad.

5.2. Percepción del fundamento teórico y la utilidad práctica del MBD

5.2.1. Fundamento teórico

De manera unánime los Jefes Regionales consideran el Fundamento Teórico del MBD como una sección crucial del mismo, que contribuye a darle sustento y respaldo a la información incluida.

5.2.2. Utilidad práctica

Todos los Jefes Regionales coinciden en valorar la utilidad del MBD en la misma línea expresada por los directores. Esto es, se lo considera un instrumento particularmente útil para guiar y organizar el trabajo directivo, identificando las distintas áreas de gestión, y sirviendo de alguna forma como "rúbrica" para su desempeño.

Se estima que servirá para otorgarles a los directores más autonomía en su gestión, y enfatizar el foco en lo pedagógico antes que en lo puramente administrativo.

Entre los usos específicos, se estima que servirá para planificar el trabajo, así como para el desarrollo de procesos de selección y capacitación de los directores.

Por último, algunos Jefes Regionales, al igual que algunos directores, expresan dudas respecto del ajuste, pertinencia o adaptabilidad del MBD a establecimientos rurales y técnico-profesionales.

5.3 Evaluación de las dimensiones de práctica del MBD

Al igual que los directores, los Jefes Regionales consideran que las 5 dimensiones propuestas ofrecen un panorama exhaustivo y orgánico del trabajo desarrollado por el director y su equipo, y entregan una buena evaluación de las mismas.

De modo general, y antes de entrar al análisis dimensión por dimensión, emergen un par de énfasis particulares, que marcan diferencias con la opinión de los directores.

En general, y como puede ser esperable, los Jefes Regionales tienen una visión un poco más crítica del trabajo de los directores, que los mismos directores. En este contexto, los Jefes Regionales valoran en particular que el MBD enfatice la visión estratégica, y el trabajo pedagógico, por sobre el trabajo puramente administrativo, que según ellos, concentra demasiado la atención de los directores. Los directores, por su parte, si bien valoran el tránsito de lo administrativo a lo pedagógico, no lo consideran una deficiencia de su gestión, sino más bien una constricción del sistema, debido a las exigencias y demandas múltiples en este ámbito.

El otro aspecto distintivo que aparece remarcado por los Jefes Regionales, se relaciona con el trabajo en equipo y los niveles de participación en la toma de decisiones. Según ellos, algunos directores no privilegian un trabajo compartido, y tienen dificultades para incorporar la visión de los distintos actores de la comunidad a la toma de decisiones estratégicas. En palabras de los Jefes Regionales, algunos directores actúan como "reyezuelos" en su establecimiento, otorgando escasas oportunidades de participación y en algunos casos incluso dando lugar a abusos de poder.

Desde este punto de vista, parece positivo que el MBD destaque el trabajo en equipo y la toma de decisiones por medio de procesos participativos, y los Jefes Regionales consideran que el MBD debería enfatizar aún más estos aspectos.

Los directores, naturalmente, no expresan esta opinión con la misma fuerza, aunque es interesante destacar que varios directores sí hacen énfasis en la importancia de destacar la participación y el trabajo conjunto en procesos

relevantes de la escuela, como una dimensión fundamental que el MDB debiera intencionar con más fuerza.

5.3.1. Dimensión 1. Construir e implementar una visión estratégica compartida

Coincidentemente con la visión de los directivos, esta dimensión resulta muy bien valorada. Se destaca en particular el énfasis en proveer una mirada estratégica a la visión del establecimiento, a través de la definición de metas y objetivos a mediano y largo plazo. Como se ha mencionado, se valora en particular el énfasis en el trabajo en equipo y la toma de decisiones compartida, y se sugiere reforzarlo. Al igual que los directores, también se valora el énfasis en la inclusión.

> *"Si el director no guía a los profesores, a una visión que sea compartida y participativa, no va a funcionar, porqué hasta ahora la experiencia que hemos tenido esto se está haciendo… el directivo debe trabajar más con un equipo y dar a conocer esto a los demás, esto te cambia la mirada"*
>
> (Jefe Regional de Educación, I Región)

5.3.2. Dimensión 2. Desarrollar las capacidades profesionales

Esta dimensión fue bien valorada, ya que incluye prácticas que son consideradas relevantes y en general exhaustivas de esta área de trabajo, tal como también lo señalan los directores. Se destacan asimismo posibles problemas de articulación con el sostenedor, en áreas claves como selección y retención docente.

El único énfasis diferencial de los Jefes Regionales se relaciona con la valoración particular de los espacios de reflexión docente, como un componente crucial del trabajo de capacitación y fortalecimiento de capacidades profesionales. Según algunos Jefes Regionales, los directores y docentes tienden a privilegiar un esquema de capacitación externo (a cargo de instituciones especializadas), dejando de lado el trabajo interno a través del cual estos conocimientos se ajustan y difunden al interior del establecimiento.

5.3.3. Dimensión 3. Liderar procesos de enseñanza aprendizaje

Al igual que en el caso de los directivos, esta resulta una de las dimensiones más valoradas, en línea con la apreciación de que el MBD hace bien en enfatizar procesos propiamente pedagógicos, por sobre los directivos. Emergen nuevamente críticas en relación con el énfasis administrativo del trabajo de muchos directores.

Asimismo, los Jefes Regionales destacan, con tanto o más fuerza que los directores, la importancia de procesos de liderazgo. Es decir, asociados a la comunicación, la motivación del equipo y la definición de un sello y objetivo común, que sería crucial en esta dimensión.

5.3.4. Dimensión 4. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar

Se valora ampliamente esta dimensión, en línea con lo que se ha mencionado. Algunos Jefes Regionales señalan que algunos directores se sienten amenazados por los apoderados y los estudiantes, lo que inhibiría procesos participativos. Asimismo, otros Jefes Regionales reconocen que los contextos de vulnerabilidad vuelven efectivamente conflictivos y desafiantes los procesos de comunicación con los apoderados y los alumnos, dificultando la toma de decisiones participativas. En cualquier caso, los Jefes Regionales destacan la importancia de enfatizar estas prácticas, a través de los procesos adecuados.

> *"Dado lo segmentado de nuestro sistema, tenemos contextos que están muy vulnerados en los niveles de relaciones porque están un contexto también territorial complejo, porque reciben cierto tipo de alumnos. Entonces creo que son tareas con una dificultad de factibilidad alta, el poder generar climas de confianza, o también relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres, no resulta tan fácil, a veces hay instancias en que ni siquiera hay una figura de adulto significativo muy clara."*
>
> (Jefe Regional de Educación, VII Región)

5.3.5. Dimensión 5. Desarrollar y gestionar el establecimiento

Es considerado un tema clave por los Jefes Regionales, quienes lo evalúan mejor que los directivos. Entre estos últimos, emergían algunas dudas o confusiones en relación con esta dimensión, las cuales no aparecen entre los Jefes Regionales. Esto parece relacionarse con ciertas dificultades de los directores para comprender este tipo de procesos, y también para asumirlos como propios (por ejemplo, en temas relacionados con manejo normativo).

