



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

El primer año de los directores novatos. Orientaciones para un programa de inducción profesional

Investigador principal: José Weinstein
Equipo de investigación: Macarena Hernández,
Carolina Cuéllar, Magdalena Fernández
Institución Adjudicataria: Universidad Diego Portales
Proyecto FONIDE N° 911418

Abril, 2016

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Fecha inicio del Proyecto: Marzo 2015

Fecha término del Proyecto: Marzo 2016

Monto adjudicado por FONIDE: \$33.440.000

Monto total del proyecto: \$33.440.000

Número de decreto: 784

Fecha del decreto: 17 de julio de 2015

Incorporación o no de enfoque de género: Sí

Tipo de metodología empleada: Mixta

Comentaristas del proyecto: Javiera Marfán y Juan Carlos Rozas

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Tabla de contenidos

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN	5
I. CONTEXTUALIZACIÓN/ANTECEDENTES	6
II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	9
III. OBJETIVOS.....	10
IV. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL	11
1. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO	11
2. MARCO DE POLÍTICA DEL SISTEMA ESCOLAR CHILENO	31
3. ESQUEMA CONCEPTUAL DEL ESTUDIO DE LOS DIRECTORES Y LAS DIRECTORAS NOVATOS(AS) EN CHILE	43
V. METODOLOGÍA	46
1. FASE CUALITATIVA	46
2. FASE CUANTITATIVA	54
3. FASE FINAL DE ANÁLISIS INTEGRADO DE LA INFORMACIÓN	57
4. LIMITACIONES METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO	57
5. CONSIDERACIONES ÉTICAS DEL ESTUDIO	58
VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	60
1. LOS DIRECTORES Y LAS DIRECTORAS NOVATOS(AS): QUIÉNES SON Y DÓNDE SE DESEMPEÑAN	60
2. LA PREPARACIÓN PARA ASUMIR EL CARGO: PROCESO DE SOCIALIZACIÓN AL CARGO DE LOS(AS) DIRECTORES(AS) NOVATOS(AS)	69
3. EL ASCENSO AL CARGO DE DIRECTOR(A): MOTIVACIONES Y PROCESO DE SELECCIÓN	73
4. EL PROCESO DE INSERCIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LOS(AS) NUEVOS(AS) DIRECTORES(AS)	76
5. LA GESTIÓN Y LIDERAZGO DE LOS(AS) DIRECTORES(AS) NOVATOS(AS) EN EL PRIMER AÑO EN EL CARGO	82
6. EL ACOMPAÑAMIENTO A LA GESTIÓN: EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS(AS) DIRECTORES(AS) NOVATOS(AS)	92

7. DIFICULTADES Y DESAFÍOS DE LOS(AS) NUEVOS(AS) DIRECTORES(AS) EN EL PRIMER AÑO EN EL CARGO	97
8. APOYOS PARA EL DESEMPEÑO EN EL CARGO DE LOS(AS) DIRECTORES(AS) NOVATOS(AS)	105
9. LAS CONDICIONES DE EJERCICIO DEL CARGO: CONVENIO DE DESEMPEÑO Y REMUNERACIONES	112
10. PROYECCIÓN A FUTURO DE LOS(AS) NUEVOS(AS) DIRECTORES(AS)	114
11. NECESIDADES FORMATIVAS Y DE APOYO DEL PRIMER AÑO EN EL CARGO	115
12. RECOMENDACIONES DE LOS(AS) DIRECTORES(AS) NOVATOS(AS) PARA UN PROGRAMA DE INDUCCIÓN PROFESIONAL	118
VII. CONCLUSIONES	125
VIII. RECOMENDACIONES PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE INDUCCIÓN DIRIGIDOS A DIRECTORES NOVATOS	132
REFERENCIAS	140

RESUMEN

La importancia otorgada al liderazgo directivo en la política educativa del país se ha traducido en mayores atribuciones y exigencias de resultados para los y las directores(as), así como en la instalación de un nuevo proceso de selección para ingresar al cargo en el sector municipal. Actualmente, se están incorporando numerosos directores(as) novatos(as) al sistema, los que por primera se desempeñan en esta estratégica posición. En contraste con los avances a nivel internacional, la investigación acerca de este particular grupo en Chile es escasa. Buscando responder a esta brecha y con el propósito específico de entregar recomendaciones para el diseño de programas de inducción, este estudio se planteó el objetivo de comprender la experiencia de desempeño del rol, el proceso de socialización y las necesidades formativas de los gestores noveles de establecimientos públicos en el primer año de ejercicio del cargo. A partir de un diseño metodológico mixto, la investigación verificó que con posterioridad a la asunción del rol directivo se sigue un periodo crítico para los(as) directores(as) en el cual se enfrentan a múltiples dificultades internas y externas al establecimiento, dejando de manifiesto distintas necesidades formativas. Al mismo tiempo, el estudio relevó el peso de las trayectorias individuales y de las condiciones organizacionales de los establecimientos en el proceso, y mostró ciertas particularidades de la transición al cargo en el contexto nacional. Considerando los principales hallazgos, se postulan orientaciones para el diseño de programas de inducción, que subrayan, entre otras, la importancia de un apoyo personalizado y contextualizado, el aprendizaje entre pares, y la necesaria articulación de dichos programas con un ajuste de la política respecto del liderazgo directivo, la que condiciona el ejercicio inicial del cargo.

Palabras claves: directores novatos, inducción, formación de directores, liderazgo escolar.

INTRODUCCIÓN

El documento que se presenta a continuación corresponde al informe final del proyecto de investigación “El primer año de los directores novatos. Orientaciones para un programa de inducción profesional”. Este estudio respondió al objetivo general de comprender la experiencia de desempeño del rol, el proceso de socialización y las necesidades formativas de los directores y las directoras novatos(as) de escuelas y liceos públicos en el primer año de ejercicio en el cargo.

El informe que sigue se estructura de la siguiente manera. El capítulo I contextualiza el problema de investigación, el II especifica las preguntas de investigación y el III los objetivos del estudio. Posteriormente, el capítulo IV presenta el marco teórico y de política de la investigación y el V el diseño metodológico. Finalmente, el capítulo VI introduce los resultados del estudio, el VII las conclusiones y el VIII las recomendaciones para el diseño de programas de inducción dirigidos a directores novatos.

El documento contiene una serie de anexos, dentro de los cuales se incluye i) la descripción detallada de cinco experiencias internacionales de programas de inducción a nuevos(as) directores(as), ii) los instrumentos de recolección de información de la fase 1, iii) el cuestionario aplicado en la fase 2; iv) los 12 informes de caso de la fase cualitativa, v) las tablas de resultados detallados de la fase 2, y vi) los formularios de certificación ética del estudio.

I. CONTEXTUALIZACIÓN/ANTECEDENTES

El sistema escolar chileno ha otorgado una creciente importancia al rol de los directores y las directoras como agentes de cambio escolar, capaces de incidir con fuerza en la calidad de la enseñanza de los establecimientos que encabezan. De ahí que su función, antaño difusa y de corte administrativa, se haya orientado cada vez más hacia el desarrollo de un liderazgo pedagógico frente a la comunidad escolar, y en especial frente a los docentes que cotidianamente realizan la tarea educativa al interior de las aulas. Esta mayor *incidencia educativa esperada* de los y las directores(as) se ha expresado tanto en el otorgamiento gradual de mayores atribuciones y en nuevas formas de apoyo al desempeño de la función, como en la fijación de mayores exigencias de resultados –en especial en materia de matrícula, asistencia y logros de aprendizaje medidos por el SIMCE (Nuñez et al., 2012; Weinstein et al. 2012). Así, el nuevo sistema de rendición de cuentas, en que escuelas y sostenedores participan, denominado eufemísticamente *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación*, reposa en parte sustantiva en el desempeño de los directores y las directoras escolares.

Para cumplir con este nuevo y difícil desafío, el año 2011 se modificó el sistema de selección de los(as) directores(as) de escuelas y liceos públicos, de manera de intentar atraer y seleccionar a los mejores candidatos y candidatas. La intervención del Servicio Civil y de la Alta Dirección Pública dentro de los concursos de directores(as) de establecimientos municipales ha buscado justamente introducir mayores exigencias técnicas en el proceso de reclutamiento, disminuyendo la discrecionalidad en los nombramientos por parte de los alcaldes. Los concursos realizados bajo esta nueva modalidad han despertado un interés muy superior al pasado y los estudios realizados muestran que profesores(as) y directivos consideran que el proceso ha ganado en profesionalismo y transparencia (Grupo Educativo, 2015). Según mandata la Ley Nº 20.501, a fines del año 2016 todos los directores y las directoras de establecimientos escolares del sector municipal deberán haber sido nombrados bajo esta nueva modalidad, por lo cual en el futuro inmediato deberán seguirse produciendo numerosos nuevos concursos y nombramientos de directivos escolares.

Para que esta renovación de directores(as) de establecimientos escolares sea exitosa, se requiere también que existan oportunidades formativas que logren cualificar su labor, potenciando su liderazgo pedagógico y desarrollando sus competencias funcionales y conductuales. Sin embargo, la investigación en esta dimensión ha mostrado que la amplia oferta formativa existente, así como los importantes esfuerzos que los propios directivos escolares realizan por formarse, no ha ido acompañada de suficiente regulación en su calidad, no ha introducido las necesarias

adecuaciones en su oportunidad y no suelen contar con evaluaciones externas de sus efectos en los participantes o, menos aún, de su eventual impacto en la mejora de los centros educativos que encabezan (Muñoz y Marfán, 2012; Weinstein et al., 2011; UNESCO, 2014). Más relevante aún es la constatación de la escasa diferenciación en las oportunidades formativas según la etapa de la carrera directiva, detectándose que una omisión fundamental ha sido la generación de programas de inducción para directivos, que son hoy en día prácticamente inexistentes¹. La ausencia de una instancia sistemática de inducción para los directores y las directoras escolares en Chile se enmarca en un contexto más amplio a nivel nacional caracterizado por la debilidad del acompañamiento y apoyo a los nuevos directivos públicos en distintos sectores del quehacer gubernamental. Así, aún cuando se dispone desde hace más de 10 años de un nuevo estándar para acceder a la dirección pública en el Estado del país –como es sistema de Alta Dirección Pública del Servicio Civil–, uno de sus retos actuales corresponde justamente a la necesidad de mejorar el proceso de inducción a quienes acceden al cargo por primera vez (Egaña, 2014 Castro y Inostroza, 2014).

En el escenario descrito, la política educativa deberá enfrentar en los próximos años una situación particularmente desafiante: en un contexto de *alta responsabilización* de los directivos por los resultados escolares de los establecimientos, se tendrá una amplia renovación del contingente de directores(as) en escuelas y liceos públicos, pero sin contar aún con las capacidades institucionales para potenciar la labor profesional de estos agentes de cambio escolar. En particular, se deberá hacer frente a la situación de los directores y las directoras novatos(as), aquellos que por primera vez ocupan la posición directiva y que, como ha sido retratado por la literatura especializada, se enfrentan a grandes y complejas tensiones en su nuevo cargo, que se distinguen de aquellas que confrontan los directivos con mayor experiencia cuando cambian de organización escolar, lo que conlleva a la necesidad de impulsar estrategias específicas para este grupo particular (Hargreaves et al., 2003). El desafío de proveer un acompañamiento a los directores y las directoras novatos(as) se encuentra establecido en la hoja de ruta del actual gobierno, que anuncia la creación de un programa de inducción para directivos escolares. Sin embargo, dicho programa –o cualquier otra iniciativa similar– solo logrará ser efectivo si se basa en un real conocimiento de los desafíos profesionales y personales que los(as) directores(as) novatos(as) deben enfrentar en el particular contexto escolar del país –tema sobre lo cual existe un pronunciado vacío de conocimiento empírico (Weinstein y Muñoz, 2012).

¹ La encuesta de la Universidad Diego Portales “La voz de los directores” (2014) detectó que solo un tercio de los directores reconocía haber tenido algún tipo de inducción en el cargo, primando los apoyos dados, de manera asistemática, por los sostenedores o bien por otros directivos.

Considerando lo anterior, este estudio tiene el propósito de comprender en profundidad la experiencia de desempeño del rol, el proceso de socialización y necesidades formativas de los directores y las directoras novatos(as) de establecimientos públicos en el primer año en el cargo, con el fin de delinear orientaciones de política tendientes al diseño de programas eficaces y pertinentes de inducción.

Enmarcado y situado en estrecha alineación al enfoque orientado al potenciamiento del liderazgo directivo de los gestores escolares presente en las políticas educativas chilenas, este estudio busca constituirse en un aporte clave para la definición de los programas de inducción anunciados por el gobierno. Más ampliamente, la investigación espera ser un insumo para el apoyo al fortalecimiento del liderazgo escolar de los directivos y las directoras novatos(as) y el otorgamiento de una mayor fluidez a la transición al cargo, entregando información complementaria a la de otros estudios en torno a este mismo grupo objetivo en curso en la actualidad².

² Un equipo de investigación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se encuentra desarrollando un proyecto FONDECYT orientado al estudio de las prácticas de liderazgo pedagógico de los directores y directas nóveles. Conforme al foco de dicho estudio, esta investigación no indaga en demasía en las prácticas de liderazgo de los directores sino que sitúa más bien en la comprensión de la experiencia, socialización y necesidades formativas personales y profesionales de los directores, capaces de ser abordadas por un programa de inducción profesional.

II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Conforme al propósito del estudio presentado en la sección anterior, así como también al marco conceptual de la investigación que se expone más adelante, las preguntas generales y específicas que orientan el proyecto son las siguientes:

- ¿Cómo es la experiencia de desempeño en el cargo de los(as) directores(as) novatos(as) en el primer año de su gestión?
 - ¿Cómo es el proceso de inserción en los centros educativos de los y las directores(as) nuevos(as)? ¿Qué elementos facilitan y obstaculizan la inserción?
 - ¿Cuáles son las prioridades de la gestión de los directores y las directoras, y cuáles son los estilos de liderazgo que despliegan?
 - ¿Qué acciones ejecutan en su primer año en el cargo? ¿En qué ámbitos se enfocan más y menos?
 - ¿Cuáles son las principales dificultades y desafíos que enfrentan los nuevos directivos en el primer año?
 - ¿Qué diferencias y similitudes se observan en la experiencia de desempeño en el cargo según las trayectorias individuales, el género, si son *insider/outsider* a las escuelas y liceos, y los niveles (y modalidades) de enseñanza en los cuales ejercen el rol?

- ¿Cómo son los procesos de socialización de los(as) directores(as) novatos al cargo?
 - ¿Con qué conocimientos y aprendizajes sobre gestión y liderazgo escolar cuentan los(as) directores(as) antes de asumir el cargo?
 - ¿Cómo es el proceso de socialización organizacional de los y las directores(as)?
 - ¿Qué apoyos internos y externos reciben los y las directores(as) en el primer año de desempeño del rol?
 - ¿Qué rol tienen los sostenedores en el proceso de inducción y socialización de los directores y las directoras al cargo?

- ¿Cuáles son las principales necesidades formativas centrales de los directores y las directoras novatos(as)?
 - ¿Cuáles necesidades son comunes o compartidas y cuáles específicas según las trayectorias individuales, el género, si son *insider/outsider* a las escuelas y liceos, y los niveles (y modalidades) de enseñanza en los cuales ejercen el rol?

- ¿Qué características debiese tener un programa de inducción profesional efectivo para los directores y las directoras novatos(as)?
- ¿Qué recomendaciones se desprenden del estudio para el diseño de un programa de inducción profesional?

III. OBJETIVOS

Siguiendo las preguntas de investigación antes expuestas, el **objetivo general** de la investigación es comprender la experiencia de desempeño del rol, el proceso de socialización y las necesidades formativas de los directores y las directoras novatos(as) de escuelas y liceos públicos en el primer año de ejercicio en el cargo.

Coherentemente, los **objetivos específicos** del estudio corresponden a:

- Conocer las dificultades y desafíos que enfrentan los directores y las directoras novatos(as) para desempeñar su rol en escuelas y liceos públicos.
- Indagar en las fuentes de socialización y apoyos a la inducción con que cuentan los directores y las directoras novatos(as) durante el primer año de ejercicio del cargo.
- Identificar las necesidades formativas comunes y específicas de los directores y las directoras novatos(as) según sus características individuales, trayectorias profesionales y contextos organizacionales.
- Entregar orientaciones para el diseño de programas formativos de inducción para los directores y las directoras novatos(as), tendientes a fortalecer el liderazgo directivo escolar en las escuelas y liceos públicos del país.

V. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

En esta sección se presenta el marco teórico-conceptual de la investigación y una sistematización del contexto de política del estudio. La sección se cierra con un esquema conceptual que integra las principales dimensiones que subyacen al estudio y que orientaron el análisis de la información recolectada.

1. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

A diferencia del largo aliento de los estudios de la dirección escolar en general, la investigación sobre los y las directores(as) novatos(as) se ha catalogado como una temática de interés reciente (García Garduño et al., 2011). Los primeros estudios se publicaron en Estados Unidos a fines de 1970 (Greenfield 1977), siendo seguidos por investigaciones pioneras en el tema en Inglaterra (Weindling y Earley, 1987, Daresh, 1987) y otros países de origen anglosajón. Más adelante, ya en la década del 2000, la temática comienza a proliferar y a convertirse en un campo de estudio especializado. Hoy en día, esta línea se ha fortalecido con la emergencia de redes de investigación internacionales, que cubren países anglosajones y no anglosajones -como es el *International Beginning Principal Study* (IBPS) que incluyó a Estados Unidos, Australia, Bélgica, Reino Unido, Holanda, Tailandia, Taiwan y Corea, y el *International Study Principal Preparation* (ISPP) que abarca a Australia, Canadá, China, Inglaterra, Alemania, Jamaica, Kenia, México, Nueva Zelanda, Escocia, Sudáfrica, Tanzania, Turquía y Estados Unidos (García Garduño et al., 2011). Los estudios enfocados en la comprensión de la transición al cargo de los directores y las directoras noveles han centrado su atención en la primera fase de la trayectoria laboral, que ha sido sindicada como una etapa crítica de la carrera directiva. Así, siguiendo la literatura referida a las fases de la trayectoria de los/las directores(as) escolares, la etapa de inducción es aquella en la cual un director o directora novato(a) emprende la socialización en la escuela y en el rol (Oplatka, 2012), y en la cual se desarrolla un proceso de incertidumbre, intenso aprendizaje, adaptación y sobrevivencia (García Garduño et al., 2011a).

La línea de investigación enfocada al estudio de los directores y las directoras novatos(as) en la etapa de inducción al cargo ha fundamentado la importancia de abocarse a esta temática desde al menos tres argumentos centrales.

En primer lugar, consistente con la investigación sobre la dirección escolar en general, los estudios han partido desde el supuesto de la importancia del liderazgo directivo escolar para la calidad y mejoramiento educativo. Como diversos autores han establecido, el liderazgo directivo

es considerado, después de la instrucción en la sala de clases, como el factor al interior de la escuela con mayor influencia sobre los resultados y la mejora educativa (Leithwood et al., 2006; Barber and Mourshed, 2007). Desde este prisma general del cual se han justificado la relevancia de los estudios sobre la dirección escolar a lo largo de las últimas décadas, el caso de los directores y las directoras nòveles posee un componente adicional. En efecto, la evidencia ligada a los procesos de mejoramiento escolar apunta a que la rotación y llegada de un nuevo director o directora a una escuela puede tener efectos deseados o indeseados para los establecimientos, pudiendo afectar la cultura y confianza organizacional entre los actores de la comunidad, e impactar (positiva o negativamente) en su trayectoria de mejora (Hargreaves et al., 2003; Beteille et al., 2011). De esta manera, la adecuada inserción y el eficaz desempeño del director o directora novato(a) resultan decisivos para las políticas de mejoramiento escolar.

En segundo lugar, la evidencia internacional ha dado cuenta de manera sistemática que existe una creciente dificultad para atraer candidatos calificados para el cargo (Chapman, 2005; Stevenson, 2006; Pont et al., 2008), las cuales han sido vinculadas –en parte– a las mayores demandas y complejidad del rol directivo en el escenario de política educativa actual caracterizado por las tendencias hacia la rendición de cuentas y la mayor descentralización escolar (Eurydice, 2007; Leithwood, 2001; Stevenson, 2006). Así, por ejemplo, siguiendo un estudio comparado de los países de la OECD, en la mayoría de los sistemas se expresaban preocupaciones respecto de la escasez de candidatos para el cargo y dificultades para completar las vacantes (Pont, 2008). En este escenario, como Stevenson (2006) enfatiza, los esfuerzos por recuperar el atractivo del cargo han llevado al imperativo de comprender las trayectorias de carrera de los profesores y las profesoras al moverse potencialmente hacia, en y dentro del cargo de director(a), y a ahondar concomitantemente en sus experiencias y socialización con el propósito de promover mejores incentivos y políticas de apoyo para el cargo.

Finalmente, la gran mayoría de los estudios que han abordado la temática de los directores y las directoras novatos(as) han establecido una vinculación explícita con la necesidad de fortalecer los programas de preparación e inducción de directivos (Nelson y Boone, 2008; Earley et al., 2011; Clarke y Wildy, 2013). La literatura centrada en esta materia indica que los sistemas educativos exitosos apoyan el aprendizaje de sus líderes, especialmente durante los primeros años en el cargo (Mendels y Mitgang, 2013); no obstante, la investigación ha cuestionado la oferta formativa imperante por su falta de relevancia práctica en el marco de la distancia existente con las realidades escolares (Forde, 2011; Levine, 2005; Darling-Hammond et al., 2007), por su desacoplamiento con las demandas y necesidades de los directores y las directoras en la nueva era de la mayor exigencia por la rendición de cuentas y las concomitantes demandas que ésta

impone a la función directiva (Hess and Kelly, 2007), a lo que se suma la ausencia de disponibilidad en ciertos países de programas formativos y de apoyo orientados a la etapa de inducción (Pont et al., 2008). En este sentido, la evidencia generada por la investigación centrada en la transición de los directores y las directoras novatos(as) al rol ha apuntado a convertirse en un insumo fundamental para el levantamiento de las demandas formativas de los actores que ascienden por primera vez al cargo, con el fin de contribuir a la definición de propuestas de mejora de la oferta de preparación e inducción al cargo.

En el marco antes establecido, la revisión de la literatura publicada durante las últimas dos décadas respecto de los directivos novatos en la primera etapa de su trayectoria profesional permite afirmar que las investigaciones han tendido a concentrarse en 4 temas fundamentales, como es i) la experiencia de desempeño en el rol de los directivos, ii) los procesos de socialización de los directores y las directoras novatos(as), y más recientemente iii) el estudio de ambos temas de manera contextualizada y la identificación de ciertos factores que pueden influir en el proceso de transición al cargo. A partir de lo anterior, la investigación ha contribuido a iv) levantar las demandas formativas de los novatos y a alimentar la generación de programas de inducción orientados a apoyar ascenso al cargo directivo. Estos cuatro temas se desarrollan a continuación.

1.1. La experiencia de desempeño en el rol de los directores y las directoras novatos(as)

La mayor parte de los estudios enfocados en la transición al cargo de los directores y las directoras novatos(as) han respondido al objetivo central de caracterizar la experiencia de desempeño en el rol durante el primer o primeros años de la gestión. Dentro del concepto general de experiencia, se han estudiado -aunque con más o menos relevancia y profundidad- tres temas focales, como son i) la adecuación y no adecuación entre las expectativas y la realidad del cargo, ii) los desafíos y dificultades centrales encontrados y iii) las tareas y acciones iniciales emprendidas por los actores en el periodo inicial.

Expectativas y realidad del cargo

Un consenso generalizado dentro la literatura del ascenso al rol de los directivos novatos es que la transición al cargo directivo es experimentada como un *“shock de realidad”* y como una experiencia traumática (Daresh y Male, 2000; Spilane y Lee, 2013, García Garduño et al., 2011). Así, un aspecto que marca la experiencia de los actores es la sorpresa y escasa anticipación respecto principalmente de la complejidad del rol, las exigencias y demandas asociadas, y los desafíos y problemáticas mayores que se enfrentan durante el primer año (Daresh y Male, 2000,

Oplatka, 2012, Kelly y Saunders, 2010; Crow, 2007; Oplatka, 2012, Spillane y Lee, 2013). Este desencuentro entre las expectativas asociadas al rol y la realidad del cargo durante los primeros meses ha sido considerado como parte de un proceso inevitable de la experiencia de los y las nuevos(as) directores(as) (Weindling y Dimmock, 2006).

Desafíos y dificultades durante el primer año

Buscando desentrañar los elementos centrales del *"shock de realidad"* al que se enfrentan los nuevos directivos, una amplia gama de investigaciones se ha abocado a profundizar, desde metodologías cualitativas y particularmente estudios de casos, los principales desafíos de los actores durante su primer año. En términos generales, éstas han revelado una multiplicidad de dificultades y complejidades situadas en distintos ámbitos, y que han sido identificados tanto por los estudios pioneros como por evidencia más reciente, tal como se resume en el cuadro 1.

A partir de una revisión de las primeras investigaciones conducidas en Inglaterra y otros países, Hobson et al. (2003) introducen que los principales desafíos de los directores y las directoras corresponden al i) sentimiento de aislamiento y soledad profesional, ii) a lidiar con el legado, prácticas y estilos de los directivos previos, iii) al manejo del presupuesto escolar, iv) al lidiar con un personal inefectivo, v) a la implementación de nuevas iniciativas de gobierno, y vi) a problemas con el edificio y equipamiento escolar, y su administración. Coherente con dichos resultados, las investigaciones conducidas en los últimos años ha llegado a la constatación de un núcleo de desafíos similares, lo que demuestra la consistencia de los resultados en el tiempo (Earley et al., 2011). Así, la revisión de estudios realizados a lo largo de la última década muestra que dentro de las problemáticas más recurrentes se sitúan la soledad, aislamiento o abandono percibido, el lidiar con la cultura escolar establecida y el legado del director o la directora anterior, el manejo y relaciones con el personal, el manejo del tiempo y prioridades, así como también el volumen, diversidad e impredecibilidad de las tareas asociadas al cargo (Spillane y Lee, 2013; Crow, 2007; García Garduño et al., 2011; Walker y Qian, 2006; Earley et al., 2011). Este conjunto de desafíos han probado ser independientes del país de estudio (Nelson y Slater, 2013).

Cuadro 1. Desafíos y dificultades de directores y las directoras novatos(as)

<p>Weindling y Earley (1987)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Estilo y práctica de los directores anteriores -Temas de infraestructura y edificio escolar -Comunicación con el personal 	<ul style="list-style-type: none"> -Mejorar la imagen pública de la escuela -Lidiar con miembros inefectivos del equipo de gestión -Lidiar con empleados incompetentes y de baja moral
<p>Daresh (1987)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Poca claridad y definición del rol, responsabilidades y tareas -falta de conocimiento sobre procedimientos administrativos 	<ul style="list-style-type: none"> -Inexistencia de feedback, ansiedad, inseguridad y frustración -Pocas herramientas para dirigir personas, solucionar conflictos con la comunidad
<p>Beeson (1992)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Preocupación asociada a las políticas y currículum -Dificultades en relaciones con el personal, para manejar conflictos y socializar con ellos -Mejorar imagen de la escuela en la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Carga y cantidad de tareas administrativas, lidiar con sistema financiero -Temas comunicacionales -Lidiar con disciplina -Gestionar el tiempo y prioridades
<p>Parkay y Hall (1992)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Debilidades profesionales, experiencias y habilidades técnicas -Cantidad de tareas administrativas -Desarrollar confianza y trabajar con el personal 	<ul style="list-style-type: none"> -Lidiar con grupos de intereses internos y externos -Indisciplina estudiantes -Manejo de relaciones con la familia
<p>Walker y Qian (2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Abandono una vez que se toma el cargo -Falta de feedback y orientación -Enfrentamiento a fantasma de director anterior -Problema de encajar con cultura escolar -Sentimiento de soledad y aislamiento 	<ul style="list-style-type: none"> -Sorpresa por cantidad de tiempo dedicado a administración -Sobrecarga Laboral -Cuestiones no anticipadas
<p>Crow (2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Manejo de crisis de escuelas al momento de llegar -Manejo de cuestiones financieras y -Manejo de relaciones con el personal -Soledad del cargo 	<ul style="list-style-type: none"> -Problemas de obtener información -Problemas de relaciones con el personal, padres y gobernadores -Manejo de la política de la comunidad local -Autoaprendizaje
<p>García</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de preparación 	<ul style="list-style-type: none"> -Relaciones interpersonales con el

Garduño et al. (2011)	-Cuestiones no anticipadas -Manejo de legado director anterior	personal -Sentimiento de aislamiento
Earley et al. (2011)	-Aislamiento y soledad -Manejo y desarrollo del personal -Manejo de presupuesto escolar -Implementar nuevas iniciativas -Lidiar con legado director anterior	-Lidiar con la inspección -Mejorar enseñanza y efectividad -Lidiar con tareas múltiples y manejo del tiempo -Problemas de edificio escolar -Involucrar a padres y gobernadores
Oplatka (2012)	-Shock de realidad y sorpresa -Estrés y soledad -Falta de experiencia práctica, conocimiento y habilidades de gestión	-Problemas de relaciones con el personal y lidiar con empleados inefectivos -Dificultades para motivar y promover una visión en el personal

Fuente: Elaboración propia

Tareas iniciales y acciones de entrada

Junto a las temáticas antes referidas, la literatura ha avanzado –aunque en menor medida– hacia la determinación de las distintas acciones y tareas que emprenden los líderes educativos al ascender al cargo e iniciar su labor en una organización escolar específica. Parte fundamental de las conceptualizaciones y marcos de referencia relativos a este tema se han basado en la literatura organizacional más amplia que ha identificado en contextos no educativos las etapas que experimentan los líderes en su llegada a un cargo de mayor jerarquía. Uno de los modelos más citados en esta línea en el contexto de los estudios sobre la dirección escolar corresponde al establecido por Gabarro (1987), quien define 5 fases de desarrollo de la carrera de los *managers*, cada una con acciones asociadas y un plazo temporal determinado, dentro de las que se ubican:

- *Empoderamiento* (primeros 6 meses): se define como un periodo de intenso aprendizaje en que la persona desarrolla un mapa cognitivo de la organización, involucrando un proceso de orientación y evaluación de la situación de la misma respecto del personal y problemáticas, y el establecimiento de prioridades. En esta etapa se desarrollan acciones de gestión y aprendizaje, y se abordan acciones correctivas para responder a los problemas urgentes encontrados;
- *Inmersión* (de mes 6 a 12): se entiende como un periodo de aprendizaje y diagnóstico más profundo, que involucra poco cambio organizacional. Los líderes desarrollan un mejor entendimiento de los elementos básicos y problemas subyacentes, y comienzan a identificar con mayor profundidad las fortalezas y debilidades del personal;

- *Remodelación* (del mes 12 a 21): corresponde al periodo de mayor cambio, cuando el líder reconfigura varios aspectos de la organización e implementa nuevas ideas surgidas en el periodo anterior;
- *Consolidación* (del mes 21 a 27): se postula como un periodo en el cual los cambios se consolidan, y el aprendizaje y diagnóstico se vuelve evaluativo. El líder y los colegas clave comienzan aquí a identificar las consecuencias de los cambios establecidos con anterioridad;
- *Refinamiento* (del mes 27 a 36): se vive un periodo de afinamiento y los líderes ya han asumido el control de la organización, y han logrado (o no) establecer su credibilidad y poder de base (Weindling, 2000):

Como se puede vislumbrar, durante el primer año –es decir, en las etapas de empoderamiento e inmersión–, las principales tareas desarrolladas por los líderes corresponden al entendimiento de la estructura y cultura organizacional, la fijación de prioridades, la respuesta a los cambios urgentes, y el diagnóstico y evaluación del personal organizacional.

Coincidente con Gabarro (1987), Weindling (2000) en una investigación emblemática de nuevos directores y directoras escolares plantea que el primer año puede ser dividido en dos etapas fundamentales dentro de las cuales los actores se mueven a diferente ritmo y emprenden distintos tipos de acciones: de un lado, la primera etapa, llamada de entrada y encuentro, y que se desarrolla durante los primeros meses, es un periodo en que los nuevos líderes desarrollan un mapa cognitivo de las complejidades de la situación, personas, problemas y cultura escolar; de otro lado, en la segunda etapa, denominada empoderamiento y que acontece desde el tercer mes hasta el fin del primer año, los directores y las directoras comienzan a desafiar la naturaleza establecida de la escuela e introducen ciertos cambios organizacionales, desarrollando al mismo tiempo una comprensión más profunda del establecimiento y un diagnóstico sobre el cual deciden las prioridades centrales. De manera más precisa, el estudio desarrollado por Parkay y Hall (1992) establece que las principales acciones que toman los directivos durante sus primeros meses en el cargo corresponden a la familiarización con la escuela –dentro de la cual se incluyen aspectos variados que van desde la obtención de información sobre resultados académicos, la infraestructura, las políticas, al registro de profesores(as), entre otros–; al establecimiento de prioridades y planificación; y al desarrollo del personal, de la cultura escolar y la normalización de la escuela (p.e. disciplina). Estudios más recientes han generado evidencia similar (Earley et al., 2011) y han enfatizado que las primeras operaciones de los directores y las directoras en las escuelas se desarrollan “hacia adentro” antes que hacia fuera, e incluyen fundamentalmente el asegurar la aceptación del personal y establecer su credibilidad, la construcción alianzas de

apoyo internas y la distribución del liderazgo, antes de avanzar hacia la toma de decisiones estratégicas y los asuntos externos (Kelly y Saunders, 2010).

En coherencia con lo anterior, siguiendo la síntesis de la literatura focalizada en las tareas de los directivos en esta etapa inicial, Oplatka (2012) establece que las principales acciones durante su etapa de inducción debiesen orientarse a i) aprender los principios básicos de la gestión y liderazgo, y su aplicación en la práctica; ii) desarrollar una comprensión de la estructura, cultura y entorno de la escuela en pos de estabilizar su posición dentro del establecimiento; iii) ser aceptado como un líder competente y en el cual el personal y los actores clave confíen en su experticia y habilidad para manejar la escuela; iv) desarrollar una nueva visión del centro educativo con el personal, avanzado hacia un nuevo programa de cambio para el establecimiento. A estos aspectos, se añade v) lidiar exitosamente con el estrés, frustración y emociones negativas que acompañan el ascenso al cargo.

1.2. La socialización de los directores y las directoras novatos(as)

Al mismo tiempo que la investigación ha indagado en la experiencia de los directores y las directoras novatos(as) en su transición al cargo, distintos estudios han abordado la socialización al cargo, es decir, el proceso bajo el cual un individuo adquiere en forma selectiva los conocimientos, habilidades, y disposiciones para desempeñar adecuadamente un rol social dentro de un grupo en el que buscan ser o son miembros (Merton 1957, 1963, 1968 citado en Leithwood, Steinbach & Begley, 1992; Lacey, 1977; Wentworth, 1980; Parkway, Currie & Rhodes, 1992; Blase, 1985; Van Maanen & Schein, 1979). Buscando integrar la conceptualización de la socialización procedente de la sociología tradicional –que la define como un proceso en el que el individuo internaliza aspectos de la sociedad de forma pasiva (Lacey, 1977)–, y las críticas desde la tradición interpretativa de la misma disciplina –que argumenta que la socialización ocurre como resultado de la intersubjetividad que emerge en la inmediata interacción entre individuos (Wentworth, 1980)–, las corrientes teóricas actuales han complementado ambos polos interpretativos, situando a la socialización en un lugar intermedio, en el que el individuo es ciertamente influenciado por la sociedad pero al mismo tiempo internaliza selectivamente los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para desempeñar un rol social. Desde esta visión comprensiva del proceso, la teoría de socialización permite incluir aspectos ligados al contexto institucional y a la propia biografía de los individuos, en tanto elementos que interactúan en el proceso de aprendizaje de los individuos (Blase, 1985; Blase, 1986).

Dentro del proceso de socialización, la literatura enfocada en la transición de los directores y las directoras novatos(as) al cargo han situado su atención en tres elementos claves: i) los tipos de socialización y sus fuentes predominantes; ii) las tácticas y métodos de socialización y iii) los contenidos de la socialización.

Tipos y fuentes de socialización

La socialización al rol directivo ha sido postulada por la literatura como un proceso continuo e incremental, que, tal como Duke (1987) ha señalado: "Probablemente se inicia cuando las personas son estudiantes y tienen una primera aproximación a cómo operan las escuelas. El proceso continúa en el periodo en que entran a la docencia -que la mayoría de los líderes realizan y deciden seguir una carrera como directores. La formación especializada, selección e inducción hacia las posiciones de liderazgo representan etapas adicionales de socialización" (Traducción propia, p.259). Dentro de este proceso, se han distinguido tres dimensiones de relevancia, como es la socialización anticipatoria (o personal), profesional y organizacional (Crow, 2007), dentro de las cuales se han identificado diversas fuentes de aprendizaje.

En primer lugar, la *socialización anticipatoria* se da como un proceso de "aprendizaje de los derechos, obligaciones, expectativas y actitudes de un rol social antes de asumirlo" (Duke, 1987. p.262) y ha sido planteada como un desarrollo previo a asumir el rol que tiene una influencia crítica en el aprendizaje de los futuros líderes, y en el cual los directores y las directoras se van, de manera más o menos consciente, preparando para el cargo (Kelly y Saunders, 2010). La principal fuente de socialización *anticipatoria* planteada por la literatura corresponde a la experiencia previa de los directivos que emana ya sea de su posición anterior en cargos de gestión, o bien del rol de mentores que jugaron los directores con los cuales trabajaron antes (Crow, 2007; Kelly y Saunders, 2010; Earley et al., 2011; Wentworth, 1980). De un lado, en sus experiencias previas en cargos como sub-director, asistente del director o miembro del equipo de gestión, los directores van adquiriendo ciertos conocimientos técnicos y prácticos relevantes para el rol así como también familiaridad y confianza hacia el cargo, los cuales -aun cuando no son suficientes para responder a la complejidad del puesto una vez que se accede a él-, son altamente valoradas (Kelly y Saunders, 2010; Crow, 2007; Daresh y Male, 2000; Earley et al., 2011). De otro lado, el trabajo estrecho ejecutado con directores(as) con los cuales se desempeñaron con anterioridad ha sido sindicado como un forma de mentoría, que les permite desarrollar una orientación valórica o una ética profesional, al mismo tiempo que ir alcanzando habilidades técnicas y personales de relevancia (Kelly y Saunders, 2010). En otros casos, sin embargo, algunos directores y directoras reconocen modelos de rol negativos y críticas hacia las

prácticas de sus ex colegas de las cuales buscan distanciarse en sus propias experiencias posteriores (Daresh y Male, 2000; Crow, 2007).

En segundo lugar, la *socialización profesional* es descrita como el proceso por el que una persona aprende o adquiere los conocimientos, habilidades y disposiciones que un individuo requiere para ejercer un rol, con independencia de la organización específica en la cual se ejecute (Crow, 2007). La principal fuente de este tipo de socialización mencionada dentro de los estudios corresponde a los programas de formación de pre-servicio provistos a nivel nacional, por las autoridades locales o asociaciones de directores, y realizados usualmente antes de acceder al cargo (Crow, 2007), los cuales sin embargo no están disponibles en todos los países (Pont et al., 2008) o bien pueden tener naturaleza mandatoria o voluntaria (Bush, 2012). Más allá de las diferencias en la disponibilidad y acceso a este tipo de fuente de socialización, las investigaciones han relevado la utilidad y apreciación por parte de los actores de sus experiencias de participación en programas formales de preparación. En esta línea, estudios centrados en Inglaterra y Estados Unidos han dado cuenta que los programas de pre-servicio son considerados como un método de aprendizaje valioso por parte de los directores y las directoras, por el acercamiento a distintos aspectos del rol que posibilita, por el apoyo en la construcción de autoconfianza que proveen, y por llenar ciertos vacíos de conocimientos clave hasta ese momento ignorados (Crow, 2007; Nelson y Boone, 2008). No obstante lo anterior, una percepción generalizada es que el paso por un programa de esta naturaleza no es suficiente para asegurar la adecuada inserción al cargo (Crow, 2007; Kelly y Saunders, 2010; Daresh y Male, 2000). En este sentido, como distintas investigaciones han planteado, las iniciativas suelen ignorar temáticas de relevancia y que son fuente de dificultades en el primer año, como es el abordaje de las relaciones interpersonales con el personal (Crow, 2007; Nelson y Boone, 2008). De igual forma, se crítica su falta de pertinencia para los problemas específicos y necesidades individuales de cada contexto y cultura escolar (Kelly y Saunders, 2010).

Finalmente, la *socialización organizacional* es definida como el proceso en que el individuo aprende los conocimientos, habilidades y disposiciones para desempeñarse en un rol específico en una organización en particular (Van Maanen & Schein, 1979; Duke, 1987; Parkay et al., 1992), y que ha sido establecido por algunos autores como un proceso más importante que el de la socialización profesional (Weindling y Dimmock, 2006). En el caso de los directores y las directoras novatos(as), la socialización organizacional refiere a "cómo se hacen las cosas" en el contexto de la escuela en que trabaja (Crow, 2007), iniciándose por ende en el momento en el cual los directivos son nombrados y se enfrentan a una realidad escolar específica (Weindling y Dimmock, 2006). En este proceso, las fuentes de socialización son variadas e incluyen

principalmente a actores internos a la escuela, como externos a ella. Así por ejemplo, Parkay y Hall (1992) incluyen dentro de las principales fuentes de apoyo recibidas en esta etapa a las autoridades del distrito -que entregan competencia profesional y apoyo técnico para resolver problemas-, a los pares -que, bajo instancias formales e informales, les permiten un aprendizaje entre pares-, a los profesores y profesoras, y al equipo de liderazgo -que los apoyan en la obtención de información y la correcta lectura del contexto y cultura escolar. Coherente con esto, otros estudios enfatizan que parte importante del aprendizaje en la escuela proviene de las autoridades locales, vía consejería o mentoría, y de otros individuos específicos de la escuela (como el vice-director, el personal, etc.), los cuales proveen de asistencia técnica y apoyo emocional a los nuevos directivos (Crow, 2007; Daresh y Male, 2000; Duke, 1987). No obstante lo anterior, otros autores han destacado que estas fuentes de socialización no siempre son positivas, en la medida que algunos miembros del personal pueden ser una influencia negativa y generar más problemas que apoyo en la llegada al cargo (Crow, 2007).

Tácticas y métodos de socialización

Aunado a los tipos y fuentes de socialización bajo las cuales se genera el aprendizaje del rol directivo, las tácticas de socialización corresponden a las formas bajo las cuales, en este caso, los sistemas escolares -a nivel nacional y/o subnacional- estructuran las formas y formatos de socialización de los directores y las directoras (Bengtson, Zepeda y Parylo, 2013). Los estudios que han abordado esta temática han aplicado el marco conceptual de Van Maanen y Schein (1979) a los procesos de socialización de directivos en distintas latitudes del mundo (Crow, 2007; García Garduño et al., 2011; Bengtson, Zepeda y Parylo, 2013). Siguiendo a estos autores clásicos dentro de la teoría organizacional, las tácticas de socialización corresponden a "la manera en la cual las experiencias de transición de un rol a otro se estructuran en la organización" (Traducción propia de Van Maanen y Schein, 1979), y han sido definidas como tácticas i) colectivas versus individuales; ii) formales versus informales; iii) secuenciales versus aleatorias; iv) fijas versus variables; v) seriales versus disyuntivas; vi) investidura versus despojo, siendo plausibles de ser utilizadas en cualquier tipo de organización y de manera no excluyente, sino que en combinación entre sí. La definición mínima de las tácticas y ejemplos de su aplicación en organizaciones se presenta a continuación (Van Maanen y Schein, 1978; Bengtson, Zepeda y Parylo, 2013) en el cuadro 2.

Cuadro 2. Tácticas de socialización de directores y directoras escolares

- *Tácticas colectivas versus individuales:* Las prácticas colectivas de socialización se refieren a aquellas que toman a grupos de personas pasando por la misma transición y en las cuales son sometidos a un conjunto común de experiencias (p.e. un programa de calificación o inducción grupal). Las tácticas individuales, por el contrario, se caracterizan por procesos en los que personas se someten al aprendizaje en forma individual, en aislamiento de otros, y en forma más o menos única (p.e. mentoría en el trabajo).
- *Tácticas formales versus informales:* Las tácticas formales son aquellas en las que el novato es en cierta medida apartado de la organización y sus miembros mientras se expone a un conjunto de experiencias diseñadas especialmente para los nuevos miembros, encontrándose frecuentemente en organizaciones que buscan introducir a los novatos en el aprendizaje de ciertos conocimientos, habilidades y valores asociados al cambio de estatus, bajo un entrenamiento estructurado, y en un lugar específico fuera del entorno laboral (p.e. programas de formación para nuevos directores otorgados por instituciones de educación superior u otras fuentes). Las tácticas informales, por otra parte, están más inmersas en el trabajo usualmente desarrollado por los individuos, y no distinguen entre el rol de los nuevos y antiguos miembros del grupo específicamente (p.e. aprendizaje por ensayo y error al ingresar al trabajo; directores aspirantes que pasan por la mentoría de directores y se les entregan oportunidades de liderazgo).
- *Tácticas secuenciales versus aleatorias:* En las tácticas secuenciales la organización describe en distintos grados una secuencia de pasos identificables que llevan a la consecución del cargo (p.e. preparación-proceso de selección-inserción). Por el contrario, en las tácticas aleatorias no existe un secuencia conocida de pasos a seguir antes de tomar las responsabilidades del rol, o bien ésta es ambigua o cambia continuamente.
- *Tácticas fijas versus variables:* Ambas tácticas se refieren al tiempo que es requerido para completar los pasos o etapas para adquirir los conocimientos necesarios al cargo. En los procesos fijos, el tiempo es precisado mientras que en las tácticas variables los reclutas o miembros obtienen pocas claves respecto del momento en el cual va a ser posible moverse hacia el nuevo rol (p.e. en organizaciones con alta rotación de personal o profesores de escuelas pequeñas que deben esperar bastante tiempo para que se abra una vacante en una posición de liderazgo dentro de la escuela)
- *Tácticas seriales versus disyuntivas:* En las tácticas seriales, los miembros experimentados de la organización capacitan o entrenan a los nuevos miembros (p.e. mentoría de un par en-servicio o de un par jubilado). Las tácticas disyuntivas corresponden a procesos en los cuales no hay influencia de otros individuos que han experimentado el rol o que se encuentran en él en la actualidad.
- *Tácticas de investidura versus despojo:* Estas tácticas están asociadas a confirmar o despojar la identidad del nuevo miembro en el proceso de adquisición del rol. Los procesos de investidura confirma la viabilidad y utilidad de las características personales que traen los actores con ellos a la organización, bajo la aceptación de los miembros "tal como son" (p.e.

se usan especialmente al socializar a individuos en los niveles más bajos de la organización). Los procesos de despojo, por su parte, intentan negar y borrar ciertas características del nuevo miembro para reemplazarla por otros más deseables.

Fuente: Elaboración propia

La aplicación de estas categorías al estudio de la socialización de directores(as) ha permitido establecer la variabilidad y combinación de tácticas utilizadas por los sistemas educativos para este propósito en distintos contextos. A modo de ejemplo, en Estados Unidos, Bengtson, Zepeda y Parylo (2013), luego de investigar 4 sistemas escolares con el objetivo de examinar sus procesos y prácticas de socialización de directores(as), dan cuenta de la primacía de tácticas colectivas y seriales, y de una combinación de tácticas formales e informales, así como también de investidura y despojo. En los casos estudiados por los autores, los directores y las directoras nuevos(as) suelen pasar colectivamente por un programa de preparación para el liderazgo entregado por el distrito, el cual corresponde al mismo tiempo a una táctica formal. Al margen de esto, algunos de los actores pasan por tácticas de socialización informales y han recibido apoyo de mentores en sus escuelas. Generalmente, los directivos han arribado al cargo desde tácticas secuenciales, es decir, pasando por distintas etapas previas y pre-definidas que les han permitido ir gradualmente aclimatarse al nuevo rol. Por último, las tácticas de socialización involucran tanto cierta investidura como cierto despojo, en la medida que de un lado existen un set de competencias prescritas o reglas y expectativas tácitas a las cuales los nuevos líderes deben adaptarse pero al mismo tiempo se valoran ciertas características previas de los directores y las directoras, las cuales se buscan mantener (principalmente al carácter personal de los actores). Por otro lado, en el caso de la realidad mexicana, García Garduño et al. (2011) enfatiza, a partir del estudio de las tácticas de socialización en dicho país, que el proceso de aprendizaje al rol promovida desde la política es débil. Así, los y las nuevos(as) directores(as) en el país experimentan un proceso de socialización secuencial -al ocupar antes el puesto de profesor(a) o de asesor(a) técnico pedagógicos; son socializados de manera individual, no siendo sometidos a procesos de socialización formal previa, y experimentando más bien un aprendizaje de rol informal. Más adelante, al ingresar a la organización, éstos transitan solos a sus funciones, sin acompañamiento de un mentor, viviendo así una táctica de socialización disyuntiva. Finalmente, éstos son investidos formalmente como directores(as) pero son desposeídos (o despojados), en el sentido de que los fuertes reglamentos administrativos y burocráticos del sistema les restan autonomía al momento de ejercer sus funciones.

Aparejada a la evidencia sobre las tácticas de socialización de los directores y las directoras novatos(as), la literatura más general sobre la preparación y formación para el liderazgo escolar

ha generado un creciente conocimiento sobre los métodos efectivos para su desarrollo. De acuerdo a distintos autores, el campo de la formación profesional de los líderes escolares ha ido experimentando, a lo largo de la última década, un giro hacia la progresiva incorporación de nuevas modalidades y métodos de desarrollo profesional en las políticas y programas orientados al liderazgo directivo (Huber, 2008; Pont et al., 2008, Dempster et al., 2011). El reciente traslado hacia el campo directivo de estas modalidades responde en su origen a diversos factores, dentro de los que se sitúan las debilidades detectadas dentro de la investigación de los programas tradicionales de formación por su carácter academicista y poco orientado a la práctica (Levine, 2005; Forde, 2005; Darling-Hammond et al., 2007), la fuerte necesidad de adquirir conocimiento tácito sobre la función una vez en el cargo, así como también el aislamiento profesional que caracteriza la labor de los directores y la falta de condiciones –como la disposición de tiempo– para acceder a cursos tradicionales y fuera de las escuelas (Weinstein y Hernández, s/a).

Considerando dicho contexto, una de las tendencias fundamentales en el campo de la formación de directivos corresponde al paso desde cursos desarrollados bajo un formato tradicional hacia un énfasis en los métodos experienciales y de aprendizaje colegiado, procedentes en algunos casos de otros campos profesionales, como la mentoría, el coaching, los internados, el shadowing, las redes, así como en la incorporación de metodologías como la resolución de problemas o el trabajo en base a proyectos (Huber, 2008). Estas nuevas modalidades de formación de directivos se enmarcan en la aparición de un nuevo paradigma, que retoma elementos centrales de las características del aprendizaje de adultos, situando al director(a) y sus necesidades al centro, promoviendo métodos experienciales y privilegiando la auto-reflexión de los actores acerca de sus prácticas de dirección (Pierce y Fenwick, 2002).

Así, la literatura enfocada en el estudio de programas ejemplares de desarrollo del liderazgo escolar ha demostrado la primacía de métodos que incluyen prácticas o actividades en las escuelas, grupos de cohortes que permiten aprendizaje colaborativo y grupal, y estrategias de enseñanza activas que vinculan teoría y práctica (Davis y Darling-hammond, 2012; Fluckiger et al., 2014; Orr y Ponder, 2011), dentro de las que se sitúa el uso de coaching, mentoría e internados, redes de pares y el uso de tecnologías virtuales de comunicación e información (Bush y Jackson, 2002). Coherente a lo anterior, un estudio más reciente asociado a los métodos de formación promovidos y/o ejecutados por los centros de liderazgo de sistemas escolares exitosos detecta el masivo privilegio de los siguientes (Weinstein y Hernández, 2015b):

- *Mentoría y coaching*: aun cuando los conceptos de mentoría o coaching tienen definiciones distintas, en las cuales la mentoría ha sido entendida como una relación fuerte entre pares,

centrada en el desarrollo profesional, personal y psicosocial de los mentados, y en la difusión de sabiduría sobre normas, valores y otros aspectos específicos a las organizaciones, y el coaching como una forma de mentoría más focalizada y de menor duración, particularmente centrada en labores relacionadas al trabajo (Hopkins-Thompson, 2000), ambas técnicas muchas veces se usan como términos intercambiables (Hobson, 2003). A modo de ejemplo, la mentoría se identifica fuertemente en el programa Leaders in Education de Singapur, en el cual los aspirantes al cargo directivo se insertan dentro de una escuela y son mentados por un director o una directora en servicio con el fin de transmitirles los valores profesionales del rol.

- *Aprendizaje virtual y uso de ICT*: los distintos programas ofrecidos por los centros –o sus proveedores– se basan usualmente en una combinación de aprendizaje presencial y virtual, identificándose un fuerte uso de las ICT dentro de la formación entregada. Este uso se materializa mediante la instalación de oportunidades de trabajo virtuales en red, mentorías en línea, o módulos de aprendizaje en formato online, y de comunidades de aprendizaje virtual.
- *Proyectos basados en las escuelas*: algunas de las instituciones formadoras incluyen dentro de sus metodologías la elaboración de proyectos prácticos basados en las escuelas. Este tipo de método está presente por ejemplo en el caso de la Leadership Academy de Austria, que centra su estrategia formativa en un proyecto individual basado en las escuelas de los participantes.
- *Trabajo en redes*: finalmente, una última estrategia de enseñanza presente en la mayor parte de los casos corresponde al trabajo en redes entre directivos, particularmente presente en el concepto de los grupos de coaching colegiados de la Leadership Academy de Austria, en las redes virtuales del National College for Teaching & Leadership inglés y en los trabajos grupales que forman parte de la metodología del programa Leaders in Education de Singapur.

Contenidos de la socialización

Finalmente, la literatura ha avanzado hacia la identificación de los contenidos propicios de los procesos de socialización de directores(as). En esta línea, en su estudio pionero sobre los directores y las directoras nóveles, Greenfield (1985) enfatiza, siguiendo las teorías organizacionales, que los procesos de socialización deben tener dos objetivos fundamentales: de un lado, la socialización técnica que refiere a la adquisición y uso apropiado del conocimiento, habilidades y técnicas propicias para ejecutar un rol particular, y de otro lado la socialización moral, que se define como la adquisición e internalización de las normas, valores y actitudes del grupo. Haciendo eco de lo anterior, se han definido tres contenidos clave de la socialización

referidos específicamente a los directivos escolares: i) habilidades para desempeñarse en el trabajo; ii) ajustes a la organización escolar particular en que se insertan; e iii) internalización de valores (Crow, 2007). Bajo los mismos lentes, la investigación ha ido dando cuenta sistemáticamente que los contenidos del proceso de socialización pertinentes para la dirección escolar trascienden la mera adquisición de conocimiento, competencias y habilidades de gestión y técnicas de liderazgo, sino que deben incluir adicionalmente tanto un entendimiento de los aspectos humanos y relacionales del liderazgo (o el *lifeworld* del liderazgo - Sergiovanni, 2004) (Nelson y Boone, 2008), como el aprendizaje de la capacidad de parte de los directores y las directoras nòveles de manejar las situaciones de incertidumbre, cambios y complejidad que los afectan durante la primera etapa de su carrera (Clarke y Wildy, 2013). Así, a partir de una larga trayectoria de estudio en la temática en cuestión, Clarke y Wildy (2013) establecen un marco de 4 áreas de contenidos fundamentales del proceso de socialización de directores(as), en el cual integran los aspectos esenciales que deben ser adquiridos en el marco de este proceso por parte de los actores, el cual incluye:

- *Contexto*: los líderes escolares deben ser capaces de leer las complejidades de su contexto, especialmente de las personas, problemas, y la cultura de la escuela y comunidad en que se emplaza. Esto permite determinar las prioridades e intereses de la escuela, y actuar de forma pertinente a la situación contextual.
- *Personas*: los líderes escolares deben ser capaces de manejar un rango complejo de interacciones diarias y cotidianas básicas con distintos grupos (personal, padres, miembros de la comunidad). Esto subraya la importancia de la dimensión interpersonal, política y ética del rol del director o la directora. También se vincula a la noción de liderazgo distribuido.
- *Sistema*: los líderes escolares deben ser capaces de navegar en la compleja burocracia, regulaciones, políticas y protocolos del entorno. Es la habilidad para adaptarse a los imperativos del sistema externo en coherencia con el propósito interno de la escuela.
- *Sí mismo*: refiere a tener la resiliencia personal para el trabajo. En general se la tiende a subestimar, pero elementos claves de la preparación y apoyo a los directores y las directoras se vincula al autoconocimiento, a la habilidad de contextualizar, entender, aceptar y manejar las demandas emocionales del trabajo.

Cuadro 3. Resumen socialización de directores y directoras novatos(as)

Tipos de socialización	Fuentes, Tácticas y métodos	Contenidos
<p>Anticipatoria</p> <p>-Antes de asumir el cargo en forma consciente o inconsciente.</p> <p>-Potencialmente desde que fue estudiante, preparación formal como profesor, mientras fue profesor de aula, y en la ocupación de otro rol de liderazgo en la escuela. -Destaca el rol de mentores.</p>	<p>Procesos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Colectivo vs Individual 2) Formales vs informales 3) Secuencial vs aleatorias 4) Fijas vs variables 5) Seriales vs disyuntivas 6) Investidura vs despojo 	<p>Técnicos</p> <p>Conocimientos Habilidades</p> <p>Morales</p> <p>Normas y valores en el contexto escolar</p>
<p>Profesional</p> <p>-Experiencias comunes a todos los directores antes de ejercer.</p> <p>-Pueden darse en el proceso de selección, formación o certificación preparatoria al cargo u otra instancia formal o informal durante el ejercicio del cargo, pero común a todos los profesionales.</p>	<p>Métodos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Mentoría y coaching 2) Aprendizaje virtual y uso de ICT 3) Trabajo en redes 4) Proyectos basados en escuelas <p>Fuentes (individuos)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Profesores 2) Superiores o autoridades locales 	<p>Contextuales</p> <p>Ajustes específicos lugar de trabajo</p> <p>Conocimientos sobre:</p> <p>Contexto</p>
<p>Organizacional</p> <p>-En el trabajo, en el contexto específico de la escuela en que se desempeña por primera vez como director.</p> <p>-Describen instancias de interacción con otros actores internos y externos a la escuela como las más relevantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3) Miembros del equipo directivo 4) Personal del colegio 5) Asesores técnicos externos 6) Padres y apoderados 7) Estudiantes 8) Pares, directores en otras escuelas 9) Otros externos a comunidad escolar 10) Familiares del director 	<p>Personas</p> <p>Sistema</p> <p>Sí mismo</p>

Fuente: Elaboración propia

1.3. Contextualizando la experiencia y socialización de los directores y las directoras novatos(as)

A pesar de la consistencia en los hallazgos de los estudios situados en la transición al cargo directivo, la investigación más reciente ha comenzado a poner mayor atención al contexto social, cultural y político en el cual se desarrolla el proceso (Earley et al., 2011). A la inclusión de dichos elementos del contexto más amplio en que se define y genera el ascenso al rol por parte de los directores y las directoras, deben añadirse las características organizacionales de los centros educativos, así como también las características personales de los actores. Este tipo de antecedentes han sido ampliamente relegados por la investigación específica en el tema y/o han arrojado hallazgos contradictorios. No obstante, ambos aspectos resultan claves para avanzar hacia el diseño y desarrollo de programas de inducción contextualizados a diversas realidades y situaciones escolares.

Contexto social, cultural y político

No ajeno a las nuevas tendencias dentro de la investigación de liderazgo escolar en general que han formulado un llamado hacia la consideración del contexto socio-cultural y de política de los sistemas escolares (Hallinger and Huber 2012; Bush 2012; Weinstein y Hernández, 2015a), la temática de los directivos novatos(as) debe abordarse, tal como Walker y Qian (2006) señalan, en y entre contextos organizacionales, societales, culturales, éticos, de género y estructurales, vale decir, en los múltiples contextos en los que los individuos se desempeñan, y que pueden introducir peculiaridades a los procesos bajo estudio.

Apoyando dicha aseveración, diversos estudios realizados en países no anglosajones ha dado cuenta de algunos desafíos adicionales enfrentados por los directivos, que pueden asociarse al contexto mayor en que se insertan. La sistematización de evidencia de países como China, Corea, Tailandia, Sudáfrica o México realizada por García Garduño et al. (2011b) permite afirmar que, aun cuando hay problemáticas similares a las de los países anglosajones, existen también particularidades, tal como se presenta en el cuadro 4. Dentro de éstas, se encuentran, por ejemplo, i) la presión por la implementación de las reformas educativas; ii) la alta carga de trabajo administrativo; iii) el ausentismo y desmotivación de profesores(as); y iv) la falta de recursos económicos de familias y estudiantes (García Garduño et al. 2011b).

Cuadro 4. Problemas de los nuevos directores y directoras en países no anglosajones

China	-Reformas curriculares -La moral de los docentes	-Falta de fondos para mejorar la planta física -Desarrollo profesional de los docentes
Corea	-Resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y autoridades -Falta de fondos para mejorar la planta física	-Relación con el sindicato de profesores
Tailandia	-Relación con el consejo local y escolar -Crear una mejor imagen de la escuela	-Enfrentar al mismo tiempo actividades diversas
Turquía	-Escasez de custodios y personal -Satisfacción de los docentes	-Mantenimiento de la planta física -Tiempo para sí mismo
España	-Encontrar un equipo directivo de confianza	-Falta de apoyo del antecesor, docentes y padres
Africa	-Estudiantes que no pueden pagar las cuotas y comprar libros de texto	-Escasez de equipo -Planta física limitada

Fuente: Extraído de García Garduño et al. (2011).

De igual forma, otros autores han puesto el foco en el contexto de política de los sistemas escolares como un factor que introduce diferencias en la experiencia y problemáticas que enfrentan los directores y las directoras así como también en las características de los procesos de socialización al rol, llamando la atención particularmente en la mayor complejidad que puede tener para éstos la nueva tendencia hacia la institucionalización de estándares y la existencia de rendición de cuentas (Spillane y Lee, 2013). Apoyando esta idea, Weindling y Dimmock (2006) en su estudio longitudinal de la experiencia de los directores y las directoras noveles en Inglaterra dan cuenta que un tema central en los cambios en el tiempo de las dificultades encontradas es que el rol y significancia de director(a) como líder ha variado, elevando las expectativas, complejidad y demandas hacia la posición, lo que tiene un correlato en una mayor dificultad de manejar el tiempo y las prioridades. Como parte del contexto de política, algunos autores han también formulado un llamado hacia la consideración de elementos como la manera en la cual los directores y las directoras son atraídos, seleccionados, preparados y socializados en el cargo, así como también lo que significa en términos de status social ser un director o una directora en cada sistema escolar (Walker y Qian, 2006), a lo cual deben añadirse los marcos de liderazgo o estándares que definen las tareas centrales de los directivos y fijan los niveles de desempeño que deben alcanzar, todos temas dentro los cuales subsisten importantes diferencias entre los países (Pont et al., 2008) y que pueden afectar la experiencia de transición al rol (García Garduño et al., 2011).

Características organizacionales de las escuelas

A diferencia de creciente interés por atención en variables societales y de política, las características del contexto organizacional de los centros educativos de los directores y las directoras, y su potencial influencia dentro de la experiencia y socialización de los actores ha permanecido más ignorada dentro de la investigación (posiblemente porque la mayor parte de estudios son estudios de casos cualitativos de muestras pequeñas). Además, cuando estos son incorporados o mencionados, los resultados suelen ser contradictorios. Así, respecto de las variables organizacionales, mientras Hobson et al. (2003) desestiman el peso del tipo de escuela en los desafíos enfrentados por los directivos, otros autores como Parkay y Hall (1992) han encontrado una incidencia negativa del mayor tamaño de la escuela y del contexto de ruralidad. No obstante la escasa evidencia acerca de la incidencia de otras variables como el nivel o tipo de enseñanza del centro educativo en la experiencia o socialización de los directivos, algunas investigaciones relacionadas a la temática del liderazgo de corte general han identificado distinciones en las prácticas de los líderes según este elemento (Day et al., 2009), lo que permite hipotetizar sobre su posible impacto en los temas bajo estudio.

Características individuales y de trayectoria de los directores y las directoras

Finalmente, tal como acontece respecto de las variables organizacionales, la escasa literatura que ha incorporado características individuales y de trayectoria de los directores y las directoras ha llegado a hallazgos controversiales. Por ejemplo, mientras la extensa revisión de literatura elaborada por Hobson et al., (2003) da cuenta que no existen variaciones según los antecedentes y experiencia previa de los actores, Parway y Hall (1992) plantean que la experiencia como subdirector(a) introduce diferencias en las preocupaciones centrales de los directivos en esta etapa inicial. En este mismo plano, un aspecto que ha sido tangencialmente abordado por la investigación es si el director o la directora proviene de la misma organización (*insider*) o de fuera (*outsider*) de ella, llegándose también a evidencia discordante: mientras Spillane y Lee (2013) plantean que ser un *insider* puede aportar a la familiaridad con la organización, a la obtención de ventajas de información y de cooperación del personal, aliviando la experiencia y dificultades iniciales que se enfrentan, otros autores como Daresh y Male (2000) han introducido que el ser un *insider* también tiene consecuencias negativas en la medida que se genera un cambio en las relaciones interpersonales entre profesores(as) y el nuevo director o la nueva directora, que son sentidas dentro de los relatos de los directivos entrevistados como un problema. Desde la óptica de las acciones emprendidas por los individuos en las escuelas, la evidencia de Weindling (2000) ha postulado que, tal como en otros campos no organizacionales, los directores o las directoras

insiders tienden a realizar menores cambios durante el primer periodo y a moverse más lentamente dentro de la organización que los *outsiders*.

1.4. Programas de inducción destacados para directores y directoras novatos(as)

Conforme a las distintas dificultades y desafíos inmersos en la transición al cargo de director(a), la literatura especializada ha consensuado la necesidad de una preparación particular para la adecuada inducción al rol (Earley et al., 2011). Con el fin de delinear rasgos transversales de dichos programas tanto en torno a sus contenidos como métodos formativos, se realizó una revisión de cinco experiencias de programas de inducción para directores(as) novatos(as) de diversos sistemas escolares destacados dentro de la literatura asociada al tema³. El conjunto de iniciativas revisadas corresponden a países anglosajones, detectándose la ausencia de programas de este tipo en sistemas de otras latitudes y matrices socioculturales, incluyendo a Latinoamérica (UNESCO, 2015). El cuadro 5 presenta un resumen de la revisión de experiencias, las cuales se describen de manera detallada en el anexo 1. De acuerdo a la evidencia obtenida, a modo de síntesis, las principales características, diferencias y similitudes de los programas revisados corresponden a las siguientes:

- Todos los programas son financiados con recursos públicos procedentes de los ministerios de educación, departamentos de educación o distritos escolares.
- No obstante lo anterior, las iniciativas se distinguen respecto de sus estrategias de ejecución, pudiendo ser efectuadas ya sea en alianzas con universidades, instituciones formadoras públicas, instituciones formadoras sin fines de lucro y no ancladas a universidades, y/o bien asociaciones de directores(as).
- Los programas están dirigidos a todos los directores y directoras novatos(as) o a aquellos que son nuevos en los centros educativos de un área de cobertura determinada (nacional, estatal o provincial) y se diferencian de acuerdo a su voluntariedad u obligatoriedad.
- Los objetivos de los programas son bastante similares, estando generalmente orientados al desarrollo y fortalecimiento de las competencias y habilidades propias del liderazgo escolar, a apoyar el desarrollo personal y profesional de los actores, y su transición al rol directivo. En general, éstos tienden a enfatizar el liderazgo pedagógico efectivo y la creación de una cultura escolar centrada en la calidad de los aprendizajes

³ Esta revisión se basó en información secundaria disponible en los sitios web de los programas y otra disponible públicamente en la web. Cabe señalar que la información recopilada es desigual según los distintos casos, existiendo dimensiones sin evidencia en los distintos programas.

- La mayor parte de los programas, en el marco de sus propósitos centrales, consideran una adaptación de los objetivos específicos a las necesidades particulares, individuales y contextualizadas de los directores y directoras participantes.
- Los programas tienen distinta duración, yendo desde 1 a un máximo de 2 años.
- Las iniciativas combinan distintos métodos de enseñanza. La estrategia metodológica más frecuente dentro de las iniciativas es la mentoría o coaching, a lo que se suman en algunos casos cursos residenciales y una plataforma online o comunidad de aprendizaje virtual. La mentoría o coaching tiene distinta periodicidad según los casos y se desarrolla por vías presenciales y virtuales, en grupo y/o individualmente.
- En todos los casos, los principales formadores de los programas corresponden a directores o directoras en servicio, con experiencia y/o con un liderazgo destacado en su rol. En la mayor parte de las iniciativas, los mentores o coaches son capacitados para esta función.
- La mayor parte de los programas surgen en un contexto de política más amplio de potenciación del liderazgo directivo en los sistemas escolares. En general, además, éstos están alineados en sus contenidos a los estándares nacionales o estatales de líderes educativos y, en algunos casos, se enmarcan en requerimientos legales y políticos de otorgar inducción obligatoria a los nuevos directores o directoras.
- La evidencia disponible sobre los resultados de las iniciativas es desigual e incomparable. Aún así, la información apunta a que éstos tienen resultados positivos y constituyen un apoyo clave para los directores y las directoras en esta etapa crítica de su trayectoria. En ningún caso existen evaluaciones de impacto públicas de los programas y el monitoreo suele centrarse más bien en la aplicación de encuestas de satisfacción de la utilidad y pertinencia de los cursos.

Cuadro 5. Programas de inducción para directores y directoras novatos(as)

Nombre	First-time principals' programme	Mentoring for Newly Appointed School leaders	Evolve: New Principals	Principal Induction Program	Mentoring and induction for beginning administrators
País, Estado o provincia	Nueva Zelanda	Canadá - Ontario	Australia - Victoria	Estados Unidos - distintos estados y distritos	Estados Unidos - Iowa
Institución ejecutora	Centre for educational	Distritos escolares	The Bastow Institute of	New Teacher Center	School Administrator

	leadership - The University of Auckland		Educational Leadership		s de Iowa (SAI)
Institución financiada	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación de Ontario	Departamento de Educación de Victoria	Distritos y estados	Departamento de Educación de Iowa
Público objetivo	Directores novatos de todas las regiones y tipos de establecimientos	Directores novatos en su primer y segundo año de ejercicio en el cargo	Nuevos directores que ya han tenido el cargo, directores novatos directores que han cambiado de escuela	Directores nuevos en su primer y segundo año en el cargo	Directores novatos en su primer año en el cargo del Estado de Iowa
Duración	1 año	2 años	18 meses	2 años	1 año
Objetivo	Desarrollar las habilidades y capacidades profesionales y personales de los nuevos líderes escolares, de manera que puedan trabajar con efectividad con sus colegas y las comunidades para mejorar la enseñanza y aprendizaje de los centros educativos del país	Apoyar el desarrollo de las competencias, habilidades, conocimientos y actitudes de los líderes escolares exitosos establecidos en el marco de liderazgo provincial.	Apoyar a los directores novatos en la transición hacia su nuevo rol y en la construcción de sus capacidades como líderes efectivos de las comunidades escolares, mediante la construcción de líderes escolares reflexivos y valientes.	Construir capacidades en los nuevos directores en dos ámbitos fundamentales: la provisión de retroalimentación efectiva a los docentes y la creación de culturas escolares que impacten positivamente en la efectividad de los profesores y en el aprendizaje de los estudiantes.	Apoyar la implementación de los estándares para líderes escolares de Iowa (ISSL) y las necesidades profesionales y personales de los nuevos directores.

Contenidos	-Alineados a marco de liderazgo del país -Adaptados a necesidades individuales de cada director	-Alineados a marco de liderazgo de la provincia -Adaptados de manera personalizada e individual a cada director	-Alineados a los estándares definidos por el AITSL a nivel nacional -Adaptados a necesidades personales e individuales de cada director	-	-Alineado a estándares de líderes escolares del Estado
Metodología	-Curso residencial -Mentoría -E-learning	Mentoría	-Coaching -Plan de aprendizaje profesional -Curso residencial -Comunidad online -Workshops	-Coaching -Curso residencial	-Mentoría -Reuniones de intercambio de buenas prácticas -Plataforma virtual
Formadores	-Académicos -Directores con experiencia y en servicio como mentores	-Directores en servicio con experiencia en el cargo -Se provee capacitación para el rol de mentor	-Directores en servicio con experiencia en el rol como coaches	-Directores en servicio destacados. -Se requiere capacitación previa en <i>blended coaching</i> y ofrecen otras oportunidades de desarrollo profesional	-Directores en servicio. -Se provee capacitación para el rol y tienen acceso a diversas estrategias y recursos de desarrollo profesional
Relación con política de liderazgo escolar	-Surge en marco de políticas orientadas al liderazgo de directores	-Surge en marco de estrategia de fortalecimiento del liderazgo de	-Surge en marco de estrategia de desarrollo de liderazgo	El diseño, desarrollo e implementación específica del programa se realiza en	-Objetivos del programa alineado a estándares del Estado -Responde a

	-Currículum alineado al marco de liderazgo del país	la provincia. -Currículum alineado a las estrategias orientadas a este propósito de cada distrito escolar	de victoria. -Currículum alineado a estándares nacionales de liderazgo. -Programa forma parte del "principal induction toolkit" del Departamento de Educación	consulta con los estados y distritos que lo requieren	requisito legal de proveer inducción a todos los nuevos directores -Programa es requisito para obtener la licencia de administrador educativo
Resultados	-Distintas evaluaciones de sus resultados dan cuenta de beneficios para los directores, especialmente derivados de la mentoría. -No hay evaluación de impacto públicas	-Un estudio cualitativo da cuenta de beneficios a nivel de mentores, mentados y del comité directivo del programa -No hay evaluación de impacto públicas	-No hay evaluaciones de resultados públicas. - Experiencias de los participantes permiten identificar percepciones positivas del apoyo entregado por el programa -No hay evaluación de impacto públicas	-Datos existentes dan cuenta de mejora de resultados de aprendizaje de estudiantes y de beneficios positivos en directores -No hay evaluación de impacto públicas	-No hay evaluaciones de resultados públicas. -No hay evaluación de impacto públicas

Fuente: Elaboración propia.

2. MARCO DE POLÍTICA DEL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

Las agendas de política educativa a nivel internacional han situado al liderazgo directivo escolar como un área de creciente centralidad (Pont et al., 2008). No ajeno a esta tendencia, a partir de década del 2000 el sistema escolar chileno inauguró diversas iniciativas orientadas al fortalecimiento del rol de los directores y las directoras de escuelas, particularmente dirigidas a quienes se desempeñan en el sector público. Los cambios implementados a lo largo de los últimos 10 años se han visto revigorizados en el gobierno actual en el marco de la prioridad entregada al liderazgo y la mejora escolar en el trabajo del Ministerio de Educación, y de las macro reformas al sistema educativo en proceso de discusión legislativa. Como se postuló en la sección precedente, la investigación sobre la experiencia, socialización y necesidades formativas de los(as) directores(as) novatos(as) deben ser abordadas en el marco de los contextos de política de los diversos sistemas escolares. En esta línea, en este apartado se presenta una sistematización de las políticas educativas chilenas que rigen y condicionan la labor de los directivos, y sus modificaciones en curso.

En un trabajo publicado el año 2014, Weinstein y Hernández sistematizan el estudio de las políticas de promoción del liderazgo directivo en Chile desde una mirada comparada con otros países de América Latina. Otorgando evidencia de la situación en las dimensiones consideradas como claves en esta línea -como son las funciones y estándares, las atribuciones, la selección y evaluación, la formación y las condiciones de trabajo de los directores y las directoras -los autores destacan la posición de avanzada de país en esta área, al mismo tiempo que ponen en evidencia las tensiones, obstáculos y el desalineamiento entre las distintas dimensiones. Así, se detecta, de un lado, una baja *coherencia interna* entre los diversos ámbitos de la política, dentro de la cual se vislumbra una débil articulación entre estándares y mecanismos de evaluación de directivos, estándares y funciones de los(as) directores(as), y estándares y formación directiva. De otro lado, el estudio pone de relevancia también la falta de *coherencia externa* de la política orientada al liderazgo respecto de otras políticas educativas relevantes. Así, los avances en la potenciación del liderazgo directivo escolar no se condicen con la centralización y limitada autonomía escolar vigente en el sistema escolar, y está tensionada con la política docente que - hasta antes de la nueva carrera docente en discusión- se caracteriza por una escasa rendición de cuentas profesional y la inamovilidad del cuerpo de profesores (Weinstein y Hernández, 2014). Los logros y desafíos pendientes en estas diversas áreas se abordan en lo que sigue.

2.1. Funciones y estándares de desempeño de los directores y las directoras

A lo largo de la última década, las políticas educativas del país han introducido progresivamente una redefinición y especificación de la función directiva, volcándola fuertemente hacia el liderazgo pedagógico de los directores y las directoras escolares (Ñuñez et al., 2012), mediante la configuración de cambios a nivel normativo así como también a través de la implementación de nuevos instrumentos de orientación y apoyo a este respecto de parte de la institucionalidad.

Así, desde un punto de vista normativo, la Ley N° 19.979 (2004) estableció un primer hito dentro de la definición de la función directiva, determinando que la labor principal del director(a) de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional. Dicha normativa explicitó las nuevas atribuciones pedagógicas de los directores y las directoras en general, así como también las administrativas y financieras de aquellos que ejercen el cargo en el sector municipal.

Cuadro 6. Funciones de los directores y las directoras de establecimientos municipales



Fuente: Elaboración propia a partir de Ley N° 19.979 (2004).

Más adelante, La Ley General de Educación (Ley N° 20.370), dictada el año 2009, consolida los progresos antes instalados, al dotar al director(a) y a su equipo directivo de la función de conducir la realización del proyecto educativo institucional del establecimiento, al mismo tiempo que establece como deberes de este grupo el liderar los establecimientos sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente;

promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen. Adicionalmente, la normativa suscribe, por primera vez, que los equipos directivos de los establecimientos subvencionados deben realizar supervisión pedagógica en el aula.

En paralelo a los cambios normativos en la función directiva, el Ministerio de Educación publicó el año 2005 el documento Marco para la Buena Dirección, el cual –con carácter indicativo– explicita la orientación del trabajo y desempeño de los equipos directivos, con el propósito de generar criterios que favorezcan un ejercicio pertinente y adecuado de los líderes escolares. Este instrumento se organiza en cuatro ámbitos de competencias de los directivos, como es el liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima organizacional y convivencia, para los cuales se definieron una serie de indicadores.

Cuadro 7. Marco para la Buena Dirección (2005)

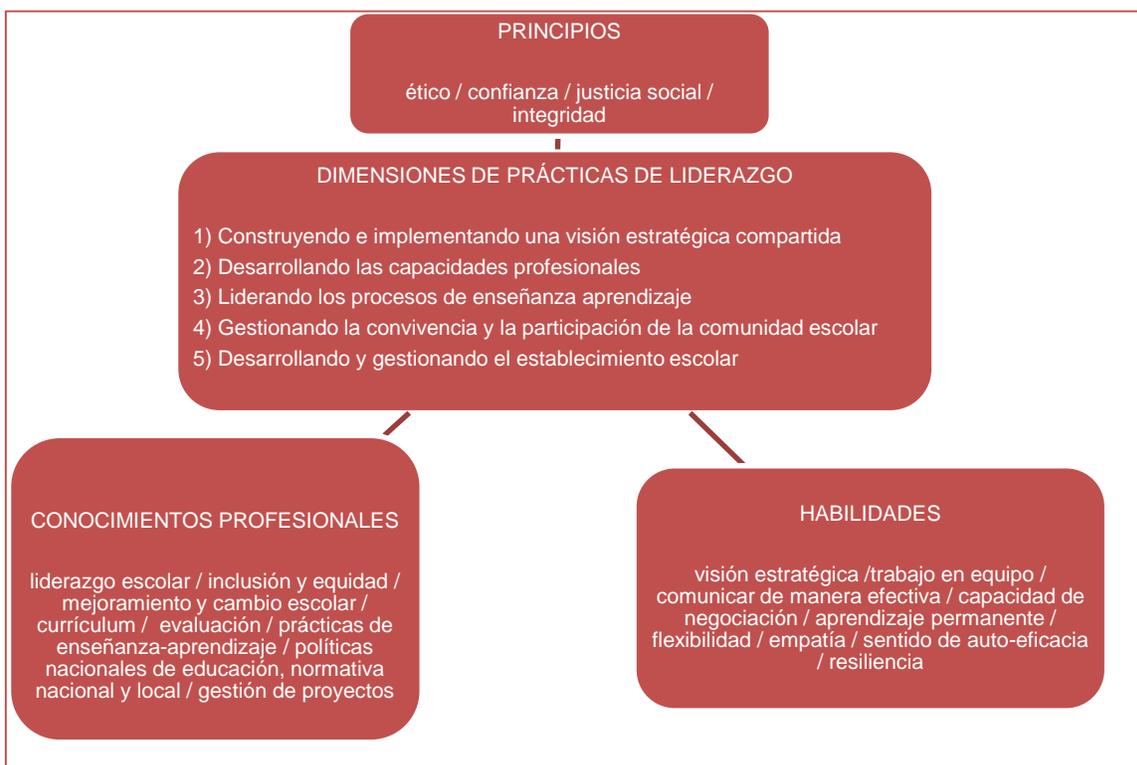
Ámbito de la acción directiva	Descriptor
Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> -El director y equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior del establecimiento -El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden el de otros actores -El director y equipo directivo aseguran la existencia de información útil para la toma de decisiones y la consecución de resultados educativos -El director y equipo directivo son capaces de administrar conflictos y resolver problemas -El director y equipo directivo difunden el proyecto educativo y aseguran la participación de actores de la comunidad educativa en su desarrollo
Gestión curricular	<ul style="list-style-type: none"> -El director y equipo directivo conocen los marcos curriculares de los respectivos niveles del Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación -El director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula -El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula -El director y equipo directivo aseguran la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el proyecto educativo institucional
Gestión de recursos	<ul style="list-style-type: none"> -El director y equipo directivo administran y organizan los recursos del establecimientos en función de su proyecto educativo institucional y de los

	<p>resultados de aprendizaje de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> -El director y equipo directivo desarrollan iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales -El director y equipo directivo motivan, apoyan y administra el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo -El director y equipo directivo generan condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento
<p>Gestión del clima organizacional y convivencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> -El director y equipo directivo promueven los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas -El director y equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educacional, los estudiantes y los padres y apoderados -El director y equipo directivo garantizan la articulación de la definición del proyecto educativo institucional con las características del entorno -El director y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes -El director y equipo directivo informan a la comunidad y sostenedor los logros y necesidades del establecimiento.

Fuente: Marco para la Buena Dirección, Mineduc, 2005

El dispositivo antes descrito fue sometido durante el año 2015 a un proceso de reformulación, dando paso al denominado Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, que fue lanzado públicamente el mes de noviembre de dicho año. El nuevo instrumento define las prácticas de liderazgo escolar efectivas y establece los recursos personales requeridos para su cumplimiento, que se agrupan en principios, habilidades y conocimientos profesionales (Ministerio de Educación, 2015a), tal como se observa en el cuadro que sigue:

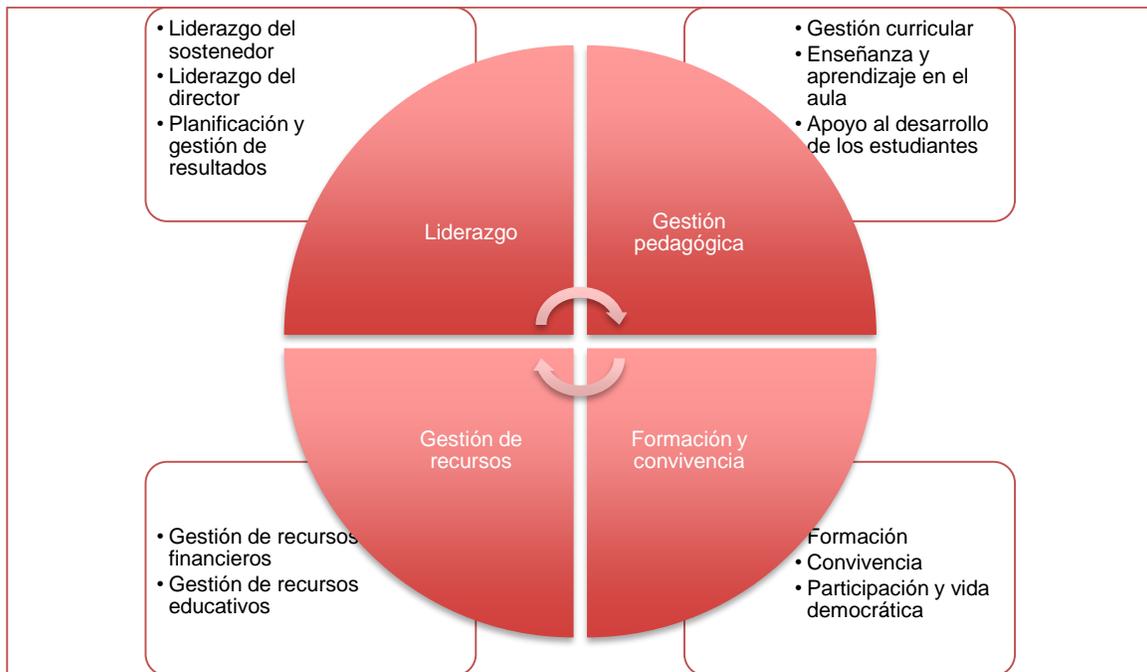
Cuadro 8. Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015)



Fuente: Elaboración propia a partir de Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, Mineduc, 2015.

Finalmente, unos años más adelante, y bajo el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SNAC) configurado por medio de la ley N° 20.529 del año 2011, se introdujeron estándares indicativos de desempeño para sostenedores y establecimientos educativos, que tienen el propósito declarado de servir como base para la evaluación indicativa de desempeño, apoyar la gestión de los establecimientos, ayudar a los centros educativos a identificar oportunidades de mejora durante el proceso de autoevaluación y ser un referente para definir metas y acciones en la elaboración de los planes de mejoramiento. El instrumento recoge cuatro dimensiones de la gestión, como es el liderazgo, la gestión pedagógica, la formación y convivencia y la gestión de recursos, que se desglosan en una serie de subdimensiones con sus respectivos indicadores.

Cuadro 9. Estándares indicativos de desempeño de sostenedores y establecimientos (2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de Estándares Indicativos de Desempeño de sostenedores y establecimientos, Agencia de Calidad de la Educación (2014).

Además de la configuración de estándares indicativos de desempeño, el SNAC introduce otras nuevas funciones para los(as) directores(as) del sistema escolar, como es la respuesta que éstos - junto a los sostenedores- deben entregar a las solicitudes de información y la fiscalización administrativa que ejecuta la nueva Superintendencia de Educación, y por otro lado, la responsabilización por los resultados educacionales de las escuelas y liceos, que serán evaluados por la Agencia de la Calidad de la Educación.

2.2. Atribuciones de los directores y las directoras

La especificación de la función directiva y su orientación hacia el liderazgo educativo no se ha acompañado de avances significativos y consistentes a nivel de las atribuciones con que los directores y las directoras cuentan para gestionar sus centros educativos, especialmente en sector municipal donde las principales materias se encuentran a cargo de los sostenedores municipales. Así, en un trabajo del año 2012, Weinstein y Muñoz muestran -en base a una encuesta representativa a directores(as) en ejercicio aplicada el año 2011- la prácticamente nula incidencia de los actores en la gestión de recursos humanos y financieros, y el alcance limitado de las facultades a nivel curricular. Como contrapartida, los propios directores y directoras dan cuenta de un mayor poder de decisión -aunque no total- a nivel de las políticas de

convivencia escolar y del liderazgo de los procesos para elevar la calidad educativa de los centros, que es coherente con la facultad entregada por medio de la Ley SEP de definir -junto al sostenedor- el plan de mejoramiento escolar (PME). Esta misma evidencia es posteriormente ratificada por la encuesta La Voz de los Directores (UDP, 2014) que indica, a partir de la consulta a una muestra de directivos de todas las dependencias, que la gran mayoría tiene una capacidad de decisión alta en definir los focos y actividades los PME y la política de convivencia escolar, y más bien limitada en torno a la contratación y despido de docentes, la administración de recursos financieros y la definición de salarios del equipo directivo y de profesores.

En el escenario antes descrito, resulta relevante dar cuenta que la Ley de Calidad y Equidad dictada el año 2011 (Ley N° 20.501) constituye un paso significativo en la provisión normativa de mayores atribuciones a nivel de la gestión de recursos humanos de los directores y las directoras del sector público, al establecer, por un lado, la posibilidad de que éstos designen y seleccionen a los integrantes de su equipo directivo y, por otro lado, al introducir la nueva facultad de proponer al sostenedor el término de relación laboral del 5% de los docentes del establecimientos mal evaluados. No obstante las mejoras en esta línea, la evidencia empírica disponible desde la promulgación de la normativa ha revelado las dificultades y obstáculos para hacer uso de las nuevas atribuciones en materia de desvinculación de profesores(as) (Grupo Educativo, 2015) y en la selección de los equipos de confianza por parte de los directores y las directoras (Universidad Diego Portales, 2014), todos temas que permanecen como desafíos de la actuales políticas de fortalecimiento del liderazgo.

2.3. Selección de los directores y las directoras

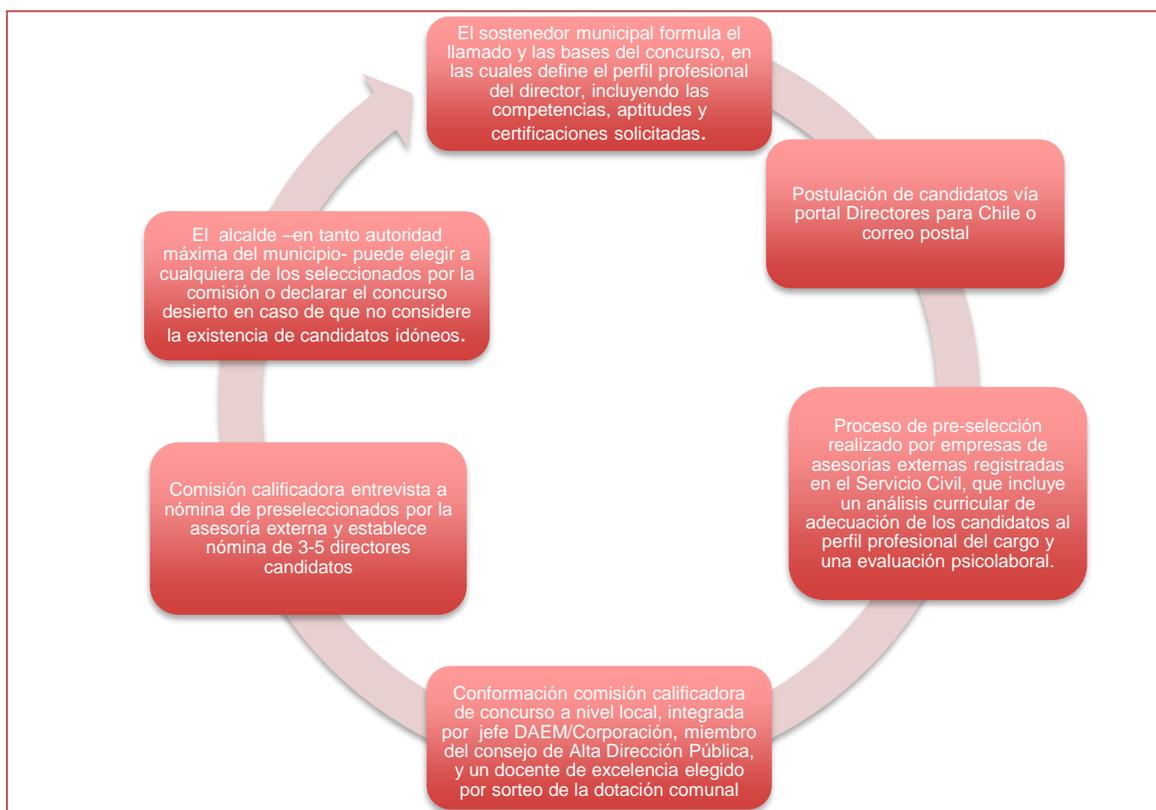
A lo largo de la última década, se han experimentado distintas modificaciones a la normativa respecto de los procesos de selección de los líderes escolares, que han abarcado exclusivamente a los directivos de establecimientos del sector municipal.

Si bien el año 1995, la Ley N° 19.410 introdujo un procedimiento de concursabilidad pública para reemplazar las vacantes en cargos directivos que se caracteriza por el establecimiento de una comisión calificadora que realiza una preselección de candidatos para la decisión final del alcalde (Ñuñez et al., 2012), es 10 años después que, bajo la Ley N° 20.006 la concursabilidad de directores(as) de los establecimientos municipalizados se hace obligatoria y se fija un calendario gradual de reemplazo del universo de directivos. Sin embargo, producto del rechazo gremial a la nueva normativa, la ley se promulgó con diversas trabas y obstáculos, que impidieron que los municipios la aplicaran en conformidad a su objetivo (Montt, 2012).

Así, es más recientemente que la Ley N° 20.509 (2011) reconfiguró el sistema de selección para el cargo, introduciendo un proceso más profesionalizante y transparente (Ñuñez et al., 2012), por el cual al año 2016 se deberán elegir todas las máximas autoridades de escuelas y liceos públicos –excluyendo a aquellos centros uni, bi o tri docentes– lo que implica realización de 3960 concursos.

En la actualidad, el proceso de selección se realiza a través de un concurso público con participación del Servicio Civil y la Alta Dirección Pública (APD) de la misma institución, que es el organismo encargado del nombramiento de los más altos funcionarios y directivos del estado chileno. El nuevo procedimiento incluye las siguientes etapas y actores

Cuadro 10. Proceso de selección de directores y las directoras del sector municipal



Fuente: Elaboración propia a partir de Ley 20.501 (2011).

Los logros de la reformulación del sistema de selección han sido ampliamente difundidos, dándose cuenta que se trata de un procedimiento legitimado dentro del sistema escolar, del cual se ha beneficiado, a abril 2015, un 53% de la matrícula municipal, y que ha logrado ir atrayendo a un nuevo talento al cargo en la medida que más del 60% de directores(as) electos(as) no ocupaba

cargo en escuela en que fue nombrado. En esta misma línea, y a diferencia de lo que acontece a nivel internacional con la escasez de postulantes al cargo, el sistema implementado en Chile ha contado con una alta participación, con un promedio de 54 candidatos por concurso (Egaña, 2015). Finalmente, una reciente evaluación de la implementación del nuevo proceso de selección de directores(as) municipales da cuenta que los actores participantes del sistema valoran la rigurosidad, transparencia y profesionalismo de los concursos (Grupo Educativo, 2015).

A pesar de los distintos avances promovidos por el sistema de reclutamiento de los directores y las directoras del sector público, la investigación ha llamado la atención sobre las distintas problemáticas del mismo, ligadas a la heterogeneidad de las capacidades de los municipios para el establecimiento de los perfiles y bases del concurso, a la disímil calidad de las instituciones asesoras externas, y a la existencia de una percepción de pérdida de transparencia en la etapa final del proceso, en la medida que se desconocen los criterios de parte del alcalde para nombrar a un director o una directora entre los pre-seleccionados por la comisión calificadora (Grupo Educativo, 2015; Waissbluth y Pizarro, 2014). Este último aspecto ha sido considerado por algunos académicos como un retroceso respecto del proceso anterior a la entrada en vigencia de la nueva regulación, el cual mandataba a la autoridad local a optar por el primer seleccionado por la comisión calificadora o, en caso de un rechazo, a los siguientes de la lista en orden decreciente (Ñuñez, Weinstein & Muñoz., 2011).

2.4. Evaluación de desempeño y rendición de cuentas de los directores y las directoras

A lo largo de la última década, la normativa educacional ha introducido –de manera simultánea a las nuevas responsabilidades de los directivos– mayores exigencias de rendición de cuenta a los directivos que se desempeñan específicamente en el sector municipal.

En primer lugar, la Ley N° 19.979 (2004) introdujo un nuevo mecanismo de evaluación de desempeño de los directores y las directoras de establecimientos públicos. El núcleo de dicha evaluación correspondía al cumplimiento de los objetivos y metas institucionales que los actores debían establecer al iniciar su periodo con los sostenedores municipales. La normativa estableció, además, que en caso que el desempeño sea insatisfactorio, los sostenedores debían introducir mecanismos de apoyo o bien remover a los actores del cargo.

La misma ley introdujo un sistema de rendición de cuentas obligatoria de los directores y las directoras de escuelas y liceos subvencionados hacia la comunidad escolar –que se mantiene vigente en la actualidad–, al estipular que al término del segundo semestre de cada año escolar,

los líderes deben presentar a la comunidad un informe escrito de su gestión, incluyendo: las metas y resultados de aprendizajes del periodo, los avances y dificultades en las estrategias desarrolladas para mejorar los resultados de aprendizaje, las horas realizadas del plan de estudios y el cumplimiento del calendario escolar, los indicadores de eficiencia interna, el uso de recursos financieros, la situación de infraestructura del establecimientos, las líneas de acción y compromisos futuros, así como también en el caso de los centros municipales los compromisos asumidos en el Padem (Ley N° 19.979, 2004).

En segundo lugar, y buscando resolver algunas debilidades del sistema de evaluación instaurado el año 2004 en torno a la disparidad de criterios de los sostenedores para su aplicación y las capacidades efectivas de relevar del cargo a quienes obtuvieran un mal desempeño (Ñuñez et al., 2011), la Ley de Calidad y Equidad (Ley N° 20.501, 2011) introdujo la figura de los convenios de desempeño, que explicitan las metas anuales, estrategias y resultados a alcanzar, con duración de 5 años, y que deben ser suscritos por los directores y las directoras, y el sostenedor municipal. Como da cuenta la normativa en ejecución, el sostenedor debe evaluar anualmente el cumplimiento de dicha metas y, en caso de cumplimiento insuficiente, puede solicitar la renuncia anticipada al director(a), el cual puede ser reinsertado a la dotación municipal únicamente si existen vacantes en la dotación comunal y a criterio del sostenedor.