Varios Jefes Regionales expresan críticas explícitas en relación con que muchos directores no estarían bien capacitados para llevar adelante estas tareas. Este déficit se relacionaría, según algunos Jefes Regionales, con falencias en los procesos de selección de los directivos, que no incluyen estos criterios, y muchas veces dan lugar a vicios vinculados a los privilegios, clientelismo o pago de favores.

Independiente de lo anterior, los Jefes Regionales también reconocen que varias de las prácticas aquí incluidas pueden corresponder en verdad al ámbito de acción de los sostenedores, en particular en el área de manejo de recursos.

5.4. Evaluación de los recursos personales

Al igual que los directores, los Jefes Regionales reciben de manera positiva la inclusión de una categoría asociada a los recursos personales del director, por considerarlo un área clave en el trabajo que desarrolla. Coinciden, asimismo, en evaluar positivamente la división conceptual entre valores, competencias y conocimientos.
De esta forma, al igual que los directores, el esquema general de esta clasificación resulta apropiado.

En relación con cada una de estas categorías, surgen algunas dudas, en particular por los componentes incluidos en cada una de ellas.

En relación con los conocimientos y competencias, estas dudas son menores, si bien varios Jefes Regionales sugieren la inclusión de otros conocimientos y competencias. Así, por ejemplo, en el ámbito de los conocimientos, se sugieren

elementos como el manejo de las finanzas y la gestión de proyectos. En el área de las competencias se plantea la necesidad de incluir elementos como "adaptabilidad", probidad, tolerancia, entre otros.

Respecto a los valores, al igual que los directores, los Jefes Regionales expresan ciertas dudas. Los tres valores incluidos, si bien parecen en general atingentes, son considerados confusos en algunos casos, y no queda claro por qué fueron priorizados esos valores en particular por sobre otros. Así, se mencionan también otros valores como solidaridad, integridad y empatía.

> *"No sé si la sociedad hoy día pide esto, no sé si la LGE me habla de esto… no sé cómo lo llevaron a estos tres conceptos. Como te digo, No es que no debiera estar, pero tal vez por qué estos y no otros"*
>
> (Jefa Regional de Educación, IX Región)

Por otro lado, los Jefes Regionales manifiestan las mismas dudas que los directores en relación con la posibilidad de evaluar los valores. Si desde la perspectiva de los directores estas dudas se relacionaban con el carácter eminentemente subjetivo de los valores, desde la perspectiva de los Jefes Regionales, parecen tener que ver más bien con la capacidad de monitorearlo de manera efectiva.

> *"Yo puedo decir: 'soy una persona honesta', pero puedo llevar un tiempo como directora y se dan cuenta que no soy honesta… no es tan fácil probarlo".*
>
> (Jefa Regional de Educación, V Región)

5.5. Opinión respecto a los aspectos gráficos

En relación con el diagrama final de síntesis de las dimensiones y recursos, los Jefes Regionales entregan una mejor evaluación que los directores, o al menos, consideran menos relevantes los aspectos negativos. En general, les parece un diagrama claro, que sintetiza bien el MBD. Prácticamente no aparecen críticas a la elección de colores, ni la organización espacial de la información, si bien algunos Jefes Regionales sí consideran que puede ser difícil de comprender para los directores.

En este sentido, la única sugerencia más concreta se relaciona con la necesidad de hacer el esquema más fácil de entender, por medio de la inclusión de flechas y el aumento de tamaño de las secciones.

VI. CONCLUSIONES

El nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar es valorado y bien recibido por los directores. De manera unánime, y transversal a las distintas regiones y tipos de establecimientos, es considerado un instrumento útil para el trabajo directivo y la gestión del establecimiento, que representa un avance respecto de la versión anterior.

Los principales aspectos destacados del nuevo MBD se relacionan con su sintonía con el tipo de trabajo que se desarrolla en los establecimientos, y con la exhaustividad de las prácticas que incluye, que reflejan bien el conjunto de acciones que se desarrollan para gestionar un establecimiento.

Más allá de críticas puntuales, se puede decir que los directores "se reconocen" en el nuevo MBD. En lo que se refiere a las dimensiones de la dirección escolar, como a las prácticas incluidas en cada una de ellas, los directores sienten que recogen e interpretan bien el tipo de quehacer de un establecimiento.

Asimismo, se considera que el MBD provee un panorama muy exhaustivo del conjunto de tareas y funciones que marcan la gestión directiva de un establecimiento. Naturalmente, emergen algunas sugerencias muy puntuales de aspectos faltantes, pero en conjunto los directores consideran que están incorporadas todas las tareas relevantes.

En relación con la utilidad del MBD, el documento resulta también altamente valorado por los directivos. Se lo considera especialmente útil para orientar en concreto la práctica directiva, y contribuir a organizar la gestión de un establecimiento educacional. En este sentido, se percibe que será un gran aporte para planificar el trabajo a lo largo del año, y delegar las funciones al conjunto del equipo directivo. También se lo considera útil para llevar a cabo tareas de monitoreo, evaluación y autoevaluación del trabajo realizado. En este sentido, se considera que el MBD contribuye a profesionalizar el trabajo directivo.

Junto con su efecto profesionalizante, los directores coinciden también en que el MBD está en línea con el nuevo énfasis del trabajo directivo, que se ha desplazado desde un rol más administrativo, a un foco en lo pedagógico. En este sentido, está

en línea con la tendencia de las políticas públicas en educación, así como también en su vinculación con el PEI y el PME, y su consideración de conceptos centrales de la reforma educativa, en particular el de inclusión.

En relación con las nuevas secciones que incluye este Marco, en particular los fundamentos teóricos, y los recursos personales (valores, competencias, conocimientos), ambas son muy bien recibidas por los directivos.

Se estima que los fundamentos teóricos proveen un mayor respaldo a las prácticas incluidas, y al trabajo directivo en su conjunto, reforzando el efecto profesionalizante del Marco.

En relación con los recursos personales, resultan también altamente valorados y de alguna forma imprescindibles para comprender el trabajo directivo en su conjunto. El estudio sugiere que el componente de recursos personales del director (en particular en lo que se refiere a habilidades blandas, de comunicación), se ha consolidado como un elemento central del trabajo escolar.

En este contexto, los directores consideran altamente relevante incluir competencias asociadas a habilidades como la comunicación efectiva, capacidad de resolución de conflictos y la empatía, entre otras. Los recursos asociados a conocimientos también resultan valorados en la línea de un rol cada vez más profesional del trabajo directivo. Por último, los valores, si bien en términos generales resultan bien percibidos, presentan algunas dificultades de comprensibilidad, y se plantea preocupación en cuanto a su medición.