No obstante los ajustes efectuados a la evaluación de los directivos, distinta evidencia ha constatado una visión crítica de parte de los actores involucrados respecto de la figura de los convenios de desempeño, destacando su falta de utilidad en tanto herramienta de apoyo efectivo a la gestión directiva, su escasa pertinencia y sensibilidad al contexto de las escuelas y su desvinculación a la formación de los directores y las directoras (Grupo Educativo, 2015), así como también su excesiva cantidad de metas en algunos casos irrealizables y su desarticulación con los recursos y atribuciones de las que disponen los líderes para su cumplimiento (Waissbluth y Pizarro, 2014).

2.5. Formación de directores y las directoras

Las políticas educativas en el periodo 2004-2014 han avanzado menos en la preparación y desarrollo profesional de directivos escolares y, según consignan diversos académicos, no ha existido en el país una política decidida orientada al fortalecimiento de la calidad de la oferta formativa disponible (Donoso et al., 2012; Weinstein y Hernández, 2014).

El sistema escolar del país ha sido caracterizado por la existencia de una amplia oferta formativa de preparación para líderes escolares de carácter privada, principalmente otorgada por instituciones de educación superior (Muñoz y Marfán, 2012). Así, un catastro levantado el año 2010 obtuvo que existían 78 programas de formación de un año o más de duración que declaran tener como público objetivo a directores(as) o equipos directivos, impartidos por universidades o institutos profesionales. De éstos, 67% eran magísteres. 27% postítulos. 4% diplomados. 1% doctorados y 1% cursos (Muñoz y Marfán, 2012).

Simultáneamente, a lo largo de la última década, se han desarrollado algunas iniciativas públicas orientadas a este respecto, principalmente al alero del CPEIP o del Programa de Liderazgo Educativo del Ministerio de Educación (Donoso et al., 2012). A modo de ejemplo, entre los años 2004 y 2007, se desarrolló el Programa de Liderazgo Educativo y Formación de Equipos de Gestión por parte del Ministerio de Educación, el cual, lo largo de sus años de implementación, benefició a un total de 2,212 directivos (Dirección de Presupuestos, 2008). Dentro de éstas, cabe destacar el Plan de Formación de Directores, implementado desde el año 2011 por el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). El programa consiste en la entrega de becas para participar en programas de formación -incluyendo a magíster, pasantías o cursos, de máximo un año de duración, y que son definidos por el Ministerio de Educación por su alta calidad académica y por tener un fuerte enfoque en el desarrollo de competencias que permitan ejercer el liderazgo. La beca financia el 90% del costo del programa y una asignación de manutención. El programa se encuentra abierto para profesionales aspirantes al cargo y directores(as) en servicio, con a lo menos 3 años de experiencia en establecimientos educativos. quienes son evaluados por antecedentes académicos, profesionales y motivación. Entre los años 2011 y 2014, de acuerdo a la información disponible en el sitio web del programa, 2,969 directivos en servicio o aspirantes al cargo directivo han sido beneficiados por esta beca.

La masividad de la oferta formativa disponible ha tenido como correlato el que, en la actualidad, la mayor parte de los directores y las directoras cuenten con una especialización antes de acceder al cargo, cifra que alcanza al 83% en el caso del sector municipal. El desglose por tipo de programa da cuenta que más de la mitad de los directivos de este dependencia contaban con cursos (84.4%), diplomados (66.2%) y magister (49.4%), principalmente financiados con recursos propios (Universidad Diego Portales, 2015).

A pesar de alta incidencia de la formación para el cargo, la investigación en el área ha dado cuenta sistemáticamente de las distintas debilidades de las oportunidades formativas existentes

en el país. Dentro de éstas, se ha planteado que los programas no se encuentran explícitamente orientados al fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los directivos, carecen de regulación estatal en torno a su calidad, operan bajo metodologías tradicionales que no promueven el aprendizaje experiencial y entre pares, y tienden a concentrarse en los directivos en servicio, sin existir una oferta específica para los docentes aspirantes al cargo o para los líderes que se encuentran en etapa de inducción. (Weinstein y Hernández, 2014; Muñoz y Marfán, 2012; Donoso et al., 2012).

Ahora bien, cabe destacar que, a partir del año 2014, el trabajo del Ministerio de Educación se ha volcado en parte a la configuración de nuevos instrumentos de apoyo a los directores y las directoras, así como también a la implementación de una visión innovadora del soporte provisto desde la institucionalidad a los directivos del sistema escolar. En este marco, se pueden destacar tres iniciativas claves en ejecución. Primero, a fines del año 2015 –y luego de una década de su primera publicación– se presenta una actualización del Marco para la Buena Dirección, instrumento de política cuyo propósito es orientar la labor de los directivos. Con base en los avances experimentados en materia de gestión y liderazgo en el sistema educativo chileno, así como en los hallazgos de la investigación a nivel nacional e internacional, este nuevo documento renueva los conocimientos, competencias y prácticas necesarios para el desarrollo del liderazgo; haciéndolos ahora extensivos no sólo al director, sino también al cuerpo de docentes que desempeñan roles directivos en una escuela. Así, el actual Marco para la Buena Dirección se consolida como una base conceptual sobre la cual se pueden cimentar las políticas de fortalecimiento del rol directivo (Ministerio de Educación, 2015a). Segundo, en el mismo periodo, se conformaron dos Centros de Liderazgo Escolar basados en redes de universidades del país, los cuales –en coherencia a lo acontecido a nivel internacional en la institucionalidad en esta materia (Weinstein y Hernández, 2015b)–, tendrán el objetivo de fortalecer las capacidades de liderazgo educativo en el sistema escolar e intermedio, mediante la conformación de un modelo organizacional de trabajo que apoye al Ministerio en la fundamentación, diseño e implementación de la política de liderazgo. Para cumplir con lo anterior, se espera que los centros desarrollen funciones de investigación de excelencia, innovación, formación para líderes escolares, extensión y difusión de experiencias y aprendizajes sobre el tema, y orientación e implementación de políticas de fortalecimiento del liderazgo (Mineduc, 2015b). Por último, a fines del año 2014, el Ministerio de Educación inició una nueva estrategia de apoyo a los procesos de mejora de las comunidades educativas mediante la configuración de Redes de Mejoramiento Escolar, iniciativa basada en la noción de aprendizaje colaborativo. El objetivo de estas redes es promover la actuación conjunta y articulada de diversos agentes educativos tanto intra como entre establecimientos, pertenecientes a un mismo territorio, incluyendo a los equipos de

educación municipales y/o sostenedores privados que correspondan, y a los supervisores del DEPROV. Por medio de esta herramienta, se busca consolidar la dinámica de redes territoriales de directivos, para reflexionar colectivamente, compartir experiencias, transferir buenas practicas y analizar materias relacionada con los procesos de mejoramiento escolar (Mineduc, 2014)

2.6. Condiciones de trabajo de los directores y las directoras

El principal mecanismo de incremento salarial para quienes ejercen cargos directivos ha correspondido tradicionalmente a la asignación de responsabilidad directiva, establecida por el Estatuto Docente de 1991 (Ley N° 19.070), que en ese entonces fue fijada en un máximo de 20% por sobre la remuneración mínima nacional de los docentes (Ñuñez et al., 2012). A lo largo de la última década, se registra un avance hacia el mayor reconocimiento económico de la función directiva.

El aumento más significativo en este periodo se produjo el año 2011, con la promulgación de la Ley de Calidad y Equidad (Ley N° 20.501, 2011), que eleva la asignación de responsabilidad directiva y de responsabilidad técnico pedagógica a los profesionales que se desempeñan en escuelas y liceos del sector municipal. Actualmente, esta asignación corresponde al 25% sobre la remuneración básica mínima nacional de los docentes en el caso de los directores y las directoras, y se estableció una diferenciación en este monto según el tamaño de matrícula y la concentración de alumnos prioritarios en el establecimiento. Con esto, se introdujo un incentivo económico significativo para atraer a los líderes educacionales a los centros educativos municipales con alumnos de menor nivel socioeconómico y mayor tamaño que en su nivel máximo puede alcanzar el 200% de la remuneración mínima nacional de docentes.

No obstante lo señalado anteriormente, un reciente estudio de evaluación de la normativa detectó que las remuneraciones son sentidas como deficientes por parte de los directivos y que existen dificultades de los municipios por cumplir con los montos fijados por la ley (Grupo Educativo, 2015).

2.7. La función directiva a la luz de las reformas en trámite

A modo de cierre, resulta relevante mencionar que en el contexto de los desafíos pendientes de la evolución de la política orientada al fortalecimiento del liderazgo directivo (Weinstein y Hernández, 2014), el programa del gobierno actual (2014-2018) ha apostado por distintas

reformas más amplias al sistema escolar que al momento de implementarse reconfigurarán el marco y condiciones de la función directiva. Así, a inicios del año 2016, se encuentran en proceso de discusión legislativa, dos proyectos de reforma de más amplio alcance, que modificarán el contexto y condiciones de trabajo de los directores y las directoras escolares del sector municipal, dentro de los que se encuentran:

- Ley 20.903 publicada el 1 de abril de 2016 que aprueba el sistema nacional de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Dentro de sus preceptos, la iniciativa establece una carrera docente de cinco tramos -desarrollo inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II-, estipulando que sólo quienes estén en el intermedio (avanzado) tendrán la posibilidad de acceder a cargos directivos y a otras oportunidades de desarrollo profesional, con lo cual se introduce un nuevo requisito de ingreso para el rol de director(a) en el sector municipal a contar de agosto del año 2017. De igual forma, la ley incorpora una nueva escala de remuneraciones y asignaciones de acuerdo al tramo en que se ubiquen los docentes, sin alterar sin embargo el monto de la asignación de responsabilidad directiva establecido en la Ley N° 20.501 ya mencionado.
- Proyecto de desmunicipalización de la educación, ingresado a fines del año 2015 al Congreso, que modifica la gestión de la educación municipal, bajo la figura de los Servicios Locales, que operarán como entidades definidas territoriales, a cargo de la gestión técnica y de recursos de los establecimientos bajo su jurisdicción. Dentro de las funciones y atribuciones de los servicios locales, se incluyen algunas con alcance hacia los directivos como son: el diseñar y promover apoyo técnico pedagógico y a la gestión de los equipos directivos, el establecer convenios de desempeño con directores, el promover y fortalecer el liderazgo directivo en los establecimientos educacionales de su dependencia, para lo cual se podrá delegar las atribuciones que faciliten la gestión educacional, debiendo proveer las condiciones necesarias para su adecuado ejercicio, así como también la promoción del trabajo colaborativo y en red entre centros escolares. Más relevante aún es que el proyecto de ley redefine las funciones de los directores. En esta línea, aun cuando mantiene que la función principal del director es dirigir y liderar el proyecto educativo institucional, introduce que son materias de su rol: i) coordinar en conjunto con el equipo directivo el trabajo técnico pedagógico del establecimiento, en lo referido a organización, planificación, supervisión, coordinación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; ii) orientar el desarrollo profesional de los docentes y asistentes de la educación; iii) elaborar y proponer el proyecto educativo institucional del establecimiento y sus modificaciones, consultando previamente al consejo escolar, de acuerdo a la normativa vigente; iv) elaborar el PME del

establecimiento; v) velar en conjunto con el equipo directivo por la ejecución del reglamento interno y el plan de convivencia escolar; vi) promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa; vii) fomentar la integración del establecimiento bajo su dirección en la red de centros educativos del territorio con el objeto de mejorar la calidad del proceso educativo; viii) promover la integración del establecimiento y su comunidad educativa en la comunidad local; ix) participar en las comisiones calificadoras de concursos docentes del territorio; x) administrar los recursos que le sean delegados; y xi) rendir cuenta anual de su gestión al director ejecutivo del servicio local, al consejo escolar y a la comunidad educativa.

3. ESQUEMA CONCEPTUAL DEL ESTUDIO DE LOS DIRECTORES Y LAS DIRECTORAS NOVATOS(AS) EN CHILE

A partir del marco conceptual desarrollado anteriormente y la sistematización de las políticas orientadas al fortalecimiento del liderazgo directivo en Chile, a continuación se presenta el esquema conceptual sobre el cual se basa el estudio dirigido a comprender la experiencia de desempeño del rol, el proceso de socialización y las necesidades formativas de los directores y las directoras novatos(as) de escuelas y liceos públicos en el primer año de ejercicio en el cargo en nuestro país. Este modelo conceptual contempla tres niveles de análisis. En un primer nivel, se sitúa el foco central de la investigación, que corresponde al estudio de la experiencia, proceso de socialización y necesidades formativas de los directivos noveles, todos aspectos que no pueden ser sino abordados en el contexto de política educativa particular hacia los directores y las directoras existente en Chile. En el segundo nivel, se incluyen los antecedentes tanto de las organizaciones educativas como de los directivos, que pueden afectar tanto la experiencia, como la socialización y las necesidades formativas de los actores. Finalmente, en el tercer nivel, y como producto principal del análisis de los anteriores, se ubica la definición de orientaciones para el diseño de programas de inducción a nuevos(as) directores y directoras del sector municipal en el país.

Cuadro 11. Marco conceptual del estudio



Fuente: Elaboración propia.

El detalle más específico de la definición y temáticas incluidas en cada dimensión, que se desprenden de la revisión bibliográfica conducida, se presenta a continuación:

Foco central del estudio

- *Experiencia de desempeño en el rol de los directores y las directoras novatos(as):* en esta dimensión, se abordó la comprensión de la experiencia de los directivos durante el primer año, tema que se entiende como la realidad de ejercicio del rol una vez que se insertan en un centro educativo específico. Dentro de ésta, se consideró la inclusión de temáticas como las imágenes y expectativas del cargo, las impresiones iniciales y "sorpresas" encontradas por los directivos al asumir el rol, el diagnóstico inicial del establecimiento en el cual se insertan, los principales desafíos y dificultades encontradas en las distintas áreas de la vida y gestión escolar, así como también las tareas y acciones emprendidas durante el primer año de desempeño en el rol, incluyendo los facilitadores y obstáculos que identifican de su proceso de inserción en los centros educativos.
- *Proceso de socialización:* en esta dimensión, se abordaron los tres tipos de socialización al rol identificados por la literatura -anticipatoria, profesional y organizacional-, indagando en las fuentes, tácticas y contenidos de la socialización de cada uno. Respecto de la socialización anticipatoria, se relevó la experiencia previa de los directores y las directoras es en cargos de gestión anteriores y en la docencia identificando los aprendizajes del rol adquiridos en el proceso, así como también el rol jugado por los directivos con los que se desempeñaron antes en la construcción de la imagen y aprendizaje del cargo; respecto de la socialización profesional, se estudió la formación profesional para el cargo adquirida por los directivos

antes de su nombramiento o durante su primer año, y los principales aprendizajes derivados de dicha fuente para el rol; finalmente, respecto de la socialización organizacional, se profundizó en los principales apoyos que los directores y las directoras han obtenido de fuentes internas y externas a la escuela o liceo una vez insertos en los establecimientos educativos, y los aprendizajes alcanzados mediante éstas. Para cada uno, se indagó en la evaluación que los actores realizan de la utilidad, pertinencia y brechas de los aprendizajes del rol adquiridos tanto antes como después de su nombramiento.

- *Necesidades formativas*: en esta dimensión, a partir del estudio de la experiencia y de la socialización de los directores y las directoras, se determinaron las necesidades formativas y de apoyo que requieren, tanto en torno a contenidos como a métodos de formación en la etapa de inducción.
- *Contexto de política*: retomando uno de los principales postulados de la literatura en el tema, el abordaje de las dimensiones anteriores se realizó en el marco del contexto de política educativa del sistema escolar. Así, en esta dimensión, se contemplaron aquellos elementos de la política educativa vigente - y en proceso de cambio - en la país en materia de directores(as) escolares que enmarcan y potencialmente influyen en la experiencia, socialización y necesidades formativas de los directores y las directoras novatos(as), poniéndose especial atención a las características del proceso de selección, la definición de las funciones y responsabilidades explicitadas en el Marco para la Buena Dirección y los Estándares indicativos de desempeño de la Agencia de Calidad para la Educación, la política de formación y apoyo a nivel nacional y subnacional, y la autonomía y atribuciones de los actores.

Antecedentes

- *Características individuales y de trayectoria*: en virtud de la relativa falta de consideración de las variables individuales y de trayectoria en los estudios internacionales de directores y directoras novatos(as), en este estudio se incluyó un grupo de características que, aun cuando no han tenido un tratamiento amplio en la literatura, pueden potencialmente marcar diferencias en los procesos bajo estudio. Dentro de éstas, se consideró el género, años de experiencia docente, si el director o directora es insider/outsider y la procedencia del sector particular o municipal.
- *Características organizacionales*: siguiendo el mismo argumento anterior, se incluyeron distintas variables organizacionales de las escuelas y liceos, con el fin de identificar su influencia en la experiencia, socialización y necesidades formativas de los directores y las

directoras, dentro de las que se encuentra el nivel de enseñanza y modalidad del establecimiento, el tamaño de matrícula, y la ubicación geográfica (rural/urbano).

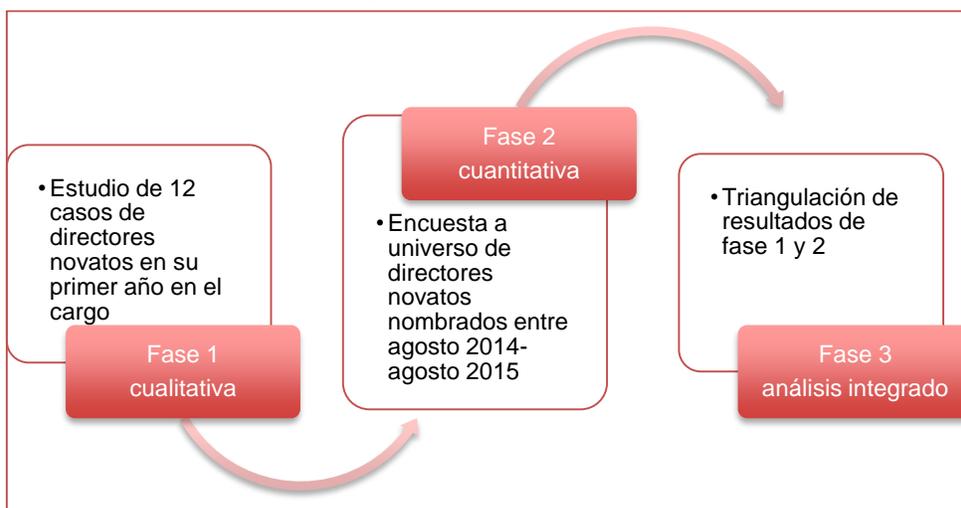
Producto

- *Orientaciones para programas de inducción*: finalmente, a partir del estudio de las dimensiones anteriores, se definieron lineamientos para el desarrollo de programas de inducción que contemplan la identificación de contenidos necesarios de abordar, las metodologías pertinentes, el perfil propicio de los formadores, la duración del programa, y su articulación con la política. Estas orientaciones distinguen según las variables individuales y de trayectoria de los directores y las directoras, y las características organizacionales en las cuales éstos se insertan.

V. METODOLOGÍA

Para responder a los objetivos de la investigación y en base al marco conceptual presentado, se definió un diseño metodológico secuencial mixto, que combina técnicas de recolección de información cualitativas y cuantitativas en tres fases sucesivas, con el propósito de comprender el fenómeno de estudio en profundidad y fortalecer la generalización de sus resultados. Dado el vacío de información existente a nivel nacional en el tema de investigación, se optó por iniciar el diseño con una fase cualitativa, que sirvió como insumo para la etapa cuantitativa, siendo ambas trianguladas en la etapa final, tal como se presenta en el cuadro 12.

Cuadro 12. Diseño metodológico general del estudio



Fuente: Elaboración propia.

Cabe añadir que este estudio contó con el apoyo del Servicio Civil para el levantamiento y entrega de datos de contacto de los directores y las directoras novatos(as) en todas sus fases.

1. FASE CUALITATIVA

La fase cualitativa de la investigación comprendió un estudio de casos y seguimiento de 12 directores y directoras novatos(as) en su primer año en el cargo. Este tipo de metodología permite la investigación de un fenómeno en su contexto, permitiendo ahondar de manera comprehensiva e intensiva en las unidades de análisis consideradas (Yin, 1999). Así, los 12 casos permitieron recoger información en profundidad, en distintos momentos del tiempo y de acuerdo a la perspectiva de distintos actores escolares, acerca de la experiencia, socialización y necesidades formativas de los directores y las directoras novatos(as)

1.1. Selección de casos

Los 12 casos seleccionados corresponden a directores y directoras novatos(as) en su primer año en el cargo de establecimientos públicos, nombrados a partir de agosto 2014 y hasta marzo del 2015⁴. Los directivos elegidos(as) permiten capturar situaciones existentes en el universo de líderes novatos, siguiendo los criterios de: i) género; ii) si es insider u outsider al establecimiento escolar; iii) el nivel de enseñanza y modalidad de enseñanza del centro educativo que lidera.

Para definir los 12 casos de directores(as) se prosiguieron distintas etapas: en primer lugar, se recopilaron los datos del universo de directores(as) nombrados entre agosto 2014-marzo 2015 - tarea que estuvo a cargo del Servicio Civil; luego, se definieron las regiones con el mayor número de directores y directoras novatos(as), para posteriormente recabar en ellas -y con el apoyo del Servicio Civil- información más detallada de los directivos, que posibilitara la definición de casos que se ajustaran a los criterios de selección propuestos originalmente.

De acuerdo a la información otorgada por el Servicio Civil, entre agosto 2014 y marzo 2015 se nombraron 50 directores y directoras novatos(as) en las distintas regiones del país, tal como se presenta en la tabla 1.

Del total de regiones con mayor número de directores(as) nombrados, se excluyó la región de Valparaíso (por estarse desarrollando una investigación Fondecyt con el mismo grupo objetivo) y

⁴ La decisión de elegir directores/as nombrados desde agosto obedece a que el Servicio Civil sólo cuenta con los datos necesaria para elaborar un catastro de los directores novatos desde dicho mes.

la región de Los Lagos (por presentar una alta dispersión geográfica de los casos). De esta manera, las regiones potenciales para la selección de casos consideradas fueron la región Metropolitana, la VI, VII y VIII región. De estas 4 regiones, y a partir de la revisión de información detallada de las características de los directores y las directoras novatos(as) provista por el Servicio Civil, se optó por focalizar la selección en las tres primeras, en vista de que contienen un universo de individuos que permite la obtención de un grupo heterogéneo de líderes educativos según los criterios de elección mencionados anteriormente.

Tabla 1. Universo de directores y directoras novatos(as) periodo agosto 2014–marzo 2015

Región	Número
Región de Arica y Parinacota	1
Región de Coquimbo	1
Región de Valparaíso	6
Región Metropolitana de Santiago	19
Región Gral. Libertador Bernardo O'Higgins	5
Región del Maule	2
Región del Bío Bío	7
Región de la Araucanía	1
Región de los Ríos	2
Región de Los Lagos	6
Total general	50

Fuente: Elaboración propia a partir de información entregada por Servicio Civil.

Así, a partir del procedimiento descrito, se escogieron 6 casos de directores(as) de la Región Metropolitana y 6 casos de dos regiones de la zona centro-sur del país, que se distribuyen de la siguiente forma según los criterios de selección^{5 6}.

⁵ La distribución de casos seleccionados difiere de la propuesta originalmente, ya que en las regiones consideradas, no existían casos de directoras mujeres e insiders de media HC y TP, ni directores hombres e insiders de media TP. Por esta razón, los casos faltantes se sustituyeron por otros que permitían mantener equilibrio de mujeres/hombres y alcanzar igual distribución entre establecimientos de enseñanza básica y media

Tabla 2. Distribución de estudios de casos

		Nivel de enseñanza del establecimiento				
		Básica	Media HC	Media TP	Total	
Género del director(a)	Mujeres	Insider al centro educativo	1	-	-	1
		Outsider al centro educativo	2	2	1	5
	Hombres	Insider al centro educativo	1	1	-	2
		Outsider al centro educativo	2	1	1	4
Total			6	4	2	12

El cuadro que sigue a continuación entrega mayores detalles de los 12 casos, incluyendo los nombres ficticios con los cuales son denominados en los informes de caso (Anexo 4) y en el capítulo de resultados de la investigación.

Cuadro 13. Descripción de casos

Nombre ficticio	Nivel de enseñanza	Años de experiencia	Título profesional y especialización	Cargos principales de la trayectoria	Dependencia de la trayectoria	Fecha nombramiento	Región	Insider/Outsider
Juan	Básica	17	Profesor de educación general básica Cursos de especialización múltiples Magister en gestión y liderazgo (pendiente tesis)	Docente de aula Coordinador de ciclo Encargado de biblioteca	Principal experiencia en centro particular subvencionado	Marzo 2015	Fuera RM	Outsider
Claudio	Media HC	23	Profesor de historia	Docente de aula	Centros municipales	Marzo 2015	Fuera	Insider

			Diplomado y magister en gestión pedagógica	Jefe de UTP	s y particular subvencionados		RM	
Luisa	Básica	43	Profesora de educación general básica Cursos de perfeccionamiento CPEIP Curso de administración de recursos humanos	Docente Coordinadora CEPA Profesora encargada	Municipales	Diciembre 2014	Fuera RM	Inside r
Francisco	Básica	7	Profesor de educación general básica Magister en gestión (en curso)	Docente de aula Coordinador de ciclo Funciones de UTP	Municipal	Octubre 2014	Fuera RM	Inside r
Alberto	Media HC	30	Profesor de historia Magister en gestión directiva	Docente de aula Jefe de departamento Coordinador académico	Principalmente particulares pagados y subvencionados	Marzo 2015	Fuera RM	Outsider
Pedro	Media HC y TP	18	Profesor de educación física Magister en gestión educacional	Docente de aula Coordinador de deportes Inspector general	Red de centros particulares subvencionados	Septiembre 2014	RM	Outsider

Pilar	Media HC y TP	15	Profesora de matemática y física Magister en currículum y comunidad educativa Magíster en dirección y gestión escolar Diplomado en coaching y habilidades conversacionales	Docente de aula Jefa de UTP	Particulares subvencionados y municipales	Abril 2015	RM	Outsider
Ana	Básica	16	Profesora de biología y química Curso de formación UTP Magister en gestión de calidad educativa (en curso)	Docente de aula Jefa de UTP	Distintos centros particular subvencionados y pagados	Septiembre 2014	RM	Outsider
Blanca	Básica	39	Profesora de matemáticas Diversas capacitaciones disciplinarias Magister en gestión escolar	Docente de aula Inspectora Inspectora general Subdirectora Directora subrogante	Un particular pagado y diversos establecimientos municipales	Septiembre 2014	RM	Outsider
Marina	Media HC	44	Profesora de educación física	Docente de aula Orientad	Municipales	Septiembre 2014	RM	Outsider

			Cursos de perfeccionamientos múltiples Magister en gestión (no concluido)	ora y asesora centro de alumnos Subdirectora Directora subrogante				
Roberto	Básica	11	Profesor de educación básica Magíster en políticas públicas Magíster en gestión educacional Magíster en currículum y evaluación Diplomado en coaching educacional	Docente de aula Coordinador Departamento Coordinador técnico pedagógico Evaluador Agencia de Calidad Asesor dirección de educación municipal	Distintos centros particulares y municipales	Marzo 2015	RM	
Inés	Media HC	13	Profesora de inglés Diplomado en gestión y planificación curricular Magister en gestión curricular	Docente de aula Coordinación departamento y red de inglés	Distintos centros particular pagados y subvencionados	Marzo 2015	Fuera RM	

Fuente: Elaboración propia a partir de estudios de casos.

1.2. Técnicas de recolección de información

Cada estudio de caso contempló distintas actividades complementarias de recolección de información, que fueron realizadas en dos periodos del año escolar –mayo y agosto/septiembre 2015–, lo que permitió recoger información en distintos momentos del primer año de los directores y las directoras seleccionados(as) y desde diversos actores de la comunidad educativa liderada por el(a) gestor(a) principiante. Considerando los dos momentos, las técnicas de recolección de información comprendidas en cada estudio de caso, incluyeron entrevistas, shadowing y revisión de documentos, cuyo foco y temas cubiertos corresponden a los siguientes:

- **Entrevistas en profundidad:** En primer lugar, el desarrollo de los estudios de caso incorporó una entrevista individual al o la director(a) en los dos momentos del trabajo de campo, así como también entrevistas a la comunidad educativa del nuevo gestor en el momento dos. Dentro de éstas, se realizó una entrevista grupal al equipo directivo, una entrevista grupal a una muestra de profesores(as) y de apoderados(as), y una entrevista individual al sostenedor o sostenedora del establecimiento. Todas las entrevistas se basaron en pautas de entrevistas semi-estructuradas, que se presentan en el anexo 2. La síntesis de los principales temas abordados en cada una de las entrevistas se presentan en el cuadro que sigue.

Cuadro 14. Temas de las entrevistas

Actor	Momento 1	Momento 2
Director(a)	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes y trayectoria previa del director • Motivación para postular al cargo • Proceso de socialización anticipatoria para el rol • Proceso de socialización profesional para el rol • Proceso de socialización organizacional para el rol • Proceso de llegada e inserción inicial en el establecimiento • Acciones emprendidas • Dificultades y desafíos encontrados • Apoyos recibidos de actores 	<ul style="list-style-type: none"> • Balance de la experiencia de desempeño en el cargo • Dificultades centrales de la experiencia de desempeño en el cargo • Acciones emprendidas • Hitos críticos enfrentados (en particular el paro de profesores) • Logros de la gestión • Apoyos requeridos y recibidos para su gestión • Evaluación de la política hacia el liderazgo escolar • Proyección para años futuros en el establecimiento y de carrera • Necesidades formativas centrales • Recomendaciones para un programa de

<p>internos y externos</p> <ul style="list-style-type: none"> Necesidades centrales 	<p>inducción profesional efectivo</p> <p>formativas</p>
<p>Sostenedor</p>	<ul style="list-style-type: none"> Visión del establecimiento antes de la llegada del nuevo director Proceso y razones de selección del director Expectativas sobre la gestión del director Objetivos y metas del convenio de desempeño Evaluación de la gestión y desempeño del director Acciones emprendidas por el director Logros de la gestión del director Dificultades del director Inducción y apoyos del DAEM o Corporación al director y su gestión Necesidades formativas y recomendaciones para un programa de inducción profesional
<p>Equipo directivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de nombramiento y presentación del director frente a la comunidad educativa y al equipo directivo Reacción de la comunidad educativa y del equipo directivo frente a la llegada del nuevo director Expectativas sobre la gestión del director Estilo de liderazgo del director Prioridades o focos centrales de la gestión del director Acciones centrales emprendidas por el director Logros de la gestión del director Dificultades centrales del director Trabajo del equipo directivo y rol del director Balance y necesidades formativas principales del director

<p>Docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de nombramiento y presentación del director frente a la comunidad educativa y a los docentes • Reacción de los docentes frente a la llegada del nuevo director • Expectativas sobre la gestión del director • Estilo de liderazgo del director • Prioridades o focos centrales de la gestión del director • Acciones centrales emprendidas por el director • Logros de la gestión del director • Dificultades centrales del director • Trabajo con los docentes del director y liderazgo pedagógico • Balance y necesidades formativas principales del director
<p>Apoderados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de nombramiento y presentación del director frente a los apoderados • Reacción de los apoderados frente a la llegada del nuevo director • Expectativas sobre el director • Estilo de liderazgo del director • Acciones emprendidas por el director • Logros de la gestión del director • Relación del director con los apoderados • Balance y necesidades formativas principales

Fuente: Elaboración propia.

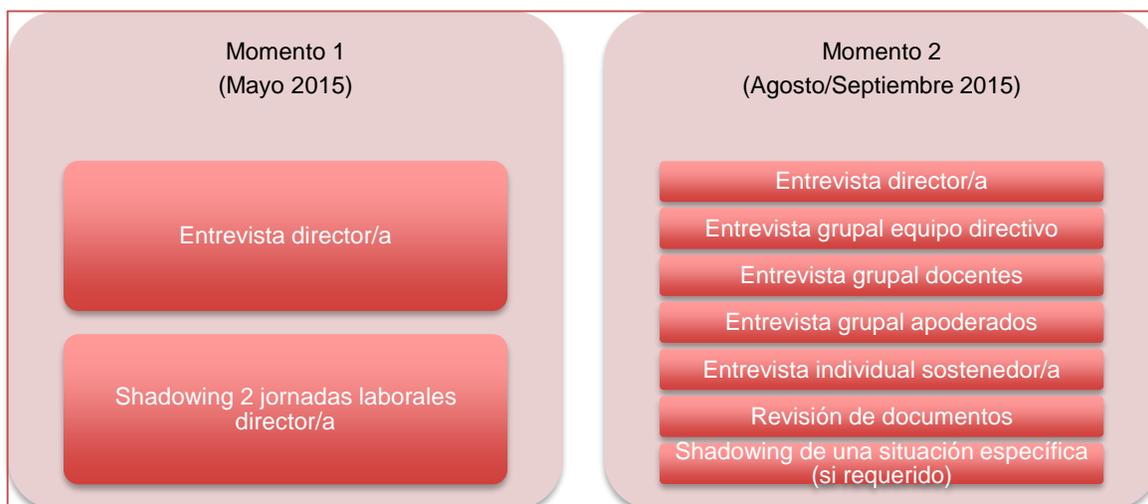
- **Shadowing al director o la directora:** En segundo lugar, los estudios de casos incluyeron shadowing a dos jornadas laborales del director o la directora, que fueron efectuadas en el momento 1 -y complementadas en el momento 2 en caso de ser requerido. La técnica del shadowing tiene el propósito de obtener una visión profunda y en contexto del trabajo y experiencia cotidiana de los directores y las directoras (Earley, 2012). En el marco de este estudio, el objetivo de esta metodología correspondió a conocer de manera directa la experiencia del director o directora en su rol, mediante la observación directa de su trabajo

diario. El foco del seguimiento incluyó las actividades que realiza el director o la directora, sus relaciones con otros miembros de la comunidad escolar y externos a ella (en caso que se llevasen a cabo). Cabe dar cuenta que a lo largo de la observación se cauteló que se incorporara la observación de al menos una instancia de trabajo grupal del director o directora con el cuerpo docente (tales como consejo de profesores(as) o consejo técnico). Para la realización del shadowing, se definió una pauta de seguimiento, que recogió los siguientes aspectos: tipo de actividad realizada, carácter planificado o no planificado y participantes; lugar de desarrollo y tiempo de duración, descripción de lo ocurrido y las observaciones del investigador en función de la experiencia, socialización y necesidades formativas del director o directora, tal como se presenta en el anexo 2.

- **Revisión de documentos** : Finalmente, los estudios de casos incorporaron la revisión de documentos asociados del proceso de selección del director o directora y el convenio de desempeño suscrito con el sostenedor del establecimiento, disponibles online.

En suma, las actividades realizadas para cada estudio de caso y su organización en los dos momentos de la fase cualitativa se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 15. Fase cualitativa - momento 1 y 2



Fuente: Elaboración propia.

1.3. Realización del trabajo de campo

El trabajo en terreno correspondiente a los 12 casos fue realizado por un equipo de 5 profesionales, entre ellos el jefe de proyecto y dos de las co-investigadoras, a los que se sumaron

dos otros profesionales de las ciencias sociales, con experiencia en trabajos cualitativos en establecimientos escolares. Cada profesional estuvo a cargo de 2 o 3 casos de directores(as).

1.4. Análisis de la información de la fase cualitativa

La información recolectada en ambos periodos y a partir de las distintas técnicas de investigación incluidas en la fase cualitativa fue sintetizada por cada investigador responsable en un informe de caso, en base a un índice estructurado, los cuales se presentan en el anexo 4.

A partir de los informes de caso, se realizó un análisis transversal de la información, siguiendo la orientación de la "grounded theory" (Glaser y Strauss, 1999), de manera de identificar temas y categorías relevantes para la investigación, tanto transversales como específicas al género de los directores y las directoras, su trayectoria previa, el nivel y modalidad de enseñanza del establecimiento que lideran.

2. FASE CUANTITATIVA

A partir de los hallazgos iniciales de la etapa cualitativa, en esta fase se diseñó y aplicó una encuesta al universo de directores y directoras novatos(as) de establecimientos públicos del país, nombrados desde agosto 2014 y agosto 2015. El cuestionario buscó generalizar y ampliar la información obtenida a partir de los estudios de casos, así como establecer similitudes y diferencias según las variables individuales de los directores y directoras, y las características de los centros educativos que lideran.

2.1. Instrumento de recolección de información

El cuestionario aplicado se construyó a partir de los resultados de los estudios de casos, utilizando, adicionalmente, insumos de la encuesta realizada para un objetivo similar en el marco del proyecto de investigación *International Study Principal Preparation (ISPP)*⁷ y del estudio *International Beginning Principal Study (IBPS)*⁸. A modo de síntesis, el instrumento -que se presenta en el anexo 3- recogió dentro de sus temas principales los siguientes:

⁷ El cuestionario aplicado en el marco del estudio ISPP aborda dentro de sus temas: las dificultades de los directores, el nivel de preparación para el cargo y desafíos encontrados, las características de la formación previa y las necesidades de formación y utilidad de la preparación inicial.

⁸ El cuestionario aplicado en el marco del estudio IBPS incluye dentro de sus temas las características del establecimiento, el background del director, los eventos críticos del periodo, las dificultades de la experiencia en el rol, y las prioridades de su gestión.

Cuadro 16. Dimensiones y temas de la encuesta

Dimensiones	Temas
Características del establecimiento escolar en que se desempeña como director(a)	<ul style="list-style-type: none"> • Niveles y modalidades impartidas • Matrícula de estudiantes a marzo 2015 • Número de docentes de aula • Región de ubicación • Área geográfica (rural/urbana)
Antecedentes y trayectoria del director(a)	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo del director/a • Tipo de título profesional • Años de experiencia laboral en educación • Experiencia previa en establecimientos escolares, su dependencia y funciones desempeñadas • Posesión de especialización en administración, gestión o liderazgo directivo escolar y tipo de especialización • Percepción sobre nivel de preparación antes de acceder al cargo • Identificación de experiencias más significativas para su preparación y aprendizajes para el cargo
Motivación y proceso de selección como director(a)	<ul style="list-style-type: none"> • Principal motivación para postular al cargo de director/a • Principal motivación para postular al cargo de director/a en un colegio municipal • Evaluación de distintos aspectos del proceso de selección • Percepción sobre el convenio de desempeño establecido con el sostenedor
Inserción en el establecimiento como director(a)	<ul style="list-style-type: none"> • Meses en el cargo • Participación previa en instancia de inducción • Descripción de inducción recibida
Equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de equipo directivo • Cambios realizados a la composición del equipo directivo • Razones de no realizar cambios al equipo directivo • Permanencia del ex director en el establecimiento
Experiencia del primer año en el cargo	<ul style="list-style-type: none"> • Calificación de experiencia como director/a en el cargo • Acciones principales implementadas en el establecimiento • Logros principales de la gestión • Dificultades principales en el periodo que lleva en el cargo • Nivel de problematicidad de distintos aspectos durante el primer año en el cargo
Apoyos recibidos durante el primer año en el cargo	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de apoyos recibidos por distintos actores internos • Evaluación de apoyos recibidos de distintos actores externos • Evaluación de apoyos entregados por el sostenedor

	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de utilidad de distintos instrumentos de política del Ministerio de Educación • Opinión sobre nivel de remuneración del cargo
Proyección a futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Alternativas consideradas una vez que finalice el periodo como director/
Necesidades formativas y de apoyo durante el primer año	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de principales necesidades formativas
Recomendaciones para un programa de inducción a directores y directoras novatos(as)	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos indispensables a cubrir • Estrategias metodológicas más efectivas • Formadores del programa • Meses de duración • Liderazgo de la implementación del programa

2.2. Universo y muestra lograda

De acuerdo a la información proporcionada por el Servicio Civil, en el periodo entre agosto 2014 y agosto 2015 se nombraron 106 directores y directoras novatos(as). De esta universo, se logró una tasa de respuesta de 75% completas (con 4,84% de error muestral al 95% de confianza) y de 79% (con 3,99% de error muestral al 95% de confianza) si se añaden 5 encuestas completadas parcialmente -las cuales fueron utilizadas en el análisis. El detalle de la muestra obtenida se presenta en la tabla a continuación.

Tabla 2. Universo y muestra lograda de directores y directoras novatos(as) nombrados(as) entre agosto 2014 y agosto 2015

Región	Universo	Muestra lograda encuestas completas	Muestra lograda encuestas completas y parciales	Tasa de logro completas y parciales (%)
Región de Arica y Parinacota	1	1	1	100
Región de Antofagasta	8	5	6	75
Región de Atacama	2	1	1	50
Región de Coquimbo	3	2	2	66,7
Región de Valparaíso	14	11	13	93
Región Metropolitana de Santiago	27	21	21	77,8
Región Gral. Libertador Bernardo O'Higgins	7	6	6	85,7

Región del Maule	7	5	5	71,4
Región del Bio Bio	10	5	6	60
Región de la Araucanía	9	8	8	88,9
Región de los Ríos	5	5	5	100
Región de Los Lagos	12	8	9	75
Región de Aysén	1	1	1	100
Total general	106	79	84	79,4

Fuente: Elaboración propia a partir de información entregada por el Servicio Civil y encuesta aplicada.

2.3. Modalidad de aplicación y seguimiento

La encuesta se aplicó entre el 5 de octubre y el 9 de noviembre del año 2015, en una plataforma online especialmente configurada para el estudio en el programa SurveyMonkey. Tanto el diseño de la página como el seguimiento a la aplicación estuvo a cargo de la empresa especializada Datavoz. El monitoreo del proceso consistió en el envío de sucesivos correos electrónicos a los y las directores(as) y un permanente seguimiento telefónico. A lo largo de este proceso, se encontraron dificultades, tales como teléfonos fuera de servicios (1 caso), tres casos que dejaron el cargo en el periodo, cinco directores(as) que decidieron no responder por falta de tiempo y apelando a la voluntariedad del estudios, y 2 que luego de leer el consentimiento informado rechazaron su participación.

2.4. Análisis de la información

La información se procesó con el programa SPSS y se realizó un análisis descriptivo que contempla la distribución de frecuencia y cruces de variables según las características de los directores y las directoras (género, formación previa), su trayectoria profesional (*outsider/insider*) y el contexto del establecimiento en que se insertan (nivel de enseñanza y modalidad, tamaño, región, ruralidad, resultados académicos).

3. FASE FINAL DE ANÁLISIS INTEGRADO DE LA INFORMACIÓN

La fase final del estudio contempla la triangulación de los resultados cuali y cuantitativos de las etapas anteriores de manera de consolidar el análisis sobre la experiencia del primer año los directores y las directoras novatos(as) formular las orientaciones para programas formativos de inducción.

El paso de las conclusiones arrojadas por la información levantada en el trabajo de campo cuali y cuantitativo a las orientaciones para un programa de inducción profesional se realizó a partir de un análisis y reflexión del equipo de investigación, que se nutrió de distintos insumos y actividades, incluyendo: i) el análisis triangulado de la evidencia empírica del estudio; ii) la revisión de la literatura internacional sobre el tema y de programas de inducción existentes en otras latitudes del mundo; y iii) finalmente, la realización de un taller de discusión y validación de recomendaciones de la investigación con expertos en formación de directores y directoras del país y representantes de los propios directivos. Esta actividad se realizó el día 15 de enero en las dependencias de la Universidad Diego Portales y contó con la participación de 3 directoras (2 de ellas novatas), de 3 expertos en formación y desarrollo profesional docente/directivo, y de 1 representante del CPEIP.

4. LIMITACIONES METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO

El diseño metodológico del estudio tiene diversos límites que es importante precisar y relevar algunas de las medidas introducidas para mitigar sus efectos.

- En la fase cualitativa se seleccionó una muestra limitada a 12 casos de directores(as) novatos producto de las restricciones de tiempo y de recursos de la investigación. Aún cuando los casos elegidos cubren los criterios centrales predefinidos para su selección, éstos omiten otras variables de potencial interés para el tema de estudio tanto de las organizaciones escolares como de la trayectoria de los gestores. Como forma de contrarrestar lo anterior, en la encuesta se incluyeron diversas preguntas que permiten realizar una caracterización acabada de las escuelas y liceos, y obtener antecedentes relevantes de los directores y las directoras, los cuales serán estudiados respecto de su influencia en la experiencia de desempeño, proceso de socialización y necesidades formativas de los actores. En este mismo tema, cabe señalar que dentro de los 12 casos seleccionados, 2 de ellos estaban en el cargo como subrogantes desde un periodo anterior y una ejerció como docente encargada del centro antes de ser directora nombrada por el nuevo sistema de selección, toda información que no se pudo anticipar ya que no estaba contenida en la base de datos provista por el Servicio Civil. Aún así, como revelan sus informes respectivos y el análisis transversal, éstos proveyeron importante información para el estudio.
- La técnica del shadowing tiene diversos riesgos a ser considerados en torno a la incidencia del investigador en lo observado, tales como la introducción de diferencias en el comportamiento de los directores y las directoras respecto de su actuar cotidiano o el

establecimiento de una relación más personal de los observadores con los gestores producto de la permanencia de varios días en los centros educativos. La aparición de ambos tipos de sesgos se buscó atenuar mediante la explicación acabada a los directivos antes de la aplicación de la técnica de la importancia de realizar sus actividades tal cual como las harían sin la presencia del investigador y de la cautela de los responsables del trabajo de campo respecto de un mayor involucramiento que la mera observación con los directores y las directoras. Además, la información entregada por el shadowing fue complementada con las entrevistas conducidas tanto a directores(as) como a otros integrantes de la comunidad escolar, lo que permitió identificar posibles sesgos en esta línea.

- El trabajo de campo de la fase cualitativa se vio entorpecido en su planificación y desarrollo por las jornadas de movilización de profesores(as) del mes de mayo y luego por el prolongado paro del mes de junio/julio, que obligó en algunos casos a retrasar las actividades o acelerar su ritmo producto de las presiones a la recuperación de clases dentro de las comunidades educativas. En algunos casos específicos, esto imposibilitó la realización de algunas entrevistas contempladas. No obstante los contratiempos generados, esta situación también fue una valiosa oportunidad para apreciar la actuación de los directores y las directoras frente a desafíos muy importantes para la gestión escolar y el liderazgo directivo. Así, el tema fue incluido en la pauta de entrevistas y se analiza de manera comparada.
- En el análisis triangulado de los resultados se identificaron algunos elementos de deseabilidad social en las respuestas de los directivos al cuestionario, principalmente las referidas a los sostenedores municipales. Las diferencias detectadas en la información provista por las dos etapas del estudio son abordados en la sección de resultados, tipificándose cuando se observan incongruencias o énfasis distintos en los hallazgos centrales.
- Finalmente, en la fase cuantitativa, aun cuando se logró una tasa de repuesta de 75% del universo de directores(as) novatos(as) nombrados entre agosto 2014 y agosto 2015, el limitado número total de gestores nuevos del universo no permite la realización de inferencias o análisis estadísticos complejos, con lo cual únicamente se llevó a cabo un tratamiento descriptivo de la información.

5. CONSIDERACIONES ÉTICAS DEL ESTUDIO

Esta investigación fue revisada y aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Diego Portales. Para cumplir con los procedimientos de la institución, los distintos actores involucrados en la fase cualitativa y cuantitativa del estudio firmaron un consentimiento informado de su participación en las distintas actividades, a lo que se sumó la entrega de una autorización explícita de los directores y las directoras seleccionados(as) de la fase cualitativa para la conducción de las entrevistas y el shadowing dentro de los establecimientos que dirigen. Estos formularios de certificación ética se presentan en el anexo 6.

Como parte del apego a los procedimientos éticos, el estudio resguarda en todo momento el anonimato y confidencialidad de los participantes en la investigación en la presentación de sus resultados. Así, en los informes de caso se proveen nombres ficticios de los directores y las directoras, y de los centros educativos a los que pertenecen.

VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección se sintetizan los resultados de la fase cualitativa y cuantitativa de la investigación. La descripción de los hallazgos centrales combina la información obtenida a partir de la encuesta (que se amplía en el Anexo 5) y ejemplos específicos de los estudios de casos (que se adjuntan en el Anexo 4). Luego de presentar una caracterización acabada de los(as) nuevos(as) directores(as), el apartado se estructura siguiendo el proceso de preparación y ascenso al cargo de los directivos, su inserción en los centros educativos, las principales acciones que emprenden el primer año y las dificultades enfrentadas, así como también los apoyos que han recibido y su evaluación de las condiciones de ejercicio del rol. Por último, el capítulo se cierra con la proyección a futuro de los actores, sus necesidades formativas y de apoyo centrales, y las recomendaciones que éstos efectúan -en base a su propia experiencia- para el diseño de un programa de inducción profesional.

1. LOS DIRECTORES Y LAS DIRECTORAS NOVATOS(AS): QUIÉNES SON Y DÓNDE SE DESEMPEÑAN

1.1. Antecedentes sociodemográficos y formativos

En primer lugar, la distribución por género de los nuevos gestores revela que el 62% son mujeres y el 38% hombres. Al ser comparados con los datos del universo de directores(as) en ejercicio en el sector municipal al año 2015, se detecta una importante mayor feminización de los directivos que asumen por primera vez el cargo en establecimientos públicos.