En términos de las áreas críticas, uno de los reparos que emerge de forma relativamente transversal, se relaciona con la vinculación entre el director y el sostenedor, y las dificultades o tensiones que pueden surgir entre ambos. En este sentido, los directores señalan con frecuencia que el Marco establece algunas prácticas que, en muchos casos, son responsabilidad del sostenedor, y sobre las que ellos no tienen influencia, en particular, en áreas relacionadas con el manejo de recursos, y la gestión del personal. Este reclamo, es más claro en directores de colegios municipales.

En este sentido, los directores apuntan a un problema mayor, de una relación insuficientemente definida entre el director y el sostenedor, que a veces conspira contra una mejor gestión del establecimiento. Tal vez la sugerencia de que *"falta un Marco para el Buen sostenedor",* constituye la mejor síntesis de la percepción de los directores en torno a este tema.

Los directores también expresan quejas en relación con el exceso de prácticas y tareas incluidas en el MBD. En este sentido, algunos directores tienden a recibir el documento como una herramienta de presión y control. A pesar de reconocer la importancia de todas las tareas incluidas, los directores señalan la dificultad de abordarlas todas, sobre todo en el contexto de lo que consideran un exceso de trabajo burocrático y administrativo, la falta de tiempo y el hecho de que no siempre se percibe contar con la formación profesional adecuada para emprenderlas.

Por otra parte, el concepto de inclusión presente a lo largo del MBD, si bien fue bien valorado por los directores, surge entre ellos la inquietud sobre qué se entiende por inclusión. Si por una parte, se hace referencia a la inclusión en términos de inserción de estudiantes con necesidades educativas especiales y/o de otras características culturales, los directores están muy de acuerdo. Pero si el MBD plantea la inclusión como la obligación de mantener alumnos con graves problemas de disciplina, incluso con enfermedades psiquiátricas, los directores asumen una postura crítica, ya que lo relacionan con la falta de poder de decisión frente a instituciones que perciben punitivas como la Superintendencia de Educación, y por lo tanto sugieren que el MBD amplifique el término inclusión.

Por último, en relación con el esquema gráfico, emergen algunas críticas concretas en torno al uso de colores, y formas, asociadas a algunas sugerencias para conseguir un esquema más claro, auto-explicativo, y atractivo.

En términos de sugerencias concretas de mejora, estas dicen relación principalmente, con alternativas que permitan potenciar el uso del MBD en los establecimientos. En este sentido, podría ser útil incluir más indicaciones respecto de cómo usar el MBD, así como indicaciones específicas (o versiones distintas), para distintos tipos de establecimientos, considerando en particular la realidad de escuelas rurales, y liceos técnico profesionales. La inclusión de un glosario que

defina con claridad los conceptos más relevantes, también podría ayudar a un mejor uso del MBD.

Asimismo, parece necesario enfatizar que el trabajo descrito corresponde a todo el equipo directivo (y no sólo al director), y asimismo sería aconsejable incluir recomendaciones concretas para su división, asignación y delegación. En la misma línea, parece importante establecer la necesidad que cada director priorice las áreas a abordar, para evitar sentimientos de agobio y sobre-exigencia, que pueden resultar inmovilizantes.

Por otro lado, parece importante señalar que son pocos los directores que señalan que el MBD puede ser una buena ayuda para "priorizar" las labores del equipo directivo. Si bien algunos pocos directores manifiestan la intención de utilizar el MBD como una herramienta que permita seleccionar algunas prioridades de gestión, la gran mayoría de ellos lo recibe como un documento prescriptivo que promueve la preocupación por todas las áreas señaladas al mismo tiempo.

Algunas sugerencias estratégicas

A partir de los resultados expuestos, y de la experiencia del equipo investigador de EDECSA en múltiples estudios en el ámbito de la educación, se entregan las siguientes orientaciones estratégicas que pueden ser de utilidad para la implementación del instrumento evaluado (MBD), para el diseño de programas de fortalecimiento de liderazgo directivo y en general para futuros estudios asociados al tema.

En primer lugar, parece muy relevante incorporar en el MBD orientaciones concretas que permitan favorecer un uso efectivo del instrumento, así como enfatizar que el uso de este debe estar asociado al conjunto del equipo directivo, y no sólo al director.

El equipo investigador estima que, para lograr este objetivo, no será suficiente simplemente con declararlo en alguna sección del MBD, sino que será necesario desarrollar estrategias de despliegue de la información, a lo largo del MBD, que vayan guiando y promoviendo un uso efectivo del equipo directivo. Este tipo de estrategias de despliegue de la información pueden incluir módulos de actividades

concretas a realizar por parte del equipo directivo e indicaciones prácticas permanentes para su mejor uso. También resultará útil una página o plataforma de apoyo al uso del MBD, disponible on line. Por último, será importante incorporar las estrategias de uso del MBD a programas de supervisión y asesoría a establecimientos, y a los programas de capacitación y liderazgo.

Estas estrategias de apoyo para el uso del MBD deberían incluir orientaciones concretas para promover el trabajo en equipo y la delegación de funciones, así como indicaciones prácticas para priorizar el trabajo directivo de acuerdo al contexto, el proyecto educativo de cada establecimiento, y sus necesidades más acuciantes.

En segundo lugar, el estudio, permite levantar la necesidad de contar con tipologías más finas y novedosas de los directores del país, que permitan identificar y comparar de manera más efectiva las distintas formas de abordar el trabajo directivo en los establecimientos.

Como se ha mencionado a lo largo del informe, los resultados obtenidos son extremadamente homogéneos entre los distintos directores. Esto responde por un lado, a un grado de consistencia en las respuestas, pero también al hecho de que las clásicas categorías de segmentación de los directores, parecen ya poco eficaces para establecer diferencias sustantivas entre ellos. De esta forma, la región de origen o el hecho de pertenecer a establecimientos municipales, subvencionados u otros, no parecen ser criterios suficientes para organizar las diferencias de opiniones y enfoques del cuerpo directivo del país.

En el presente estudio, de hecho, se percibieron muy escasas diferencias de acuerdo a estos criterios de segmentación. Sin embargo, sí fue posible vislumbrar distintos tipos de directivos, que se aproximaban de forma diversa al MBD y al trabajo directivo en general, pero cuyas diferencias no se articulaban de acuerdo al tipo de dependencia del establecimiento, o la región de origen. De esta forma, EDECSA estima que la complejidad del mundo de los directores queda de alguna forma sumergida debajo de diseños muestrales que trabajan sobre criterios muy gruesos asociados a las características del establecimiento, que dicen poco de la visión educacional del director, y de la cultura y prácticas particulares del establecimiento.

Estas diferencias entre los directores –hasta el momento sólo sugeridas– parecen relacionarse más bien con su visión del proceso educativo, y de las estrategias para impulsar la mejora. En el entendido de que se trata por ahora sólo de hipótesis muy exploratorias, sería posible sugerir nuevas tipologías de directores que resultaría relevante contrastar empíricamente.

Se distinguen así directores más "administrativos", que basan sus estrategias de mejora principalmente a cumplir los requerimientos del Mineduc y de otras instancias públicas, y que dan muestras de una visión más a corto plazo, en contraste con otros directores más "estratégicos", que buscan utilizar las herramientas del Ministerio para desarrollar un trabajo propio y efectivo, con una visión de más largo plazo.

En otros estudios desarrollados por EDECSA, se ha encontrado que otro criterio que marca diferencias claves en la forma en que los directores reciben e implementan las políticas y programas educativos, se relacionan con su concepción de calidad educativa, así como de la forma de medirla. De esta manera, los directores que son más proclives al Simce, y tienden a valorarlo como un mecanismo válido para aproximarse a la calidad educativa, tienen una visión muy distinta de un conjunto de programas educativos, que aquellos directores que son reacios al Simce, y lo consideran un instrumento poco válido para evaluar calidad de la educación.

A través de estos ejemplos, se configura con creciente fuerza la necesidad de abordar en mayor profundidad la realidad del universo directivo, y sus diferencias internas, de acuerdo con criterios cualitativos, más que solamente características de los establecimientos. Este tipo de trabajo podría avanzar a partir de análisis de información cualitativa ya recopilada para otros estudios, a partir de lo cual se podrían levantar hipótesis más concretas de trabajo.

ANEXOS

Anexo – Pauta de entrevistas y focus

Estudio "Actualización y Validación del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar" Pauta de preguntas (Focus y entrevista)

Protocolo de presentación

Estimados directores, muchas gracias por su tiempo. En primer lugar quisiera presentarme y explicar los objetivos de esta reunión.

Mi nombre es… (nombre) y trabajo para la consultora EDECSA, especializada en educación. Nosotros estamos desarrollando un proceso de validación encargado por el Ministerio de Educación y UNESCO, que tiene por objeto conocer su impresión del nuevo Marco para la Buena Dirección y Liderazgo, que está siendo diseñado.

El Mineduc nos ha encargado este estudio a nosotros, como empresa externa, para poder realizar una evaluación un poco más objetiva e imparcial. Nuestra idea es recoger la opinión de potenciales usuarios del material con toda franqueza, tanto los aspectos que les parecen positivos, como los que les parecen mejorables del nuevo MBD, y las sugerencias que tengan.

La información que recopilemos será de utilidad para informar al Mineduc respecto de la evaluación del Marco para la Buena Dirección (MBD), pero no individualizaremos la opinión de cada director, sino que se entregará una síntesis integrada de los directivos de cada una de las 15 regiones consultadas.

Espero que ustedes hayan recibido el MBD con anticipación, y lo hayan podido revisar.

La dinámica de la reunión será la siguiente. En primer lugar, voy a presentar de manera muy breve un PPT con los principales componentes del nuevo MBD. Esta va a ser una presentación general de sólo 5 minutos, porque la idea es después ir deteniéndonos en cada uno de los componentes.

A continuación, haremos un conjunto de preguntas.

Como somos muchos, les tengo que pedir que seamos lo más sintéticos posibles, para no quitarles tanto tiempo. La idea es que esta reunión dure un máximo de dos horas.

Por las restricciones de tiempo no vamos a hacer rondas de respuestas para cada pregunta. Es decir, no es necesario que cada uno responda individualmente cada

pregunta, pues así lamentablemente no alcanzaríamos. La idea es tomar unas 4 o 5 palabras por cada pregunta, para ir avanzando en generar una opinión del grupo. Si alguien se quedó con algo muy importante que decir, por supuesto me levanta la mano y lo escuchamos también.

(uso del PPT y diapositivas indicadas para cada pregunta, indicado en la pauta)

Por último, quisiera pedirles permiso para grabar el audio de esta reunión (mostrar grabadora), porque a pesar de que tomo algunas notas, no puedo retener todo lo que conversamos.

Desde ya, y a nombre de MINEDUC y UNESCO, agradecerles su participación, y ojalá se sientan motivados a compartirnos sus opiniones para, desde ahí, lograr generar un MBD acorde a las necesidades de nuestro actual sistema educativo.

1. **Aproximación general y articulación con otras políticas y programas (15 minutos)**

Vamos a evaluar el documento en varias dimensiones (diseño, contenidos, gráfica, etc.). Antes de comenzar con algunas preguntas específicas y entrar en detalles, quisiera preguntarles qué les pareció el documento en general, Para esto les quisiera pedir que me resumieran **en una frase** lo que más les llamó la atención del documento, lo que más destacarían, ya sea bueno o mejorable, pero en una frase *(Ronda, si es que alguno se alarga más de tres frases, cortar).*

¿Les parece que es coherente este nuevo Marco para la Buena Dirección con otras políticas o programas institucionales, como por ejemplo con el PME, y el sistema de evaluación de desempeño de la Agencia? ¿En qué sí y en qué no?

2. **Evaluación de las Dimensiones del MBD (20 minutos):**

- **¿Creen que cubren adecuadamente todas las áreas relevantes del quehacer de un directivo, de lo que debe hacer para impulsar la mejora de la escuela? ¿O falta o sobra alguna? ¿Cuál faltaría y cuál sobraría? (pregunta prioritaria)** *(Nota para el entrevistador: aquí nos interesa distinguir prácticas poco estratégicas que bien pudieran estar realizando hoy en día los directivos, o prácticas que ellos mismos consideran poco efectivas, pero que igual realizan. Ojo con esas distinciones).*

- Y en términos de claridad, ¿Les parecen claras? ¿Se entiende lo que quiere decir, a lo que aluden, o hay alguna en particular que no se entienda?
- ¿Cómo pueden ser mejoradas las descripciones de estas dimensiones?

3. Prácticas (30 minutos)

- **Pensando en general en el conjunto de las prácticas asociadas a las distintas dimensiones, ¿Les parece en general que se destacan las prácticas más importantes asociadas a cada dimensión? ¿Falta alguna, sobra otra? ¿Son consistentes las prácticas que se destacan con su dimensión? ¿(ir dimensión por dimensión) (pregunta prioritaria).**
- **¿Qué prácticas creen ustedes que son claves para el ejercicio de una buena dirección y que no están siendo consideradas en el documento? (pregunta prioritaria)**
- Y ahora pensando en el conjunto de prácticas que hemos revisado, ¿Les parece que es útil esta descripción de prácticas para su labor como directivos? ¿Para qué les sirve?

4. Recursos personales (20 minutos)

- Y ahora pasando a los Recursos Personales, estos son rasgos o características personales de los directivos que explican su liderazgo. Si se fijaron, entre los recursos personales se mencionan valores, competencias y conocimientos.
- **¿Les pareció bien esta distinción entre valores, competencias y conocimientos? ¿Les hace sentido para su quehacer? ¿Les resulta útil? (pregunta prioritaria)**
- **¿Le parece que los valores, conocimientos y competencias planteados son los más importantes que debe tener un directivo?¿Cuáles faltan? (pregunta prioritaria)**

- ¿Creen que se entiende adecuadamente a qué refieren? ¿Les quedan dudas sobre cómo interpretar alguno de los recursos personales o de los elementos que lo integran?