Tabla 3. Género de los(as) directores(as) novatos(as) (N=84)

	Encuesta directores(as) novatos(as)	Total nacional de directores(as) de sector municipal
Mujer	62	44,7
Hombre	38	55,3
Total (%)	100	100
Total (N)	84	3272

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as) y base de datos de cargos docentes (MINEDUC,2015).

En segundo lugar, en términos de la formación inicial, los nuevos gestores poseen en su gran mayoría títulos en educación (98%), cifra cercana al total de directores(as) con un título en el área que se desempeñan en el sector municipal al año 2014 (99,6%). Respecto de quienes señalaron tener un título en educación, la distribución según el tipo de credencial revela que los(as) novatos(as) poseen principalmente títulos en educación básica (43%) y educación media (40%), y en menor medida en educación de párvulos (7%) y educación diferencial (5%). El detalle del tipo de título según las características individuales de los(as) directores(as) muestra que la disposición de un título en educación básica y media es mayoritaria para todos los subgrupos. Sin embargo, se identifica que existe una mayor proporción de mujeres y de directores *insiders* que tienen título en educación de párvulos en comparación a sus grupos de referencia. Al mismo tiempo, se detecta un porcentaje más alto de directores(as) que provienen del sector particular que tienen títulos en educación media comparado a sus pares con experiencia en establecimientos públicos, y en contrapartida una mayor proporción de directores(as) de este último sector con título en básica al compararlos con sus contrapartes (Tabla 1.1. Anexo 5). Al ser cotejados con la distribución del universo de líderes escolares al año 2014 del sector municipal, se visualiza que los nuevos directivos que ingresaron al sistema por primera vez en el periodo considerado poseen mayor proporción de títulos en educación media y menor en educación básica que el total nacional.

Tabla 4. Tipo de título de los(as) directores(as) novatos(as) (N=82)

	Encuesta directores(as) novatos(as)	Total nacional de directores(as) de sector municipal
Título en educación general básica	43	72,3
Título en educación media	40	19,8
Título en educación de párvulos	7	2,8
Título en educación diferencial	5	3,6
Título profesional de profesor (instituto profesional)	5	-
Otro	-	1,5
Total (%)	100	100
Total (N)	82	3717

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta y base de datos de cargos docentes (MINEDUC, 2014).

En tercer lugar, respecto de la formación especializada, más del 90% de los(as) directores(as) nuevos dispone de al menos una especialización en el área de la gestión, administración o liderazgo escolar, a lo que se suma un 6% que señala que se encuentra cursando este tipo de especialización al momento de ser encuestados. Aun cuando la alta tenencia de formación experta es mayoritaria y compartida según las distintas características individuales de los(as) directores(as), se identifica que los gestores *outsiders* y sin experiencia previa en el sector municipal poseen en mayor proporción que sus contrapartes una especialización al momento de asumir el cargo (Tabla 1.2 Anexo 5). La preponderante disposición de una especialización en el área es coherente con la información levantada por la encuesta representativa del universo de directores(as) en ejercicio La Voz de los Directores que, para el año 2014, reveló que el 83% de los directores del sector municipal tenían una especialización antes de asumir el cargo (UDP, 2015).

Tabla 5. Tenencia de especialización para el cargo (%) (N=84)

	Encuesta directores(as) novatos(as)	Encuesta La voz de los directores 2014 sector municipal
Si	90	83
En curso	6	-
No	4	17
Total (%)	100	100
Total (n)	84	279

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as) y encuesta La Voz de los Directores (UDP, 2014).

Finalmente, respecto del tipo de formación especializada, la mayor parte de los(as) directores(as) novatos(as) ha cursado un magíster (78%), y prácticamente la mitad post-títulos (51%) o diplomados (46%). Un grupo menor a un tercio ha realizado cursos en el tema (28%) y sólo 1 director(a) ha estudiado un doctorado. La información desagregada del tipo de especialización según las características de los(as) directores(as) novatos(as) muestra que la tenencia de un magíster es más alta en hombres que en mujeres así como también en directores(as) *outsiders* y sin experiencia en el sector municipal que en sus grupos de comparación (Tabla 1.3 Anexo 5). En comparación a datos provistos por la encuesta La Voz de los Directores, los(as) nuevos(as) directores(as) que están ingresando por primera vez al sector municipal disponen en mayor proporción de magísteres que quienes se desempeñaban en el sistema al año 2014 (UDP, 2015).

Tabla 6. Tipo de especialización para el cargo (respuesta múltiple. % de respuestas afirmativas de N=76)

	Encuesta directores(as) novatos(as)	Encuesta la voz de los directores 2014
Magíster	78	49,4
Postítulo	51	-
Diplomado	46	66,2
Cursos	28	84,8
Doctorado	1	0,9

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as) y encuesta La Voz de los Directores (UDP, 2014).

1.2. Experiencia laboral

De acuerdo a la información proporcionada por la encuesta, los(as) directores(as) novatos(as) encuestados(as) poseen un promedio de 20 años de experiencia laboral en el campo de la educación, aunque con una alta variabilidad entre los casos que oscila entre 6 y 46 años, con una desviación estándar de 10 años. La distribución de los años de experiencia laboral revela que 32% de los(as) novatos(as) cuenta con entre 6-13 años de trayectoria en educación, 34% con entre 14-22 años y una cifra similar con más de 23 años. El detalle según las características individuales muestra que los(as) directores(as) *insiders* y quienes han focalizado su experiencia sólo en el sector municipal cuentan con más años promedio de experiencia que sus contrapartes al momento de ser nombrados como líderes de los centros educacionales.

Tabla 7. Años de experiencia laboral en educación (N=83)

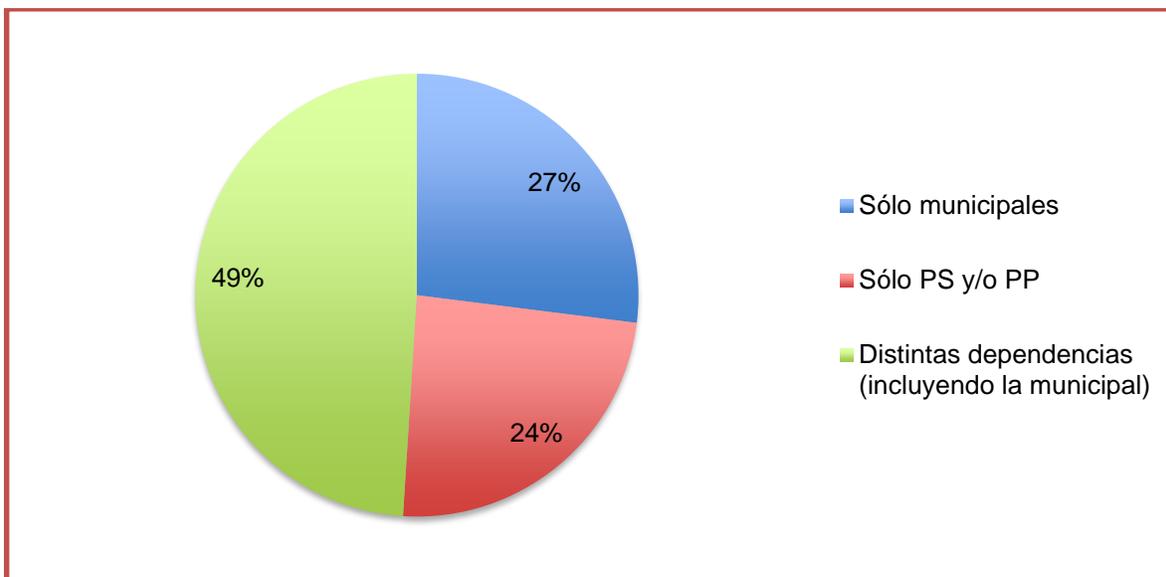
	Total	Género		Insider/outsider		Tipo de experiencia		
		Mujer	Hombre	Insider	Outsider	Variadas dependencias (incluye mun)	Sólo ps y/o pp	Sólo mun
Media	20	20	20	23	19	19	18	23
Máximo	46	46	41	37	46	41	33	46
Mínimo	6	6	8	6	6	6	6	8
Ds	10	10	10	11	7	10	7	12
N válido	83	51	32	17	66	40	20	22

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

La gran mayoría de los(as) directores(as) encuestados ha trabajado en establecimientos educacionales (99%), con la sola excepción de un caso. Aunque la mayor parte de los directivos comparte esta característica, se observan importantes diferencias en el tipo de centros escolares en que han trabajado y en los cargos en los cuales se han desempeñado a lo largo de su trayectoria laboral.

En primer lugar, entre aquellos(as) directores(as) con experiencia en establecimientos educacionales, un 27% sólo se ha desempeñado en centros municipales, 24% sólo en escuelas o liceos particulares subvencionados y/o pagados, y 49% en más de una dependencia (incluyendo la municipal), sin observarse diferencias según género.

Gráfico 1. Dependencia administrativa de los establecimientos escolares en que han trabajado antes de asumir el cargo (recodificación de respuesta múltiple) (N=83)

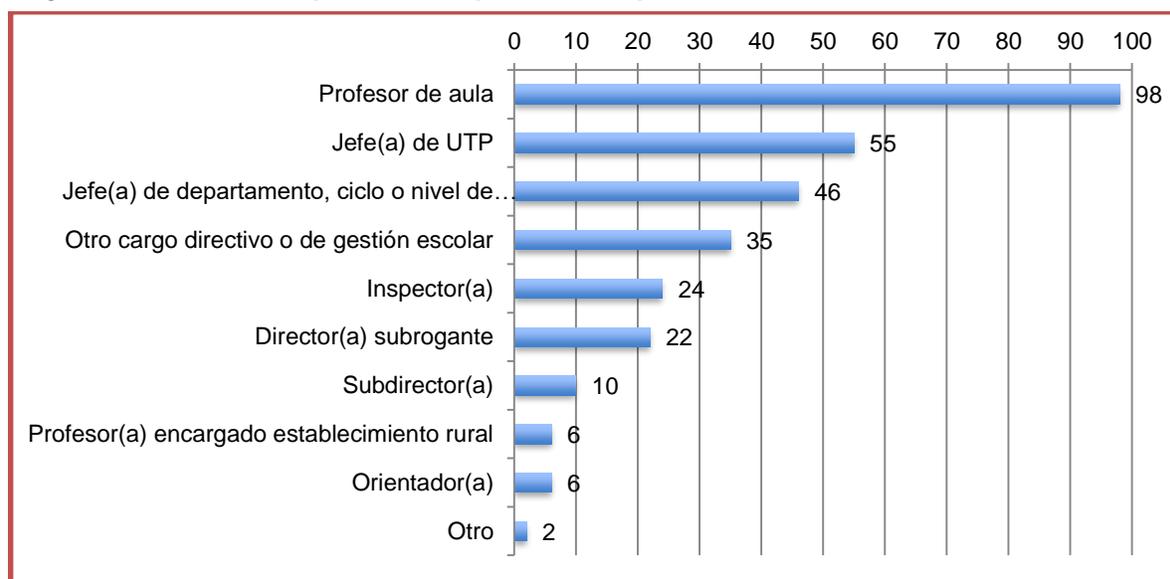


Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

En segundo lugar, respecto de los cargos en que se han desempeñado quienes han trabajado en centros escolares (N=83), casi el total de los y las directores(as) novatos(as) tiene experiencia como profesor de aula (98%). Además, más de la mitad ha ocupado el cargo de jefe(a) de unidad técnico pedagógica (UTP) (55%), 24% de inspector, 10% de subdirector y 6% de profesor encargado de un centro rural y el mismo porcentaje de orientador. Asimismo, el 46% de ellos ha cumplido una función de coordinación pedagógica, como jefe de departamento, ciclo o nivel de enseñanza. Finalmente, cabe destacar que casi 1 de cada 5 directores(as) ya se había desempeñado antes de asumir el rol en titularidad como director subrogante de un centro

escolar (22%). Al visualizar el tipo de funciones ejecutadas con anterioridad por los y las directores(as) según sus características individuales, se identifica que mientras la experiencia de profesor de aula es transversal entre los subgrupos, un mayor porcentaje de mujeres ha desempeñado el rol de JUTP y, en contraposición, una mayor proporción de hombres que han trabajado como inspectores, directores subrogantes y profesores encargados. Por otro lado, se observa que los(as) directores(as) *insiders* se han desempeñado en una mayor proporción que los *outsiders* como JUTP dentro de un establecimiento escolar (Tabla 1.4 Anexo 5).

Gráfico 2. Funciones dentro de un establecimiento escolar desempeñadas a lo largo de la trayectoria laboral (Respuesta múltiple. % de respuestas afirmativas de N=83)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

El cruce entre las distintas funciones desempeñadas revela que el 92% de los(as) directores(as) novatos(as) que ha trabajado en establecimientos escolares ha ocupado cargos directivos y/o de gestión o coordinación académica con anterioridad a ascender al rol de director(a). Esta experiencia previa en cargos directivos y/o de coordinación académica es más alta en quienes tienen más años trabajando en el campo de la educación y en quienes nunca se han desempeñado en el sector municipal en comparación a quienes sí disponen de experiencia en centros de esta dependencia.

Tabla 8. Experiencia en cargos directivos o de coordinación académica según características de directores(as) (N=83)

	Total	Género		Años de experiencia			Insider/outsider		Experiencia en sector municipal	
		Mujer	Hombre	6-	14-	23	Insider	Outsider	No	Sí
				años	22	o más				
Si	92	90	94	85	93	96	94	91	100	89
No	8	10	6	15	7	4	6	9	0	11
Total (%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Total (n)	83	51	32	27	28	28	16	67	20	63

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

1.3. Desempeño inmediatamente antes de asumir el cargo

Inmediatamente antes de asumir como directores(as) en sus respectivos centros, un 20% de los encuestados trabajaba en el mismo establecimiento escolar (*insiders*) y un 23% se desempeñaba en otro establecimiento municipal de la misma comuna. A esto se añade, el 15% que laboraba en un centro educacional público de otra localidad. Por otro lado, el 25% procede de una escuela o liceo particular subvencionada o pagado, y 17% de otro tipo de institución educacional (p.e. Ministerio de educación, DAEM, etc). Como se aprecia en la tabla que sigue, las directoras indican en mayor proporción que los hombres haber estado trabajando en otro establecimiento municipal de la comuna, mientras éstos últimos señalan haber estado desempeñándose en mayor medida en otro tipo de institución educacional (no establecimiento educacional).

Tabla 9. Desempeño inmediatamente antes de ser director/a de este establecimiento (N=84)

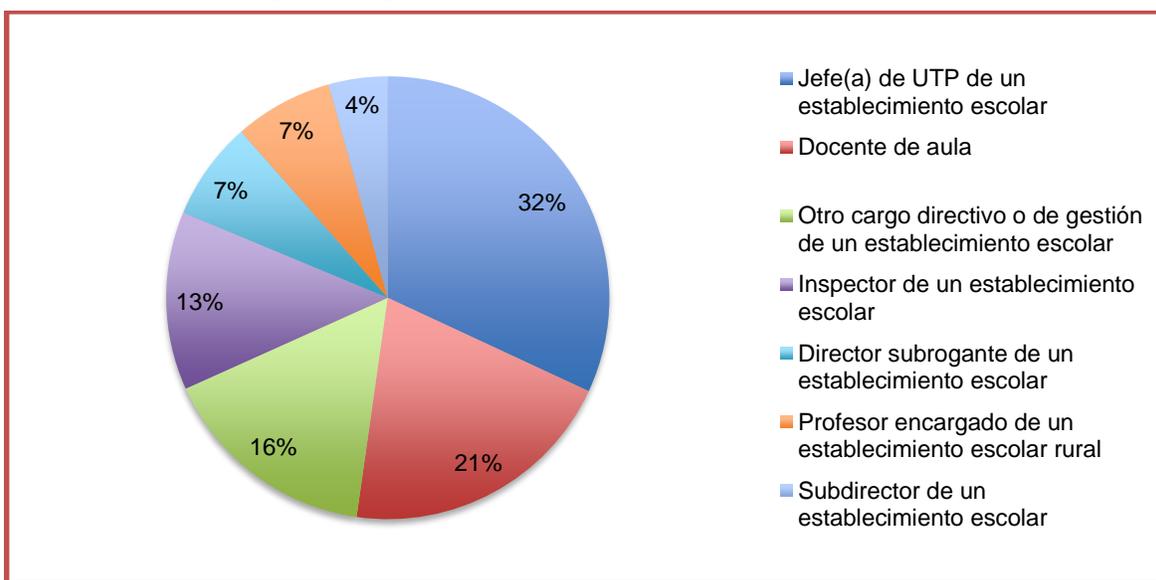
	Total	Género	
		Mujer	Hombre
En este mismo establecimiento	20	17	25
En otro establecimiento municipal de la misma comuna	23	31	9
En un establecimiento municipal de otra comuna	15	13	19
En un establecimiento particular subvencionado o pagado	25	27	22
En otro tipo de institución educacional (ministerio de educación deprev, seremi, daem, corporación educacional, ate, universidad, etc)	17	12	25

Total (%)	100	100	100
Total (N)	84	52	32

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

Respecto del cargo ocupado inmediatamente antes de ser director(a) en un establecimiento educacional, el 80% de los casos se desempeñaba en un cargo directivo como función principal (ya sea como JUTP, inspector, subdirector, otro cargo directivo, director subrogante o encargado de escuela rural). En contraposición, sólo 20% trabajaba como docente de aula en función principal. El desglose según las características individuales de los(las) directores(as) da cuenta que la predominancia del tránsito desde un cargo directivo al de director(a) es transversalmente compartido por hombres y mujeres, *insiders* y *outsiders*, y por quienes tienen y no tienen experiencia en el sector municipal. Sin embargo, el paso desde la docencia de aula al cargo de director(as) es más frecuente en mujeres que entre los hombres (Tabla 1.5. Anexo 5).

Gráfico 3. Cargo desempeñado inmediatamente antes de ser director/a de este establecimiento (cargo de mayor dedicación horaria) (N=69)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

1.4. Establecimientos en que trabajan en la actualidad

Al momento de ser encuestados, los(as) directores(as) novatos(as) llevan 8,4 meses en promedio en el cargo liderando establecimientos de diversas características.

En primer lugar, respecto de los niveles de enseñanza que imparten los centros educativos que dirigen, la mayoría de los(as) directores(as) se desempeña en establecimientos que ofrecen educación básica (84%) y parvularia (63%), y en menor medida enseñanza media HC (23%) y TP (11%). Respecto de otras modalidades de enseñanza, 7% de los(as) directores(as) indica que los establecimientos ofrecen educación de adultos y la misma cifra educación especial, lo que es seguido de 6% de centros que poseen educación intercultural y 1% artística. La distribución de los(as) directores(as) nuevos según los niveles de enseñanza y modalidades que ofrecen los centros educativos es similar a las cifras del universo de directores(as) en ejercicio del sector municipal al año 2015.

Tabla 10. Niveles educativos y modalidades imparte el establecimiento (Respuesta múltiple.% de respuestas afirmativas de N = 84)

	Encuesta directores(as) novatos(as)	Total nacional de directores(as) sector municipal año 2015
Educación parvularia	63	70,2
Educación básica	84	81,8
Educación media HC	23	19,5
Educación media TP	11	14
Educación de adultos	7	10,8
Educación especial	7	9,9
Educación intercultural	6	-
Educación artística	1	0,1

Fuente: elaboración propia a partir de encuesta a directores(as) novatos(as), base de datos de cargos docentes (MINEDUC, 2015) y directorio oficial de establecimientos (MINEDUC, 2015).

El cruce entre los distintos niveles de enseñanza revela que la gran mayoría de los directivos encuestados trabaja en centros escolares que imparten enseñanza básica como principal nivel de enseñanza (69%), que se sigue de 15% que labora en establecimientos completos (básica y media), 10% en liceos que ofrecen sólo educación media (con cifras similares entre HC, TP y polivalentes) y 6% exclusivamente de otras modalidades (3 casos exclusivamente de educación especial y 2 de educación de adultos). A estas cifras, se añaden casos que ofrecen además de estos niveles claves, educación parvularia, educación especial, intercultural y de adultos. Aun cuando tanto mujeres como hombres se desempeñan predominantemente en establecimientos de educación básica, las directoras lideran en mayor proporción que los directores centros de enseñanza básica, mientras que éstos últimos dirigen más establecimientos de media y completos que sus contrapartes. En la misma línea, se observa que los directores(as) *outsiders* se

desempeñan en mayor medida que los *insiders* en establecimientos de enseñanza básica, mientras que estos últimos más en centros de enseñanza media. Finalmente, se detecta que los(as) directores(as) con experiencia previa en el sector municipal lideran en mayor proporción establecimientos de básica que quienes provienen de colegios particulares, mientras que éstos últimos dirigen más centros completos que sus contrapartes (Tabla 1.6. Anexo 5).

Tabla 11. Niveles educativos según género (%) (N=84)

	%
Educación básica	69
Educación media	10
Educación básica y media	15
Otra (especial y de adultos exclusivamente)	6
Total (%)	100
Total (N)	84

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

En segundo lugar, la información auto reportada por los y las directores(as) respecto del tamaño de los establecimientos revela que, por un lado, el promedio de matrícula de los centros educativos en que éstos trabajan es de 435 estudiantes. La distribución por tramos muestra que el 44% se desempeña en centros con matrícula menor a los 350 estudiantes, el 41% en establecimientos de matrícula entre 351-700 alumnos y el 15% en escuelas o liceos con matrícula igual o mayor a los 701 estudiantes. Al ser comparados con los datos a nivel nacional, se observa que los(as) nuevos(as) directores(as) laboran en menor proporción en centros educativos pequeños y más en establecimientos medianos que los directivos en ejercicio al año 2015 en la misma dependencia. La distribución por género da cuenta que los novatos hombres lideran en mayor proporción que las mujeres centros educativos de 350 o menos alumnos, mientras las directoras se encuentran a cargo en mayor medida que los hombres de establecimientos de tamaño medio. De igual forma, se identifica que los(as) directores(as) *outsiders* trabajan en mayor proporción que los *insiders* en centros de tamaño medio, mientras que éstos últimos declaran laborar en mayor porcentaje que los primeros en establecimientos de mayor tamaño. Finalmente, se detecta que los(as) directores(as) sin experiencia en el sector municipal se desempeñan en mayor proporción que aquellos que sí han trabajado en esta dependencia con anterioridad en centros de tamaño medio, mientras que éstos últimos laboran en mayor medida que sus pares en establecimientos de mayor matrícula (Tabla 1.7 Anexo 5).

Tabla 12. Tamaño de matrícula (N=84)

	Encuesta directores(as) novatos(as)	Total nacional de directores(as) sector municipal año 2015
350 o menos alumnos	44	58,4
351- 700 alumnos	41	29
701 o más alumnos	15	12,6
Total (%)	100	100
Total (N)	84	3272

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta a directores(as) novatos(as), base de datos de cargos docentes (MINEDUC, 2015) y base de datos resumen de matrícula (MINEDUC, 2015).

Finalmente, la gran mayoría de los y las directores(as) encuestados se desempeña en establecimientos ubicados en zona urbana (85%) y sólo 15% en zona rural. Aun cuando la mayoría de los(as) directores(as) trabaja en zona urbana, se identifica una mayor proporción de directores(as) *insiders* y con experiencia previa en el sector municipal que se desempeña en zona rural en comparación a sus contrapartes (Tabla 1.8 Anexo 5). En comparación al total nacional, los(as) directores(as) novatos trabajan en menor proporción en la zona rural que los gestores en ejercicio del sector municipal al año 2015.

Tabla 13. Área de ubicación geográfica (N=84)

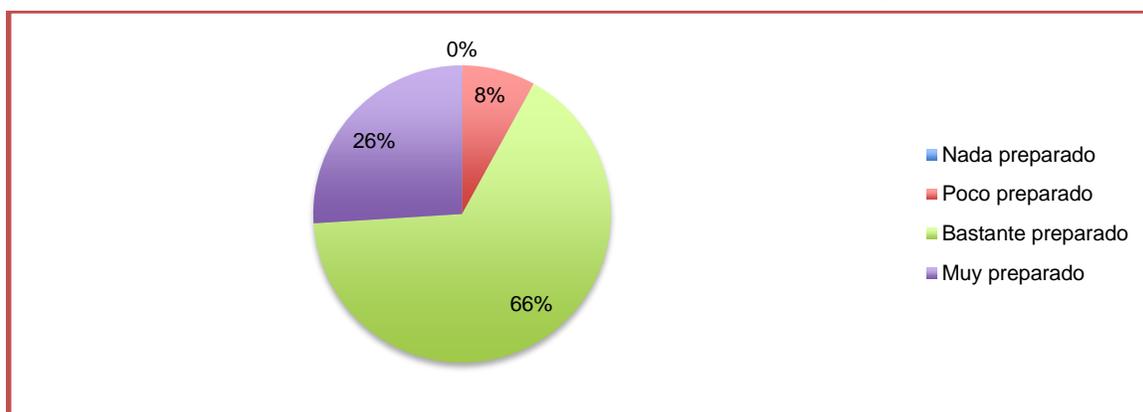
	Encuesta directores(as) novatos(as)	Total nacional de directores(as) sector municipal año 2015
Urbana	85	72
Rural	15	28
Total (%)	100	100
Total (N)	84	3272

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta a directores(as) novatos(as) y base de datos de cargos docentes (MINEDUC, 2015).

2. LA PREPARACIÓN PARA ASUMIR EL CARGO: PROCESO DE SOCIALIZACIÓN AL CARGO DE LOS(AS) DIRECTORES(AS) NOVATOS(AS)

Siguiendo los resultados de la encuesta, la amplia mayoría de los y las directores(as) señala haberse sentido *bastante* o *muy preparados* para asumir el cargo (92%) y ninguno de ellos indica haber estado *nada preparado*. Esta autopercepción positiva es compartida transversalmente por los nuevos gestores, aun cuando se identifica que tanto los hombres, como quienes tienen experiencia previa en el sector municipal y cuentan con más años de trayectoria laboral en educación se auto-perciben en mayor medida como *muy preparados* respecto de sus grupos de comparación (Tabla 2.1 Anexo 5).

Gráfico 4. Autopercepción del nivel de preparación para asumir el cargo (N=84)



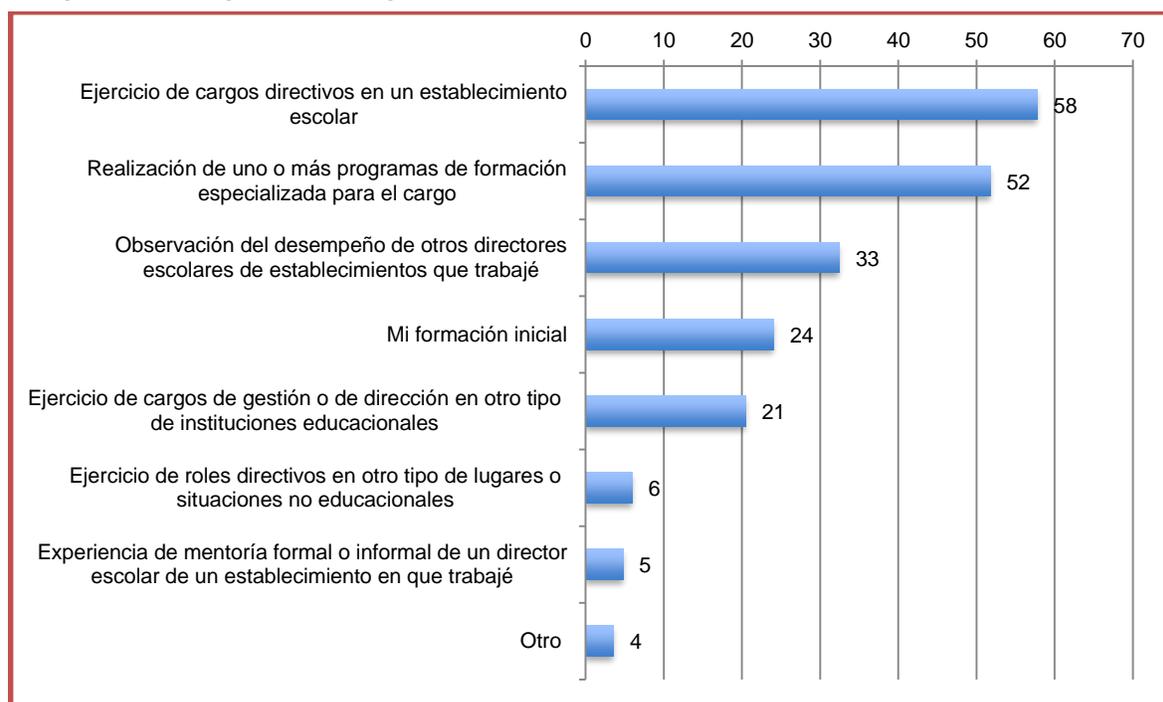
Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

De acuerdo a la evidencia levantada por el estudio, este empoderamiento de los actores para asumir el cargo se entrelaza con los procesos de socialización anticipatoria y profesional atravesados por los(as) nuevos(as) directores(as) a lo largo de su trayectoria laboral y formativa. Así, antes de arribar al rol, los nuevos gestores han pasado por procesos continuos de aprendizajes, los cuales –ya sea bajo la forma de una socialización anticipatoria, profesional o su combinación– son destacados como parte sustantiva de su preparación previa.

En torno a este tema, la encuesta solicitó a los(as) directores(as) que indicaran las dos experiencias de su trayectoria formativa y laboral que han significado un mayor aporte a su preparación y aprendizaje del cargo de una lista de alternativas predefinidas. Dentro de éstas, destaca la alta valoración como fuente de aprendizaje del ejercicio previo de cargos directivos y/o de gestión (58%) y de las instancias de formación especializadas para el cargo (52%). De igual forma, casi un tercio establece como una instancia de aprendizaje relevante a la observación del

desempeño de los directores escolares de los establecimientos en que trabajó con anterioridad (33%), poco menos de un cuarto a su formación inicial (24%) y 21% al ejercicio de cargos de gestión o de dirección en otro tipo de instituciones educativas. La importancia asignada a las distintas experiencias muestra algunas diferencias según las características de los(as) directores(as). En efecto, las mujeres tienden a valorar más que los hombres el ejercicio previo de cargos directivos y la formación especializada para el cargo como instancias claves de su preparación y aprendizaje del rol. En la misma línea, los(as) directores(as) sin experiencia en el sector municipal mantienen una apreciación más alta que sus contrapartes de la formación especializada para el cargo como experiencia destacada de aprendizaje del rol así como también de la observación del desempeño de otros directores (Tabla 2.2 Anexo 5).

Gráfico 5. Experiencias de mayor aporte a la preparación y aprendizaje para el cargo (Respuesta múltiple. % de respuestas afirmativas de N=83)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

Al profundizar en las experiencias centrales de socialización anticipatoria y profesional de los(as) directores(as) novatos(as) antes descritas, los estudios de casos muestran que, por medio de las tres fuentes principales detectadas por la encuesta, los gestores obtuvieron múltiples aprendizajes técnicos y conductuales, que son puestos al servicio en su experiencia en el primer año en el cargo.

En primer lugar, en términos de la *socialización anticipatoria* para el cargo, los relatos de los directores y las directoras permiten identificar que por medio de la experiencia en el desempeño de cargos directivos y de los modelos de rol de directores(as) con que trabajaron antes fueron obteniendo tanto aprendizajes técnicos y de buenas prácticas de gestión, como otros conductuales y valóricos.

- **Experiencia en el desempeño de cargos directivos, de gestión o coordinación en centros escolares.** Esta fuente es fuertemente apreciada por los actores, en la medida que les ha permitido adquirir aprendizajes prácticos y también conductuales de la gestión a desempeñar. Por ejemplo, Francisco –quien trabajó por 5 años en funciones de UTP junto al ex director del centro en el cual trabaja en la actualidad– destaca los aprendizajes obtenidos en cuanto al funcionamiento y organización del establecimiento, la normativa y procesos administrativos del sector municipal, la operativa de políticas educativas como la ley SEP y diversos otros conocimientos técnicos, que se fueron forjando a medida que el anterior gestor escolar le fue comisionando responsabilidades en el área: *“fui aprendiendo bastante con él. Me enseñó...él era bastante permisivo conmigo, porque de repente hay directores que son súper cerrados con su trabajo (...) y él no, fue bastante abierto conmigo, me dejó entrar a todo lo que él tenía que hacer, sus responsabilidades. O sea yo, me metía haciendo...terminé haciendo muchas veces de director cuando no estaba, muchas decisiones pasaban por mí, y así él como que de a poco fue delegando en mí una responsabilidad que finalmente terminó en el que yo el año pasado postulara y quedara como director”* (Francisco). En esta misma línea, para algunos directores específicos, una fuente adicional de aprendizaje anticipatorio corresponde a su experiencia como docentes de aula de desempeño destacado, lo cual, desde sus visiones, les ha permitido obtener un mayor empoderamiento y conocimiento de esta área de la gestión escolar (Juan, Francisco).
- **Observación de modelos de rol de los directivos con que trabajaron cuando eran docentes o desempeñaban otros cargos dentro de los establecimientos.** De estas figuras, los(as) nuevos(as) directores(as) subrayan fundamentalmente la adquisición de competencias conductuales y valóricas, así como también el aprendizaje de buenas prácticas de gestión. En ciertos casos, los modelos positivos de rol se combinan con otros catalogados en términos negativos, que son vistos como referentes a no seguir en su gestión como directores(as). La incidencia de esta fuente de aprendizaje en la experiencia de desempeño en el cargo actual se plasma en las referencias continuas que establecen sobre estas figuras al momento de describir las características de su gestión y los estilos de liderazgo que buscan o han desarrollado en su primer año en el rol. A modo de ejemplo, Inés –que identifica al director

con que trabajó mientras era docente como su “mentor”- explícita la copia de una práctica valorada de su gestión en su propio actuar: *“mira, por lejos, mi mentor es mi padre director, quien me tomó cuando yo estaba en el norte, jovencita. Entonces a mí me llamó mucho la atención cómo era él como director pues se abocaba a la parte humana. Una de las prácticas que yo le copie a él, son las cartas de felicitaciones. A nosotros... por ejemplo, yo lo estoy haciendo en este minuto. Cuando yo veo que un profesor hizo algo que me gustó mucho, que sé yo, yo les mando un sobrecito con felicitaciones por tal o tal razón”*(Inés).

En segundo lugar, en términos de la *socialización profesional*, la mayoría de los directores y las directoras relevan complementariamente los diversos aprendizajes adquiridos principalmente mediante la especialización para el cargo cursada o en curso, que les han permitido obtener una serie de aprendizajes técnicos y conductuales. Por ejemplo, Luisa realza sus aprendizajes en torno a la importancia del diálogo y la negociación dentro de equipos de trabajos, Alberto los contenidos del magíster cursado en materia de micro política educativa y técnicas de resolución de problemas, Ana una serie de conocimientos en currículum, planificación, normativa, liderazgo y contabilidad y Roberto la adquisición mediante sus distintos postgrados de una mirada sistémica de la educación, de una visión organizacional de la escuela, y de conocimiento en administración, en liderazgo efectivo, y en materias curriculares y pedagógicas. La puesta en práctica de los aprendizajes incorporados por medio de la formación especializada se explicita en varios de los casos, como por ejemplo en Pedro, quien - al reflexionar sobre su estilo de liderazgo “de terreno”, menciona expresamente las enseñanzas derivadas de un curso al que asistió en que dos expositores extranjeros sindicaron que los mejores directores son aquellos que están visibles y comparten con la comunidad escolar.

Ahora bien, no obstante la valoración general positiva de la formación especializada como una fuente de socialización profesional de relevancia, algunos directores y directoras son sensibles hacia las carencias de los programas tanto a nivel de contenidos (por ejemplo en normativa del sector municipal, PME, manejo de recursos financieros y humanos) como de metodologías de enseñanza (formales, academicistas, poco orientadas a la práctica), lo cual en casos excepcionales lleva incluso a que algunas directoras -las que disponen de mayor experiencia- le resten total valoración a sus estudios formales (blanca) o bien a no concluirlos (marina).

La manera bajo la cual los procesos de socialización anticipatoria y profesional son descritos por los propios directores y las directoras, su contribución significativa a la adquisición de aprendizajes técnicos, conductuales y valóricos antes de asumir el cargo, y sus expectativas de transferencia a la gestión durante el primer año, se ilustra en el caso de Juan.

Cuadro 17. El caso de Juan. La combinación de fuentes de socialización anticipatoria y profesional

Juan es profesor de educación general básica y cuenta con más de 20 años de trayectoria profesional en educación. El director se encuentra desde marzo del presente año ejerciendo el cargo en la escuela de enseñanza primaria la paloma. Su principal y más valiosa experiencia laboral se desarrolló en un centro particular subvencionado, en el cual se desempeñó por más de 11 años. En este establecimiento, el director se inicia en tareas de coordinación académica, trabajando de manera cercana con el equipo directivo y la jefatura de UTP. Los once años que Juan permaneció en este colegio fueron claves en su carrera, ya que aquí es donde comenzó su proceso de socialización anticipatoria. Así, para él, el equipo directivo de ese colegio, y los roles cercanos a la gestión que le fueron asignados, han sido su principal fuente de inspiración y aprendizaje para el rol directivo. De hecho, su intención es replicar la gestión directiva de ese colegio en su escuela actual. De acuerdo a su relato, como coordinador de segundo ciclo básico aprendió a dirigir y organizar grupos, a establecer metas de trabajo, planificar reuniones, coordinar. Al mismo tiempo, fue desarrollando sus capacidades de liderazgo: respetar opiniones divergentes, establecer acuerdos, aceptar diferencias y debilidades, y reconocer capacidades en los miembros de un equipo. De su trabajo cercano a la jefatura técnica aprendió la importancia de contar con un sistema pedagógico claro: *“me dio a entender que la clave de un colegio es la UTP, o sea, que si tu no tienes un sistema pedagógico claro, cada uno trabaja como una isla. Entonces, el colegio tiene que tener una identidad inclusive para hacer las clases. Y eso es un poco lo que yo estoy intentando hacer aquí”*.

De los miembros del equipo directivo de ese colegio aprendió aquello que según el DAEM fue su principal atributo al momento de ser evaluado por la comisión: el buen trato, manejar los conflictos con amabilidad y respeto. De ese equipo directivo que lo marcó y cuya forma de hacer las cosas quiere replicar en la paloma, el director novato comenta: *“él hacía esto de las tallas, de tal manera que siempre rompía los esquemas (...) para romper el hielo y no creaba esa verticalidad (...) ella siempre llegaba con el corazón a la gente, entonces, era una dirección muy amable, que trataba a todos bien y siempre lo malo, lo decía en privado, y siempre lo bueno, en público. Tú nunca viste que se le llamara la atención a un profesor delante de los demás (...) nunca llegaba al conflicto en las reuniones, pero sí daba la libertad de que todos pudieran comentar. Entonces, me encantaba ese equipo, o sea, yo disfrutaba trabajar con ellos”*. Por último, el director considera que su experiencia como docente también fue una fuente importante de socialización anticipatoria. Cree que haber sido un buen docente -que obtuvo AEP y “destacado” en la evaluación docente- le permite hoy enfocar de mejor manera la gestión pedagógica. Para él, un director tiene que saber reconocer una buena o mala clase. Si bien la experiencia en el colegio anterior ha sido su fuente de socialización más relevante, también destaca su experiencia en el magíster. El principal aporte que rescata de esta instancia es el conocimiento del marco normativo del sistema escolar (ley de aseguramiento de la calidad, ley

de convivencia escolar, estatuto docente), y de herramientas de gestión escolar (PEI, PME). Sin embargo, también reconoce que para ejercer el cargo se necesitan conocimientos que el posgrado no entregaba, como manejo de recursos en el sistema municipal y manejo en profundidad de la plataforma de los PME. Otro aspecto del que carece el posgrado, según el director, es la realización de actividades prácticas que permitan simular casos concretos y soluciones a aplicar.

Fuente: Elaboración propia a partir de informe de caso Juan (hombre, outsider, educación básica).

Para finalizar, resulta importante señalar que no obstante el fuerte empoderamiento manifestado por los(as) nuevos(as) directores(as) para efectuar la transición y los procesos de socialización experimentados durante su trayectoria, la posesión de distintos aprendizajes previos, como se verá más adelante, no los eximen de los desafíos y dificultades que se encuentran cuando se asume el cargo por primera vez en una organización escolar específica y en el sector municipal. Tal como varios de ellos reconocieron en los estudios de casos, ninguna experiencia o formación previa es capaz de suplir la importancia del ejercicio práctico y real del cargo, como plantea por ejemplo Roberto: *"sabía mucho en todo lo que era política, todo lo que era educación, pero desde la política a la práctica, había mucho que desconocía, entonces eso, me tocó aprenderlo acá"*, y Alberto: *"el trabajo en sí, o sea, qué es lo que tiene que hacer un director, nunca (se) lo enseña"*.

3. EL ASCENSO AL CARGO DE DIRECTOR(A): MOTIVACIONES Y PROCESO DE SELECCIÓN

3.1. Motivación por ascender al cargo de director(a)

Los(as) nuevos(as) directores(as) van forjando su motivación para acceder al cargo de director(a) a lo largo de su trayectoria laboral, siendo particularmente clave su experiencia en cargos directivos, de gestión o coordinación académica. Así, de acuerdo a la información obtenida por la encuesta, la motivación central para postular al rol de la mayoría de los encuestados corresponde a *haber probado sus habilidades directivas en otros cargos antes y este fue el paso natural a seguir* (53%), seguido por un 24% que menciona que *desde que ingresó al mundo educacional quiso ser director(a)*. La alta mención a haber probado las habilidades directivas en otros cargos es compartida según las distintas características individuales de los actores (Tabla 3.1. Anexo 5).

Tabla 14. Principal motivación para postular al cargo (%) (N=83)

	%
Probé mis habilidades directivas en otros cargos y este era el paso natural a seguir	53
Desde que ingresé al mundo educacional supe que quería ser director	24
Vocación de servicio público	6
Desafío y crecimiento personal	6
Me lo pidieron mis superiores	5
La estabilidad laboral del cargo	2
Otra	4
Total (%)	100
Total (N)	83

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

En coherencia con la información provista por la encuesta, la indagación cualitativa revela que es a través del desempeño previo de cargos afines que los(as) nuevos(as) directores(as) se dan cuenta de que disponen de ciertas competencias, motivación y habilidades para postular a cargos de mayor superioridad jerárquica dentro de una organización escolar. Por ejemplo, Ana, al estar en el cargo de UTP se da cuenta y convence de que poseía habilidades de liderazgo, de movilizar equipos y lograr buenos resultados, con lo cual -según relata- *“ahí sí me di cuenta que dependía mucho de cómo yo planteaba las cosas, el cómo podían lograrse (...) si yo no estaba convencida, yo no lograba movilizar a nadie, pero si yo elaboraba una propuesta, yo lograba movilizar mucha gente. Entonces, por ahí fueron mis estrategias y ahí me di cuenta que sí tenía condiciones y que era una veta y un camino que podía explorar”* (Ana). Este descubrimiento de las competencias de liderazgo se ve, en algunos casos, alentado además por los propios directivos con que trabajan, como en el caso de Francisco que fue fuertemente motivado por el ex director (encargado) del centro del cual se convertiría en director: *“la verdad es que el tema el liderazgo yo lo encontré en el camino. Y, cómo lo encontré, lo encontré en el tema de UTP, yo ahí vi que, y el director antiguo me decía, “tú tienes pasta para esto, tú tienes que...” y me enseñó. Entonces, fue como que yo me encontré con esa facultad que a lo mejor uno, que un líder debe tener para guiar una institución educativa”* (Francisco).

3.2. Motivación por ascender al cargo en el sector municipal

Más allá del estímulo general por desempeñar el cargo de director(a), los(as) nuevos(as) directores(as) se encuentran fuertemente motivados por ejercer esta posición en el sector municipal debido a su alto interés declarado por contribuir a la educación pública y a la educación de los alumnos vulnerables que asisten mayoritariamente a centros escolares de esta dependencia. Siguiendo los resultados de la encuesta, para un 55% de los y las novatos(as) la razón esgrimida para postular al cargo en el sector es *realizar una contribución a la gestión de la educación pública municipal*, a lo que suma un 19% que plantea dentro de su motivación fundamental a *la vocación de trabajo con estudiantes vulnerables*. Esta motivación a realizar una contribución a la gestión de la educación pública y la vocación de trabajo con estudiantes vulnerables es más mencionada como principal razón de postulación al cargo en un establecimiento municipal por quienes se han desempeñado en varias dependencias o tienen una experiencia focalizada en el sector particular que en quienes han desarrollado su carrera en la educación pública. Éstos últimos, en contrapartida, indican en mayor medida que sus pares la razón asociada a que se trata de un *desafío profesional distinto en su carrera* (Tabla 3.2. Anexo 5).

Tabla 15. Principal motivación para postular al cargo en un establecimiento municipal (%)(N=83)

	%
Realizar una contribución a la gestión de la educación pública municipal	55
Es un desafío profesional distinto dentro de mi trayectoria laboral	20
Mi vocación de trabajo con estudiantes vulnerables	19
Mi positiva evaluación del nuevo proceso de selección de directores	3
La estabilidad laboral del cargo	0
La remuneración del cargo	0
Otra (la identificación con mi establecimiento)	1
Total (%)	100
Total (N)	83

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

Los estudios de casos verifican la fuerte vocación de servicio social y público de trabajo de los(as) nuevos(as) directores(as), y su interés por constituirse en un aporte para la educación de los alumnos vulnerables. En línea con los resultados de la encuesta, este aspecto se identifica, por cierto, en quienes han desarrollado toda su trayectoria en esta dependencia, pero se manifiesta

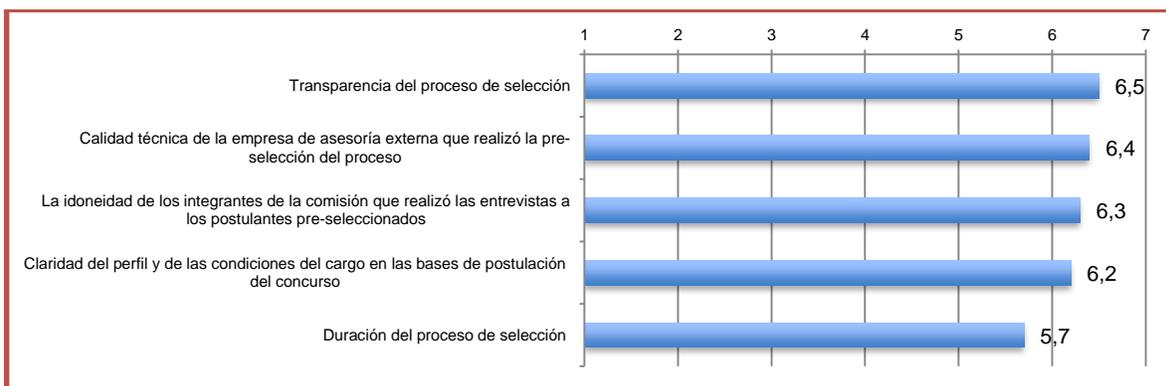
aun con más fuerza en la decisión de aquellos que nunca se han desempeñado en centros públicos. En estos casos, se releva un fuerte interés por participar directamente -y desde la gestión escolar- en los cambios requeridos en el sector municipal de la educación, como releva el caso de Roberto: *“entonces, a partir de eso (su visión negativa del liderazgo educativo obtenida en las asesorías a directores municipales) dije ya, en vez de asesor y ver desde fuera, entonces metámonos en el sistema, vamos haciendo cambios, pero desde adentro, porque si no puedo generar cambios desde fuera asesorando, bueno tengo que meterme adentro y yo empezar a generar cambios, por último desde un colegio pequeñito y formar una comunidad de aprendizaje interna”*.

Esta alta motivación por ascender al cargo de la dirección escolar en el sector municipal y los intereses *altruistas* que subyacen tras esta intención, sobre todo para quienes proceden de otras dependencias, se ve, como se presenta más adelante, tensionado con los distintos obstáculos externos y propios de la gestión pública de la educación a los cuales los y las directores(as) se enfrentan en el primer año en el cargo.

3.3. Evaluación del proceso de selección

Al adentrarse en la evaluación que los y las directores(as) realizan de los procesos de selección por los cuales ascendieron al cargo, se revela una percepción altamente positiva de las características técnicas del mismo, que son compartidas transversalmente por los actores (Tabla 3.3. Anexo 5). Así, según los datos obtenidos por la encuesta, los y las directores(as), en una escala de 1 a 7, califican con un promedio de nota de 6,5 a la transparencia del proceso, un 6,4 a la calidad técnica de la empresa de asesoría externa, un 6,3 a la idoneidad de los integrantes de la comisión que realizó las entrevistas a los postulantes y un 6,2 a la claridad del perfil y de las condiciones del cargo en las bases de postulación. La calificación más baja la obtiene la duración del proceso de selección (5,7).