5. Utilidad práctica del MBD (10 minutos)

¿Creen que este documento será útil para quienes ejercen funciones directivas en establecimientos escolares? ¿Por qué /Cómo? ¿Para qué cosas concretas será útil? ¿A qué cargos directivos sí y a cuáles no?

6. Aspectos gráficos (10 minutos)

¿Qué opinión les surge al observar el esquema general de cómo está articulado el MBD? (mostrar diapositiva con esquema) ¿Qué ideas les surgen al verlo? ¿Les parece claro? ¿Creen que refleja apropiadamente la estructura de dimensiones de prácticas y recursos personales que están contenidas en el MBD?)

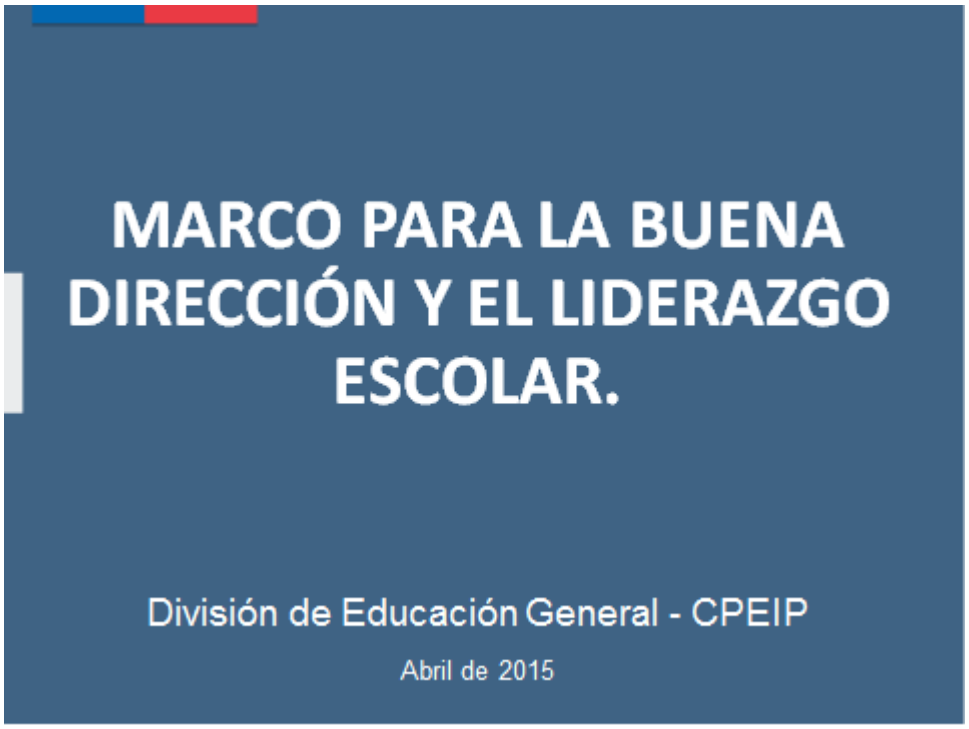
7. *Fundamento teórico del MBD (10 minutos) (sólo si hay tiempo)*

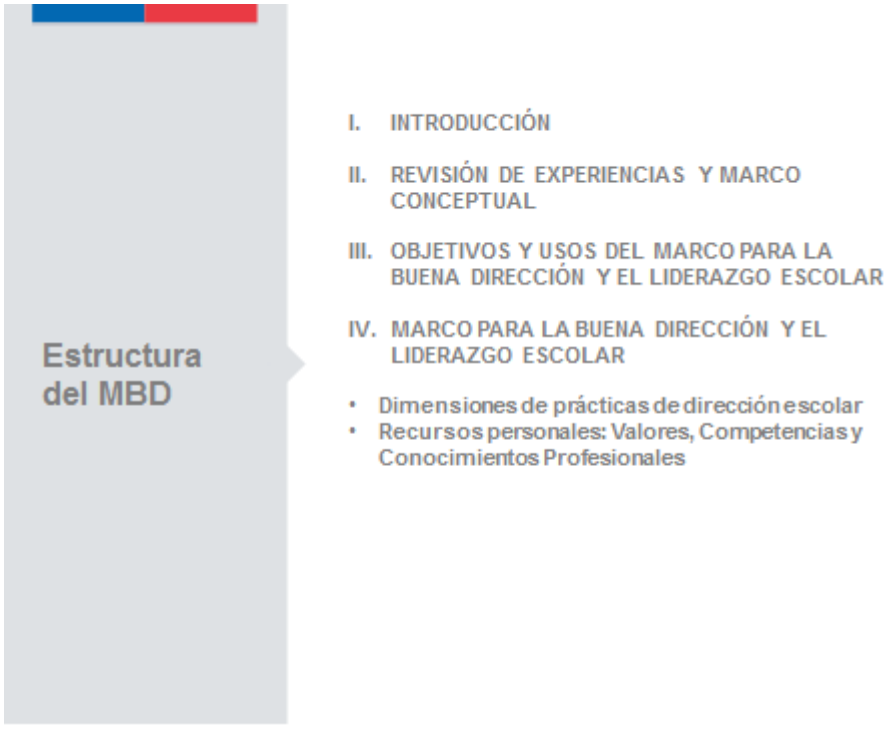
Por último, respecto de los antecedentes teóricos que aparecen al principio del MBD, ¿Les parece que se entiende? ¿Les parecen un apoerte para comprender y utilizar mejor el MBD?

8. Recapitulación y sugerencias finales (15 minutos)

¿Hay algún aspecto del Marco para la Buena Dirección, que no hayamos conversado, que ustedes creen que se podría mejorar? ¿Qué sugerencias nos pueden entregar para lograr que el MBD sea más y mejor utilizado por los directivos para orientar el ejercicio de su función? ¿Qué recomendaciones harían al MINEDUC en su proceso de validación del NMBD?)

PRESENTACIÓN PPT





Rol del MBD

El ***Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*** describe un ***conjunto de prácticas directivas*** y comprende la acción directiva, ***en un contexto determinado***.

El ***Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar***, proyecta una política educativa que consolida el rol directivo con creciente demanda al ***respeto por la diversidad y las identidades locales***.

No es prescriptivo, sino más bien un orientador de las políticas nacionales para:

- el desarrollo profesional directivo,
- temas de selección,
- evaluación, y
- una guía para desarrollar el liderazgo en los establecimientos educacionales.

Objetivos y Usos del Marco

•Facilitar la construcción de una **visión compartida sobre el liderazgo escolar** y un referente para el aprendizaje profesional.

•Promover un lenguaje común que **favorece la comprensión y la reflexión colectiva** sobre el liderazgo directivo efectivo.

•Orientar la **auto-reflexión, la autoevaluación y el desarrollo profesional** de los directivos en ejercicio.

•Orientar **la formación inicial** y en servicio de los directivos escolares que las escuelas requieren en el marco de la Reforma Educacional.

•Apoyar los procesos de **reclutamiento, selección y evaluación** de los directivos escolares.

•Facilitar la **identificación de líderes efectivos** y buenas prácticas.

Dimensiones de prácticas de dirección escolar

Se incluyen 5 grandes dimensiones de trabajo directivo. Cada dimensión incorpora las principales prácticas directivas que incluye.

- **Construir e implementar una visión estratégica compartida**
- **Desarrollar las capacidades profesionales**
- **Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje**
- **Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar**
- **Desarrollar y gestionar la organización**

Dimensión 1. Construir e implementar una visión estratégica compartida

•Definir y revisar en conjunto con su comunidad educativa el **proyecto educativo institucional y curricular** enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.

•Traducir los propósitos y objetivos institucionales en **planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo**, en el marco de procesos de planificación participativos.

•Difundir y explicar los **objetivos, planes y metas institucionales**, a todos los actores de la comunidad educativa.

•Promover y modelar activamente una **cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas** sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.

•Mantener una **comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor** para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.

Dimensión 2. Desarrollar las capacidades profesionales

•Desarrollar, en coordinación con su sostenedor, estrategias efectivas de **búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación.**

•Identificar las **necesidades de fortalecimiento de las competencias** de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.

•Reconocer y **celebrar los logros individuales y colectivos** del personal que trabaja en el establecimiento.

•Apoyar y demostrar **consideración por las necesidades personales y el bienestar** de cada una de las personas de la institución.

•Demostrar **confianza en las capacidades de sus equipos** y promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.

•Generar **condiciones y espacios de reflexión** y trabajo técnico y sistemático para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

Dimensión 3. Liderar los procesos de enseñanza aprendizaje

•Asegurar la **articulación y coherencia del currículum con las prácticas** de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.

•Monitorear la **implementación integral del currículum** y los logros de aprendizaje de todos los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.

•Acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.

•Identificar las **fortalezas y debilidades de cada docente** de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.

•Procurar que los docentes no se distraigan de los **procesos de enseñanza aprendizaje** evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.

•Asegurar la implementación de estrategias para **identificar tempranamente y apoyar a los estudiantes que presenten dificultades** en los aprendizajes o en el ámbito conductual, afectivo o social.

•Identificar y difundir, entre sus docentes y directivos, **buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje** como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que responden a las necesidades de sus estudiantes.

Dimensión 4. Gestionar la convivencia y la participación

•Desarrollar e implementar una política que asegure una **cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto,** resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.

•Modelar y promover un **clima de confianza** entre los actores de la comunidad escolar fomentando el diálogo y la colaboración tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes.

•Implementar y monitorear **normas y estrategias que aseguran una sana convivencia** con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.

•Generar **oportunidades de participación y colaboración** de los actores de la comunidad escolar, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.

•Anticipar conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.

•Desarrollar y mantener **relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres** y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.

Dimensión 5. Desarrollar y gestionar el establecimiento

•Estructurar la institución, **organizar sus procesos y definir roles** en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.

•Asegurar que el funcionamiento del establecimiento, responda a las **normas legales y las políticas educativas nacionales y locales**.

•Recolectar y analizar sistemáticamente **información y datos de los procesos y resultados** del establecimiento, que le permita tomar decisiones informadas y oportunamente.

•En conjunto con el sostenedor, asegurar la **disponibilidad de los recursos, requeridos** por el establecimiento y gestionarlos eficientemente de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.

•Vincular el establecimiento **con instituciones, organizaciones, y actores de su entorno** que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento así como del sistema escolar en su conjunto.

•Informar y explicar de manera periódica y comprensible los **procesos y resultados** del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa.

Recursos personales

Valores	Competencias	Conocimientos Profesionales
El liderazgo escolar como una actividad moral y ética		adquiridos en procesos *formales* de educación, complementado por la *experiencia profesional*
• Ético • Justicia social • Integridad	• Flexibilidad • Sentido de Autoeficacia • Resiliencia • Confiable • Visión estratégica • Trabajar en equipo • Comunicar de manera efectiva	• Liderazgo Escolar • Inclusión y Equidad • Mejoramiento y cambio escolar • Currículum • Evaluación • Prácticas de enseñanza • Desarrollo profesional • Políticas nacionales de educación, normativa nacional y local • Gestión de Proyectos

Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar

Ministerio de Educación
Gobierno de Chile
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
División de Educación General – CPEIP
Abril 2015

ANEXO - ASISTENTES CONSEJOS CONSULTIVOS REGIONALES DE LIDERAZGO ESCOLAR

I Región de Tarapacá

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DIRECTOR
117	ESCUELA PAULA JARAQUEMADA ALQUIZAR	ANICIA GONZALEZ GUTIERREZ
124	LICEO LUIS CRUZ MARTINEZ	LUISA SANTIBAÑEZ CARNEIO
191	LIC. ALCDE.SERGIO GONZALEZ GUTIERREZ	MARCELINO MEZA LARROCHA
12504	COLEGIO LITTLE COLLEGE	MARÍA ESTER VILCA OTAROLA
12749	COLEGIO MARISTA HERMANO FERNANDO	JORGE MAURICIO PUIG ZUÑIGA
106	INSTITUTO DEL MAR ALMIRANTE CARLOS CONDELL	JOSÉ FERNANDO CHAMORRO CHALLAT

II Región de Antofagasta

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DIRECTOR
304	LICEO ANDRES SABELLA	JORGE TAPIA GUERRERO
288	ESCUELA JAPÓN	SILVIA VEGA REVECO
307	ESC. PARVULOS MARCELA PAZ	PAULINA SALINAS RIVERA
375	ESC. VICTOR HUGO CARVAJAL M.	JUAN CARLOS GUERRA
208	COLEGIO SAGRADA FAMILIA	JACQUELINE DURÁN DÍAZ
219	LICEO POLITÉCNICO CESAREO AGUIRRE GOYENECHEA	MIRNA RAMOS VILLALOBOS
12871	ESCUELA VALENTIN LATELIER	LUISA MORGADO CASANOVA
230	ESCUELA ANDRÉS BELLO	LEOPOLDO PINTO CARRASCO
10963	ESC. E.SALVACIÓN CATHERINE BOOTH	HUGO CARRIZO CORTÉS
270	ESCUELA RURAL TOCONAO	EDUARDO NAVARRETE CRUZATT

IV Región de Coquimbo

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DIRECTOR
634	ESCUELA DE HUACHALALUME	MARÍA FILOMENA GONZÁLEZ CORTÉS
656	LICEO PEDRO REGALADO S. VIDELA O.	MARÍA LORENA ARAYA VELÍZ
665	LICEO CARLOS ROBERTO MONDACA CORTES	LUIS NUÑEZ VÁSQUEZ

845	LICEO SAMUEL ROMAN ROJAS	ELISEO SEGUNDO ANTIQUERA RODRIGUEZ
1013	LICEO DE SALAMANCA	SARA MUÑOZ PARRA
1049	COLEGIO DIEGO DE ALMAGRO	ALEX ALMENDARES ROMERO
11155	LICEO JORGE ALESSANDRI RODRIGUEZ	CARLOS BARAHONA MORGADO