Gráfico 6. Calificación de distintas características del proceso de selección (promedio de nota de 1 a 7) (N=83)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

Aun cuando los aspectos técnicos del proceso de selección son positivamente evaluados por los(as) directores(as), a partir de los estudios de casos se visualiza que algunos elementos de la gestión específica de los concursos, tales como la fecha de realización o la falta de información detallada sobre el establecimiento, que se encuentra a cargo de las autoridades locales, reciben opiniones más críticas, en la medida que confluyen negativamente en la inserción de los directores(as) en los centros educativos, como se ve en el apartado que sigue.

4. EL PROCESO DE INSERCIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LOS(AS) NUEVOS(AS) DIRECTORES(AS)

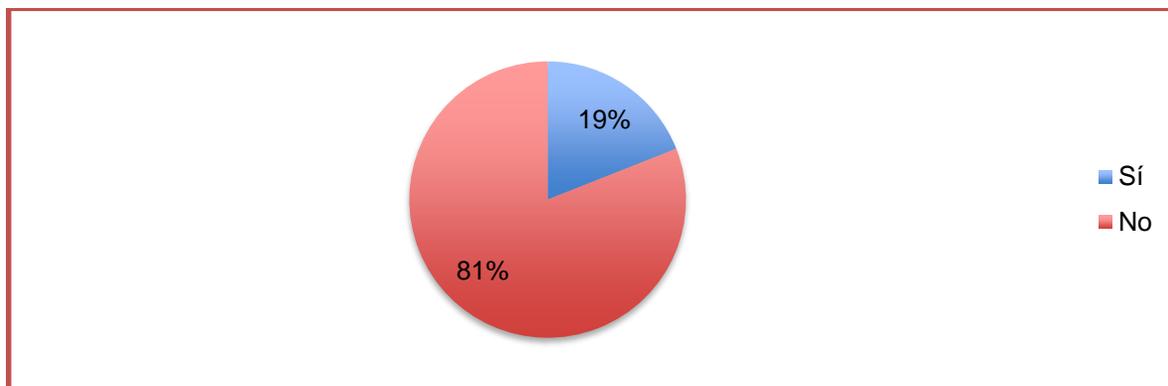
4.1. Inducción y obstaculizadores a la inserción en los establecimientos

La inserción de los (as) directores(as) en los establecimiento es un proceso complejo, en el cual se combina no participación en actividades de inducción, la disposición de información de corte muy general sobre los establecimientos, una llegada abrupta a los establecimientos, así como también, en algunos casos, las resistencias iniciales de parte de las comunidades educativas.

En efecto, un obstáculo mayor para los y las principiantes corresponde a la carencia de procesos de inducción al momento de asumir el cargo. En esta línea, los resultados de la encuesta muestran que el 81% de ellos declara no haber recibido inducción, mientras que 19% señala que sí participó en una instancia de este tipo. Aun cuando el no recibir una inducción es la tendencia predominante, por un lado, la proporción de directores(as) que declaran haber recibido una inducción al momento de ser nombrados(as) en el cargo es mayor en directores(as) *outsiders* que *insiders*, y en quienes no cuentan con experiencia en el sector municipal en comparación a sus

contrapartes (Tabla 4.1. Anexo 5). Asimismo, el paso por una iniciativa de estas características es mayor en quienes se desempeñan en el área urbana que rural y en quienes dirigen centros educativos completos (básica y media) versus aquellos de establecimientos de sólo básica o media (Tabla 4.2. Anexo 5).

Gráfico 7. Recepción de inducción al cargo de director(a) luego de ser nombrado en este establecimiento (N=80)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

Ahora bien, dentro de quienes declaran haber recibido una inducción, tanto los estudios de casos como la encuesta ponen en evidencia que la inducción corresponde usualmente a una reunión de corte protocolar con el equipo de educación comunal con información general sobre las políticas de educación del respectivo municipio.

Así, según los resultados de la encuesta, para la mitad de los y las directores(as) encuestados que declaran haber recibido una inducción la iniciativa consistió en una reunión con el sostenedor y/o su equipo, la que generalmente tuvo el carácter de una breve capacitación de una mañana sobre temas administrativos y presentaciones de agentes del equipo de educación, a lo que se suman 2 casos que revelan haber participado de una reunión similar que se siguió de una presentación en el establecimiento en su llegada. Sólo 2 directores(as) señalan haber recibido una inducción que incluyó una reunión y un acompañamiento posterior a su trabajo en el centro escolar. Finalmente, 3 directores(as) indican que la inducción consistió más bien en el apoyo de una ATE o bien establecen como parte de este proceso a otras actividades de formación externas (beca de formación de directores de excelencia del ministerio de educación para cursar una especialización en el área de gestión y liderazgo).

Tabla 16. Tipo de inducción en la que participó (pregunta abierta codificada) (%) (N=16)

	%
Reunión con sostenedor y/o su equipo	50
Reunión con sostenedor y/o su equipo + presentación en el establecimiento	12
Reunión con sostenedor y/o su equipo + acompañamiento	12
Formación externa (curso, ate, beca mineduc)	19
Total (%)	100
Total (N)	16

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

Además de la sentida ausencia relativa de inducción recibida manifestada por los(as) directores(as) novatos, los estudios de casos permiten introducir una serie de otros elementos que obstaculizaron sus procesos de inserción a los centros escolares, dentro de los que destacan:

- **La baja disposición de información previa de los establecimientos.** Con la excepción de los directores y la directora que se desempeñaban con anterioridad en los centros educativos (*insiders*), los nuevos gestores disponen frecuentemente sólo de información general antes de asumir el cargo de los establecimientos a los cuales postulan y son luego seleccionados. Siguiendo los casos estudiados, esta información deriva de los propios datos inscritos en la convocatoria de postulación (Inés) o bien de la entregada en la entrevista de postulación o en la reunión con la autoridad local de notificación de la selección (Pedro, Pilar, Juan). En otros, los y las directores(as) asumieron conductas más proactivas y buscaron información en internet (Juan, Pilar, Roberto) o visitaron las dependencias por fuera antes de asumir el cargo (Pilar, Roberto). En oposición a esta falta de información –que es resentida por varios de los casos– los directores *insiders* identifican como un facilitador de su transición al cargo la posesión, con anterioridad, de una visión interiorizada de los establecimientos, su contexto y la comunidad educativa, como se ve en el caso de Francisco o de Claudio.
- **Una inserción en los centros educativos con desfase respecto del calendario escolar.** Por la convocatoria al cargo de director(a) en diversos momentos del año escolar que realizan los municipios, los directores y las directoras no se insertan generalmente al inicio del calendario escolar en las escuelas y liceos, aspecto que es criticado por algunos de ellos en la medida que deben seguir lineamientos definidos el año anterior y rendir cuenta pública por acciones que no han desarrollado ellos mismos (Juan, Alberto, Francisco).

- **Un escaso tiempo entre el nombramiento y el ascenso al cargo.** Los directores y las directoras son generalmente notificados de su nombramiento pocos días antes de tener que asumir el cargo, lo que deja escaso espacio para un periodo de adentramiento en la realidad y dinámica escolar. Este elemento es descrito, por algunos actores, como un obstaculizador para su ascenso al rol y para una adecuada inducción del contexto escolar, como da cuenta la reflexión de Claudio: *“yo entré el 2 de marzo a trabajar acá, como director, yo me imagino que entré el 2 de marzo, pero no habiendo sido jefe técnico, si no que llego como director nuevo, nuevo. Y al otro día ya caminando todo y entramos a clases. Entonces, yo creo que, por lo menos, debería entrar dos o tres meses antes. La municipalidad, gastar un poquito más, para llamar antes a concurso, que el director entre en enero y que viniera el antiguo director, y que durante un período estén los dos directores, haciendo una transición”* (Claudio).
- **La falta de entrega formal de la gestión del director saliente hacia la nueva autoridad.** En ninguno de los casos se evidenció un proceso formalizado y protocolizado de entrega de la dirección de un director a otro, en la cual se provea la documentación fundamental del centro escolar, situación que es negativamente percibida por algunos directivos como Juan.
- **La desinformación y resistencia de algunas comunidades escolares.** Hasta su llegada a los colegios, es usual que las comunidades educativas –con la excepción de los directivos en ciertos casos– no sean informados por canales formales sobre el candidato seleccionado, lo que potencia la circulación de rumores o equívocos que en ciertos casos generaron disposiciones negativas o imágenes erradas de los y las directores(as) (Alberto, Inés, Ana). Una vez que éstos se presentan ante los distintos estamentos, la recepción de las comunidades educativas a los directores outsiders suele ser menos positiva o generar aprehensiones iniciales cuando el director saliente lleva muchos años en cargo, goza de cierto reconocimiento y/o los actores están acostumbrados a su estilo de gestión (Alberto, Claudio, Juan, Luisa, Pilar); cuando vienen de fuera de la comuna o de una experiencia vinculada al sector particular (Alberto, Inés, Roberto); tienen un perfil visiblemente poco ajustado a lo requerido en el mundo municipal (Roberto) o son jóvenes (Inés, Francisco). Por el contrario, en los casos de colegios en situación grave o de crisis, los nuevos gestores son mejor recibidos por su potencial aporte a la resolución de las problemáticas (Juan, Ana), y lo mismo acontece cuando disponen de credenciales de trabajo en colegios emblemáticos y de prestigio del sector municipal como en el caso de Marina. En el caso de los directores *insiders*, la recepción de la comunidad educativa es más positiva cuando preexiste una alta valoración del actor (Francisco) y más negativa cuando no es informada por el mismo director con anterioridad a

su nombramiento (Luisa) o se lo reconoce como con un estilo de liderazgo contrapuesto a la cultura escolar predominante (Claudio).

- **La mantención de varios directores salientes en los establecimientos.** Un aspecto llamativo de la inserción de los y las directores(as) novatos(as) en los establecimientos es que en un 27% de los casos se establece que el o la ex director(a) sigue desempeñándose en roles menores dentro de la escuela o liceo una vez que éstos asumen el cargo. Aun cuando como se verá después, a veces la presencia de ex directores puede ser valorada como un apoyo para algunos actores, lo habitual es que esta permanencia *impuesta* por las autoridades locales sea fuente de dificultades posteriores (Alberto) o sea confrontada por los nuevos gestores, como en el caso de Roberto, quien rápidamente pidió la salida del rector saliente del centro educativo bajo su convencimiento de que *“no podían funcionar dos sistemas de forma paralela y no puede haber una modificación o cambios en una cultura, si hay toda una mantención de una cultura previa”*.

4.2. Facilitadores y apoyos en la inserción a los establecimientos

En la abrupta llegada a los establecimientos educacionales –particularmente cuando se es *outsider*– y frente a la carencia de una inducción de las autoridades locales, los estudios de casos muestran que la principal fuente de socialización organizacional temprana (en los primeros días o semanas) pasan a ser los directores salientes o bien el equipo directivo y administrativo de los centros que posee una antigüedad dentro de los establecimientos.

Así, por un lado, los ex directores –cuando se mantienen dentro de los centros escolares (Pedro, Alberto, Juan, Francisco, Blanca) y/o se tiene contacto con ellos en los primeros días (Ana)– son retratados en gran parte de los casos como una valiosa fuente de información sobre el funcionamiento y la dinámica escolar. Lo anterior es especialmente destacado cuando existe un periodo de acompañamiento y de trabajo conjunto en la primera semana. Así por ejemplo, Ana fue acompañada por dos días por la directora saliente, la cual la interiorizó en la documentación de la escuela, le traspasó su visión sobre las principales problemáticas del establecimiento, y la introdujo en los aspectos de la gestión administrativa.

Por otro lado, los directores y las directoras indican haber recibido información del funcionamiento y de la organización escolar en primera instancia de parte de otros directivos o administrativos de los centros. En este sentido el rol de los jefes técnicos, inspectores generales, jefes de ciclo y también de las secretarías resulta decisivo. Por ejemplo, Inés destaca el apoyo de

una secretaria y de los integrantes del equipo directivo, que le permitieron suplir la falta de inducción y acompañamiento del sostenedor: *“me tiraron ahí no más (el sostenedor). O sea, yo simplemente empecé a ejercer y en la marcha me empezaron a explicar, los chiquillos acá (refiriéndose a secretaria, equipo directivo) cómo se hacían las cosas. O sea, lo aprendí de ellos, pero yo no sabía cómo se hacía. Yo no manejaba nada, nada, nada” (Inés).*

Por último, cabe destacar que, en este proceso de inserción en los establecimiento, los(as) directores(as) *insiders* tienen naturalmente una situación radicalmente diferente. Ellos y ellas ya cuentan con la importante ventaja de disponer de una mayor familiarización y conocimiento previo de los centros educativos, de la comunidad educativa y de las autoridades locales (Francisco, Luisa, Claudio). No obstante lo anterior, como se verá más adelante, este hecho –aún cuando aparece como un facilitador para la socialización organizacional– trae aparejado otras dificultades específicas como contrapartida.

La combinación de los elementos críticos que interfieren en la inserción de los directores y las directoras a las escuelas y liceos, y la manera bajo la cual esta se van sufriendo con ciertos apoyos internos que operan como ejes claves de socialización organizacional (tema que se retoma más adelante) se ejemplifica en el caso de Alberto.

Cuadro 18. El caso de Alberto. El rol de los ex directores y directivos en la socialización organizacional temprana

Alberto es profesor de historia y geografía y, antecedido por casi 30 años de experiencia profesional en docencia y cargos de coordinación académica, inició su periodo como director del liceo la aurora en marzo del 2015. El director recibió la notificación de su selección para dirigir por primera vez un centro educativo ya iniciado el año escolar, aspecto que critica fuertemente: *“distinto es subirse a un carro que ya partió, que no se pidieron los materiales en diciembre, que no se pintó, ¿te das cuenta? O sea, yo voy aquí, los dos meses van desfasados respecto de lo que debería ser. La mayoría de los procesos de la alta dirección no son muy ordenados, no tienen una cronología, está la descripción si uno abre, el proceso...”*. Su llegada el primer día al liceo se encuentra marcada por la ausencia de acompañamiento formal del daem a su presentación ante la comunidad y por la falta de recepción de parte de la autoridad local de una inducción al cargo de parte del sostenedor, que contrapone a lo que sí acontece en otros colegios particulares. Sin embargo, valora, como parte de su inserción, el haber trabajado cercanamente con el ex director en la primera semana en el cargo, en tanto le permitió adquirir un aprendizaje experiencial intensivo y práctico en su llegada: *“toda esa semana trabajamos (juntos)... Como no tenía oficina, trabajábamos todos los días aquí, entonces, veíamos apoderados juntos, fui como aprendiendo sobre la marcha lo que significaba, más en la experiencia, incluso. La mayoría de los*

problemas que venían, yo no tenía ni idea...(...) eso, ha sido más positivo que negativo, porque en general, en la mayoría de los cargos, no hay inducción y vas a sangre de pato". La selección de Alberto para el cargo de director se propagó dentro de la comunidad educativa por medios informales y rumores primero, y luego por los medios de comunicación en el verano 2015, sin existir un proceso formal de información de parte de la autoridad local, lo que es fuertemente criticado por los actores escolares que ven al sostenedor como el gran ausente de este proceso. Más tarde, ya en el primer consejo de profesores del año, el propio ex director les confirmó la inminente llegada de un nuevo gestor escolar al liceo, noticia que fue recibida con diferentes apreciaciones dentro de la comunidad educativa. Así, para un grupo de directivos, docentes y apoderados, la situación se experimentó con pesar, producto de los largos años de trabajo conjunto y la cercanía personal u afecto hacia el antiguo director, así como también con distintas aprehensiones hacia el nombramiento de un actor externo al establecimiento, como retrata un integrante del equipo directivo: "a mi me preocupaba y me preocupaba mucho, que llegara una persona externa, primero a la comuna pero fundamentalmente al liceo. (...) desde mi punto de vista era muy importante que la persona que llegara conociera el colegio, conociera la realidad, el contexto. Y la persona que llega de afuera, obviamente llega con una serie de ideas que muchas veces puede que no se ajusten al contexto. Ese era mi temor en realidad" (integrante equipo directivo).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe de caso Alberto (hombre, outsider, enseñanza media HC).

5. LA GESTIÓN Y LIDERAZGO DE LOS(AS) DIRECTORES(AS) NOVATOS(AS) EN EL PRIMER AÑO EN EL CARGO

5.1. Prioridades de la gestión

Siguiendo el componente cualitativo del estudio, con pocas excepciones (como el caso de Francisco), los(as) directores(as) se insertan en establecimientos municipales que atraviesan problemáticas de diversa índole. En general, corresponden a organizaciones que vienen con una tendencia de matrícula a la baja (de mayor o menor intensidad), que gozan de una imagen negativa y estigmatizada dentro de las comunidades locales, y que presentan bajos resultados de aprendizajes. En gran parte de los casos, se trata además de establecimientos severamente afectados por problemáticas de convivencia, clima e indisciplina, por la ausencia de condiciones básicas para su funcionamiento escolar regular, e incluso algunos de ellos se encontraban aún sin resolver incidentes críticos acontecidos en el periodo de gestión anterior. De igual manera, en la mayor parte de ellos, los centros se encontraban marcados por la presencia de liderazgos anteriores que estuvieron caracterizados por su corte administrativo, vertical, con bajas exigencias hacia el personal, y que han dejado este legado dentro de las culturas escolares.

Una vez que inician su periodo a cargo de la gestión de las escuelas y liceos, y se interiorizan en el contexto organizacional, los directores y las directoras suelen orientarse a definir las prioridades de su gestión, en adecuación a las características organizacionales y a las problemáticas observadas. En varios casos, esto implica un reacomodo de sus expectativas iniciales y la fijación -implícita o explícita- de prioridades de corto y más largo plazo. Así, en todos los casos estudiados, el primer año se busca antes que todo resolver las necesidades más críticas y urgentes que presentan los establecimientos, tales como reposicionar la imagen de los centros (Marina, Pilar); dotarlas de un sello (Francisco, Ana, Blanca); normalizar su funcionamiento (Juan, Pedro, Alberto, Inés, pilar, Roberto); mejorar su precario equipamiento e infraestructura física (Pilar, Alberto), o bien -y de manera preponderante en los casos- trabajar en el restablecimiento de un convivencia, clima escolar positivo y disciplina en su interior.

Para algunos directores y directoras, la fijación de estas prioridades de corto plazo buscan generar ciertas condiciones básicas, que son claves para avanzar, con posterioridad, hacia el foco en los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Así por ejemplo, Pilar identifica con claridad sus altas expectativas en materia pedagógica que define como *“que este establecimiento sea un liceo emblemático de la comuna”*. No obstante, admite que para alcanzar este gran desafío es necesario preparar previamente el camino: *“estoy consciente de que para que algo funcione tiene que tener ciertos pilares previos... y para ello, tengo claro que primero tengo que normalizar muchas cosas, que todo empiece a funcionar como tiene que funcionar. Y posterior a ello enfocarme en el logro de resultados. Pero creo que una cosa no quita la otra. Yo puedo ir trabajando varias cosas a la vez. Si cada uno cumple con las funciones que les corresponde, podemos hacerlo”* (Pilar). En la misma línea, Alberto -pese a su marcado estilo y prioridad en el liderazgo pedagógico-, ha debido ir cautelando sus impulsos hacia los cambios en esta área de la gestión, generando primero las condiciones mínimas que posibiliten transitar posteriormente en dicha dirección: *“yo particularmente, te lo dije la otra vez, nunca en mi vida he llegado a un lugar con tantas privaciones. Entonces, si yo no tengo un piso mínimo, no puedo exigir. Es como la fase que tenían los misioneros, primero el pan y luego la frase evangelizadora”* (Alberto). Finalmente, Roberto -con su claro foco en el aprendizaje de los estudiantes- ha debido conciliar los nortes primordiales de su gestión con prioridades iniciales centradas más bien en mejorar la disciplina de los estudiantes, conocer al profesorado y normalizar el funcionamiento de la escuela en todas sus áreas.

El caso de Marina es ilustrativo del establecimiento de prioridades que son definidas para el primer año en el cargo y el interés por la generación en el corto plazo de las condiciones

organizacionales necesarias para avanzar posteriormente hacia el fortalecimiento de la gestión pedagógica y los resultados académicos del centro escolar en los años venideros de la gestión.

Cuadro 19. El caso de Marina. Las prioridades de corto y largo plazo de la gestión

Marina es una experimentada educadora, que luego de desarrollar una carrera ascendente en cargos de gestión, es nombrada como directora subrogante del liceo Italia –en el cual a su vez se había desempeñado a inicio de su trayectoria laboral. Desde dicho cargo, bajo la petición del sostenedor, concursa y obtiene la titularidad del cargo en septiembre del año 2014. El centro educativo dirigido por Marina es un ex liceo emblemático de mujeres, que ha sufrido a lo largo de los últimos años un deterioro progresivo y crítico de su matrícula y sus resultados educativos. Junto a lo anterior, la población escolar que asiste al liceo también ha ido cambiando en el tiempo, pasando de ser alumnas con altas expectativas académicas y de clase media a estudiantes con escasas expectativas y de sectores más desaventajados –incluyendo a un grupo significativo de alumnas que han llegado luego de haber sido expulsadas de otros establecimientos escolares. Desde el punto de vista del sostenedor, el que Marina fuera a dirigir al liceo Italia fue considerada como la mejor alternativa disponible para revitalizar el establecimiento y terminar con una tendencia declinante que se arrastraba por años, sino décadas. Las capacidades de Marina como subdirectora eran ampliamente reconocidas, constituyéndose en una profesional (y persona) de total confianza para la jefa de educación del municipio. En el periodo a cargo del establecimiento, la gestión de Marina se ha ordenado en torno a la recuperación del liceo Italia como una alternativa educativa vigente, que logra convocar a estudiantes y a sus familias para que se integren al establecimiento y reciban una educación satisfactoria. Pero esta revitalización del liceo Italia no puede, según Marina, darse en los mismos términos que existían en el pasado. Así, para ella, el nuevo proyecto de gestión debe ser uno inclusivo, que acepte a las alumnas sin importar su condición socio-económica, cultural, o sus méritos académicos previos: *“yo soy partidaria acérrima de la inclusión. Nosotros acá actualmente tenemos una niñita que es lanza. Cuando nos dimos cuenta, ella trató de abandonar el colegio. Y nosotros le dijimos ‘no. Lo único que te vamos a pedir es que tú respetes el colegio, pero tú vas a salir cambiada de cuarto medio’. Y la chica está bien enganchada. No ha dejado de venir a clases...”*. En el marco de estas prioridades de su gestión, las expectativas sobre logros académicos se ven como logrables solo en el mediano plazo. Marina piensa que se debe avanzar lenta y gradualmente, instalando prácticas pedagógicas y apoyos técnicos que permitan una mejora futura. En este sentido no se plantea metas académicas precisas y temporalmente acotadas en términos de avances en los (muy bajos) puntajes actuales del SIMCE o de la PSU. La visión de centrarse en la formación valórica de la “alumna lanza” es demostrativa de las prioridades al respecto, a lo que se suma el requisito, a su juicio, de instalar un buen ambiente en la comunidad escolar. De esta manera, crear un clima laboral gratificante y de compañerismo entre los docentes, así como una relación armoniosa entre docentes y alumnas, resulta, para ella, clave para poder cimentar la mejora. Este clima debiera ir junto con el desarrollo de una

identidad positiva, en que los distintos actores valoricen su pertenencia al liceo y se sientan parte de una misma comunidad educativa.

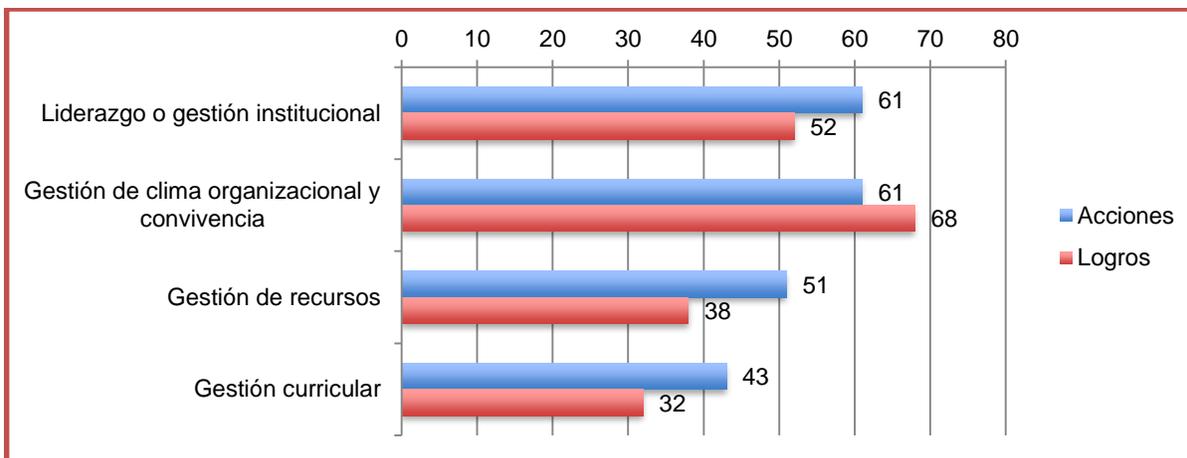
Fuente: Elaboración propia a partir de informe de caso Marina (mujer, outsider, enseñanza media HC).

5.2. Acciones emprendidas

Coherente con las prioridades fijadas para el primer año, los y las directores(as) avanzan en los meses que llevan en el cargo en la implementación de acciones en diversos planos de la gestión escolar, que se caracterizan por situar en un segundo plano –o bien bajo acciones más bien indirectas– las relativas al área técnica pedagógica. Las distintas acciones emprendidas por los actores particularmente en materia de gestión de recursos para los centros y de clima o convivencia escolar han tenido logros que, siguiendo los estudios de casos, son celebrados por las comunidades escolares.

A este respecto, la encuesta solicitó a los(as) directores(as) que indicaran en una pregunta abierta –y sin orden de importancia– las tres acciones principales que han desarrollado en los establecimientos en el primer año en el cargo y los tres logros primordiales de su gestión en los meses que llevan en el rol. En ambos casos, las respuestas fueron categorizadas en base a las cuatro áreas centrales de la gestión, como es la gestión del clima organizacional, el liderazgo o gestión institucional, la gestión de recursos y la gestión curricular. Por un lado, en términos de las acciones implementadas, se identifica que el 61% de los(as) directores(as) ha ejecutado al menos una acción en liderazgo/gestión institucional y gestión de clima organizacional y convivencia, seguido de 51% que ha llevado a cabo al menos una acción en gestión de recursos y de 43% que ha desarrollado al menos una acción en gestión curricular. En concordancia con lo anterior, se observa, por otro lado, que el 68% de los(as) directores(as) menciona al menos un logro en gestión de clima organizacional y convivencia, 52% al menos un logro en liderazgo, 38% al menos un logro en gestión de recursos y 32% en gestión curricular.

Gráfico 8. Acciones y logros en el primer año en el cargo (% que menciona al menos 1 acción o logro en cada área de la gestión) (N=79)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

El detalle de las áreas de acciones implementadas por los(as) directores(as) presenta algunas variaciones según las características individuales de los gestores y de los establecimientos que lideran. Dentro de éstas, destaca, en primer lugar que, para todos los grupos, con la leve excepción de directores(as) sin experiencia en sector municipal y que dirigen centros completos, se visualiza un menor foco en acciones del área de la gestión curricular. En segundo lugar, se identifica que la mayor realización de acciones en liderazgo y gestión institucional es más alta en directores hombres e *insiders*, así como también de quienes cuentan con experiencia en el sector municipal. Por otro lado, se percibe una mayor mención de mujeres, directores(as) *insiders* y de establecimientos de enseñanza básica y media respecto de la realización de acciones en gestión de recursos en comparación a sus grupos comparables. Finalmente, resulta relevante destacar que quienes han desempeñado durante su trayectoria el cargo de JUTP señalan en mayor medida haber realizado acciones en el plano de la gestión curricular que quienes no han tenido esta función. En la misma línea, quienes han tenido el cargo de inspector han desarrollado más iniciativas en el ámbito de la gestión de recursos, así como también quienes han sido director(a) subrogante (Tabla 5.1, 5.2 y 5.3 de Anexo 5).

La indagación cualitativa, corroborando la diversidad de áreas de la gestión en las cuales se enmarcan las acciones ejecutadas por los nuevos gestores y la menor preponderancia de aquellas situadas en el plano de la gestión pedagógica y curricular, permite ejemplificar el tipo de

iniciativas puestas en marcha por los(as) novatos(as) en el primer año en el cargo, dentro de las cuales se sitúan:

- **Gestión de recursos:** La mayor parte de los directores y directoras han ejecutado distintas acciones orientadas, en primer lugar, a la mejora de la infraestructura y equipamiento de los centros educativos (Pedro, Juan, Alberto, Francisco, Blanca, Marina, Pilar). Dentro de éstas, se incluyen iniciativas como el acondicionamiento y “hermoseamiento” físico de los establecimientos, la habilitación de nuevos espacios o su ampliación, mejoras en la seguridad, limpieza y aseo de los recintos, y la inversión en equipamiento educativo. Estas acciones son generalmente ampliamente valoradas por las comunidades educativas, especialmente por los apoderados, y responden desde la perspectiva de los directores y las directoras al objetivo de contribuir a fortalecer la imagen de la escuelas y liceos, así como también a la generación de espacios más acogedores y funcionales para el centro, su personal o los alumnos. A modo de ejemplo, Pedro ha ejecutado numerosas labores en este plano como la pintura de muros exteriores y rejas, la reparación de baños y mejora de la limpieza, la ampliación del comedor, la habilitación de un espacio para que los apoderados esperen a los niños dentro del liceo, entre otras. En segundo lugar, varios casos han gestionados redes externas para la obtención de nuevos recursos para los establecimientos o bien para la provisión de servicios al alumnado, lo cual es celebrado por las comunidades educativas (Alberto, Francisco, Roberto, Blanca, Inés, Juan), como, por ejemplo, los convenios con centros de atención de salud para estudiantes establecidos por Alberto. Finalmente, algunos(as) directores y directoras han desplegado iniciativas en la gestión de recursos humanos, como la contratación de nuevos profesionales (Pedro, Blanca, Ana, Pilar, Marina), la ampliación o reacomodo de horarios (blanca, Ana) y, en una minoría, la desvinculación de personal (Inés, Marina, Pilar), que suelen generar ciertas críticas dentro de las comunidades educativas (Pilar) o tensionan las relaciones con los sostenedores (Inés).
- **Gestión del clima organizacional y la convivencia:** Una iniciativa frecuentemente aparecida en los casos corresponde al impulso a la celebración de actos, encuentros, celebraciones y actividades de recreación y bienestar para el personal y los estudiantes, que buscan apoyar el mejoramiento de las relaciones y el clima dentro de los establecimientos (Alberto, Pilar, Blanca, Ana, Marina, Roberto). Por ejemplo, Marina puso especial preocupación en la celebración del día del alumno y ha introducido la práctica de celebración de las efemérides, al mismo tiempo que ha habilitado nuevos espacios recreativos para los alumnos y ha buscado impulsar una forma diaria de relacionarse respetuosa y acogedora entre los actores. De otro lado, algunos(as) directores y directoras se han abocado a la reformulación de los

manuales de convivencia, a la instalación de protocolos de atención de casos y al fortalecimiento de los equipos orientados a esta materia (Pedro, Francisco, Ana, Pilar). De igual forma, varios de ellos han establecido nuevas normas y exigencias en materia de disciplina, presentación personal y un control estricto de la puntualidad de horarios y asistencia tanto de funcionarios, profesores y estudiantes (Pedro, Juan, Ana, Inés, Roberto). En esta línea, a modo de ilustración, Roberto, luego de advertir que *“cada persona hacía las cosas como quería”*, se ha encargado de establecer normas de conducta y presentación personal de los alumnos, se ha dedicado a regularizar las rutinas y tiempos de trabajo de docentes y auxiliares, y se ha orientado a regular el acceso de los apoderados bajo horarios de atención. Finalmente, otros(as) directores(as) han buscado instalar el uso de símbolos escolares (uniforme, insignia) y han introducido nuevos talleres extra programáticos para los estudiantes de manera de potenciar la pertenencia e identidad hacia los centros (Pedro, Blanca, Ana, Inés). Las iniciativas desplegadas en este ámbito de la gestión –y sus logros– son transversalmente valoradas por los distintos estamentos de los centros educativos, con la excepción en algunas resistencias identificadas en las mayores exigencias puestas en la disciplina del personal docente cuando se trata de culturas escolares con legados directivos más permisivos y de bajo control (Inés).

- **Liderazgo o la gestión institucional:** Los distintos casos destacan, de una parte, por la incorporación de diversas iniciativas dirigidas a formalizar los procesos de gestión de los centros educativos, que van desde la actualización y revisión de los documentos e instrumentos de gestión a la introducción de protocolos o registros que regulan los procesos institucionales (Juan, Claudio, Blanca, Alberto, Pedro, Pilar). A modo de ejemplo, Blanca instaló un sistema de registro sistemático de información de ciertos procesos que transcurren en la organización escolar, de manera de posibilitar su monitoreo, bajo el establecimiento de fichas individuales de respaldo en que se registran los hechos destacados (p.e sanciones disciplinarias) o bien las conversaciones claves que se tienen dentro de la escuela. De otro lado, varios de los casos han dirigido su atención a la formalización y redistribución de los roles de los equipos directivos o de gestión, así como también la instalación de procesos de rendición de cuentas o seguimientos formales a las tareas definidas (Pedro, Alberto, Marina, Inés, Claudio, Pilar). Por ejemplo, Pilar ha reestructurado los roles y funciones del equipo, ha establecido nuevos métodos de trabajo y un seguimiento sistemático a su labor, además de capacitarlos en gestión pedagógica. En tercer lugar, algunos(as) directores(as) mencionan explícitamente como parte de sus acciones el trabajo durante este año en el plan de mejoramiento educativo (PME) de los centros escolares (Alberto, Francisco, Ana, Juan). En todos estos casos, los actores han desarrollado esta labor junto a sus equipos directivos, y en

algunos con el apoyo provisto por los equipos técnicos del Deprov o sostenedores en el marco de las redes en funcionamiento (Francisco). Finalmente, en el caso de Roberto, el director se ha encargado de alinear los programas comunales que se implementaban en la escuela con el proyecto educativo y las necesidades reales de sus estudiantes, dejando únicamente en funcionamiento aquellos coherentes con la misión y visión del centro escolar, y sacando una serie de otras iniciativas que no constituían un aporte en esta línea.

- **Gestión pedagógica y curricular:** Finalmente, el área de la gestión pedagógica y curricular registra en todos los casos los menores avances. Usualmente, los directores han generado acciones orientadas a fortalecer el trabajo y reflexión técnica en los consejos de profesores (Juan, Inés, Francisco), han buscado apoyos externos para potenciar el trabajo en este ámbito (p.e ATES o cursos de instituciones educación superior) (Juan, Claudio), o bien han fortalecido los equipos de UTP y entregado nuevos lineamientos para el trabajo de planificación y evaluación (Pedro, Marina, Alberto, Pilar). Por ejemplo, la gestión curricular de Inés ha estado marcada por la reestructuración del trabajo en los grupos profesionales de trabajo, *“cuando yo llegué diagnosticué que una de las falencias era esa, el GPT era una mezcla de cosas y eran todo un lío. Entonces, no, empecé a ordenarlo.”*, dividiéndolo por temas como capacitación, PME, información general y preparación de reunión de apoderados y planificación de clases, y ha dispuesto de nuevos plazos más acotados para la entrega de planificaciones de los docentes al equipo de gestión. Solo en algunos casos se han generado instrumentos de observación de aula, aunque en pocos parecen haberse introducido con sistematicidad (Alberto, Pilar, Inés, Roberto). Una excepción en este sentido se presenta en el caso de Roberto, quien instaló un robusto sistema de supervisión de aula y acompañamiento docente, que involucra la elaboración consensuada de pautas de evaluación, la participación de cada integrante del equipo directivo en observaciones semanales de clases, la generación de un plan de trabajo del profesorado y reuniones de retroalimentación a docentes y seguimiento de los avances, entre otras acciones. En algunos casos, estas iniciativas emprendidas en el plano técnico y pedagógico chocan fuertemente con las culturas de baja exigencia prevalecientes en su interior y la resistencia de los equipos y docentes (Pedro, Roberto, Alberto).

A modo de síntesis, las principales acciones implementadas por los(as) directores(as) se presentan en el cuadro a continuación.

Cuadro 20. Sistematización de acciones según ámbito de la gestión

Clima organizacional y convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Celebración de actos y actividades de recreación y bienestar para personal y alumnos • Reformulación de manuales de convivencia y protocolos de atención de casos • Introducción de nuevas normas y exigencias en disciplina, presentación personal, control de horarios y asistencia • Instalación de uso de símbolos (p.e. insignia)
Liderazgo o gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Formalización de procesos e instrumentos de gestión • Formalización y redistribución de roles de equipo directivo • Diseño de Planes de Mejoramiento Escolar (PME)
Gestión de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de equipamiento e infraestructura • Establecimiento de redes externas para obtención de recursos o servicios • Contratación y desvinculación de personal
Gestión pedagógica y curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento del trabajo y reflexión técnica en consejos de profesores • Búsqueda de apoyos externos (ATEs o cursos) • Fortalecimiento de equipo de UTP o entrega de nuevos lineamientos • Introducción de prácticas e instrumentos de observación y acompañamiento docente

Fuente: Elaboración propia a partir de estudios de casos.

La diversidad de acciones ejecutadas en el primer año en el cargo y la orientación clave de este periodo hacia iniciativas tendientes a la normalización y generación de condiciones básicas antes de avanzar en el plano curricular y pedagógico se puede observar en el caso de Ana.

Cuadro 21. El caso de Ana. Acciones en el primer año en el cargo y focos centrales

Ana es profesora de pedagógica en biología y química, con alrededor de 17 años de experiencia profesional, como docente y jefa técnica de distintos centros escolares. En octubre 2014, la directora asciende al cargo de directora de la escuela La Golondrina de enseñanza básica. Para Ana, el año 2014 fue principalmente un tiempo de diagnóstico. En este sentido, no se apresuró en imponer una agenda de actividades ni en desarrollar grandes cambios, sino que se dedicó a observar y conocer la escuela, y desde ahí pensar acciones para el siguiente año. Al final de ese año, desarrolló algunas iniciativas orientadas a pavimentar el camino para el 2015, como reuniones con la jefa de UTP para planificar acciones en el ámbito pedagógico y la organización de jornadas de reflexión para la revisión del PEI y del reglamento de convivencia. En los meses

siguientes de su gestión, la directora ha impulsado una serie de iniciativas en distintas áreas de la gestión. De un lado, en el área de gestión de recursos, al llegar a la escuela, Ana tomó la decisión de estabilizar la situación de los profesores a contrata, manteniendo las horas que tenían en 2015 o incluso aumentándolas, preocupándose de no reducir esas horas para generar confianza en los profesores. Junto con ello, contrató a dos nuevas profesionales para el equipo PIE y a una inspectora de patio. De igual forma, consensuó con el personal un ajuste en el horario de la escuela, que consistía en adelantar en 15 minutos la entrada diaria. Para convencer a los profesores, la directora se comprometió a que con ese nuevo horario nadie, excepto el equipo directivo, saldría después de las 5 de la tarde, lo que fue muy bien recibido por los docentes. Pese a que el foco de Ana es el área pedagógica -por su pasado como jefa de UTP-, ella reconoce que parte importante de su gestión ha tenido que estar orientada hacia temas de convivencia y de clima organizacional. Así, la directora ha asumido un rol más activo en esta área, abordando en profundidad los casos más complejos de disciplina de alumnos y se ha abocado a un trabajo importante de gestión de redes de apoyo: *“me he metido más en la parte de inspectoría. Incluso en desmedro de lo que es la parte pedagógica. Porque, el análisis es, qué tomo primero (...) si le doy súper importancia a la parte pedagógica, que tiene que ser porque es nuestro foco, pero si no está la parte disciplinaria o no están las condiciones apropiadas para que se genere el aprendizaje, a veces las mejores estrategias no sirven. Entonces, creo que hemos puesto un poco más de dedicación a lo que es generar la instancia de que, si un niño es súper disruptivo, ya tomar ese niño, hacer un trabajo con él, derivarlo a orientación, derivarlo a las redes que hay. Si el tema persiste, aplicamos manual de convivencia. Y el manual no es solo punitivo, sino que también es darle un poco más de conocer por qué está pasando eso, y ahí vienen nuestras redes de apoyo”*-por otro lado, también en el ámbito de convivencia, Ana ha apuntado a la generación de espacios de reunión como comunidad, que han mejorado la convivencia entre los trabajadores de la escuela. Antes de la llegada de la directora, las relaciones estaban muy dañadas y no existían instancias de reunión donde profesores, directivos y asistentes pudiesen compartir. El equipo directivo reconoce importantes mejoras en convivencia, sobre todo en la relación de los profesores con los directivos, *“los profesores ahora tienen otra disposición, se atreven a opinar, incluso a discrepar, que antes no se podía...”* (entrevista al equipo directivo). De igual forma, para la directora, resulta importante trabajar en torno a un sello del establecimiento. Para esto, creó dos nuevos talleres de música y deporte que espera que a futuro se conviertan en actividades donde los alumnos desarrollen talentos, la escuela pueda ser reconocida por eso, e impacten positivamente en la convivencia en la medida en que los logros que se puedan generar a partir de ahí, eleven la autoestima de la escuela, generen pertenencia y modifique conductas. Por último, en el ámbito pedagógico, una de las primeras acciones que Ana impulsó fue la generación de acciones para potenciar la lectoescritura en 1º y 2º básico, con el apoyo de una psicopedagoga, que interviene especialmente en casos de niños que presentan dificultades para leer. Desde 2015 se está trabajando una acción transversal a las asignaturas y cursos, que consiste en el trabajo en torno a un valor.

Fuente: Elaboración propia a partir de informe de caso Ana (mujer, outsider, enseñanza básica).

5.3. Estilos de liderazgo

La ejecución de las distintas acciones implementadas por los nuevos directivos y directivas una vez que se insertan en los centros educativos se enmarca en el despliegue de estilos de liderazgo particulares. Siguiendo los estudios de casos, si bien éstos varían entre los actores, se identifican algunos elementos compartidos, al mismo tiempo que se deja ver con fuerza el legado de los procesos de socialización anteriores a asumir el cargo, así como también una adaptación específica a las distintas situaciones y culturas escolares predominantes.

En primer lugar, la mayor parte de los directores y las directoras definen su tipo de liderazgo como uno cercano, con énfasis en el respeto, el diálogo y la afectividad. Por ejemplo, Blanca se plantea con un liderazgo cercano y afectivo, que busca expresar diariamente en un trato espontáneo y amable, y que se funda en su convicción profunda de respeto por todas las personas. Este trato cercano se expresa en una expresión física que es decididamente afectiva y cariñosa hacia los demás así como en gestos de afabilidad, como el esperar a las mamás con dulces para el día de la madre o llegar imprevistamente con un kuchen a la sala de profesores. En algunos casos, este tipo de liderazgo es situado en directa relación con los modelos de rol de buenos directores que han conocido, como en el caso de Luisa quien se declara como una persona cálida que está abierta a recibir a quién la necesite y que ha tratado de establecer un estilo de liderazgo de puertas abiertas, similar al que observó en el director de la primera escuela en la que ella misma trabajó. En otros casos, este estilo cercano y con fuerte visibilidad dentro de los establecimientos se liga a pasados marcados por el desempeño del cargo de inspectores, como en el caso de Pedro y Blanca. Debe consignarse que si bien este tipo de liderazgo abierto y afectivo es altamente valorado por los actores de las comunidades educativas en que los y las principiantes se desempeñan, en ciertos casos -al ser llevado al extremo- es percibido por los integrantes de los establecimientos como una falta de capacidad para imponer límites y mayor estrictez al personal y al alumnado, como se identifica en Francisco y Marina.

En segundo lugar, gran parte de los directores y directoras enfatizan su estilo de liderazgo como compartido y distribuido, que aprovecha los equipos de trabajo, ejecuta una efectiva distribución de roles y funciones, y toma las decisiones en consenso y con participación de otros actores. A pesar del interés por el desarrollo de este tipo de liderazgo, en algunos casos se identifican distintos obstaculizadores a su concretización, como el trabajar con equipos heredados (Alberto, Marina), la presencia de cultura y legados basados en modelos de liderazgo más jerárquicos, unipersonales y autoritarios (Juan, Claudio) o la propia autopercepción de deficiencias personales que presentan para una efectiva delegación de tareas (Luisa).

En tercer lugar, en otros casos, especialmente en quienes cumplían roles anteriores en jefaturas técnicas o cargos de coordinación académica (Ana, Alberto, Juan, Francisco, Roberto), los(as) directores(as) definen su estilo como uno pedagógico. Sin embargo, este tipo de liderazgo habitualmente no ha podido desplegarse en plenitud por la fijación de prioridades más urgentes en otros temas, por las resistencias encontradas en las comunidades educativas o bien por la falta de tiempo para dedicarse al trabajo en estos temas (Alberto, Roberto, Francisco, Ana, Juan).

Finalmente, en ciertos casos y en situaciones específicas, algunos directores(as) han demostrado un liderazgo más autoritario y que no teme la confrontación con docentes o apoderados, particularmente cuando se está lidiando con culturas escolares con marcadas bajas exigencias, o bien que han tenido legados de estilos de gestión definidos como “laissez faire” (Inés, Pilar, Alberto, Roberto). La presencia de este estilo de liderazgo es generalmente asumida de manera crítica dentro de las comunidades escolares, especialmente por parte de los docentes. A modo de ejemplo, Inés, en lo que define como el producto del legado del anterior director en el liceo en el cual se desempeña y su estilo permisivo y poco exigente, ha tendido a ser autoritaria, especialmente a la hora de tomar decisiones respecto de la convivencia y la disciplina (tanto de alumnos(as) como de funcionarios(as)), y ha buscado mantener una cierta distancia en las dinámicas cotidianas tales como recreos y almuerzos con los profesores. Este estilo ha traído como consecuencia que, a pesar de reconocer positivamente el orden que actualmente prevalece en el establecimiento, los docentes resientan con mayor fuerza la partida del antiguo director y plantean críticas hacia su gestión: *“más de alguna vez, ha sido autoritaria y nosotros como cuerpo, como grupo, hemos reaccionado y ella ha tenido que adaptarse a las circunstancias, que no es el dueño del fundo que viene a mandar. Nosotros entendemos que trabajamos, somos todos profesionales, a nosotros nos tiene que convencer de su proyecto, de sus ideas, y no mandarnos, porque nosotros no somos subalternos por el hecho de ser profesores”* (docente de caso de Inés).

Los distintos estilos de liderazgo que confluyen en la gestión de los directores y las directoras, y las ciertas aprehensiones que un liderazgo más fuerte y exigente genera en las comunidades acostumbradas a otros tipos de gestión se pueden ver en el caso de Pilar.

Cuadro 22. El caso de Pilar. Estilos de liderazgo y valoraciones de la comunidad educativa

Pilar es profesora de matemáticas y física y cuenta con una trayectoria de 15 años en el sistema escolar, en cargos de docencia de aula como de jefatura técnica en distintos establecimientos. Desde abril 2015, es directora del liceo mayor que cuenta con todos los niveles de enseñanza y la modalidad TP. A pesar de

que el establecimiento es el único que ofrece educación secundaria en la comuna, en los últimos cuatro años ha experimentado una dramática fuga de matrícula, cayendo de 1.200 estudiantes en el 2011 a 275 en el 2014, a lo que suman sus bajos resultados SIMCE y PSU, la presencia de graves problemas de disciplina, la desmotivación del cuerpo docente y una gestión interna deficiente. El director anterior, que había sido elegido por concurso público, dejó su cargo y el establecimiento al finalizar su periodo de 5 años. Directivos, docentes y apoderados destacan la cercanía, amabilidad y bondad como sus principales cualidades personales. Así también, subrayan su trato horizontal y democrático. No obstante, en el plano profesional estos actores reconocen que la gestión del ex director “era más pasiva y lenta” (docente) y mostraba un estilo “muy blando” (apoderado) mediante el cual no siempre lograba imponer respeto y disciplina al interior del liceo. Desde el DAEM la crítica es más aguda, se cree que con la antigua dirección “ese establecimiento tenía un recreo permanente”. Dadas las condiciones de entrada del liceo al cual se inserta, y la presencia de un legado del antiguo director más laissez faire y de baja estrictez, Pilar –aun cuando se propone desarrollar un estilo de conducción orientado a “influir, motivar, llevar el buque hacia una dirección” sin ser impositiva– ha debido equilibrar su estilo más afectivo con una firmeza y autoridad en la dirección, que define como un liderazgo ‘maternal’: “una mamá es estrictica, enseña, exige, muestra el camino, pero también con amor”. Esta tarea le ha resultado compleja y está consciente de que su modo de conducción más estricto difiere sustantivamente del empleado por la dirección anterior y percibe el rechazo de parte de algunos docentes y personal administrativo, pero piensa que –en algún momento– esta situación se va a revertir: *“estoy logrando el respeto primero y, posteriormente, seguramente va a llegar el cariño”*. Pilar es contraria a lograr mayor cercanía con la comunidad educativa mediante la complacencia, más bien desea que esto surja como consecuencia de un compromiso con su proyecto. La comunidad educativa destaca distintos atributos del liderazgo de la directora. Los integrantes del equipo directivo califican a Pilar como “un líder innato”, que ha ido ajustando su estilo de dirección hacia un liderazgo dialogante conforme ha aumentado su conocimiento de la comunidad educativa, “transformándose en un líder consultivo, que valora y considera la opinión del otro”. En el cuerpo docente emergen dos visiones divergentes respecto al liderazgo que desarrolla Pilar en el establecimiento. Algunos profesores caracterizan su estilo como un tanto inquisitivo y distante. Otros, por su parte, visualizan un liderazgo de tipo pedagógico. Según expresan, este foco ha repercutido positivamente en una valoración de la labor docente: “antes aquí uno estaba para todo, para hacer el aseo, limpiar, ser profesora, inspectora, madre, ahora se nos quiere profesionalizar”. Mediante este estilo de liderazgo, el grupo de docentes siente que la directora les brinda “la confianza para trabajar, la motivación en las capacidades que uno tiene, un trato dignificante y respetuoso, un trato profesional”. A pesar de los distintos énfasis en relación con el estilo de liderazgo desplegado por Pilar, los estamentos en su conjunto coinciden en que ella es una directora “presente” y de “puertas abiertas”.

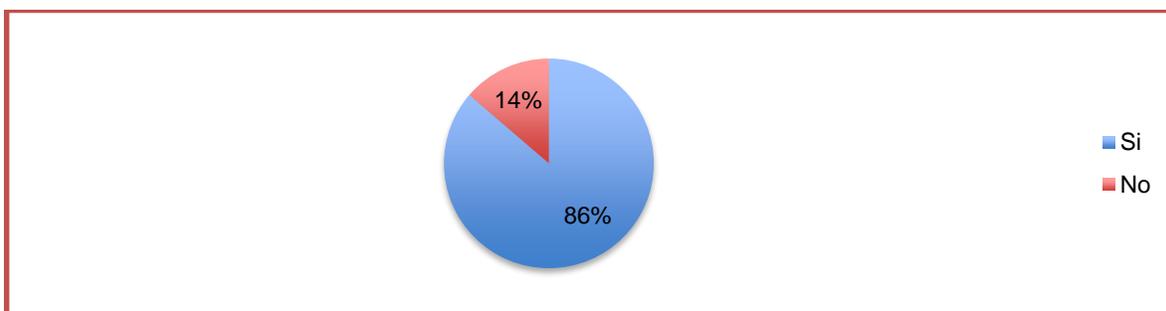
Fuente: Elaboración propia a partir de informe de caso de Pilar (mujer, outsider, enseñanza media TP).

6. EL ACOMPAÑAMIENTO A LA GESTIÓN: EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS(AS) DIRECTORES(AS) NOVATOS(AS)

Junto a la fijación de las prioridades para el primer año de la gestión y la implementación de acciones en esta línea, una de las primeras tareas que los directores y las directoras emprenden corresponde a la evaluación de los equipos directivos de los centros, materia en la cual, acorde a la normativa escolar vigente, éstos tienen la atribución de definir a sus integrantes. Sin embargo, a pesar de esta facultad entregada por la Ley 20.501, menos de la mitad de los(as) directores(as) hacen cambios a los integrantes de sus equipos directivos, lo que justifican como decisiones propias o bien como falta de autonomía frente a las autoridades comunales.

En esta línea, la encuesta consultó, en primer lugar, a los y las directores(as) sobre la tenencia de equipo directivo. Los resultados revelan que el 86% de los y las directores(as) novatos(as) cuentan con un equipo directivo en el establecimiento. Dentro de quienes declaran no tener equipo directivo, se trata principalmente de directores(as) que laboran en zona rural, en establecimientos con una planta docente y matrícula de bajo tamaño, y que imparten sólo básica o sólo media (Tabla 6.1 Anexo 5). En estos casos, el trabajo cualitativo muestra que los centros disponen de un muy pequeño equipo para la gestión institucional (Francisco, Luisa). No obstante, para estos gestores resulta una alta complejidad no disponer de un equipo formal y, por sobre todo, de un jefe técnico-pedagógico con dedicación exclusiva a la función que pueda apoyarlos en la gestión de dicha área.

Gráfico 9. Tenencia de equipo directivo (N=80)

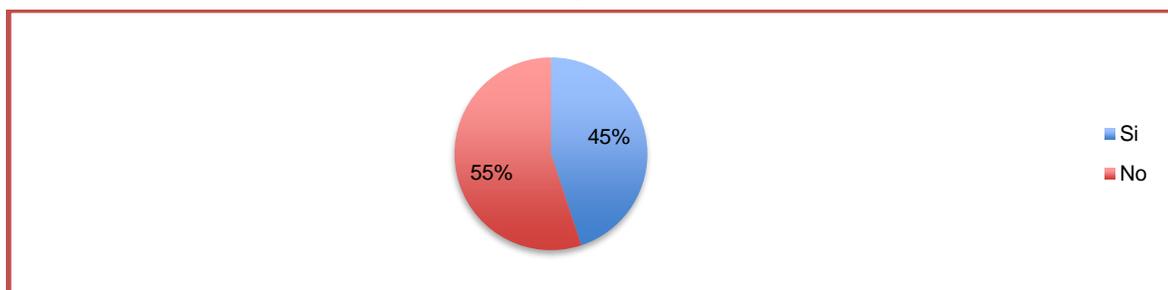


Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

En segundo lugar, el cuestionario preguntó a los(as) directores(as) por la introducción de cambios a los integrantes del equipo directivo. Dentro de quienes disponen de un equipo formal, la mayor parte indicó que no ha realizado modificaciones a su composición (55%), mientras que el 45% sí ha introducido cambios de integrantes. La desagregación según las características de los(as)

directores(as) revela que los(as) directores *outsiders* y que llevan más de 7 años en el cargo indican haber realizado en mayor proporción cambios en los integrantes del equipo directivo que sus contrapartes (Tabla 6.2. Anexo 5).

Gráfico 10. Realización de cambios a los integrantes del equipo directivo (N=69)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

6.1. Cambios en la composición de los equipos directivos

Dentro de quienes señalan que han realizado cambios en la composición del equipo directivo (N=31), 52% afirmó haber nombrado a nuevos integrantes del mismo establecimiento, 48% haber removido a algunos integrantes del equipo anterior y el 42% ha nombrado a nuevos integrantes de fuera del establecimiento.

Tabla 17. Cambios realizados a la composición del equipo directivo (Respuesta múltiple.% de respuestas afirmativas de N=31)

	N	%
Nombré a nuevos integrantes del mismo establecimiento escolar	16	52
Removí a algunos integrantes del equipo anterior	15	48
Nombré a nuevos integrantes de fuera del establecimiento escolar	13	42
Otro (cambie a todo el equipo, generé un nuevo cargo)	2	6

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

En coherencia con la información proporcionada por la encuesta, la indagación cualitativa muestra que en ningún caso se han efectuado cambios completos a los miembros de los equipos directivos, identificándose más bien, sólo en contadas situaciones, algunas modificaciones parciales a los integrantes, usualmente aprovechando las vacantes por jubilación, que -con

respaldo del sostenedor- son reemplazadas por personal externo de su confianza (Blanca, Marina, Pilar) y/o por docentes internos con potencial (Pilar).

6.2. Inamovilidad de los equipos directivos

Respecto de las razones esgrimidas por quienes dieron cuenta que no han realizado cambios a los integrantes (N=38), la mayor parte de los(as) directores(as) encuestados indica el motivo de querer conocer el desempeño del equipo actual y evaluar luego posibles cambios (60%). De otro lado, para un tercio de los casos la decisión obedece a que el equipo cuenta con integrantes competentes (34%). Finalmente, para casi un quinto de los y las directores(as) los motivos se vinculan a la decisión de no generar resquemores en la comunidad educativa (18%) o, en un porcentaje menor a la petición o negativa del sostenedor (16%)

Tabla 18. Razones de no efectuar cambios a los integrantes del equipo directivo (Respuesta múltiple. % de respuestas afirmativas de N=38)

	N	%
Quiero conocer su desempeño y evaluar luego posibles cambios	23	60
Es un equipo con integrantes muy competentes	13	34
Para no generar resquemores en la comunidad educativa	7	18
Por petición expresa o negativa del sostenedor	6	16
Otro	4	10

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

Los estudios de casos permitieron profundizar en las razones que fundamental la toma de decisiones de los y las principantes al respecto. Así, coherente con la encuesta, dentro de las razones asociadas a la ratificación de los miembros de los equipos directivos, algunos de los(as) directores(as) optan en su llegada por tomarse un tiempo (desde meses hasta todo el primer año) para evaluar al equipo heredado de la administración anterior y poder tomar decisiones informadas sobre eventuales cambios (Alberto, Ana, Pilar, Roberto). Otros, como es el caso de Pedro, en conversación con el ex director que se desempeña en el liceo como subdirector definió de entrada no realizar modificaciones al equipo para no generar mayor ruido o conflicto con las comunidades educativas. Finalmente, otros, como Juan, inician su periodo en el cargo con la convicción –más allá de las deficiencias percibidas en algunos integrantes– de no hacer cambios, sino más bien de buscar aprovechar la experiencia y conocimiento de los equipos antiguos en el cargo para la propia: *“es cierto que puede que falten, ahora que uno lo ve desde fuera, que les*

falten herramientas o actualizaciones en algunas cosas. Pero tienen otra cosa que no tienen los demás, que conocen muy bien el medio y eso es un factor muy importante. Entonces, yo sé que la secretaria conoce a toda la gente de la municipalidad, sus familias, sus hijos... entonces, esa riqueza no la voy a encontrar aunque yo coloque a un máster aquí en dirección. Entonces, la primera vez que llegué, fue justamente para eso, para darles tranquilidad, que ninguno iba a salir de sus cargos, en el caso del equipo directivo” (Juan). La decisión de no hacer cambios desde el inicio se identifica también en el caso de Claudio, quien por ser *insider* y haber trabajado con el equipo anteriormente, mantiene una buena evaluación de los individuos que lo integran.

En desmedro de las razones esgrimidas por los(as) nuevos(as) directores(as) frente a la posibilidad de eventuales cambios a los miembros de los equipos directivos, en el componente cualitativo revela con mayor fuerza que en la encuesta las tensiones involucradas en las decisiones en esta materia, en gran medida por la ausencia de reales atribuciones al respecto. Así, más allá de los cambios o inamovibilidades definidas en un inicio, varios de los directores van detectando con el paso del tiempo debilidades en los integrantes de sus equipos, pero se sienten sin reales facultades para proceder en este plano, ya sea por no disponer del respaldo del sostenedor por los recursos que implica la desvinculación (Pilar), ya sea por los criterios políticos que perciben rigen las decisiones en esta materia (Alberto, Pedro). De esta manera, algunos deciden esperar la apertura de vacantes por jubilación pronta de algunos de ellos (Alberto, Pedro), o bien ponen en marcha otras estrategias orientadas a suplir las carencias del personal como la configuración de equipos de gestión más amplios y con integrantes más competentes, incluso algunos externos de confianza (Pedro), o bien la búsqueda de otros apoyos internos que permitan *bypassear* al equipo formal con el cual se debe trabajar *“por obligatoriedad”* como en el caso de Alberto. En la mayor parte de los casos, además, introducen acciones tendientes a reestructurar y fortalecer su funcionamiento. Las débiles atribuciones y respaldo de los sostenedores percibidos en varios de los casos generan una complejidad a la gestión directiva, en la medida que usualmente implican tener que lidiar con integrantes resistentes al cambio, que no adhieren al proyecto de los(as) directores(as) nuevos(as) y/o no cuentan con el perfil deseado para ocupar los cargos.

Los obstáculos encontrados en la mayor parte de los casos a nivel de la definición de los integrantes de los equipos directivos, la ausencia de facultades reales en el área y las estrategias desplegadas para hacerles frente se ilustran en el caso de Pedro.

Cuadro 23. El caso de Pedro. La selección de los equipos directivos

Pedro es profesor de educación física, y luego de desempeñarse en el cargo de inspector por varios años de una red de establecimientos particulares subvencionados, postula y gana el concurso para convertirse en director del liceo el cóndor, que desempeña desde octubre de 2014. El año anterior a la llegada del nuevo director, el liceo pasó por un período de transición con un director interino que llegó contratado por la corporación para hacerse cargo del liceo luego de una crisis producto de la salida del director anterior. Según el relato de los distintos entrevistados, la dirección que había en el liceo hasta el año 2013 había provocado una crisis interna (problemas de convivencia y malos tratos con profesores, deudas, desorden, etc.). Mientras se llamaba a un nuevo concurso, el departamento de educación nombró como director interino a un docente que llevaba varios años en establecimientos de la corporación ocupando cargos directivos, quien ocupa actualmente el cargo de subdirector del centro. El equipo directivo del liceo se conformó durante la gestión del director subrogante en 2014 y consta de dos inspectores generales, dos jefas técnicas y el subdirector. Pedro no hizo cambios en este equipo cuando llegó al liceo, decisión que tomó luego de conversar con el subdirector, quien le recomendó esto, ya que el liceo había atravesado por muchos cambios en el último tiempo. Así, a su llegada, Pedro ratificó a todo el equipo directivo en sus cargos por o que quedaba de 2014 y por todo 2015, pero estableció tareas para cada uno y pidió rendición de cuentas al final de año. Como el mismo director recuerda, se reunió con subdirector y *"me dijo que era un equipo de plena confianza. Me dijo "yo lo conformé", me contó por qué. Le dije, ¿tú encuentras pertinente modificar a alguien del equipo?, y me dijo, "pucha el jefe me dejó muy poco tiempo, yo también creo que dos cambios en un año es mucho". Yo le dije, Manuel, yo tengo gente, gente power, power para estos cargos, tengo gente muy buena, pero voy a respetar tu decisión"*. Pese a haber tomado la determinación de no hacer cambios en la composición del equipo, Pedro creó un equipo de gestión, al cual, además del equipo directivo completo, incorporó a algunos profesionales del liceo (asistente social, orientadora, coordinadora del PIE y jefe de especialidad) y a una profesional nueva de su confianza, la coordinadora pedagógica, que él mismo trajo al liceo, con el fin de conformar un equipo de gestión donde estuvieran representados los distintos equipos que conforman el liceo. Así, pese a que en un principio el subdirector le advirtió que podía no ser prudente incorporar a personas sin experiencia directiva, Pedro argumentó que era importante tenerlos en el equipo de gestión para transmitir la visión del equipo al resto de la comunidad escolar, situación que no ha sido bien recibida por parte de los antiguos directivos. El director detectó rápidamente las debilidades del equipo directivo que decidió no cambiar especialmente en materia de UTP, y, dada la falta de atribuciones que resiente de parte del sostenedor para efectuar un cambio, espera aprovechar la pronta jubilación de la directiva para traer a una nueva jefa técnica hecho que debería producirse dentro de este año, *"la idea es traer a una persona que tenga las competencias para este cargo, y que pueda hacer grupo con la gente y motivarla a trabajar. Eso es lo primero que hay que hacer"*. Sin embargo, habiendo conocido cómo funciona la administración municipal y su constatación de los criterios políticos que guían las decisiones en esta materia, revela sus dudas frente a que efectivamente él pueda

elegir a la persona idónea para el cargo (que ya tiene identificada).

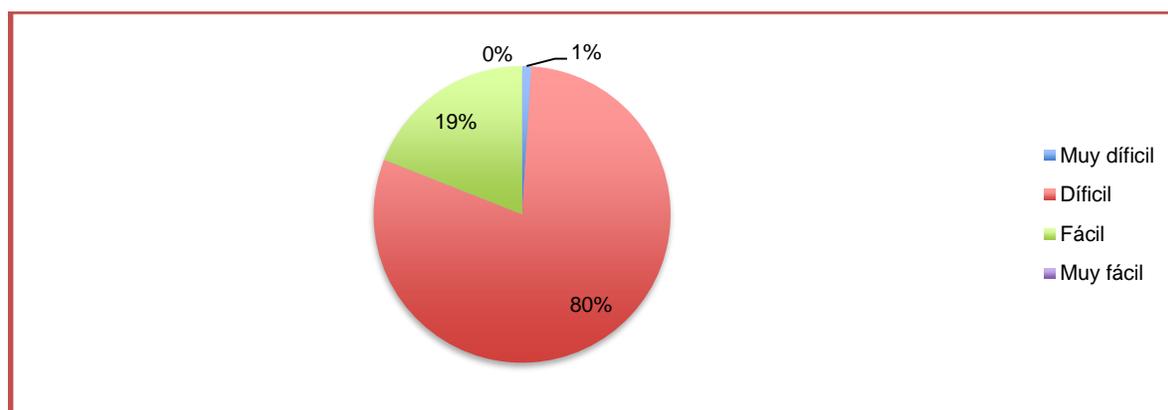
Fuente: Elaboración propia a partir de informe de caso Pedro (hombre, outsider, enseñanza media polivalente).

7. DIFICULTADES Y DESAFÍOS DE LOS(AS) NUEVOS(AS) DIRECTORES(AS) EN EL PRIMER AÑO EN EL CARGO

Para los directores y directoras novatos(as), los primeros meses que llevan en el cargo han sido un periodo desafiante y de intenso aprendizaje, en el cual identifican, por un lado, logros derivados de las acciones emprendidas en los distintos planos de la gestión, pero también, por otro lado, diversas dificultades e insuficiencias.

De modo general, los resultados de la encuesta relevan que la experiencia del primer año en el cargo es percibida como difícil o muy difícil por la gran mayoría de los y las directores(as) novatos(as) (81%). En contraposición, sólo 19% indica que su experiencia ha sido fácil y ningún caso la cataloga de muy fácil. Aun cuando la sindicación de la experiencia vivida en el primer año en el cargo como difícil es compartida por la mayor parte de los(as) directores(as), ésta es más alta en directores hombres y gestores *insiders* así como también en quienes se desempeñan en áreas rurales y dirigen centros de enseñanza media y completos. Cabe puntualizar que ni la tenencia de especialización antes de asumir el cargo ni los meses que se llevan dirigiendo los centros escolares marcan diferencias en la percepción sobre la dificultad enfrentada (Tabla 7.1 y 7.2. Anexo 5).

Gráfico 11. Calificación de la experiencia en los meses que lleva en el cargo (N=80)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

Para especificar las principales dificultades experimentadas por los(as) directores novatos(as), la encuesta les solicitó en una pregunta abierta que indicaran las tres problemáticas mayores enfrentadas en el periodo que llevan en el cargo. Por un lado, la categorización de las respuestas revela una alta mención a dificultades de carácter interno a las organizaciones escolares y vinculadas fundamentalmente a los profesores, específicamente a su falta de compromiso en asuntos profesionales (58%), a las cuales se añaden un conjunto de otros desafíos referidos propios de los centros educativos, como los problemas psicosociales y familiares de los estudiantes (27%), los problemas de convivencia escolar (14%) o el ausentismo docente (14%). Por otro lado, se visualiza una alta importancia declarada a dificultades externas a los establecimientos (o a nivel la política educativa), tales como la falta de autonomía en materia financiera y administrativa (21%), la falta de recursos económicos (25%), a la excesiva carga de trabajo burocrático y administrativo (14%), los problemas con el sostenedor (14%) y el paro de profesores (14%).

Tabla 19. Dificultades principales en el periodo en el cargo (categorización propia y % que menciona al menos una dificultad en cada categoría de N=78)

	Total de casos	
	N	%
Internas		
Dificultades con y falta de compromiso de profesores	46	58
Dificultades en el hogar y entorno de alumnos (problemas psicosociales)	21	27
Problemas de convivencia escolar (estudiantes, padres, profesores)	11	14
Ausencia de profesores (licencias, horas)	11	14
Falta de conocimiento de la escuela y su entorno	9	11
Falta de trabajo en equipo	6	8
Baja asistencia y motivación estudiantes	6	8
Desorden en la organización	4	5
Mantener foco en lo pedagógico	6	8
Bajos resultados históricos en establecimiento	3	4
Poca preparación docente	4	5

Falta de tiempo	2	2
Externas		
Falta de autonomía en el manejo de recursos financieros y humanos	17	21
Falta de recursos	20	25
Exceso de tareas administrativas y burocracia (papeleo, compras, etc..)	16	20
Problemas con el sostenedor (respaldo, comunicación, coordinación)	11	14
Politización y paro docente	11	14
Otros	7	9

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

Si bien cuando el grueso de las principales problemáticas mencionadas por los(as) directores(as) son compartidas por quienes tienen distintas características individuales y dirigen diversos tipos de centros escolares, se identifican algunos énfasis específicos. Por un lado, en torno a las dificultades internas, se percibe que aquellas relacionadas con los docentes son más mencionadas por directores(as) con experiencia en sector municipal y del área rural, mientras que aquellas vinculadas al hogar y entorno de los alumnos son más señaladas como un problema por mujeres, directores(as) *insiders*, con experiencia en sector municipal y de establecimientos de tamaño medio o grandes. Por otro lado, en torno a las dificultades externas, las vinculadas a la falta de recursos son más mencionadas por directores(as) sin experiencia en sector municipal y de establecimientos de tamaño menor o mediano. Asimismo, los problemas relacionados a la politización y paro de profesores son más indicados por directores(as) procedentes del sector particular, de establecimientos completos y de mayor tamaño de matrícula, y, finalmente las dificultades referidas al exceso de tareas administrativas reciben mayor mención de directores(as) de zona urbana y de establecimientos completos (Tabla 7.3 y 7.4 Anexo 5).

Profundizando en el tipo de problemáticas enfrentadas por los(as) nuevos(as) directores(as), los estudios de casos, en coherencia con los resultados de la encuesta, permiten ejemplificar de manera más detallada las principales problemáticas externas e internas, así como también otras que derivan de las falencias personales que los actores poseen para ejercer el rol. Corroborando además los hallazgos de la encuesta, el trabajo cualitativo pone en evidencia ciertos énfasis específicos en las dificultades sufridas, principalmente según la trayectoria anterior de los gestores respecto de las dependencias en las cuales han trabajado. Así, dentro de los problemas preponderantes experimentados destacan los siguientes:

- **Dificultades externas (o del contexto municipal y de política):** Un primer grupo de dificultades enfrentadas por directores y directores en el primer año en el cargo obedece al contexto de la administración municipal de la educación, y al de la política educativa que rige la labor directiva. Dentro de éstas, la problemática transversalmente compartida por los casos corresponde a las características de la gestión municipal de la educación con la cual han debido lidiar. Así, se identifican críticas severas a nivel del manejo y operación de recursos financieros y hacia la alta burocracia que rige los procesos administrativos, los cuales aparecen como obstaculizadores para la gestión (Pedro, Juan, Blanca, Ana, Pilar, Alberto, Francisco, Inés, Roberto). A la percepción generalizada de la dificultad producida por la baja autonomía en la gestión de recursos de los centros escolares, la lentitud de los procesos para su operación, y los procedimientos burocráticos que deben manejar, se suman otras dificultades procedentes de la administración municipal de la educación, tales como la poca claridad de las directrices que emanan hacia sus directivos (Pedro), las dificultades para orientarse en la labor de los distintos departamentos de las instituciones y la entrega de información contradictoria entre unos y otros (Ana), y las permanentes reuniones externas a las que se les exige su asistencia y que entorpecen que concentren su atención en la labor interna de los colegios (Blanca, Roberto). En todos los casos, el lidiar con los procesos y procedimientos de la administración municipal aparece como tema desgastante y es fuente de una alta frustración, que es reconocida por las propias comunidades en que los y las directores(as) se insertan. Por ejemplo, en el caso de Juan, se observa un abrumador desgaste producto de la alta cantidad de oficios, de reuniones externas y la alta burocracia que implican procesos simples como la compra de material o contratación de profesionales temporales para reemplazos, a lo que se añade la demora en el traspaso de recursos que le ha causado dificultades concretas como no tener dinero para la compra material de uso cotidiano e indispensable para funcionamiento de la escuela. Aún cuando esta dificultad se identifica en directores(as) con y sin trayectorias ligadas a la educación municipal, las distintas trabas visualizadas en esta área se distinguen como un aspecto más problemático en el caso de directivos que no conocían la normativa y procesos de gestión de este tipo de establecimientos, y que deben, hoy, manejarse bajo procedimientos a los cuales no estaban acostumbrados, como en los casos de Juan, Pedro, Alberto y Roberto. Por ejemplo, en el caso de Alberto el propio sostenedor da cuenta de este hecho, al cual -desde su visión y la de otros sostenedores- los directivos debiesen acostumbrarse y asumir como parte del rol: *“Él se ha topado con lo que es la burocracia de los procedimientos municipales y él siente que nosotros y la municipalidad le estamos jugando como en contra, pero él tiene que acostumbrarse a los procedimientos, cómo se piden las platas, cómo se piden las*

autorizaciones, cómo se piden los recursos por Chile Compra (...) todas esas cosas uno en un colegio particular no lo hace. Uno tiene que estar pensando por lo menos con un mes o dos meses” (Sostenedor de caso de Alberto).

Entrelazado a lo anterior, dentro de las dificultades de la gestión municipal y de la política que rige la labor directiva, se suma como una segunda problemática –compartida por la mayoría de los casos– la sentida falta de atribuciones no solo en materia de recursos financieros como se vio antes, sino también del personal que trabaja en los centros educativos. A lo largo de los relatos, se visualizan diversas referencias a la limitada autonomía en esta área y a la imposibilidad real de poner en práctica las facultades provistas por la ley 20.501, siendo usual –como se trató antes– que no se disponga de la potestad de seleccionar a equipos directivos de confianza ni de desvincular al 5% de docentes mal evaluados que trabajan en las escuelas y liceos. Esta situación, en la visión de los directores y las directoras, es un obstaculizador importante para liderar la organización de acuerdo a la visión que buscan impulsar y para la instalación de nuevos procesos de gestión en los establecimientos (Pedro, Alberto, Blanca, Pilar, Francisco,). Por ejemplo, Pilar releva la ausencia de atribuciones en esta materia siendo que, desde su visión, *“hay gente que, simplemente, no tiene las competencias para trabajar en un establecimiento educacional, puede ser muy buena en otras cosas, pero creo que definitivamente no corresponde que estén acá”*. En algunos casos, el peso de los criterios políticos que rigen la toma de decisiones a nivel de la autoridad local en esta área es sentida por los y las directores(as), y se asume como parte de medidas impuestas difícilmente reversibles. Cuando –como solo se observó en un caso– se asume la atribución y se realizan desvinculaciones sin respaldo del sostenedor, se relevan conflictos complejos de resolver, como en el caso de Inés, quien tempranamente decide remover de un cargo de directivo a un inspector, lo que le significó un fuerte quiebre con la autoridad municipal.

Finalmente, en esta misma área, un tema que aparece transversalmente como dificultad en los casos estudiados corresponde al paro de profesores contra la nueva carrera docente, el cual tuvo en la mayor parte de las escuelas y liceos una extensión de entre uno y dos meses. Este hito es relevado por gran parte de los directores y las directoras como una problemática de su primer año, a la cual además varios de ellos –por su procedencia del sector particular– nunca se habían enfrentado (Alberto, Ana, Pedro, Inés). El problema tras los meses de interrupción de clases producto de la movilización docente tiene como correlato central para los directivos su preocupación por el eventual no cumplimiento de la programación y actividades inscritas en el calendario escolar y la cobertura curricular, y en ciertos casos tuvo

como consecuencia la vuelta a cero en algunos de los cambios emprendidos que ya visualizaban logros, como por ejemplo la disciplina en el caso de Pedro. A este efecto percibido de la movilización, se suman algunos quiebres producidos por el conflicto con los dirigentes sindicales o gremiales (Pilar, Pedro) y la decisión de algunos apoderados de cambiar a sus hijos(as) de colegio (Blanca). Frente al paro, los(as) directores(as) desarrollaron distintas iniciativas, pero todos asumieron una actitud de respeto a la movilización (pese a presiones de algunos sostenedores), lo que es altamente valorado por el cuerpo docente. Dentro de las acciones desplegadas en este contexto, en algunos casos los directores buscaron negociar con los profesores para lograr posturas unitarias en el profesorado e impedir que se dañara el clima y convivencia entre ellos a posteriori (Juan, Blanco, Marina), otros participaron y apoyaron las actividades como marchas o desayunos comunitarios y/o entregaron espacios para que se desarrollaran las reuniones del profesorado (Alberto, Blanca, Pilar), y otros aprovecharon este tiempo para trabajar junto a los directivos en otras actividades como el PME, como en el caso de Ana. Varios de los directores realizaron reuniones con apoderados para informar de la situación y solicitar su apoyo y respaldo, que son bien vistas por los involucrados (Alberto, Pedro, Juan, Francisco). Un desafío particular en este contexto se observa en el caso de Marina -directora de un liceo de enseñanza media, de la Región Metropolitana, y con dirigentes secundarios activos en su interior- quien además de gestionar la movilización con los docentes, tuvo que desplegar una serie de estrategias para encauzar el movimiento paralelo de estudiantes que se gestó y la toma del establecimiento, que incluso tuvo riesgos para la integridad física de las alumnas y podía repercutir en un eventual daño para la convivencia entre los estamentos del liceo.

- **Dificultades internas a las organizaciones escolares:** Un segundo grupo de dificultades enfrentadas por los(as) directores(as) novatos(as) en el primer año en el cargo derivan de los contextos organizacionales de los centros escolares. Una primera problemática reconocida en varios de los(as) directores(as) corresponde al lidiar con el legado de las administraciones anteriores y sus repercusiones en la cultura escolar predominante en los establecimientos. Así, la preexistencia en distintas escuelas y liceos de culturas escolares que se describen como *laissez faire*, verticales o poco exigentes, aparecen como un obstáculo en la visión de los directores y las directoras para introducir nuevas iniciativas de gestión dado que se ven enfrentadas a la resistencia de docentes o integrantes de los equipos directivos heredados (Juan, Alberto, Blanca, Inés, Pilar, Claudio, Roberto). A modo de ejemplo, una de las dificultades que relata Juan corresponde a lo que él califica como una cultura escolar vertical, donde se espera que el director tenga siempre la primera y última palabra, y a un funcionamiento escolar lento y de pocas exigencias. En su visión, el acostumbramiento de los

profesores a un cierto modo de hacer las cosas que mantenía el antiguo director, repercute así en que *“uno les plantea las cosas de manera diferente y eso crea grado de confusión, de resistencia y también de temor”*. A veces, en algunos casos, esta resistencia es más intensa cuando los(as) directores(as) nuevos(as) vienen de fuera de la comuna, de establecimientos particulares, o tienen características que generan aprehensiones en las comunidades educativas (como el ser joven). En esta línea, un caso ilustrativo es el de Inés, para quien una de sus principales dificultades ha sido liderar al cuerpo docente resistente, sobre todo los de mayor antigüedad, de quien *“sentía un rechazo de todo tipo: porque venía del sector privado, porque era joven. Ellos pensaban que yo no sabía lo que estaba haciendo, que iba a dejar la escoba”*. En general, una forma de avanzar en esta línea que ha tenido ciertos logros positivos en el caso de algunos(as) directores(as) ha sido el buscar instancias de diálogo, de apertura, de generación de confianza y resolución oportuna de conflictos, como revelan los casos de Pilar y Alberto. No obstante, en otros casos, la gestión de esta temática por parte de los(as) directores(as) se ha visto entorpecida por la propia presencia de los antiguos directores en los centros y sus equipos heredados, como en el caso de Alberto. Como su relato da cuenta, un obstáculo para su gestión –también reconocido por la comunidad escolar– corresponde a la permanencia del ex director que estuvo 20 años en el cargo como subdirector. Este actor, desde la visión de los involucrados mantiene un liderazgo implícito en el establecimiento, ha promovido divisiones en el cuerpo docente y repercute en la aparición líneas de mando contrarias dentro del equipo directivo.

Un segundo desafío compartido por algunos de los casos y derivados de las propias características de los establecimientos en que los(as) directores(as) se insertan corresponde al lidiar con un algunas personas dentro del cuerpo docente que se describen como de bajo profesionalismo y preparación, y las severas problemáticas a nivel de su ausentismo y alto número de licencias que solicitan, que lleva consigo dificultades para generar avances a nivel de la gestión de aula o bien para el funcionamiento de los establecimientos y la ejecución de actividades calendarizadas (Pedro, Ana, Inés). Por ejemplo, para Pedro, una dificultad central de su primer año corresponde a la existencia en el establecimiento de un grupo de profesores que identifica como desactualizados, son poco creativos e innovadores, no preparan sus clases, no usan recursos audiovisuales, quienes no obstante recibir algunas herramientas para fortalecer su trabajo, no han tenido respuesta positiva porque en algunos de ellos, en su perspectiva, *“existe resistencia o simplemente flojera”*.

A estas dificultades más o menos compartidas entre los casos, se suman otras características particulares de cada centro escolar que son fuente de problema, como es la fuerte

deprivación de equipamiento del centro en el caso de Alberto, la existencia de continuas situaciones de vulneración de derechos de los niños en el caso de la escuela dirigida por Juan, el desafío de promover un avance hacia la inclusión educativa en el caso de Marina, el lidiar con la baja participación e involucramiento de los apoderados en los casos de Francisco y Pilar, las situaciones críticas de disciplina que se presentan en la escuela que dirige Roberto y el lidiar con el multiculturalismo dentro de los centros educativos producto de la fuerte presencia de estudiantes inmigrantes en escuelas y liceos de la Región Metropolitana (Blanca, Ana).

- **Dificultades personales:** Finalmente, un tercer grupo de dificultades enfrentadas por los(as) directores(as) se relacionan con sus propias competencias personales para asumir el cargo de la dirección escolar y las exigencias que conlleva, que son específicas a los casos particulares. Una primera problemática percibida en algunos de ellos corresponde a sus dificultades para manejar los tiempos y la diversidad de tareas que se deben cumplir (Alberto, Pilar, Luisa). Por ejemplo, en el caso de Luisa, lo más difícil para ella ha sido administrar los tiempos en que se realizan la multiplicidad de tareas que conlleva el cargo, que autoproclama como su principal debilidad: *“eso cuesta mucho, no puedo... a mí me cuesta, esa es una gran debilidad, me cuesta como organizar mis tiempos y para que sean más provechosos, estoy como con demasiadas cosas y no he podido organizar, no puedo organizar mis tiempos, yo creo que eso es lo que más me cuesta”*, situación que es reconocida por su equipo de trabajo, y que ligan también a su dificultad para delegar tareas.

Una segunda problemática enfrentada por los(as) directores(as) en este ámbito corresponde al lidiar con el desgaste y frustración que genera la conducción de una organización escolar, el choque de expectativas iniciales con las cuales ascienden al cargo y la realidad compleja de los centros, así como también las dificultades resultantes de las trabas y obstáculos que perciben desde el municipio. Esta problemática es sentida no sólo por los actores involucrados sino también por sus equipos y los sostenedores, como relata en el caso de Francisco un integrante de su equipo de gestión: *“Yo encuentro que como es nuevo, y es soñador, le falta que choque. Él ha chocado con hartas murallas que tiene el sistema (...). Lo otro que es la autonomía que él tiene, el manejo de los recursos es principalmente de la municipalidad, es decir, por mucha autonomía que él tenga siempre los DAEM gastan los recursos en lo que ellos quieren (...). Esa es la mayor dificultad, todo lo exterior (...). Yo lo he visto complicado, él mueve la cabeza (en signo de preocupación o frustración) y ahí a uno le da rabia porque en el fondo cómo lo puedes ayudar tú, a lo más le das ánimo...”* (Integrante equipo de gestión del caso de Francisco).

Resulta relevante dar cuenta que los estudios de casos específicos de directores(as) *insiders* revelan ciertas problemáticas particulares y adicionales –que pueden explicar la mayor dificultad que estos señalaron haber experimentado en el primer año en el cargo. Dentro de éstas, se sitúa la de legitimar y validar el liderazgo antes los antiguos pares, y ciertos conflictos identitarios asociados, por ejemplo al momento del paro docente (Francisco), el manejo de los prejuicios mutuos que entre ambas partes se tenían antes del ascenso al cargo producto de la relación antes mantenida, así como también los temores que emergen en la comunidad escolar entre quienes arrastraban ciertos conflictos (Luisa).

En síntesis, las principales dificultades enfrentadas por los(as) directores(as) se presentan en el cuadro a continuación.

Cuadro 24. Sistematización de dificultades centrales enfrentadas por área

<p>Dificultades externas (o del contexto municipal o de la política educativa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lidiar con gestión municipal (manejo de recursos financieros y alta burocratización de procesos) • Falta de atribuciones y autonomía en gestión de recursos humanos y financieros • Paro y movilización de profesores
<p>Dificultades internas a los establecimientos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lidiar con legado de administraciones anterior • Lidiar con resistencia de profesres • Falta de profesionalismo y ausentismo docente • Otras específicas (deprivación de equipamiento, Inclusión alumnos inmigrantes, baja participación de familias, etc)
<p>Dificultades en competencias individuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo del tiempo y diversidad de tareas • Lidiar con desgaste y frustración del cargo

Fuente: Elaboración propia a partir de estudios de casos y encuesta directores(as) novatos(as).

Las múltiples dificultades externas e internas que enfrentan los directores y las directoras en el primer año en el cargo se pueden ilustrar en el caso de Roberto.

Cuadro 25. El caso de Roberto. Dificultades externas e internas del primer año en el cargo

Roberto es profesor de educación general básica y cuenta con 11 años de experiencia, tanto como docente de aula y cargos de coordinación académica en establecimientos de distinta dependencia y realidades educativas. Su experiencia más reciente ha estado marcada por su desempeño en otro tipo de instituciones educativas del sistema escolar, en cargos de gestión educacional dentro de municipios y en asesorías a establecimientos públicos. A estos antecedentes se añade su alta formación especializada en materia de política educativa, gestión educacional, currículum y evaluación, y coaching educacional. El director se insertó en marzo 2015 en la escuela básica Nueva Esperanza, ubicada en la zona nororiente de la Región Metropolitana. Se trata de un centro educativo de alta vulnerabilidad social y marcada por situaciones graves de indisciplina, violencia, drogadicción y tráfico de drogas acontecidas en la dirección anterior, que han generado un pesimismo y fuerte desesperanza en la comunidad escolar y su cuerpo docente. A pesar de su experiencia en centros educativos y sus antecedentes formativos, los seis primeros meses en el cargo de director son descritos como un periodo de aprendizaje continuo, no exento de problemas: *“es todo más complejo, es sentarte acá y descubrir, descubrimiento y aprendizaje permanente. Y el descubrimiento y el aprendizaje tienen su parte de dificultad, todos los días y a cada rato”*. Dentro de sus principales dificultades, convergen aspectos externos y otros internos a la escuela. En el marco de los primeros, se sitúa en primer lugar el desconocimiento del funcionamiento de la educación municipal, especialmente, en cuanto a su regulación, procedimientos, plazos, documentación, que le ha generado sentimientos de soledad y desorientación, y en la cual lamenta la ausencia de asesoría de la autoridad local: *“Entonces, que el famoso ordinario, que el memo, que pida las cosas, que no pida las cosas. Entonces, yo de repente tuve que decir: bueno, cómo se hace esto y nadie me daba la respuesta”*. Ligado a la gestión municipal de la educación, un segundo problema identificado por Roberto es la escasa injerencia que tiene, en su calidad de director, en la administración de los recursos financieros de la escuela, puesto que cualquier tipo de adquisición para el establecimiento necesariamente debe ser gestionada por el DAEM. Dentro de los obstáculos internos, una importante dificultad que el director ha tenido que enfrentar es una cultura de trabajo resistente al cambio. Roberto considera que ha sido difícil intentar *“reconvertir a la gente, sobre todo a los profesores y no ir al choque con ellos”*. Desde su visión, el hecho de tener que estar continuamente observando y monitoreando el desempeño le ha valido que los docentes se sientan *“vigilados”* y se genere algún tipo de roces. A este elemento se añade el lidiar con las situaciones críticas de disciplina que se han presentado en la escuela y que tienen a algunos *“docentes sobrepasados”*, y finalmente la gran carga administrativa que involucra el cargo de director que, según cuenta, no alcanzó a anticipar: *“El aspecto administrativo, era una carga mucho más potente que la que yo pensé que podía ser. Ese 30% de repente se convirtió en un 40% y de repente en un 50%. Y eso me molestó y me pilló de sorpresa”*.

Fuente: Elaboración propia a partir de informe de caso de Roberto (hombre, outsider, enseñanza básica).

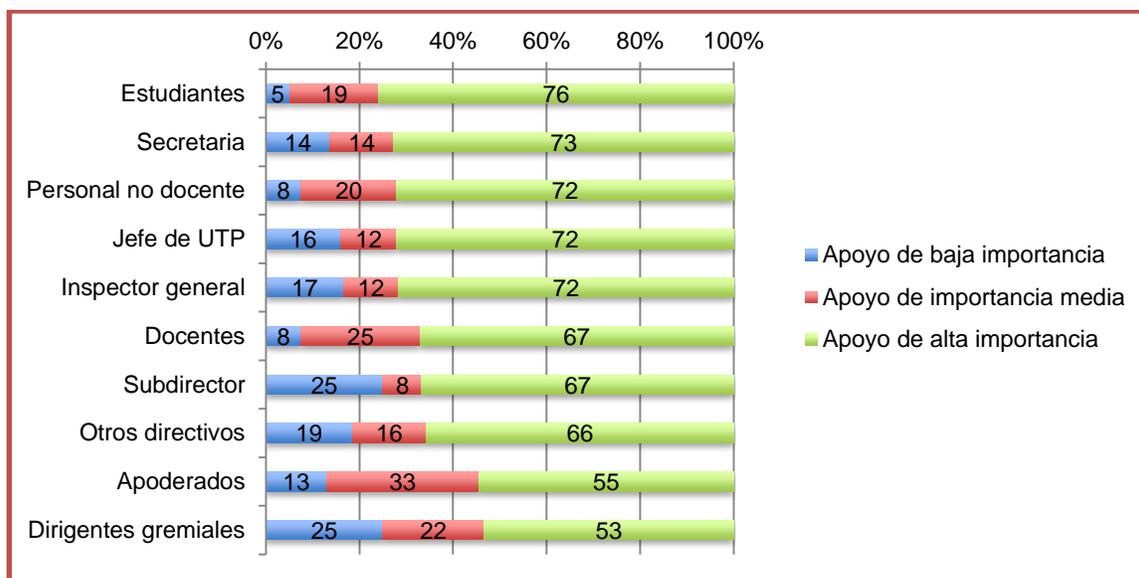
8. APOYOS PARA EL DESEMPEÑO EN EL CARGO DE LOS(AS) DIRECTORES(AS) NOVATOS(AS)

Analizando su primer año de desempeño en el cargo, los directores y las directoras plantean, en general, haber recibido un importante apoyo a su gestión principalmente de actores internos a los centros educativos, así como de sus redes personales informales con otros directivos. En oposición a ello, se identifica una menor valoración del apoyo de actores institucionales y una crítica explícita de algunos y algunas principiantes hacia la ausencia de un acompañamiento y de una facilitación a su gestión de parte de los sostenedores municipales.

8.1. Apoyos internos

La encuesta le solicitó a los y las directores(as) novatos(as) que calificaran la importancia del apoyo recibido en el primer año en el cargo de parte de distintos actores internos a los establecimientos. Excluyendo a quienes indicaron la opción *no aplica*, la mayor parte de los(as) directores(as) indica como un apoyo de alta importancia a los diversos integrantes de la propia comunidad educativa. Dentro de sus valoraciones, destaca el apoyo de los estudiantes (76%), la secretaria (73%), el personal no docente del centro (72%), y los directivos y docentes de los establecimientos. La apreciación del apoyo tiende a disminuir levemente -aunque se mantiene mayoritaria- en el caso de apoderados (55%) y los dirigentes gremiales de los centros (53%). La apreciación del apoyo de los distintos actores internos muestra algunas variaciones según las características individuales de los(as) directores(as). Así, a grandes rasgos, se identifica que las directoras tienden a asignarle una mayor importancia que los hombres a gran parte de los distintos actores, especialmente a los directivos, docentes, personal no docente, estudiantes y dirigentes gremiales de los centros educativos. De igual forma, se observa que los gestores con experiencia previa en el sector municipal plantean como apoyos de mayor relevancia que sus contrapartes a los distintos actores, con la sola excepción de los inspectores. Finalmente, en el caso de los(as) directores(as) *insiders*, estos señalan en mayor proporción que los *outsiders* a los jefes de UTP, subdirectores, secretaria como apoyos de alta importancia, mientras que los segundos indican en mayor medida el alto apoyo de apoderados y dirigentes gremiales (Tabla 8.1. Anexo 5).

Gráfico 12. Calificación del apoyo entregado por actores del establecimiento escolar en el primer año como director(as) (escala de 1 a 5, donde 1 es “no ha sido un apoyo importante” y 5 “ha sido un apoyo muy importante y recodificación en importancia alta, media y baja) (N=79, aunque se excluyen “no aplica” para cada categoría)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

Los soportes específicos provistos por los actores internos de los establecimientos se profundizaron en el componente cualitativo. Así, a partir de los estudios de casos, se revela en primer lugar la alta importancia asignada al apoyo provisto por los directivos de los centros educativos. Estos actores, producto de su experiencia anterior dentro de los establecimientos, suelen apoyar a los directores nuevos no sólo en la socialización organizacional temprana para insertarse inicialmente en las comunidades escolares—como se vio antes— sino también permanentemente a lo largo de la gestión en el primer año. En general, los(as) directores(as) reconocen su apoyo en la transmisión de aspectos más culturales e idiosincráticos de los centros, como informarles sobre la manera cómo los distintos reaccionan frente a determinadas situaciones o bien la resolución de dudas en torno a los aspectos administrativos propios de la gestión, o en la toma de decisiones. Por ejemplo, Alberto vislumbra dentro de los apoyos más importantes para su gestión a algunos integrantes del equipo directivo, a quienes acude en caso de inquietudes principalmente en materia de procedimientos de la gestión municipal o de procesos propios del liceo en distintas áreas de la vida escolar, como da cuenta uno de sus integrantes: *“Aquí viene tupido y parejo a preguntar por procedimientos, a preguntar principalmente... a saber cómo se ha estado haciendo, cómo es el modo operandi, para entender el tema”* (Integrante equipo directivo de Alberto). En la misma línea, para Pedro, un claro facilitador de su gestión ha sido el subdirector (antiguo director subrogante que ha permanecido

en el centro) al cual recurre para solucionar sus dudas, sobre todo las que tienen que ver con la administración municipal, y a quien le consulta varias de las decisiones que piensa tomar, además de enseñarle las cosas que se “estilan” en el liceo, como por ejemplo, invitar un té al gerente cuando visita el liceo.

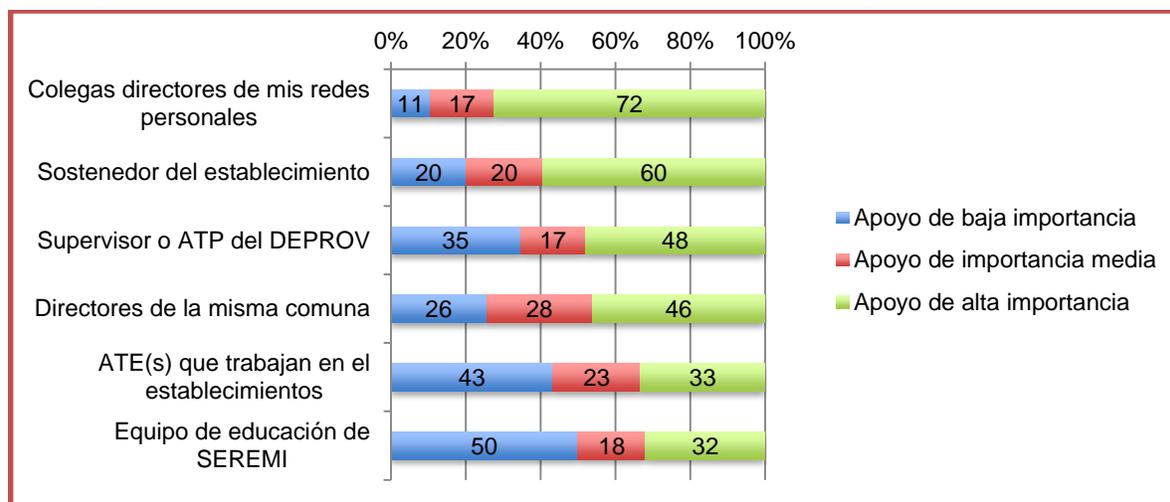
En segundo lugar, otros(as) directores(as), dependiendo del caso, destacan los apoyos recibidos de algunos profesores (lo menos resistentes y que se suman a las iniciativas de cambio), de los apoderados y de sus secretarias, éstas últimas por el alivio que significan frente la alta carga de trabajo administrativo que enfrentan.

Finalmente, una situación particular y variable tiene que ver con la relación con los líderes sindicales o gremiales. Estos pueden ser un facilitador para el principiante cuando se mantiene una buena relación con ellos, se alinean al proyecto directivo, lo que suele ir de la mano de que se les provean los espacios para que ejerzan sus propios liderazgos, como en el caso de Blanca. Pero también ellos pueden ser un obstaculizador cuando se mantienen relaciones de conflicto – potenciadas en el año escolar 2015 por el paro docente– como ocurrió en el caso de Pedro y Pilar.