V Región de Valparaíso

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DIRECTOR
1194	LICEO MAXIMILIANO SALAS MARCHAN	NATALIA FUENTEALBA
1263	LICEO DE NINAS CORINA URBINA	MARÍA ISABEL ESPEJO
1326	ESCUELA JULIO TEJEDOR ZUNIGA	PAMELA SILVA
1428	ESCUELA ESPECIAL JESUS DE NAZARETH	KAREN GRIFFITHS
1533	ESCUELA ALEMANIA	HERNÁN SAAVEDRA
12336	LICEO BICENTENARIO TECNICO PROFESIONAL DE MINERIA	HUMBERTO PINO
1585	LICEO COEDUCACIONAL LA IGUALDAD	RAÚL MARIANO FUENTES SALINAS
1220	ESCUELA PARTICULAR METODISTA E.DEL NINO	ELISA DE LAS MERCEDES BARRAZA ALFARO
14348	ESCUELA ESPÍRITU SANTO	ANDRÉS RODRÍGUEZ
1601	ESCUELA SAGRADA FAMILIA DE NAZARET	JUAN HUMBERTO GONZÁLEZ MUÑOZ
1734	COLEGIO RUBÉN CASTRO	CLAUDIO PATRICIO GUZMÁN GENNARI
11191	ESCUELA PEDRO NOLASCO MOLINA	LUIS HERNÁN SILVA ESTAY
1405	COLEGIO INGLÉS DE QUILLOTA	VICTOR SALINAS
14516	ESCUELA BÁSICA ESPECIAL CANEC	PEDRO MAURICIO ZEPEDA CORTÉS

VI Región del Libertador Bernardo O'Higgins

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DIRECTOR
2129	COLEGIO AURORA DE CHILE	PATRICIA DEL RIO FARIAS
2165	ESCUELA PARTICULAR NINO JESUS DE PRAGA	SUSANA CONTRERAS ROZAS
2284	ESCUELA LA PAZ	JUAN CARLOS SEGURA OYARZUN
2326	COLEGIO SAGRADO CORAZON DE JESUS	SOR ALICIA BASUALTO
2375	LICEO LATINOAMERICANO	MATIAS TAPIA SERRANO
2409	ESCUELA MUNICIPAL COPEQUEN	ROBERTO CINTO
2458	ESCUELA JORGE MUNOZ SILVA	ADELA AVILA
2559	ESCUELA MUNICIPAL DE BARREALES	YOLANDA RAVANAL
2656	COLEGIO DE LA PRECIOSA SANGRE	HERMANA ELIZABETH ARRIAGADA SANTANA
15664	COLEGIO MANQUEMAVIDA	AMELINA GUERRA CONTRERAS

40038	COLEGIO WHIPPLE SCHOOL ORIENTE	MARITZA LARENAS (S)

VII Región del Maule

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DIRECTOR
2736	ESCUELA PALESTINA	ARNOLDO RUBILAR TOLEDO
2957	ESCUELA UNO SAN AGUSTIN	MANUEL VILLAR VELASCO
2993	COLEGIO MARIA RAQUEL	WILSON ALBORNOZ ROJAS
3033	LICEO AGROINDUSTRIAL RIO CLARO	NIBALDO VALEMZUELA PEÑA
3252	LICEO TECNICO PROFESIONAL DIEGO PORTALES	MARIA ELENA CHACON GUTIERREZ
3389	ESCUELA SANTIAGO URRUTIA BENAVENTE	HORACIO ENRIQUE PEREZ PEREZ
3545	ESCUELA BARRIO ESTACION	SANDRA ESPINOZA RODRIGUEZ
3609	LICEO PELLUHUE	RICARDO LEAL ARELLANO
16731	ESCUELA ESPECIAL DE LENGUAJE ENSEÑARTE	CAROL G. BAHAMONDES B.
16754	LICEO ARTURO ALESSANDRI PALMA	PATRICIO MEZA ORTEGA
16417	COLEGIO POLITECNICO SAN JOSE	IGNACIO DANILO GARCÍA VÉLIZ
16485	COLEGIO GARDEN COLLEGE	VIVIAN HERMOSINA MARÍA PARRA RIVAS
3611	ESCUELLA BLANCA BUSTOS CASTILLO	PATRICIO ANDRÉS SANDOVAL CEBALLOS
2802	ESCUELA SUSANA MONTES VELASCO	CRISTIAN PABLO ALIAGA SILVA
2805	ESCUELA ALBORADA VENTANA DEL BAJO	MANUEL ANTONIO CONEJERA MÉNDEZ

VIII Región del Bíobío

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE
5127	ESCUELA LEONCIO ARANEDA FIGUEROA	EDITH PADILLA GARRIDO
3642	INSTITUTO TÉCNICO MABEL CONDEMARÍN GRIMBERG	LUZ AURELIA SEPÚLVEDA ZURITA
3639	LICEO NARCISO TONDREAU	CLEMENTE NARCISO LLANOS LLANOS
3718	INSTITUTO SANTA MARÍA	ANGÉLICA DE LOURDES CARO RODRÍGUEZ
11394	ESCUELA GABRIELA MISTRAL	LUIS JORGE FLORES MATAMALA
5021	LICEO TÉCNICO PROFESIONAL DOCTOR RIGOBERTO IGLESIAS BASTÍAS DE LEBU	PASCUAL MELITA VINETT
4632	LICEO SALESIANO DOMINGO SAVIO	JULIO ARTURO MUÑOZ GATICA
4165	LICEO INDUSTRIAL SAMUEL VIVANCO PARADA	JOSÉ HERNÁN CONTRERAS DE LA VEGA
4925	LICEO NUEVA ZELANDIA	BENJAMÍN GABRIEL PARIS RIVAS

5084	LICEO POLIVALENTE MARIANO LATORRE	OSCAR FERNANDO GARCÍA ALARCÓN
5122	LICEO CRISTO REDENTOR	HÉCTOR JAIME RIQUELME SAAVEDRA
4172	ESCUELA GENERAL JOSE DE SAN MARTIN	PERLA ELIZABETH FLORES ROCA
4553	LICEO DE NIÑAS	AÍDA VERÓNICA CONTRERAS BALLESTEROS
4163	LICEO LOS ÁNGELES A-59	ARIEL HERNÁN DURÁN MONTECINOS