8.2. Apoyos externos

De otro lado, la encuesta también pidió a los y las directores(as) novatos(as) que clasificaran la importancia del apoyo recibido en su periodo en el rol por parte de actores externos a los centros educativos. Excluyendo a quienes indicaron la opción *no aplica*, destaca la alta importancia concedida al apoyo provisto por sus colegas directores de sus redes personales (72%). Al mismo tiempo, para casi el 60% de los encuestados el apoyo del sostenedor ha sido de alta importancia. Finalmente, menos de la mitad considera como un apoyo importante a los actores del ministerio del nivel provincial y regional, y a los directores de la comuna, y casi no se menciona a las instituciones privadas de asistencia técnica (ATES). Aun cuando la alta mención al apoyo entregado por colegas directores es compartida por los y las novatos(as), ésta presenta algunas diferencias según las características de los(as) directores. Así, se observa que son los directores hombres y quienes no tienen experiencia en el sector municipal quienes relevan en mayor medida que sus contrapartes a los colegas de redes personales como apoyos de alta importancia (Tabla 8.2 Anexo 5). De igual forma, la importancia otorgada a los pares es mayor en directores(as) de zona rural que urbana, en gestores de establecimientos de tamaño medio o más alto, y en quienes dirigen centros completos (Tabla 8.3. Anexo 5).

Gráfico 13. Calificación del apoyo entregado por actores externos al establecimiento escolar en el primer año como director(as) (escala de 1 a 5, donde 1 es “no ha sido un apoyo importante” y 5 “ha sido un apoyo muy importante y recodificación en importancia alta, media y baja) (N=79, aunque se excluyen “no aplica” para cada categoría)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

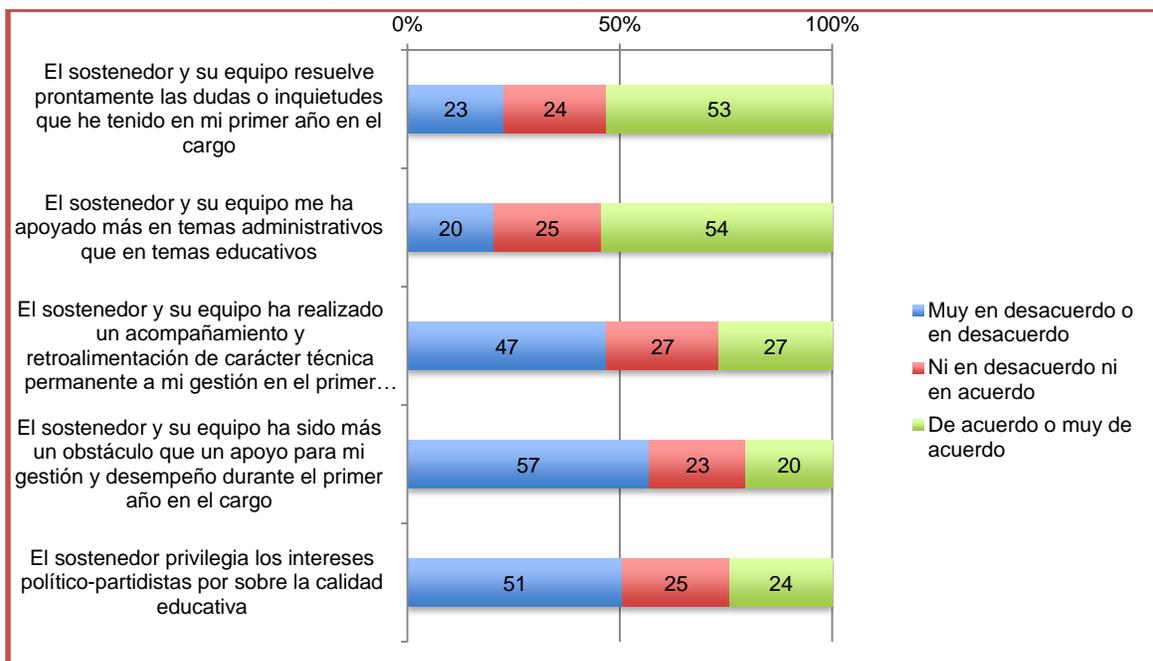
Los estudios de casos corroboran la alta importancia asignada a los directivos en servicio de las redes informales, como fuente fundamental de apoyo externo de parte de los nuevos gestores - en desmedro de los soportes institucionales. Esta figura del “director(a) amigo(a)” aparece así como una vía clave para la resolución y consulta de inquietudes de la gestión cotidiana, para el soporte en temas técnicos, o para la entrega de consejos y sugerencias en la toma de decisiones. En algunos casos estas redes de apoyo informales corresponden a directores(as) de la misma comuna (Francisco, Alberto, Blanca, Ana, Roberto) y en otros proceden de relaciones más lejanas geográficamente, que fueron forjadas a lo largo de las trayectorias de los(as) novatos(as) o en sus estudios especializados, como ocurre en el caso de Inés o de Roberto. Blanca, por ejemplo, valora el apoyo recibido de la red de directores de la comuna, con quienes mantiene comunicación frecuente por *Whatsapp* y correo electrónico, transmitiéndose información relevante sobre lo que ocurre en los establecimientos, haciéndose solicitudes prácticas y otorgándose orientaciones para responder adecuadamente a las demandas del sostenedor.

8.3. Apoyo de los sostenedores

De manera de obtener una visión más acabada del apoyo de los sostenedores, la encuesta preguntó a los y las directores(as) por sus percepciones sobre distintas características de la gestión y soporte brindado por las autoridades locales en su primer año en el cargo. Los

resultados revelan que para más de la mitad de los y las directores(as) el sostenedor resuelve prontamente las dudas o inquietudes de la gestión (53%) y un 57% se muestra en desacuerdo con que éste ha sido un obstáculo para su gestión. No obstante lo anterior, la evidencia permite afirmar el apoyo de la autoridad local y su equipo se focaliza más en temas administrativos que educativos o técnicos. En efecto, el 54% de los(as) directores(as) está de acuerdo con este apoyo se ha focalizado en temas administrativos más que educativos y sólo el 27% señala que el sostenedor ha realizado un acompañamiento y retroalimentación de carácter técnica permanente a su gestión. Finalmente, poco más de la mitad de los y las directores(as) está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que las autoridades locales privilegian los intereses político-partidistas por sobre la calidad educativa, aun cuando un cuarto de ellos muestra su acuerdo con esta misma (y dura) afirmación. La visión general respecto del apoyo y la gestión del sostenedor tiene diferencias importantes según las características de los(as) directores(as). Así, se identifica una imagen más negativa del apoyo concedido por las autoridades locales en directores(as) sin experiencia previa en el sector municipal y *outsiders* a los centros educativos, así como también en mujeres (Tabla 8.4 Anexo 5). Asimismo, se observa que en general los(as) directores(as) de centros completos y de tamaño grande de la muestra tienen una visión más negativa del rol de las autoridades locales que sus contrapartes (Tabla 8.5 Anexo 5).

Gráfico 14. Acuerdo y desacuerdo con afirmaciones sobre el apoyo entregado por el sostenedor y el equipo técnico del Departamento o la Corporación Municipal de Educación del establecimiento en el primer año en el cargo como director(a) (N=79)



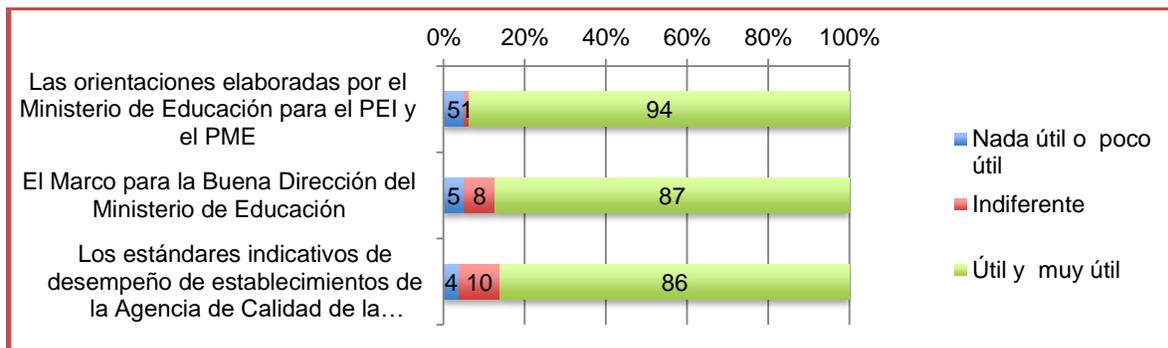
Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

La indagación cualitativa ilustra una imagen mucho más crítica del soporte realmente provisto por las autoridades locales hacia los y las novatos(as). En efecto, salvo pocas excepciones, un actor declarado como ausente entre los casos estudiados corresponde al sostenedor. La mayor parte de los actores –en coherencia con la dificultad en este tema identificada antes– destaca la falta de un proceso de inducción y de un acompañamiento a su gestión, dando cuenta más bien de los fuertes obstaculizadores que éstos imponen para su labor, especialmente en materias de recursos humanos, financieros y en la alta carga administrativa y burocrática a la cual se les exige responder. Ninguno de los sostenedores investigados ha desplegado un apoyo particular por tratarse de directores novatos, y la relación mantenida se limita a los temas administrativos, que suelen ser de lenta y engorrosa solución. Además, los sostenedores suelen reclamar la presencia de los directivos en múltiples actividades en el propio municipio, las que implican la permanente salida de los directores y las directoras de los establecimientos, lo cual es criticado por algunos de ellos. La falta de acompañamiento recibido de parte de los sostenedores es fuertemente sentida por los actores y choca contra sus expectativas iniciales, como releva Roberto: *“Yo espero de ellos un asunto de: ‘sabe qué director, el tema que su profesor está trabajando en la sala de clases, vayamos a verlo, en qué yo lo puedo ayudar con ese profesor’. En el patio: ‘mire, en el patio yo le sugiero tales y tales cosas. O sabe qué profesor, a usted le hacen faltan tales o tales cosas, veamos cómo las podemos conseguir, veamos un proyecto, yo le enseño a hacer un proyecto’*. En sólo dos casos, se percibe una mejor imagen del apoyo de las autoridades locales, que posiblemente se vincula a la especial atención que los sostenedores han puesto en dichos actores y su gestión, producto de la fuerte crisis por la cual atravesaban los centros antes de su inserción al cargo (Marina, Juan).

8.4. Apoyos de los instrumentos y de las instituciones educativas

Finalmente, en la encuesta interrogó a los nuevos gestores respecto de la utilidad de distintos instrumentos de política educativa que provee el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación. En general, los actores mantienen una opinión transversalmente positiva respecto de la utilidad de las orientaciones elaboradas por el Ministerio de Educación para el PEI y el PME (94%), de los estándares indicativos de desempeño de establecimientos de la Agencia de Calidad de la Educación (86%) y del Marco para la Buena Dirección (87%).

Gráfico 15. Utilidad para el desempeño en el cargo de director(a) de distintos instrumentos de política educativa (N=79)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

Al margen de la evaluación altamente positiva de los instrumentos de trabajo dispuestos por la política educativa, los apoyos desde el Ministerio de Educación y sus brazos territoriales aparecen en los estudios de casos, en pocas ocasiones como soportes destacados por los y las directores(as). Cuando se los menciona, aún cuando se mantiene una buena opinión genérica de las redes de mejoramiento escolar y de las orientaciones técnicas que entregan (Francisco, Alberto), algunos perciben que se trata de un apoyo poco pertinente y contextualizado a los centros y a las necesidades específicas de los gestores (Francisco).

Al mismo tiempo, en ninguno de los casos se hace mención a apoyos recibidos de parte de las nuevas instituciones creadas bajo el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Superintendencia y Agencia de Calidad), ni tampoco -salvo para el desarrollo de algunas acciones puntuales- de la asistencia técnica externa (ATEs).

La primacía y relevancia de los apoyos internos y de las redes entre pares, así como también la falta de apoyos institucionales desde las autoridades locales o del Ministerio de Educación se puede ejemplificar en el caso de Francisco.

Cuadro 26. El caso de Francisco. Apoyo entre pares y crítica hacia los soportes institucionales

Francisco es profesor de educación general básica y posee 7 años de experiencia laboral en docencia y funciones de UTP en la misma Escuela El Roble, donde asciende al cargo de director en octubre 2014. A lo largo de los meses que lleva en el rol, el director destaca distintos apoyos que ha recibido, dentro de los cuales releva el soporte de algunos actores internos a la escuela y otros externos de carácter informal, que le han permitido resolver sus dudas e inquietudes, contribuir a la mayor fluidez de su periodo en el

cargo y a implementar los distintos lineamientos de su gestión. A nivel interno, el primer apoyo fundamental para el director ha sido del antiguo gestor del centro (y su "mentor") que se mantiene en el centro como docente con horas de UTP, quien ha puesto al servicio de Francisco su experiencia previa en el cargo para resolver las inquietudes o dudas del director: *"yo tengo apoyo bastante en lo que es la figura del UTP, en lo que fue mi director antiguamente. Tenemos una relación bastante buena, muy buena, entonces tenemos la confianza de decirnos cualquier cosa, si algo está mal, si algo vemos que está más o menos. Tenemos la confianza de decirnos las cosas, entonces, es un apoyo bastante importante, con lo que él cuenta con mucha más experiencia que yo, entonces, en eso yo me he apoyado"*. A este actor, suma el respaldo de la segunda integrante de su equipo de gestión, de la secretaria del centro y de los profesores. A nivel externo, el director se ha apoyado fundamentalmente en sus vínculos informales con otros directivos y encargados de gestión de otros centros escolares. Por un lado, un soporte relevado por Francisco corresponde a los otros directores nuevos de la comuna, con quienes ha establecido relaciones permanentes de apoyo para la resolución de dudas o inquietudes propias de la gestión: *"lo que pasa es que hemos creado entre nosotros buenas relaciones con un par de los directores nuevos. Entonces, de repente, ¿qué habrán querido decir con esto, con lo que nos pidieron? Entonces, nos llamamos, "oye Pame, qué pasa con esto, cómo lo hiciste tú", "no, yo lo hice así". (...) Tenemos como esos nexos y ha sido bastante positivo, siento yo, porque hasta el momento nos complementamos en situaciones que nos piden, nos llamamos y no, es buena la relación que tenemos y me ha servido para esclarecer dudas"*. Por otro lado, Francisco resalta el apoyo recibido por parte de un familiar cercano -encargado del PME de una escuela de la comuna aledaña- quien le ha provisto orientación en temáticas técnicas de esta herramienta de gestión. Más allá de estos soportes de carácter informal, Francisco es bastante crítico de los apoyos recibidos de parte de actores institucionales externos como el DAEM o el Ministerio de Educación, que vislumbra más como fuente de obstáculos y presiones que como facilitadores de su gestión, producto de las permanentes trabas burocráticas impuestas a su gestión, la falta de acompañamiento y retroalimentación in situ a su labor, y la ausencia de atribuciones en materia de recursos. En ambos casos, Francisco releva que lejos de ser un apoyo, tanto la autoridad comunal como rectora, han sido una fuente importante de presiones externas a su trabajo *"de repente los directores respondemos a muchas cosas, no sé, trámites administrativos que vienen de la agencia, que vienen de la provincia, que vienen desde el parlamento y siento que es una batahola de cosas. Hay un ejemplo muy bueno que me lo daba el ex director, nosotros tenemos una raqueta y de distintos lados nos mandan pelotas y pelotas y con la misma raqueta hay que responder todas esas pelotas. Y yo siento que debe haber un ordenamiento de arriba y no se dan cuenta que llenan a la escuela con cosas, con cosas, con cosas y de repente hasta esas mismas cosas se topan, no hay una lógica de trabajo en todo ámbito (...) como te digo, es responder con una misma raqueta treinta mil pelotas que nos mandan de distintos lugares y siento que frente a eso no sé si a nosotros nos faltan las armas o hay una desorganización"*.

Fuente: Elaboración propia a partir de informe de caso Francisco (hombre, insider, enseñanza básica).

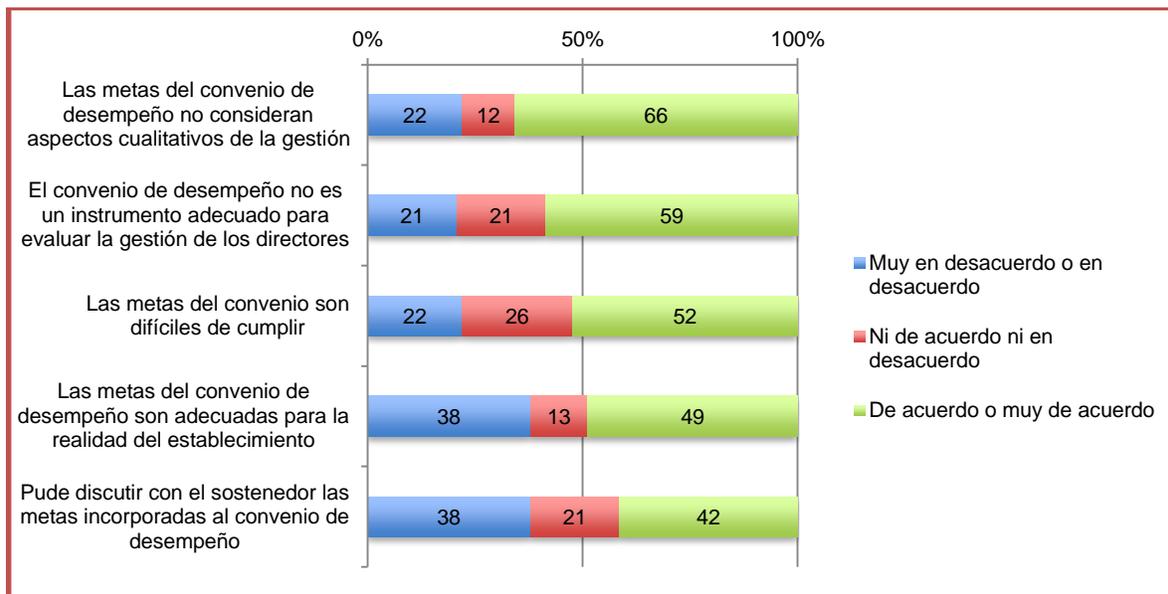
9. LAS CONDICIONES DE EJERCICIO DEL CARGO: CONVENIO DE DESEMPEÑO Y REMUNERACIONES

Además de indagar en la experiencia concreta de desempeño del rol en los centros escolares, la investigación profundizó en la evaluación de los(as) directores(as) novatos(as) de las condiciones de ejercicio del cargo, poniendo especial énfasis en los convenios de desempeño y la remuneración recibida por el ejercicio del rol.

9.1. Evaluación de los convenios de desempeño

Por un lado, respecto del convenio de desempeño establecido con los sostenedores al momento de asumir el cargo, la encuesta consultó a los(as) directores(as) por sus opiniones sobre diversos aspectos de los instrumentos, revelándose una apreciación crítica de la mayor parte de los elementos considerados. Así, menos de la mitad de los y las directores(as) está de acuerdo o muy de acuerdo con que las metas del convenio de desempeño son adecuadas para la realidad del establecimiento y sólo un 42% plantea su acuerdo con que pudo discutir las metas con el sostenedor. En la misma línea, para la mayor parte de los actores las metas del convenio de desempeño no consideran aspectos cualitativos de la gestión (66% de acuerdo) y son difíciles de cumplir (52%). Finalmente, para el 59% de los encuestados el convenio no es un instrumento adecuado para evaluar la gestión de los(as) directores(as). Las opiniones de los(as) directores(as) sobre los convenios de desempeño muestran diferencias según sus características individuales. Por un lado, se visualiza una menor valoración sobre la pertinencia de las metas y del instrumento en directores(as) *insiders*, aun cuando una señalan en mayor medida que los gestores *outsiders* que pudieron discutir las metas con el sostenedor. Por otro lado, se identifica que los(as) directores(as) que provienen del sector particular revelan en menor proporción que sus pares que pudo discutir las metas con el sostenedor y consideran con mayor frecuencia que el instrumento no es adecuado para evaluar la gestión directiva (Tabla 9.1. Anexo 5).

Gráfico 16. Acuerdo y desacuerdo con aspectos del convenio de desempeño (N=82)



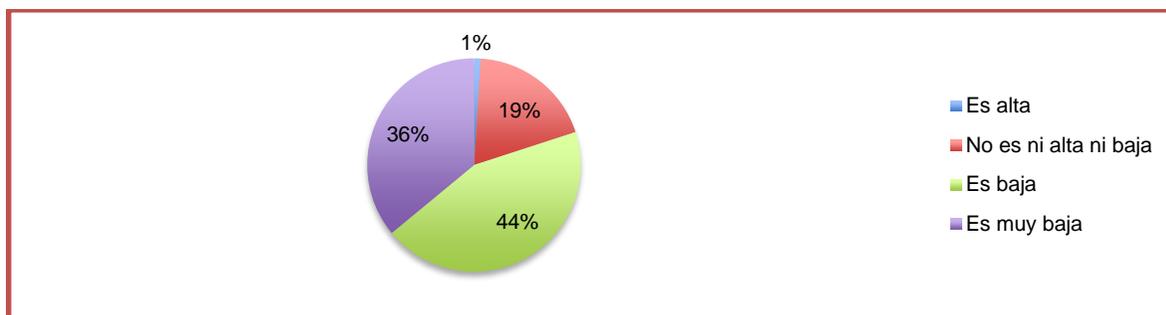
Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

Los estudios de casos coinciden con la información proporcionada por la encuesta y muestran la débil relevancia otorgada a los convenios de desempeño como ejes de la gestión en el primer año. Así, se observó una baja mención a las metas inscritas en los convenios dentro de las prioridades de la gestión, una percepción compartida de que las metas son muy altas -sobre todo en SIMCE y matrícula-, tras lo cual revelan su preocupación por su eventual no cumplimiento (Pedro) o consideran derechamente que no las podrán alcanzar en el primer año por la contingencia que significó el paro de profesores o bien la complejidad de la realidad en la cual se insertaron (Alberto, Francisco, Pedro). En este marco, algunos(as) directores(as) estudiados han tomado explícitamente la decisión de no preocuparse por su cumplimiento anual sino más bien de ir mostrando avances paulatinos y demostrables de manera más significativa al quinto año (Ana, Juan), y sólo uno ha tenido conversaciones de ajuste a las metas anuales con el sostenedor (Juan). Llama la atención dentro de algunos casos, las críticas de los propios sostenedores hacia este instrumento, ya sea por su baja consideración y adecuación al contexto escolar particular (Pilar), por su escasa flexibilidad (Pilar), por centrarse predominantemente en indicadores cuantitativos (Alberto, Roberto) o bien porque no representa las expectativas más profundas que mantienen sobre la gestión de los(as) directores(as) (Alberto).

9.2. Percepciones de la remuneración asociada al cargo

Por otro lado, respecto de las percepciones sobre la remuneración asociada al cargo, de acuerdo a la información arrojada por la encuesta, para la gran mayoría de los y las directores(as) el salario percibido por el ejercicio del rol es bajo o muy bajo. La desagregación de la valoración de la remuneración asociada al cargo según las características de los(as) directores(as) revela que tanto las mujeres como los(as) directores(as) con menos años de experiencia e *insiders* tienen una visión más negativa del salario que reciben que sus contrapartes, estos últimos posiblemente por el escaso cambio visualizado respecto de la remuneración que recibían con anterioridad en el mismo centro educativo (Tabla 9.2 Anexo 5). En la misma línea, la percepción de que la remuneración del cargo es baja o muy baja es señalada en mayor medida por directores(as) que trabajan en áreas rurales versus urbanas y en establecimientos de menos de 700 alumnos de matrícula en oposición a quienes trabajan en centros de más de 701 estudiantes, lo que es coherente con las iniciativas de política recientes que buscan beneficiar salarialmente a los gestores de centros de mayor tamaño (Tabla 9.3 Anexo 5).

Gráfico 17. Opinión de la remuneración mensual recibida por ejercer el cargo de director(a) (N= 79)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

10. PROYECCIÓN A FUTURO DE LOS(AS) NUEVOS(AS) DIRECTORES(AS)

A pesar de dificultad de la experiencia de desempeño en el primer año en el cargo, al ser interrogados en la encuesta sobre su proyección a futuro una vez que finalice el periodo en el rol, la mayor parte de los(as) directores(as) novatos(as) piensa re-postular al cargo (46%) o bien postular al mismo en otro centro de dependencia municipal (25%). Así, solo 4% señaló que proyecta postular al cargo de director(a) en el sector particular subvencionado o pagado, mientras que 11% se visualiza postulando a otro tipo de institución educacional. Conforme a los datos, en pocos casos se proyecta volver a la docencia (1%), ninguno piensa postular a otro cargo

directivo (no de director) y una proporción minoritaria piensa jubilar. Al visualizar las alternativas consideradas para el futuro según las características de los(as) directores(as) se identifica que la tendencia mayoritaria a re-postular al cargo por otro periodo es mayor en hombres que en mujeres y en directores(as) que disponían de experiencia en el sector municipal y que tienen más años de experiencia. Cabe resaltar que esta opción es más frecuente en directores(as) que califican a la experiencia como fácil o muy fácil que en quienes dieron cuenta de lo contrario (Tabla 10.1 Anexo 5).

Tabla 20. Alternativas consideradas una vez que termine el periodo de 5 años como director(a) en este establecimiento escolar (%) (N=79)

	%
Re-postular al cargo de director/a por otro periodo en este establecimiento escolar	46
Postular a un cargo de director/a en otro establecimiento escolar municipal	25
Postular a un cargo de director/a en un establecimiento particular subvencionado	1
Postular a un cargo de director/a en un establecimiento particular pagado	2
Postular a un cargo de gestión o de dirección en otro tipo de institución del área educacional	11
Postular a un cargo directivo (no de director) en este u otro establecimiento escolar	0
Volver a la docencia de aula en este u otro establecimiento escolar	1
Jubilar	4
Otra (se alude a: postular a agencias locales de educación, dedicarse a las asesorías e investigación, escribir, realizar una actividad sin presiones para poder disfrutar de su familia, no está claro el siguiente paso)	8
Total (%)	100
Total (N)	79

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

A diferencia de los resultados de la encuesta, los estudios de casos muestran que aun cuando para algunos(as) directores(as) el primer año en el cargo parece ser pronto en la visión de algunos(as) directores y directoras para definir proyecciones más de largo plazo en términos de sus carreras directivas, cuando aparece una proyección, no se identifica un patrón común respecto de la potencial re-postulación o postulación al cargo en el sector público. Así, algunos directores dadas las frustraciones y trabas a la experiencia por parte de las autoridades y la gestión municipal, optarían más bien por volver al sector particular (Alberto); otros abandonarían su carrera por jubilación o su edad avanzada (Marina, Luisa); otros aspiran un nuevo periodo en el

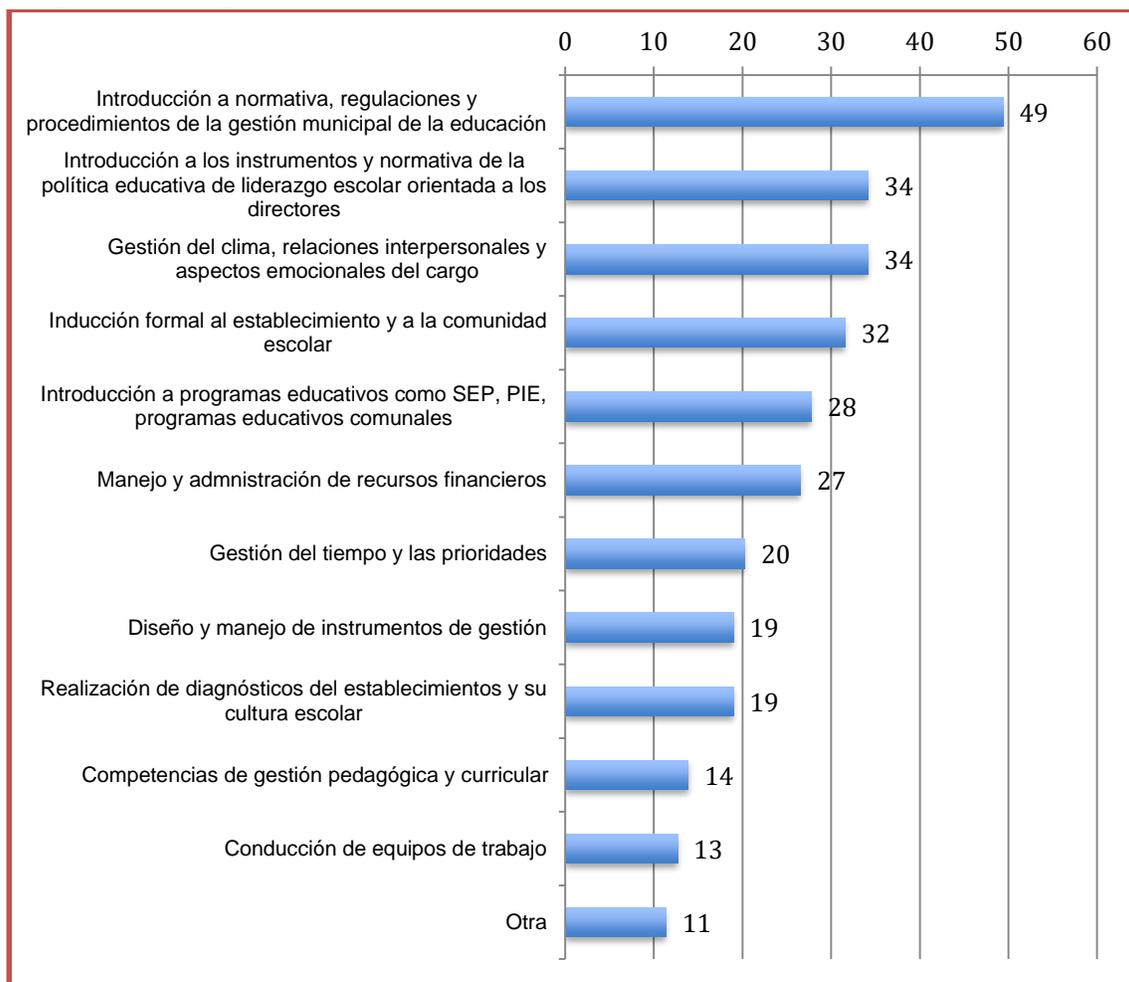
cargo en el mismo establecimiento (Roberto), a cargos de gestión en otros centros (Juan, Pilar) o bien a nivel comunal (Claudio, Pilar, Roberto). En otras situaciones, el futuro dependerá más bien de las decisiones y prioridades familiares (Ana).

11. NECESIDADES FORMATIVAS Y DE APOYO DEL PRIMER AÑO EN EL CARGO

Luego de reflexionar sobre sus propias experiencias en el primer año en el cargo, los y las directores(as) novatos(as) encuestados y estudiados en el componente cualitativo, así como también los miembros de las comunidades educativas en las cuales se insertan y los sostenedores, identifican un conjunto de necesidades formativas y de apoyo, capaces de fortalecer la fluidez de la transición al rol y orientar su gestión hacia un liderazgo educativo efectivo.

Por un lado, la encuesta preguntó a los y las directores(as) sobre sus necesidades formativas y de apoyo prioritarias durante su primer año en el cargo. Los resultados dan cuenta que dentro de las necesidades más sentidas se encuentran: la introducción a normativa, regulaciones y procedimientos de la gestión municipal de la educación –que es señalada por casi la mitad de los directivos (49%)-; la que es seguida de una introducción a los instrumentos y normativa de la política educativa de liderazgo escolar orientada a los y las directores(as) escolares (34%); herramientas relativas a la gestión del clima escolar, relaciones interpersonales y aspectos emocionales del cargo (34%); y de la recepción de una inducción formal al establecimiento y a la comunidad escolar (32%). En contraposición, las necesidades formativas menos indicadas por los actores corresponden a las competencias en gestión pedagógica y curricular (14%), y la conducción de equipos de trabajo (13%).

Gráfico 18. Principales necesidades formativas desde que ingresó al cargo (Respuesta múltiple. % de respuestas afirmativas de N=79)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

Al visualizar las necesidades formativas principales señaladas por los(as) directores(as) según sus características individuales se observa que, en primer lugar, la introducción a normativa, regulaciones y procedimientos de la gestión municipal es compartida por mujeres y hombres, pero indicada en mayor proporción por directores(as) outsiders que *insiders*, y por aquellos sin experiencia en el sector municipal en comparación a sus contrapartes. En segundo lugar, la mención a la introducción a los instrumentos y normativa de la política educativa de liderazgo escolar es mayor en hombres que en mujeres, en directores *insiders* y con experiencia previa en la dependencia municipal que en sus grupos comparables. Finalmente, el apoyo a la gestión del clima escolar, relaciones interpersonales y aspectos emocionales del cargo no presenta diferencias importantes según las variables individuales, pero es más señalada por directores de

zona urbana que rural y por quienes dirigen centros completos versus de básica o media (Tabla 11.1 y 11.2 Anexo 5).

La indagación cualitativa permite profundizar y especificar los tipos de necesidades formativas centrales relevadas por los(as) directores(as) novatos(as), que enmarcan las retratadas por la encuesta, dentro de las que destacan:

- **Conocimiento del marco normativo de la gestión municipal, sus procedimientos administrativos y de gestión de recursos.** La primera necesidad formativa prevaleciente en la amplia mayoría de los casos –pero sentida con más intensidad en aquellos que proceden del sector particular– es el conocimiento del marco normativo de la gestión municipal, sus procedimientos administrativos y de gestión de recursos (Pedro, Juan, Ana, Blanca, Pilar, Alberto, Inés, Claudio, Roberto). En algunos casos, esta necesidad fundamental se suma a la demanda por conocimientos más amplios de la política educativa (Francisco, Juan, Pedro) o a los contextos mayores en que la educación municipal se inserta en términos de redes externas de apoyo, por ejemplo para la derivación de casos de atención psicosocial a estudiantes (Juan). A modo de ilustración de esta fuerte necesidad formativa, Alberto recomienda una *“inducción al mundo municipal, al proceso, porque es muy distinto, desde mandar un oficio también de legislación, propiamente tal. Aquí se aplica mucho la ley para todo... eso yo creo que es una deuda que uno la tiene que suplir en la marcha, que no es el óptimo. O sea, por ejemplo, si yo soy jefe de DAEM y tengo directores nuevos me los llevaría en enero a una, lo mismo que estábamos conversando, “se van a enfrentar con esto, esta es la realidad”*. En general, esta demanda por un mayor conocimiento en la administración municipal de la educación es reconocida también por los sostenedores, aun cuando no despliegan estrategias efectivas para su enfrentamiento.
- **Competencias blandas de liderazgo.** Una demanda formativa central para los directores corresponde al fortalecimiento de sus competencias blandas de liderazgo, que deriva de sus propias dificultades enfrentadas tanto en torno a lidiar con el personal de los centros como a manejar los hitos de conflicto por los cuales han atravesado. Dentro de las competencias de esta naturaleza, se destaca la necesidad sentida de mejorar sus habilidades de comunicación, de manejo y resolución de conflictos a nivel micro y macro, y de elementos como el desarrollo de la empatía y la escucha activa (Pedro, Juan, Marina, Ana, Pilar, Alberto, Roberto). Por ejemplo, tanto Juan como el sostenedor de su escuela detectan la necesidad de mejorar sus habilidades de comunicación efectiva, que le permitan enfrentar conflictos y mantener la dinámica del buen trato dentro de la comunidad educativa, así como también la de fortalecer

el rol de “buen mediador” que deben tener los directores, bajo el manejo de técnicas de gestión y resolución de conflictos. Esta necesidad formativa se suma, en otros casos, a la de un apoyo en lograr un adecuado equilibrio entre un estilo de liderazgo más afectivo que caracteriza a algunos directores y el imperativo al despliegue de uno más firme en algunas situaciones, como demuestran los casos de Francisco o Blanca.

- **Competencias técnicas de liderazgo.** Los directores y las directoras –y las comunidades educativas en que se insertan–, son sensibles a sus necesidades formativas en distintos aspectos más técnicos del liderazgo directivo. Dependiendo de caso y de sus respectivos procesos de socialización previos, se enfatizan unas dimensiones por sobre otras. Así, mientras algunos identifican la necesidad de formación en liderazgo y materias pedagógicas (Francisco, Juan), otros plantean temas como la planificación estratégica (Ana, Blanca, Marina), o el trabajo con la diversidad del alumnado (Ana). Por ejemplo, en el caso de Marina, los actores entrevistados coinciden en su necesidad formativa en planificación estratégica, capaz de no perder de vista la mirada de largo plazo en la gestión por la resolución de lo urgente y prioritario de corto plazo, que ella misma define como *“(se quiere que) la mirada sea más a largo plazo, una mirada más estratégica en virtud de lo que voy haciendo y de cómo ir haciéndolo pasito a pasito, porque estamos mirando mucho el aquí y el ahora”*.
- **Competencias personales para enfrentar exigencias y emociones del cargo.** Una fuerte necesidad de apoyo detectada por los directivos y los actores que los rodean es de corte personal y corresponde al soporte en el afrontamiento de las altas exigencias, frustración y desgaste que tiene el cargo de director(a). Así, se demanda un apoyo fundamental en el manejo de los tiempos, en el control de emociones, o en la capacidad de dominio personal (Juan, Pedro, Ana, Marina, Pilar, Alberto, Francisco). Por ejemplo, la autoridad local del caso de Ana releva como primera necesidad para los directores un apoyo consistente en contención emocional o autocuidado. Así, la complejidad del trabajo del director requiere, en la visión del actor, una fortaleza emocional que le permita, a su vez, contener emocionalmente a sus equipos, mantener la entrega, la energía y las convicciones.

12. RECOMENDACIONES DE LOS(AS) DIRECTORES(AS) NOVATOS(AS) PARA UN PROGRAMA DE INDUCCIÓN PROFESIONAL

Tanto la fase cualitativa como cuantitativa del estudio interrogó a los y las directores(as) respecto de sus recomendaciones en torno al diseño de un programa de inducción, profundizando en la opinión de los gestores sobre los contenidos indispensables, las metodologías y formadores fundamentales, la duración y la gestión de una iniciativa de esta naturaleza.

12.1. Contenidos indispensables

En primer lugar, respecto de los contenidos indispensables a incluir en un programa de inducción, la codificación de la respuesta abierta formulada a los y las directores(as) en la encuesta revela que - en coherencia las necesidades de formación visualizadas en el apartado anterior- las materias que reciben mayor cantidad de menciones considerando el total de casos corresponden a la normativa vigente y los protocolos/instrumentos de gestión de los municipios y de la política educativa del Ministerio de Educación (63%), seguida de las prácticas de liderazgo (40%), la gestión de recursos financieros y administrativos (35%) y el manejo de recursos humanos, clima laboral y habilidades blandas (35%). En contraposición, los contenidos más técnicos (como PME) o los referidos a temas pedagógicos y curriculares reciben baja mención dentro del total de casos.

Tabla 21. Contenidos indispensables que deberían estar presentes en un programa de inducción para directores novatos (codificación de pregunta abierta. % de casos de N=79 que menciona al menos 1 contenido en cada área)

	Total de casos	
	N	%
Normativa vigente y protocolos (Municipio y Mineduc)	50	63
Prácticas de liderazgo	32	40
Gestión de recursos financieros y administrativos	28	35
Manejo de recursos humanos, clima laboral y habilidades blandas	28	35
Familiarización con establecimiento (planta docente, resultados, roles y funciones)	5	6
Rol del director, DAEM y municipio	11	14
Elaboración del PME	5	6

Curriculum y pedagogía	7	9
Familiarización con experiencias exitosas	5	6
Otros	26	33

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

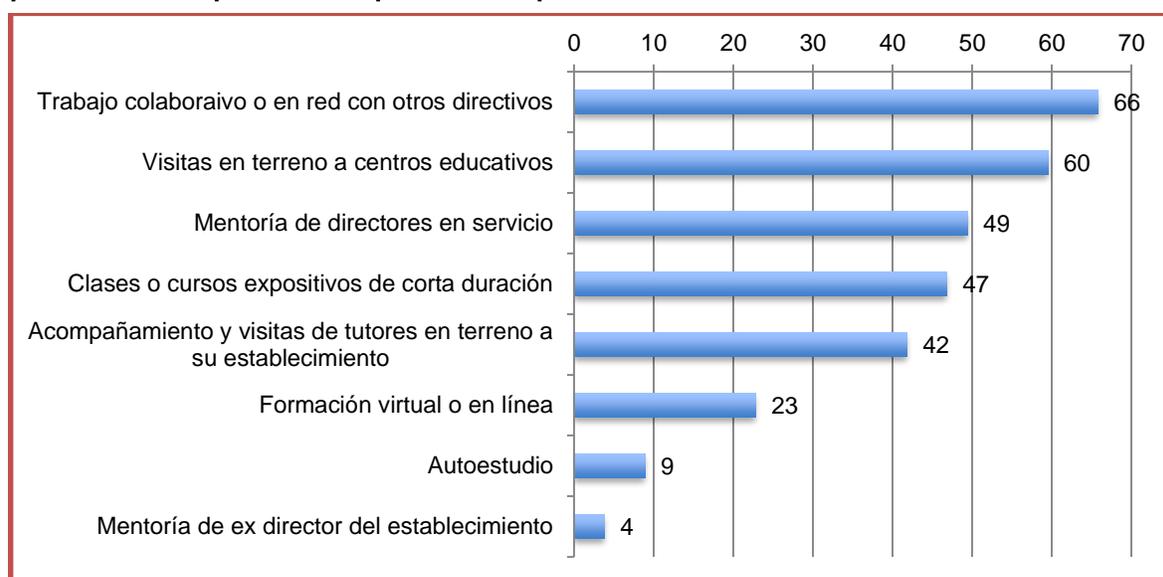
Al visualizar los contenidos fundamentales a incorporar en un programa de inducción profesional según las características de los(as) directores(as) y de los centros que lideran se identifica que para todos los grupos los cuatro contenidos antes mencionados son los centrales, aun cuando adquieren matices relevantes de ser destacados. Por un lado, la mención a la normativa vigente y protocolos/instrumentos gestión municipal y ministerial corresponde al contenido de mayor mención para todos los subgrupos, pero es señalado en mayor proporción por hombres que mujeres, por líderes de establecimientos urbanos que rurales, de básica y media que completos, y de mayor tamaño de matrícula. Por otro lado, las prácticas de liderazgo, aun cuando son la segunda mención para todos los grupos, aparece con más fuerza en directores(as) *insiders* que *outsiders* y de centros urbanos que rurales. En la misma línea, la gestión de recursos financieros y administrativos es más mencionada como contenido indispensable por mujeres, directores(as) *insiders*, de establecimientos de enseñanza básica y media que completos y, finalmente, el manejo de recursos humanos, clima laboral y habilidades blandas recibe mayor mención de directores sin experiencia en sector municipal, de centros de media y completos que de básica y de establecimientos de tamaño menor o medio que mayor (Tablas 12.1 y 12.2 Anexo 5).

12.2. Metodologías y formadores de un programa de inducción

En segundo lugar, en cuanto a las metodologías que los y las directores(as) visualizan como más efectivas para un programa de inducción, se identifica una alta preferencia por metodologías de aprendizaje entre pares y experienciales. Así, al ser consultados en la encuesta a este respecto, un 66% de los(as) directores(as) menciona el trabajo colaborativo o en red con otros directivos dentro de las tres alternativas marcadas, seguido de las visitas en terreno a centros educativos (60%), la mentoría de directores en servicio (49%), y el acompañamiento y visitas de tutores en terreno a su establecimiento (42%). De igual forma, un 47% indica como una alternativa metodológica efectiva a las clases o cursos expositivos de corta duración. La desagregación según las características de los(as) directores(as) revela que, si bien la mención a los directores en servicio como formadores es alta para los distintos subgrupos, una proporción mayor de directivos *outsiders* que *insiders* y de aquellos sin experiencia en el sector municipal en comparación a sus contrapartes sindicadas como estrategias más efectivas a las que involucran una formación experiencial, tales como visitas en terreno a centros educativos y mentoría de

directores en servicio. En contraposición, tanto los directores *insiders* como quienes tienen experiencia en centros de la dependencia municipal consideran en mayor proporción que sus grupos de comparación a las clases o cursos expositivos de corta duración y a la formación virtual o autoestudio como estrategias efectivas. Al observar las diferencias por género, se identifica que las mujeres mencionan en mayor medida que los hombres a la mentoría de directores en servicio y el acompañamiento en terreno, mientras que los directores muestran mayor valoración de las visitas en terreno a centros educativos, las clases o cursos expositivos y la formación virtual (Tabla 12.3. Anexo 5).

Gráfico 19. Estrategias metodológicas más efectivas para un programa de inducción profesional (Respuesta múltiple. % de respuestas afirmativas de N=79)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

En coherencia con lo anterior, respecto de quiénes debiesen ser los principales formadores de un programa de inducción, el 87% de los(as) directores(as) señala a otros directores en servicio dentro de sus preferencias. Estos actores son seguidos por la mención de académicos de universidades o centros de estudio (56%). Finalmente, menos del 40% de los casos incluyen dentro de sus menciones a sostenedores (37%) y a actores del Ministerio de Educación. Alineado con la visión de las estrategias metodológicas más efectivas según las características de los(as) directores(as), tanto directores *outsiders* como sin experiencia en sector municipal señalan en mayor medida que sus contrapartes a los directores en servicio como formadores claves de un programa de inducción. En oposición a ello, la mención a académicos es más alta en directores *insiders* que entre los directores *outsiders*. (Tabla 12.4 Anexo 5).

Gráfico 20. Principales formadores de un programa de inducción para directores novatos (Respuesta múltiple. % de respuestas afirmativas de N=79)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

La indagación cualitativa corrobora los resultados obtenidos por la encuesta. Así, la mayor parte de los(as) directores(as) estudiados sugiere la importancia de incluir dentro de los programas a directivos en calidad de mentores o coaches, que permitan apoyar –desde sus propias trayectorias en cargos de esta naturaleza– la gestión de los(as) directores(as) novatos(as) en la práctica. Por lo general, los actores fundamentan su opinión positiva sobre este método a partir de sus propias experiencias del apoyo recibido por los directivos de las escuelas y liceos, o de los ex directores que los han acompañado. Por ejemplo, Pedro destaca el apoyo que puede hacer el acompañamiento de un actor conocedor del sistema en el desempeño, producto de la opinión positiva del rol del subdirector del liceo (ex director subrogante) en su propio proceso informal de inducción. Así, recomienda como clave en un programa de inducción el tener *“una especie de coach, de mentor, pero que es una persona antigua del lugar al que tú vas a pertenecer y que te logre acompañar por lo menos un mes (...) puede ser un director, algún directivo superior que este en funciones en otro lado”*. La necesidad de que se trate de actor interno o bien de misma comuna es esencial para algunos(as) directores(as), sobre todo cuando vienen de fuera de la localidad o del sector municipal, lo que permitiría afianzar su conocimiento y adecuación de las metas y expectativas a la realidad más propia de los establecimientos, como se ilustra en el caso de Alberto. En la misma línea, otros directores recomiendan una serie de metodologías complementarias de apoyo, que descansan en el aprendizaje entre pares, dentro de los cuales se mencionan actividades de intercambio de buenas prácticas de gestión o pasantías entre directores de misma comuna o de escuelas y liceos con destacada gestión. Por ejemplo, Pilar

considera relevante como estrategia de formación el efectuar pasantías breves e inducción entre directores de la misma comuna, con el fin de aprender a manejarse en este cargo a partir de la observación de otros estilos y modalidades de gestión.

Para algunos casos, las metodologías prácticas y experienciales antes retratadas, debiesen complementarse con cursos breves ofrecidos por instituciones de educación superior, que permitan apoyar la formación en temáticas más formales y técnicas relevantes para el liderazgo directivo y la gestión escolar, tales como las políticas educativas, los marcos de la buena dirección, el currículum o la planificación estratégica (Pilar, Alberto, Francisco). Sin embargo, enfatizan que dichos cursos deben contener metodologías prácticas de formación. Así, a modo de ilustración, para Francisco un programa de inducción profesional a nuevos directores debe basarse en la mentoría de ex directores pero también, de manera complementaria, con el desarrollo de un curso, entregado por una institución externa, que provea a los nuevos directores de conocimientos y competencias en buenas prácticas de gestión y marcos de liderazgo, que debiese ser seguido, posteriormente, de un acompañamiento y visitas en terreno al centro educativo de parte de un tutor o mentor, que permita ir retroalimentando la gestión en curso. En la misma línea, Roberto visualiza un programa de inducción en dos partes distribuidas en años consecutivos: el primer año teórico y el segundo de uso de herramientas e instalación de prácticas en terreno.

12.3. Duración de un programa de inducción

En tercer lugar, desde la visión de los y las directores(as) encuestados, un programa de inducción debiese durar, en promedio, 7 meses, con una desviación estándar de 5 meses, y un rango de variación que va entre 0 a 24. Al desagregar la respuesta, se observa que un poco más de un tercio de los y las directores(as) encuestados recomienda que los programas duren 3 meses, un 29% sugiere una duración de entre 4 y 7 meses y 18% de entre 8 y 12 meses (Tabla 12.5 Anexo 5). Con todo, la moda o frecuencia de mayor mención corresponde así una duración de 6 meses (34%), seguida de 22% que señala 3 meses. En este tema, la indagación cualitativa revela, además, que los directores y las directoras demandan fuertemente un programa de inducción profesional, que se inicie antes de asumir el cargo formalmente y que sea efectuado en el mismo contexto escolar.