IX Región de La Araucanía

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DIRECTOR
5219	LICEO TECNICO JUANITA FERNANDEZ SOLAR	ALBERTO DEMETRIO LEZANO
5446	ESCUELA DIEGO PORTALES	LUIS ALBERTO RODRIGUEZ
5508	ESCUELA PEDRO DE ONA	ROGER FREDY ARTEAGA
5590	COMPLEJO EDUC. UN AMANECER EN LA ARAUCANIA	SANDRA MARIÓN JARAMILLO
5597	ESCUELA ALONSO DE ERCILLA	ELSA ALICIA FUENTES
6056	ESCUELA BASICA MUNICIPAL DE EL CLARO	LUIS ALBERTO CORONADO
6457	ESC. BASICA AUGUSTO WINTER TAPIA	OSCAR ALEJANDRO MONTECINOS
6500	ESCUELA DARIO SALAS DIAZ	RICARDO DIEGO FERNÁNDEZ
6585	LICEO LUIS GONZALEZ VASQUEZ	VANI HAYDÉE LÓPEZ
6588	ESCUELA REPUBLICA	CÉSAR ALEJANDRO FREIRE
6709	ESCUELA MUNICIPAL RIO QUILLEN	LEONARDO ESCOBAR
12366	ESCUELA ESPECIAL ARCO IRIS	MARÍA EUGENIA ZAMORANO
19927	ESCUELA BASICA VOLCAN LLAIMA	PATRICIA DEL PILAR SEPÚLVEDA
6718	ESCUELA BÁSICA DE EL CAPRICHO	MARÍA LEPILAF

X Región de Los Lagos

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DIRECTOR
7331	INSTITUTO COMERCIAL DE OSORNO	MARIO ALVAREZ
7377	ESCUELA RURAL WALTERIO MEYER RUSCA	MIRIAM MONSALVE
7578	LICEO AGRICOLA `VISTA HERMOSA`	SERGIO HAEGER BERNER
7630	ESCUELA ESPANA	ALBERTO RIFFO
8003	ESCUELA LUIS URIBE DIAZ	GLADYS TROPA
22113	LICEO FRAY PABLO DE ROYO	ANA SALDIVIA

8105	LICEO BICENTENARIO DE ANCUD	CLAUDIA XIMENA SOTO CÁRDENAS
7625	LICEO INDUSTRIAL PUERTO MONTT	IVÁN ROBERTO BURGOS RUIZ
22022	LICEO IGNACIO CARRERA PINTO	PABLO ARIEL HUENUQUEO MALDONADO (S)

XI Región de Aysén

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DIRECTOR
8368	ESCUELA SAN JOSÉ OBRERO	GLADYS CÁRDENAS
24236	ESCUELA CAMPOS DE HIELO	NELSON MALDONADO
24224	COLEGIO ANTOINE DE SAINT DE E.	JESSICA SANHUEZA
8394	LICEO LUISA RABANAL PALMA	GUIDO ERNESTO ANDRADE PILLANCARE
8377	ESCUELA AYSÉN	JULIO ZUÑIGA
24200	ESCUELA ALMIRANTE SIMPSON	XIMENA MALONECK
8348	ESCUELA BAQUEDANO	ROSA SANTANA
24213	COLEGIO SANTA TERESA DE LOS A.	SEBASTIAN STEINMEYER
8349	ESCUELA PEDRO QUINTANA	PAOLA OVANDO
8357	ESCUELA RURAL VALLE SIMPSON	CRISTIAN GALLEGOS
8351	ESCUELA ESPAÑA	RODRIGO EHIJOS (S)

XII Región de Magallanes

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DIRECTOR
8444	ESCUELA PATAGONIA	MIRIAM BELTRÁN
8468	ESCUELA DIEGO PORTALES	DORIS MONTIEL QUEDIMÁN
8474	LICEO POLIVALENTE HERNANDO DE MAGALLANES	ALEX VERA BRIONES
8479	ESCUELA CERRO SOMBRERO	JUAN CARLOS RIVERA LEÓN
24307	LICEO JUAN BAUTISTA CONTARDI	ALIRO QUEZADA VIVAR
24313	ESCUELA VILLA LAS NIEVES	HILDA IRIBARREN CARDENAS
8458	ESCUELA PARTICULAR LA MILAGROSA	ANGÉLICA GÓMEZ (S)
11681	COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES	ALEJANDRA VELASCO (S)

Región Metropolitana

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DIRECTOR
8552	ESCUELA BAS SALVADOR SANFUENTES REP EEUU	ANDRÉS PADILLA
9250	COLEGIO CALASANZ	CAROLINA ELIZABETH BELLO PÉREZ
9414	COLEGIO CIUDAD DE FRANKFORT	HAYDÉE INOSTROZA DÍAZ
11993	ESCUELA BASICA JUAN PABLO DUARTE	ALEJANDRO DÍAZ
24410	COLEGIO SANTA MARIA DE LA CORDILLERA	ALICIA NAVARRETE CASTILLO
25448	CENTRO EDUC. NINO DIOS DE MALLOCO	MÓNICA CECILIA BEDMAR GONZALEZ

XIV Región de Los Ríos

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DIRECTOR
6754	LICEO ARMANDO ROBLES RIVERA	FRANCISCO JAVIER GUAJARDO MEDINA
6766	COLEGIO TENIENTE HERNAN MERINO CORREA	IVÁN SÁNCHEZ
6886	ESCUELA VALLE DE MARIQUINA	PRÓSPERO MORENO
6929	LICEO ALBERTO BLEST GANA	FRANCISCO ALVAREZ
6983	ESCUELA BASICA JOSE M. BALMACEDA F.	PATRICIO LUCIANO CIFUENTES CÁCERES
7016	ESCUELA BASICA DE CORRAL	GUILLERMO DE ARMAS
7031	LICEO GABRIELA MISTRAL	EDUARDO AMOLEF
7202	ESCUELA PROYECTO DE FUTURO	GUIDO FILÚN
22354	ESCUELA EL MAITEN	LUIS FEHRENBERG DE LA FUENTE
6829	INSTITUTO SALESIANO	JOSÉ ISERT (S)
6766	COLEGIO TENIENTE HERNAN MERINO CORREA	IVÁN JOSÉ SÁNCHEZ DOMÍNGUEZ
7244	ESCUELA RURAL COLONIA DIUMEN	FERNANDO NEIRA MODINGER
7243	ESCUELA RURAL CARIMALLIN BAJO	CARLOS HERNÁN FONTÁNEZ PINEDA
6897	LICEO POLIVALENTE CAMILO HENRIQUEZ G.	JORGE PATRICIO GONZÁLEZ TEREUCÁN
7133	ESCUELA RADIMADI	MIRTA MARGARITA INOSTROZA CAMPOS

XV Región de Arica y Parinacota

RBD	ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DIRECTOR
15	LICEO ARTISTICO DR. JUAN NOE CREVANI	DORA DE LA LUZ PONCE TORRES
16	ESCUELA REGIMIENTO RANCAGUA	DANIEL ARTIDORO ASTIGUETA SANTOS
27	ESCUELA ESMERALDA	LUIS AGUSTÍN AYCA PACHECO
59	COLEGIO SAN JORGE	OMAR SAGREDO NÚÑEZ
30003	COLEGIO JUAN PABLO II	PAZ MOLINA MORAGA
19	ESC. HUMBERTO VALENZUELA GARCIA	ALFREDO DANIEL SAGUEZ CORTEZ
4	LICEO OCTAVIO PALMA PEREZ	GUILLERMO ANTONIO GONZÁLEZ CIÑA