Tabla 22. Meses de duración propicios de un programa de inducción (recodificación) (N=79)

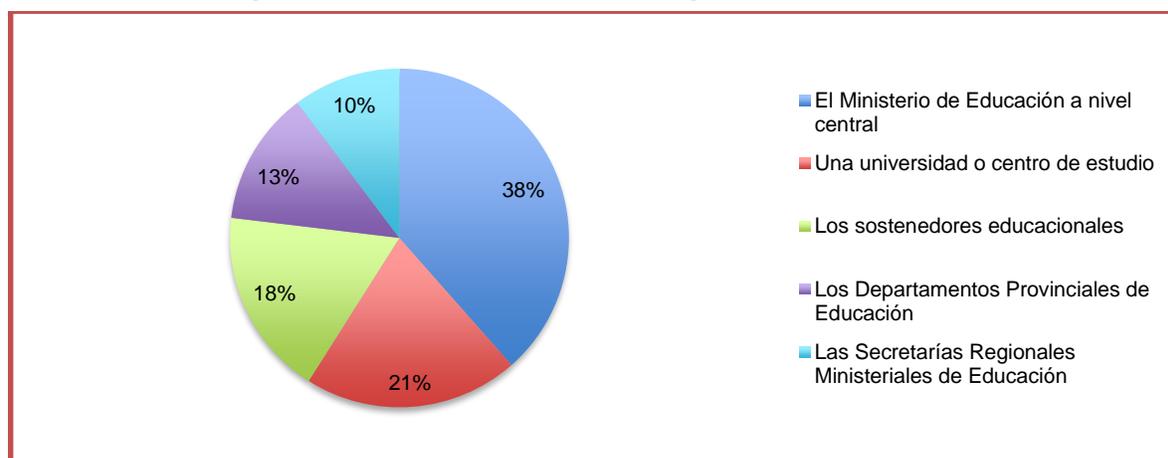
Meses de duración	%
Entre 0 y 3	37
Entre 4 y 7	29
Entre 7 y 12	18
Más de 12	6
Total (%)	100
Total (N)	79

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

12.4. Gestión de un programa de inducción

Por último, respecto de quien debiese liderar la implementación de un programa de inducción, la encuesta revela que un 62% de los y las directores(as) menciona que a la cabeza de estas iniciativas debiese estar el Ministerio de Educación (central, regional o provincial). En contraposición, un 20% menciona a una universidad o centro de estudio, y sólo el 18% visualiza a los sostenedores educacionales como potenciales líderes de los programas. Aun cuando la opinión de que el liderazgo de la iniciativa debe estar radicado en el Ministerio de Educación en cualquiera de sus niveles es compartida por los actores, se visualiza que esta sugerencia es más alta en *outsiders* y en directores(as) sin experiencia en el sector municipal en comparación a sus pares. En cambio, la idea de que el liderazgo lo tenga una universidad o centro de estudio aparece más mencionada por directores(as) *insiders* que *outsiders* así como también por quienes cuentan con experiencia de trabajo en el sector público versus sus contrapartes (Tabla 12.6 Anexo 5).

Gráfico 21. Liderazgo de la implementación de un programa de inducción (N=78)



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

VII. CONCLUSIONES

En esta sección se presentan las principales conclusiones del estudio a la luz del marco teórico y de política presentado con anterioridad en el informe. Los distintos elementos que se abordan a continuación constituyen la base de las recomendaciones para el diseño de programas de inducción orientados a directores(as) novatos(as) que ingresan al sector municipal que se desarrollan en el capítulo final del documento.

Sustentado en la fuerte potenciación del liderazgo educativo en la política educativa global, el tema de los y las directores(as) noveles se ha posicionado fuertemente en la agenda de investigación internacional a lo largo de los últimos años. Los múltiples estudios en el área han entregado marcos teóricos de referencia y evidencia sustantiva acerca de la experiencia y socialización de los nuevos gestores, incorporando de manera más reciente un énfasis en la contextualización del proceso de ascenso al cargo de director(a) a las distintas realidades nacionales o locales (Earley et al., 2011). Haciendo eco de esta tendencia, y buscando contribuir a la disminución de la brecha de estudio en este tema, la investigación presentada se erige como un aporte teórico y práctico en esta línea de estudio al introducir, por una parte, evidencia inexistente en Chile respecto de la experiencia, socialización y necesidades formativas de los nuevos gestores escolares desde una visión enraizada en el marco socio-político nacional, y constituir, por otro lado, un insumo fundamental para el diseño de programas de inducción efectivos y pertinentes dirigidos a directores(as) noveles.

A grandes rasgos, la investigación efectuada verifica que, en coherencia con la literatura internacional, la etapa inmediatamente posterior a la asunción del cargo es un periodo crítico para los(as) nuevos(as) directores(as) que se insertan en escuelas y liceos públicos del país, en el cual ponen a prueba sus capacidades y aprendizajes previos para el ejercicio de sus múltiples responsabilidades, se enfrentan a la complejidad del proceso de socialización organizacional y deben asumir, por vez primera, ser los responsables en última instancia de lo que ocurre dentro de la organización. A pesar de los aspectos compartidos con la evidencia de otras latitudes, el estudio avanza más allá de la literatura disponible profundizando en el peso de ciertas características de las trayectorias individuales y de las condiciones organizacionales de los establecimientos en la experiencia de desempeño del rol y en las necesidades formativas requeridas, al mismo tiempo que pone en el centro las distintas particularidades de la transición al cargo de director(a) en el contexto nacional, dentro de las cuales destacan, entre otras, el escaso rol de apoyo y acompañamiento de las autoridades locales y la fuerte omnipresencia de problemáticas externas a los establecimiento en el periodo inicial del ejercicio profesional.

Tomando en cuenta lo anterior, en lo que sigue se detallan las principales conclusiones del estudio.

La primera conclusión del estudio apunta a que, antes de arribar al cargo, los y las directores(as) han pasado por procesos de socialización continuos e incrementales (Duke, 1987), que los han provisto de ciertos recursos básicos a nivel de conocimientos, habilidades y principios para el ejercicio del rol, y los han empoderado para asumir el desafío profesional que éste encierra. En efecto, la evidencia aportada por la investigación establece que, aun cuando la política educativa del país carece de una carrera directiva formalmente instituida, los nuevos gestores destacan por la mantención de trayectorias laborales y formativas con distintos elementos compartidos, que están a la base de sus procesos de socialización anticipatoria y profesional. Dentro de éstos y en línea con la literatura internacional, aparecen como fuentes de aprendizaje principales el ejercicio previo de cargos directivos y la disposición de formación especializada, específicamente magisteres en gestión o liderazgo escolar. Adicionalmente, esta mayor preparación formal, así como una mayor feminización, distingue el perfil de los actuales principiantes respecto de los y las directores(as) que están ejerciendo el cargo en establecimientos públicos. Así, los aprendizajes previos para el rol del cual disponen los(as) novatos(as) al ascender al cargo se ejecuta por medio de una combinación de tácticas de socialización (Bengston, Zepeda y Parylo, 2013; García Garduño et al., 2011), tanto secuenciales, como formales e informales, y colectivas e individuales, las cuales los han provisto de un cúmulo de conocimientos técnicos, conductuales y valóricos, que son puestos al servicio del ejercicio del cargo en el primer año.

La segunda conclusión del estudio pone en el centro que, más allá de los antecedentes compartidos que sustentan sus aprendizajes previos para el ejercicio del rol, algunas características específicas de los procesos de socialización anticipatoria de los(as) directores(as) novatos(as) inciden en la experiencia de ejercicio del cargo. Profundizado en un tópico escasamente abordado por la literatura internacional y la controversia de sus hallazgos centrales (Hobson et al., 2003, Parway y Hall, 1992, Spillane y Lee, 2013; Daresh y Male, 2000), la investigación efectuada establece que elementos particulares de las trayectorias laborales de los nuevos gestores -como el lugar/dependencia del establecimiento en que han trabajado y el tipo de cargo directivo desempeñado con anterioridad- ejercen una influencia importante en el tipo de conocimientos y habilidades con que ascienden al rol y, concomitantemente, en los déficits o necesidades formativas detectadas. Dentro de éstos elementos, destacan tres antecedentes claves: i) ser *insider/outsider al establecimiento*: si bien los actores que transitan al cargo de

director(a) en la misma organización en que se desempeñaban antes tienen la ventaja de disponer de una familiarización previa con la organización y la comunidad educativa (Spillane y Lee, 2013), éstos enfatizan en mayor medida que los *outsiders* la dificultad de la experiencia vivida en el cargo, producto de la problemática identificada de establecer nuevos límites con sus anteriores pares y los conflictos identitarios asociados, así como también por el peso que posee la calidad de la relación anterior mantenida con la comunidad educativa en la validación de su liderazgo; ii) *la dependencia pública o privada donde realizó el proceso de socialización previo*: los(as) novatos (as) que han focalizado su experiencia profesional en el sector particular y transitan por primera vez a un establecimiento público se enfrentan a dificultades específicas que sus grupos de comparación, que emanan principalmente de su desconocimiento de la gestión y normativa municipal, y de la mayor resistencia de los docentes hacia su arribo al cargo, que redundan en parte de sus necesidades formativas identificadas; iii) *el tipo de cargo directivo desempeñado con anterioridad*: aunque exploratoriamente, el estudio evidencia la incidencia del tipo de cargo directivo desempeñado predominantemente en la trayectoria laboral pasada en el estilo de liderazgo ejercido y, en cierta medida, en los focos de las acciones ejecutadas en el primer año, visualizándose principalmente una distinción entre haber ejercido el rol de jefe técnico versus otros cargos en la mayor tendencia hacia un liderazgo pedagógico.

La tercera conclusión del estudio da cuenta que, aun cuando los aprendizajes adquiridos en los procesos de socialización profesional –en este caso en la extendida formación de pre-servicio– son un recurso sustantivo para los novatos, estos conocimientos y competencias no son suficientes para dar respuesta a las complejidades del proceso de inserción y desempeño del cargo de director(a). Así, alineado con la insuficiencia detectada por la evidencia internacional respecto de la efectividad de los programas de formación de pre-servicio en la facilitación del ejercicio del rol en la etapa de inducción de los(as) novatos(as) (Crow, 2007; Kelly y Saunders, 2010; Daresh y Male, 2000) y las debilidades detectadas en esta oferta formativa a nivel nacional (Muñoz y Marfán, 2012), la investigación revela con fuerza que, a pesar de la alta disposición de formación especializada para el cargo con que cuentan con los nuevos gestores, ésta presenta severos déficits a nivel de los conocimientos profesionales entregados (particularmente en normativa y gestión municipal), al mismo tiempo que carece de métodos de formación experienciales y prácticos capaces de potenciar la transferencia de los contenidos aprendidos al ejercicio efectivo del rol.

La cuarta conclusión del estudio revela que, no obstante los intensos procesos de socialización anticipatoria y/o profesional de los que se disponga y sus particularidades, el proceso de inserción y de socialización organizacional – o del cómo se hacen las cosas en el

contexto específico de una escuela (Crow, 2007)–, es un desafío inicial crítico. Este momento clave, que la literatura ha sindicado como uno más importante que los otros procesos de socialización (Wendling y Dimmock, 2006), tiene algunas particularidades importantes en el contexto nacional. Por un lado, los gestores que ingresan al sector municipal por primera vez o son *outsiders* al establecimiento se enfrentan al doble desafío de obtener no sólo un aprendizaje interiorizado del contexto y la comunidad escolar en la que se insertan, sino además del sistema de educación municipal y las características de su gestión –desconocidas hasta ese momento– que infieren negativamente en la experiencia de desempeño del rol y se transforman en importantes necesidades formativas. Por otro lado, el estudio permite afirmar que, en el caso del país, a las dificultades propias de este complejo proceso de socialización en los centros escolares, se añaden otros elementos contextuales que obstaculizan su fluidez, como es la escasa información con que los(as) directores(as) cuentan antes de dirigir los centros, la ausencia de un proceso formalizado de transferencia entre la gestión saliente y entrante, la manera abrupta de llegada a liderar los establecimientos y en desconexión con el calendario escolar, y la concomitante necesidad de adquirir con mayor premura este aprendizaje y entendimiento de las organizaciones respectivas en que se desempeñarán por los próximos 5 años, para lo cual no disponen de un apoyo formalmente instituido. Tanto la conclusión anterior como ésta fortalecen la necesidad imperiosa de contar con procesos de inducción de calidad para los y las novatos(as), los que no suelen existir en el contexto nacional –y, en los casos minoritarios, en que si existen suelen ser formales, breves y escasamente vinculados a los desafíos principales de la dirección escolar.

La quinta conclusión del estudio subraya que en el complejo proceso de inserción inicial y socialización organizacional las fuentes primordiales de apoyo corresponden a actores internos a los centros escolares, destacándose –a diferencia de la evidencia internacional– un escaso rol de las autoridades locales en la facilitación de la transición. La literatura procedente de otras latitudes del mundo ha enfatizado con fuerza que los soportes de los y las nuevos(as) directores(as) en su socialización organizacional son internos y externos a los establecimientos, mostrando el rol clave del nivel local en la entrega de apoyo técnico y emocional a la llegada al cargo (Parway y Hall, 1992; Crow, 2007). La investigación efectuada, alejándose de esta tendencia, releva la predominancia de los actores internos por sobre los externos en este proceso, dentro de los cuales aparecen como piezas de soporte particularmente significativas los directores salientes (cuando se mantiene una buena relación y no obstaculizan el ejercicio del cargo) y otros directivos u actores de antigüedad en los establecimientos. Estas fuentes aparecen como un recurso fundamental para dar respuesta a la necesidad de obtener una comprensión del contexto, de la comunidad y del sistema en el cual se inserta la escuela o liceo, y

permiten suplir, aunque inacabadamente, la debilidad del acompañamiento de los sostenedores. Igualmente se destaca el apoyo decisivo de la red informal de contactos personales compuesta por otros directivos de confianza, a los cuales los y las principiantes acuden para resolver dificultades de diverso tipo.

La sexta conclusión del estudio corrobora que los(as) directores(as) nóveles enfrentan múltiples dificultades a lo largo de del primer año en el cargo, que son parcialmente similares a las reseñadas por la literatura internacional pero también presentan particularidades, especialmente por el fuerte peso que adquieren aquellas externas o propias del contexto político que enmarca el ejercicio del cargo en el sector municipal. Así, por un lado, la investigación pone en evidencia un conjunto de desafíos del primer año en el cargo que son comunes a los encontrados en otras latitudes del mundo (p.e. Spillane y Lee, 2013; García Garduño et al., 2011, Oplatka, 2012) y que demuestran, tal como la literatura establece, ser independientes del sistema escolar del cual se trate (Nelson y Slater, 2013). Dentro de éstas, se ubican aquellas de carácter interno a los centros educacionales, con especial preponderancia del manejo del legado de los directores salientes o anteriores, el lidiar con el cuerpo docente y problemáticas como su resistencia, falta de profesionalismo y ausentismo laboral, y otras que se tipificaron por este estudio como propias de la ausencia de competencias para afrontar la complejidad del ejercicio del rol, en especial la diversidad de tareas y las emociones o frustraciones que acontecen en el desempeño del cargo. No obstante lo anterior, por otro lado, el estudio enfatiza la existencia de múltiples problemáticas de carácter externo o de la política educativa del país que ejercen una influencia crítica en la experiencia de desempeño del cargo, como el lidiar con la burocracia de la gestión municipal, la falta de atribuciones en materia de recursos humanos y financieros, la politización al interior de las comunidades educativas o el paro de profesores que aconteció contingentemente al momento de efectuar este estudio, las cuales afectan más fuertemente a quienes provienen del sector particular. De esta manera, la investigación subraya la alta incidencia del contexto en la experiencia en el primer año de los nuevos directivos, relevando elementos particulares que derivan de los propios desafíos actuales que mantiene la política educativa al respecto en el país (Weinstein y Hernández, 2014).

La séptima conclusión del estudio releva que, aun cuando los(as) novatos(as) se enfrentan – con ciertos énfasis distintos– a un set de dificultades comunes a nivel interno y externo, la situación inicial de los establecimientos y sus particularidades introducen problemáticas distintivas, para las cuales se requieren de competencias y habilidades específicas. Así, avanzando más allá de la evidencia contradictoria encontrada a nivel internacional sobre este tema (Hobson et al., 2003; Parway y Hall, 1992), la investigación enfatiza –aunque de manera

exploratoria- que los y las directores(as) novatos(as) se insertan en organizaciones escolares marcadas por problemáticas de diversa índole y algunas específicas a las características de cada establecimiento, varias de las cuales se corresponden con parte sustantiva de sus dificultades del primer año en el cargo y sus necesidades formativas. A modo de ejemplo, las problemáticas y apoyos requeridos a nivel de clima escolar aparecen más fuertemente mencionadas en sector urbano que rural, y en establecimientos completos que de un solo nivel de enseñanza. En este sentido si bien los establecimientos municipales tienen, en general, una situación desmedrada, de pérdida de matrícula, bajos logros académicos y alta segregación en el estudiantado que atienden, también debe considerarse para el liderazgo directivo el efecto que produce el estar ubicados en zonas urbanas o rurales, así como el ser de educación básica y media (diferenciando en esta última entre lo científico-humanístico y lo técnico-profesional).

La octava conclusión del estudio puntualiza que, en coherencia con la literatura internacional, una vez que los(as) directores(as) se insertan en los establecimientos tiene lugar un proceso inicial de fijación o reacomodo de prioridades de corto y largo plazo que responden a sus diagnósticos preliminares e informales de la situación de los centros educativos y que vuelcan a los(as) nuevos(as) directores(as) a dejar como un elemento de más largo aliento a aquellas que apuntan más directamente a fortalecer los procesos de gestión técnica pedagógica de las escuelas y liceos. Así, la mayor atención en el primer año versa sobre acciones orientadas primero a la generación de condiciones organizacionales o a la normalización del funcionamiento de los establecimientos, antes de avanzar hacia el ejercicio de un liderazgo pedagógico más fuerte. Este aspecto, fuertemente consistente con evidencia de otras latitudes que ha revelado que el primer año en el cargo se centra fuertemente a la visión de diagnóstico y conocimiento organizacional, a la determinación de prioridades y a la introducción de cambios más urgentes a nivel de la gestión, y no aun estratégicos (Kelly y Saunders, 2010), choca fuertemente con las expectativas de la política educativa que han enfatizado el rol pedagógico esperado de los y las directores(as) escolares.

La novena conclusión del estudio establece que a lo largo del primer año de desempeño en el cargo, los directores y las directoras aprecian fuertemente los métodos de aprendizaje y soportes experienciales y de carácter práctico, que son los que les brindan las herramientas y conocimientos necesarios para responder a sus necesidades más apremiantes. Esta constatación muestra la relevancia y pertinencia que adquiere entre pares directivos y la búsqueda que se efectúa por medio de éste de un conocimiento tácito necesario para el ejercicio del rol. En efecto, como la investigación evidenció, los actores suelen apoyar la resolución de sus dudas, inquietudes o necesidades formativas en directivos de los mismos

establecimientos o bien en otros gestores de sus propias redes informales comunales o extra-comunales. Este antecedente valida el reciente auge en la política educativa a nivel internacional –e incipientemente a nivel nacional– de nuevos paradigmas formativos, que ponen en el centro al aprendizaje entre pares (Huber, 2008; Pierce y Fenwick, 2002; Weinstein y Hernández, 2015b) y establece el alto potencial de los directivos o ex directores en la transferencia de un conocimiento adquirido en la propia experiencia para los novatos (García Garduño et al., 2011; Earley et al., 2011).

La décima conclusión del estudio destaca que, en oposición al soporte informal de los pares directivos en el primer año en el cargo, la experiencia de los novatos en el país se encuentra marcada por la ausencia de un apoyo institucionalizado, tanto a nivel del Ministerio de Educación y sus brazos territoriales, de las nuevas instituciones del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, como –de manera más importante– de las autoridades locales. Por varias décadas, la literatura internacional ha enfatizado el rol clave del nivel intermedio en la construcción de capacidades de los(as) directores(as) escolares(as) de un territorio específico (Campbell y Fullan, 2006; Wallace Foundation, 2006; Leithwood, 2010). En concordancia con ello, la investigación específicamente focalizada en los nuevos directivos ha relevado el papel determinante que las autoridades locales juegan en el proceso de acompañamiento y apoyo a lo largo de su inserción y desempeño en el cargo (Crow, 2007; Daresh y Male, 2000; Duke, 1987). En el caso de Chile, y no sorpresivamente si se toman en cuenta los diagnósticos existentes de la debilidad de la gestión técnica pedagógica de los municipios (Salinas y Raczynski, 2009), los sostenedores no despliegan iniciativas específicamente orientadas al apoyo técnico y emocional de los y las novatos(as), y junto a ello, lejos de convertirse en piedra angular de facilitación del ejercicio del cargo por las propias características de la gestión que poseen aparecen como obstaculizadores claves de la experiencia en el rol, principalmente para los actores *outsiders* o que provienen del sector particular. Un punto crítico asociado a lo anterior corresponde a las distintas tensiones que ejercen los convenios de desempeño de evaluación de la gestión directiva que éstos establecen con los directivos nóveles, los cuales al no basarse en una reflexión y participación compartida, y usualmente contener metas demasiado altas para la situación inicial de los centros educativos, no cumplen el rol esperado por la política educativa al respecto y complejizan la experiencia de los individuos.

La onceava conclusión del estudio apunta a que las necesidades formativas y de apoyo de los(as) nuevos(as) directores(as) incorporan –junto a ciertos conocimientos profesionales, habilidades técnicas y conductuales requeridas– un énfasis en el apoyo a los procesos de socialización organizacional –o de lectura y aprendizaje del contexto, manejo de relaciones

y del sistema- y en el soporte personal y emocional necesario para afrontar la complejidad del rol, los cuales coinciden con los relevados por la literatura internacional (Clarke y Wildy, 2013). Así, la investigación detecta al menos cuatro grupos de necesidades fundamentales, dentro de las que destacan i) la entrega de algunos conocimientos profesionales, principalmente en materia de políticas educativas nacionales y locales, que están siendo insuficientemente abordados por el pre-servicio, ii) el fortalecimiento de ciertas habilidades conductuales y técnicas, ii) el apoyo de corte personal y emocional, que permita afrontar con éxito las distintas frustraciones, desánimos, exigencias y presiones que presenta el cargo, y iv) el apoyo a la socialización organizacional de los(as) directores(as) en un establecimiento escolar específico, que implica una lectura/diagnóstico del contexto y lugar al que arriban, el entendimiento de cultura organizacional y del sistema en el cual los centros se ubican. Aun cuando las necesidades formativas y de apoyo de los(as) directores(as) muestran ciertos núcleos transversales, éstas -en coherencia con las conclusiones anteriores- son fuertemente contingentes a las particularidades de los centros organizacionales, y a las trayectorias individuales y socialización previa de los individuos.

La última conclusión del estudio, en línea con algunos elementos establecidos a lo largo del capítulo, subraya la fuerte incidencia que en la experiencia de desempeño en el cargo en el primer año tienen un conjunto de elementos propios de la política educativa y la gestión municipal, que determinan las condiciones de ejercicio del rol y parte de las dificultades enfrentadas. Dentro de éstos, se sitúa la debilidad de la formación de pre-servicio, el desorden de la gestión local de los concursos de selección, la percepción generalizada de la inadecuación de las remuneraciones recibidas frente a las exigencias del cargo, las debilidades de los convenios de desempeño como nortes de la gestión y evaluación directiva, la ausencia de atribuciones reales en la selección de equipos directivos y de recursos humanos y financieros en general, y la burocratización y débil profesionalización de la gestión comunal de la educación. En este escenario, cabe dar cuenta que el marco de reformas e iniciativas educativas en curso y proyectadas para los años venideros constituyen potenciales aportes significativos para la resolución de algunas de estas problemáticas, especialmente aquellas vinculadas a la desmunicipalización de la educación.

Considerando las conclusiones centrales del estudio, y conforme a la complejidad asociada a la transición al cargo y las particularidades del proceso detectadas por la investigación, hoy en día la política educativa mantiene el fuerte desafío de robustecer las iniciativas específicamente dirigidas a la etapa de inducción -que hasta ahora ha permanecido invisibilizada e indiferenciada (Muñoz y Marfán, 2012; Weinstein y Hernández, 2014), para lo cual la evidencia contextualizada

aportada por esta investigación y los lineamientos que se desprenden para el diseño de programas formativos son particularmente claves, tal como se desarrolla en el capítulo que sigue.

VIII. RECOMENDACIONES PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE INDUCCIÓN DIRIGIDOS A DIRECTORES NOVATOS

En este capítulo final se delinearán las principales recomendaciones para el diseño de programas de inducción orientados a directores(as) novatos(as) de escuelas y liceos públicos del país. Los distintos lineamientos que se establecen retoman las principales conclusiones del estudio, considerando adicionalmente tanto a la literatura y la sistematización de programas de inducción a nivel internacional efectuada, como la discusión generada en el taller de validación de las implicancias de política realizado en el marco de la investigación.

Resulta importante mencionar que las orientaciones que se presentan en esta sección, siguiendo la propuesta del estudio, se centran exclusivamente en los objetivos, las áreas y contenidos prioritarios a ser incorporados en un programa de inducción, en las metodologías más pertinentes y el perfil de formadores propicio, en la duración requerida de la iniciativa y en su articulación con la política educativa más amplia en la cual se inserta. Así, si bien el estudio permite introducir una reflexión sobre otras implicancias adicionales a nivel de política, éstas no se abordan en el capítulo, así como tampoco los elementos referidos a la gestión o presupuesto financiero asociado a una iniciativa de esta naturaleza, dado que este desarrollo excedería el propósito de la presente investigación.

Las recomendaciones para el diseño de programas de inducción orientadas a directores y directoras noveles que lideran por primera vez un establecimiento municipal parten desde la premisa fundamental de que una iniciativa de este tipo constituye, hoy en día, una fuerte necesidad dentro del sistema escolar y es altamente demandada por los y las novatos(as), lo que proyecta una positiva recepción de la futura medida a ser introducida por la política educativa. Tomando en cuenta dicho supuesto clave, a continuación se enuncian las principales orientaciones para el diseño de un programa de inducción para directores(as) novatos(as) del sector público.

Objetivos de los programas de inducción

- ***Los objetivos de los programas deben responder a los requerimientos específicos de la etapa de inducción y más precisamente ser diseñados con el propósito de lograr una adecuada transición de los(as) directores(as) novatos(as) al cargo en una organización escolar.***

La literatura asociada al desarrollo del liderazgo ha enfatizado que la formación de los líderes escolares corresponde a un proceso continuo, que ocurre en distintas fases que se alimentan sucesivamente, cada una con requerimientos formativos particulares (Pont et al., 2008). Aun cuando en el país no existe una carrera directiva formal ni una política formativa que distinga entre las distintas etapas de desarrollo de los líderes escolares, resulta fundamental que los programas de inducción se orienten a dar respuesta a las especificidades que la etapa de inducción encierra. Así, desde la perspectiva del desarrollo profesional como un continuo, como la literatura internacional estipula y la evidencia del estudio corrobora, la inducción es una fase crítica, en la cual los(as) nuevos(as) directores(as) emprenden la socialización al cargo en un establecimiento, se enfrentan a múltiples dificultades y deben ganar la confianza necesaria para el ejercicio práctico del rol (Oplatka, 2012). Lo anterior conlleva el fuerte requerimiento de que los programas se centren por tanto, en primera instancia, en acompañar la transición al cargo, apoyando el proceso de inserción y socialización de los(as) directores(as) en una organización escolar específica e intentando potenciar al máximo las capacidades de estos profesionales, tal como varios de los programas de inducción a nivel internacional recogen dentro de sus objetivos.

- ***En el marco del propósito antes expuesto, los programas deben apuntar a objetivos específicos en cuatro dimensiones críticas del aprendizaje de los(as) novatos(as) de la etapa de inducción al cargo en el sector municipal.***

En el marco del acompañamiento a la transición al cargo, cobra especial centralidad el dar respuesta a las distintas demandas formativas visualizadas a partir de la investigación, proveyendo a los(as) novatos(as) un apoyo para el desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades profesionales y personales claves para el ejercicio práctico y efectivo del cargo. Como la investigación puso en el centro, en el primer año en el rol, los nuevos directivos se ven, por un lado, enfrentados a la inserción en los centros educativos, a la necesidad de diagnosticar y comprender la organización escolar, luego de lo cual se orientan a definir o reacomodar las prioridades de la gestión y delinear su estilo de liderazgo. Junto a lo anterior, los(as) novatos(as)

se enfrentan a severas dificultades en tres planos, como son el externo, interno y personal. Vinculando la evidencia levantada acerca de la experiencia de desempeño del cargo en estas dos dimensiones (acciones/dificultades) con la pertinente conceptualización de Clarke y Wildy (2013) respecto de los contenidos propicios de la socialización de directivos, se sugiere que los objetivos específicos de los programas de inducción se focalicen en apoyar a los y las novatos(as) en cuatro ámbitos de aprendizaje fundamental de la etapa de inducción, dentro de los que se sitúan: i) aprender a leer el contexto organizacional y a fijar prioridades pertinentes para la realidad escolar; ii) aprender a manejar las interrelaciones propias del cargo; iii) aprender del sistema dentro del cual se inserta la organización escolar, en este caso, de la gestión municipal o local; y finalmente, iv) aprender la resiliencia personal para el cargo, obteniendo los recursos necesarios para aceptar y manejar las demandas emocionales del trabajo.

Contenidos y áreas prioritarias de los programas de inducción

- ***En un nivel general, los contenidos de los programas de inducción deben estar alineados al Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, herramienta de política que ordena las prácticas que deben impulsar y los recursos personales con que deben contar los y las directores en Chile hoy.***

Un aprendizaje derivado de la sistematización de programas internacionales de inducción corresponde a su articulación con los marcos o estándares para el liderazgo directivo vigentes en los sistemas escolares estudiados. En el caso del país, la política educativa acaba de introducir un nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, que presenta como principal avance respecto del instrumento anterior la definición de un set de recursos personales que se erigen como la condición de posibilidad de la ejecución de las prácticas de liderazgo efectivas esperadas de ser conducidas por los directivos. Estos recursos personales –que especifican los principios, conocimientos profesionales, y habilidades técnicas y conductuales necesarias para el ejercicio efectivo del rol– deben, tal como las experiencias internacionales relevan, encuadrar y estar alineados con la definición de los contenidos específicos a ser abordados por los programas de inducción a nivel individual.

- ***En un nivel individual, los contenidos específicos a ser abordados por los programas de inducción deben ser personalizados y contextualizados a las necesidades particulares de los(as) novatos(as).***

La evidencia levantada por este estudio puntualiza que las dificultades y necesidades formativas individuales los(as) nuevos(as) directores se encuentran íntimamente ligadas a las trayectorias laborales y formativas previas de los actores, así como también a la situación inicial y las características de los centros educativos en que se insertan. Considerando este elemento, y en coherencia con un punto fundamental que muestran las experiencias internacionales de inducción, se observa un fuerte imperativo a que los programas especifiquen sus contenidos puntuales a desarrollar de manera individual. De esta manera, se sugiere tomar como punto de partida en esta definición tanto a la experiencia y trayectoria de los(as) directores(as) novatos(as) con las fortalezas y debilidades que conllevan, como el contexto organizacional en que éstos se desempeñan con los desafíos particulares que éste impone a nivel de los conocimientos y habilidades requeridas para los gestores que los lideran.

- ***La definición de los contenidos a ser abordados debe apoyarse en un diagnóstico inicial, a partir del cual se debe definir un plan de inducción individual, con su respectiva evaluación final.***

Para facilitar la *customización* de los programas de inducción, se sugiere –apoyándose en la experiencia internacional– la realización de un diagnóstico inicial de las fortalezas y debilidades de los individuos en y para el contexto en el cual se insertan, que puede ser elaborado en base a un instrumento elaborado a partir del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. A partir de este *diagnóstico*, se recomienda la formulación de un itinerario formativo de los novatos –o *plan de inducción individual*– que incluya objetivos y metas explícitas, y que integre una *evaluación final*. Este último elemento es particularmente importante para visualizar los logros formativos obtenidos a partir de la implementación de la iniciativa, y establecer –en caso de un no cumplimiento de las metas– remediales o iniciativas posteriores de desarrollo profesional.

- ***Sin desconocer el imperativo de otorgar una respuesta individual a las necesidades particulares de los nuevos(as) directores, y en coherencia con los objetivos específicos a los cuales debiesen apuntar los programas de inducción, subsisten algunos contenidos que –con mayor o menos énfasis dependiendo del diagnóstico– pueden ser considerados como áreas prioritarias de las iniciativas.***

La evidencia aportada por el estudio subraya distintas dificultades específicas experimentadas por los(as) novatos(as) en su inserción y desempeño del cargo, que se traducen en sus principales necesidades formativas. Relacionando estos elementos con los cuatro ámbitos críticos de aprendizaje a ser considerados como objetivos claves de los programas de inducción, emergen

distintas áreas prioritarias de ser abordados por las iniciativas, aun cuando éstas son siempre contingentes a los diagnósticos iniciales efectuados a nivel individual. Dentro de éstos contenidos críticos, que incluyen conocimientos profesionales y habilidades, se encuentran: i) a nivel de la lectura del contexto: habilidad de visión estratégica y levantamiento de diagnósticos y planificación; ii) a nivel del manejo de las interrelacionales del cargo: fortalecimiento de habilidades blandas, como trabajo en equipo, gestión de conflictos, capacidad de negociación, competencias comunicacionales, herramientas para la gestión del clima y convivencia escolar; iii) a nivel del aprendizaje del sistema: conocimientos de la normativa, regulaciones y procedimientos de la gestión municipal, incluyendo aspectos técnicos como el manejo de recursos humanos y de la gestión de recursos, y iv) a nivel de la resiliencia personal para el cargo: recursos para afrontar el estrés, manejar la diversidad de tareas del cargo, y afrontar las demandas emocionales y frustraciones del cargo.

Metodologías de los programa de inducción

- ***Los programas de inducción deben basarse en un complemento de distintas metodologías de formación, que deben tener como eje el i) desarrollarse preponderantemente en la escuela o liceo, ii) centrarse en la práctica y el ejercicio diario del rol, y iii) considerar el dinamismo del aprendizaje.***

Producto de la diversa índole de necesidades formativas y de apoyo de los(as) nuevos(as) directores(as), que integran conocimientos profesionales, habilidades técnicas y conductuales, y un soporte emocional- resulta pertinente la inclusión dentro de los programas de un complemento de distintas estrategias metodológicas, tal como se destacó en la sistematización de experiencias a nivel internacional. Además de este complemento, los métodos formativos -en vista de la evidencia provista por el estudio- deben cumplir tres requerimientos específicos, que son coherentes con las nuevas tendencias en el desarrollo del liderazgo a nivel internacional, tales como: i) potenciar el lugar de la escuela como uno de los espacios o escenario clave para el aprendizaje profesional; ii) relevar el aprendizaje a través del hacer o en torno al trabajo diario del o la directora(a) en su escuela (aprendizaje práctico u experiencial) y iii) tomar en cuenta que el aprendizaje en la etapa de inducción no es un proceso lineal, sino más bien dinámico, continuo y en constante desarrollo.

- ***Dentro de la combinación y complemento de estrategias formativas, los programas de inducción deben privilegiar las metodologías que potencien el aprendizaje entre pares, en particular la mentoría de directores en servicio o retirados.***

La evidencia del estudio –en línea con la literatura internacional– releva que los directores y las directoras aprecian (y buscan) fuertemente los apoyos obtenidos por medio de sus pares de sus redes personales o comunales. Este importante antecedente introduce una demanda hacia la incorporación dentro de los programas de inducción de metodologías que privilegien y potencien el apoyo entre pares, en línea con las tendencias internacionales al respecto. En coherencia con los programas de inducción destacados de otras latitudes del mundo, se sugiere la incorporación de la mentoría de directores en servicio o recientemente retirados –y preparados especialmente para cumplir este rol– como estrategia central de las iniciativas, que se ha erigido como un método especialmente propicio para promover el desarrollo profesional, personal y psicosocial de los mentados, a partir del establecimiento de una relación personal, intensa y de largo plazo (Weinstein y Hernández, 2014b). Con base en las dificultades que enfrentan los novatos(as) en su inserción así como las necesidades formativas expresadas, se visualiza que el acompañamiento mediante mentoría debería brindar al menos tres tipos de apoyos: i) ayudar a los nuevos(as) directores a integrarse al sistema y las redes locales, especialmente en el caso de los líderes *outsiders*, ii) asistir a los novatos(as) a configurar su plan individual de inducción, iii) guiar y orientar a los(as) nuevos directores(as) en materias propias de la gestión del establecimiento.

- ***Junto a la mentoría, y dado que las necesidades formativas de los(as) novatos(as) contienen también conocimientos profesionales de base, los programas de inducción pueden apoyarse complementariamente en cursos modulares, opcionales y flexibles de formación.***

Si bien la estrategia privilegiada por los programas de inducción pone en el centro al aprendizaje entre pares, la evidencia aportada por la investigación releva que subsisten distintos vacíos a nivel de conocimientos profesionales básicos que los(as) novatos(as) deben adquirir para el ejercicio efectivo del cargo. Así, aunque de manera opcional dependiendo del diagnóstico inicial, se sugiere complementar la mentoría con un set de cursos modulares y flexibles que pueden ser elegidos por los(as) nuevos(as) gestores de manera de suplir sus brechas y fortalecer sus conocimientos a este respecto. En estos, resulta clave, no obstante, avanzar más allá de cursos lectivos y teóricos incorporando metodologías teórico-prácticas y experienciales.

Perfil de formadores de un programa de inducción

- **En línea con la centralidad sugerida de incorporar la mentoría entre directores(as) como estrategia formativa central de los programas de inducción, los principales formadores de los programas de inducción deben ser directores o ex directores del sector municipal, los cuales deben cumplir ciertos requerimientos fundamentales.**

La valoración identificada tras el apoyo de los pares por parte de los(as) novatos(as) dentro de sus aprendizajes en la etapa de inducción, subraya la importancia de incorporar como formadores a directores en servicio o retirados como recurso fundamental de los programas. Sin embargo, como la literatura asociada a la mentoría enfatiza, no basta con ser (o haber sido) un(a) director(a) exitoso para ser un buen mentor, sino que subsisten ciertos requerimientos críticos a ser considerados en la implementación de esta estrategia metodológica. En primer lugar, se sitúa la definición del perfil de los mentores. En esta línea, la literatura ha estipulado la necesidad de que éstos combinen experiencia y conocimientos profesionales con habilidades personales e interpersonales (Hobson, 2003b), siendo especialmente necesaria las habilidades comunicacionales, de escucha efectiva, así como el compromiso y confiabilidad de los actores. En segundo lugar, la evidencia internacional ha puntualizado que los mentores deben contar con una capacitación o formación para ejercer este rol, orientado a la provisión de herramientas propias de la mentoría como el feedback efectivo o las estrategias que posibiliten la autoreflexión de los directivos (Wallace Foundation, 2007). Finalmente, un elemento crítico corresponde al matching o apareamiento entre mentor y mentado. Aun cuando no existe consenso en esta dimensión, resulta clave que a lo menos se considere y conjuguen las fortalezas y debilidades del mentado con las potencialidades específicas de los mentores (Weinstein y Hernández, 2014b). Además, considerando la evidencia provista por el estudio, se vuelve crítico que éstos al menos laboren o hayan laborado en similar territorio, de manera de consistir también en un recurso fundamental para responder al aprendizaje del sistema y del contexto más amplio en el cual se sitúa la organización escolar.

Duración de un programa de inducción

- **La duración sugerida de los programas de inducción es de mínimo 1 año.**

La sistematización de experiencias internacionales de programas de inducción destacados releva que las iniciativas tienen una duración de entre 1 y 2 años. Considerando la evidencia del estudio, las dificultades centrales de los(as) novatos(as) no desaparecen en el primer año de ejercicio del

cargo, resultando clave que las iniciativas se extiendan a lo menos por ese periodo. Este elemento, además, posibilitaría dar cobertura y apoyo en los distintos hitos de la vida escolar acontecidos en el periodo, y permitiría, simultáneamente, otorgar un tiempo propicio para diagnosticar, implementar y luego evaluar el plan de inducción individual.

Articulación de los programas de inducción con la política educativa

- **Los programas de inducción deben ser considerados como un elemento dentro de un sistema mayor que condiciona el ejercicio del cargo directivo por parte del principiante, sistema que requiere de diversos ajustes.**

La evidencia aportada por la investigación releva que los programas de inducción no deben entenderse como un componente aislado de los esfuerzos hacia el fortalecimiento del desarrollo de los nuevos líderes escolares y la potenciación de la fluidez de la transición al cargo, sino que corresponden a un elemento clave dentro una estructura de apoyo más amplia, que debe proveer las condiciones propicias para el ejercicio del cargo. De esta manera, el estudio concluye que se requieren severos ajustes dentro de la política más amplia de fomento del liderazgo directivo escolar, los que -en complemento con los programas de inducción- facilitarán la transición al cargo de los(as) novatos(as). Dentro de estas modificaciones, se inscriben a lo menos las siguientes: i) fortalecer la formación de pre-servicio a nivel de sus contenidos y metodologías, consolidando su calidad, y avanzar hacia una política de formación articulada en torno a etapas diferenciadas de la carrera directiva; ii) mejorar la gestión de concursos de selección del sector municipal, propiciando un ordenamiento en torno al calendario escolar, y resguardando la asunción del cargo en fechas adecuadas; iii) incorporar una inserción anticipada de los(as) novatos(as) a las escuelas y liceos, y una sucesión planificada del liderazgo escolar, que considere un tiempo más extenso entre el nombramiento e inicio del cargo que posibilite el mejor conocimiento previo de la comunidad escolar, así como la instalación de un proceso de traspaso formal al cargo; iv) crear las condiciones para hacer efectivas las atribuciones que, de acuerdo a la legislación vigente, poseen los(as) directores(as), particularmente a nivel de la gestión de recursos humanos y de definición de sus equipos directivos de confianza; y v) ajustar los convenios de desempeño de directores(as) del sector municipal, potenciando que estos sean definidos de manera participativa con los(as) novatos(as) e incorporen metas progresivas y realistas, que estén abiertas a su evaluación permanente. Estas distintas medidas a nivel de la política educativa y la carrera directiva, deben necesariamente complementarse con cambios a nivel de la gestión municipal de la educación, y particularmente con una desburocratización de sus procedimientos y una profesionalización de su labor.

En síntesis, para una efectiva inserción de las y los directores novatos(as) no sólo se requiere contar con el diseño e implementación de un programa de inducción robusto y pertinente, construido sobre la base de las necesidades reales de estos profesionales y las características de sus contextos escolares. También es fundamental disponer de un marco político-legislativo a nivel nacional y local que permita garantizar que los y las principiantes contarán con los apoyos y las condiciones necesarias para transitar al rol directivo en circunstancias más favorables que las actuales.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2014). Estándares indicativos de desempeño de sostenedores y establecimientos.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. London: McKinsey & Company.

Beeson, G., y Mattews, R.J (1992). Beginning principals in Australia. In Parkay, R. & Hall, G. [Eds]. *Becoming a principals: the challenges of beginning leadership*. Needham Heights, MS: Allyn & Bacon.

Bengtson, E., Zepeda, S. J., y Parylo, O. (2013). School Systems' Practices of Controlling Socialization During Principal Succession Looking Through the Lens of an Organizational Socialization Theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 143-164.

Beteille, T., Kalogrides, D., y Loeb, S. (2011). *Stepping stones. Principal career paths and school outcomes* (research report). National Center for analysis of longitudinal data in education research.

Blase, J. J. (1985). The Socialization of Teachers An Ethnographic Study of Factors Contributing to the Rationalization of the Teacher's Instructional Perspective. *Urban Education*, 20(3), 235-256.

Blase, J. J. (1986). Socialization as humanization: One side of becoming a teacher. *Sociology of Education*, 100-113.

Blendinger, J., y Snipes, G. (2001). An Instrument Designed for Shadowing High School Principals. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456502.pdf>.

Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: making a difference. *Professional Development in Education*, 38(4), 663-678.

Bush, T. y Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: international perspectives. *Educational management administration & leadership*, 30(4), 417-429

Campbell, C. & Fullan, M. (2006). *Unlocking the potential for district-wide reform*. Ontario, Canada: Ministry of Education.

Castro, C. y Inostroza, J. (2014). Altos directivos públicos: ¿Qué hacen con su tiempo?. *Serie sistemas públicos*, 9.

Clarke, S. y Wildy, H (2013). Investigating preparation for the principalship: deliberating on possibilities. In Slater, C. & Nelson, S. [eds] *Understanding the principalship: an international guide to principal preparation* (pp. 25-44)

Crow, G. M. (2007). The professional and organizational socialization of new english headteachers in school reform contexts. *Educational management administration & leadership*, 35(1) 51-71.

Dareesh, J. (1987). The highest hurdles for the first year principal. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington DC, april 20-24.

Dareesh, J. y Male, T. (2000). Crossing the border into leadership: experiences of newly appointed british headteachers and american principals. *Educational management administration & leadership*, 28(1), 89-101

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., y Orr, M. (2007). Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. *2009 年第*, (9).

Davis, S. & Darling-Hammond (2012). Innovative principal preparation programs: what works and how we know. *Planning and changing*, 43(1-2), 25-45.

Day, C., Hopkins, D., Harris, A., & Ahtaridou, E. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Final report. University of Nottingham.

Dempster, N., Lovett, S. & Flückiger, B. (2011). *Strategies to develop school leadership: A select literature review*. Research review commissioned by the Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Disponible en: <http://clearinghouse.aitsl.edu.au/Static/Strategies%20to%20Develop%20School%20Leadership.pdf>

Dirección de Presupuestos. (2008). *Evaluación en profundidad programas de perfeccionamiento a profesionales de la educación - Ministerio de Educación*. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/572/articles-42926_doc_pdf.pdf

Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980 - 2010, *Revista Brasileira de Educacao*, 17(49), 133-158.

Duke, D. (1987). *School Leadership and instructional improvement*. New York: Random House.

Earley, P. (2012) Observation methods: learning about leadership practice through shadowing. *ICPS Journal*, 6, 15-31.

Earley, P., Nelson, R., Higham, R., Bubb, S, Porritt, V y Coates, M. (2011). *Experiences of new headteachers in cities* (research report). National College for School Leadership.

Egaña, R. (2014). Educación y alta dirección pública: aprendizajes y desafíos en la selección de directores para escuelas y liceos municipales. Recuperado de http://www.serviciocivil.gob.cl/sites/default/files/seminario_educacion_adp_rodrigo_egana_29_abril_2015.pdf

Egaña, R. (2015). Seminario Internacional de Alta Dirección Pública 2014. Nuevos desafíos y reformas pendientes. Recuperado de http://www.serviciocivil.gob.cl/sites/default/files/ppt_director_seminario_adp_2014_sept2014.pdf

Eurydice (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. European Commission, Brussels.

Fenwick, L. T., y Pierce, M. C. (2002). Professional Development of Principals. ERIC Digest.

Fluckiger, B., Lovett, S. & Dempster, N. (2014). Judging the quality of school leadership learning programmes: an international search. *Professional development in Education*, 40(4), 561-575.

Forde, C. (2011) Leadership for Learning: Educating Educational Leaders. In Townsend, T. & McBeath, J. [eds] *International handbook of leadership for learning* (353-372). Springer.

García Garduño, J.M., Slater, C. y López-Gorosave, G. (2011a). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 31-50.

García Garduño, J.M., Slater, C. y López-Gorosave, G. (2011b). Beginning elementary principals around the world. *Management in education*, 25(3), 100-105

Greenfield, W. (1985). Being and becoming a principal: responses, contexts and socialization processes. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, IL, March 31-April, 4.

Greenfield, W. Jr. (1977). Administrative Candidacy: A process of new-role learning--Part I. *Journal of Educational Administration*, 15, (1) pp. 30-48.

Grupo Educativo (2015) Evaluación de la implementación del sistema de selección de directores en el marco de la Ley N° 20501. No publicado.

Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 359-367.

Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C., y White, R. (2003). *Succeeding leaders? A study of principal succession and sustainability* (research report). Ontario Principals Council.

Hess, F., y Kelly, A. (2007). Learning to lead: What gets taught in principal-preparation programs. *The Teachers College Record*, 109(1), 244-274.

Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C, y Benefield, P. (2003). *Issues for early headship - problems and support strategies* (research report). National College for School Leadership.

Hobson, A. (2003b). *Mentoring and Coaching for New Leaders: Full Report*. National College for School Leadership.

Huber, S. G. (2008). School development and school leader development: new learning opportunities for school leaders and their schools. In Lumby,J., Crow, G & Pashiardis, P. [eds] *International handbook on the preparation and development of school leaders* (173-175). Springer.

Kelly, A. y Saunders, N. (2010). New head son the block: three cases studies of transition to primary school headship. *School leadership & management*, 30(2), 127-142.

Lacey, C. (1977) *The socialization of teachers*. London: Methuen.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning* (research report), No. 800. University of Nottingham.

Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235.

Leithwood, K., Steinbach, R. y Begley, P. (1992). *Socialization experiences: becoming a principal in Canada*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policies in Schools*, 9, 245-291.

Levine, A. (2005). *Educating school leaders*. Education Schools Project. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504142.pdf>

Ministerio de Educación (2005). *Marco para la Buena Dirección, Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación de Desempeño*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf

Ministerio de Educación (2014). *Redes y mejoramiento escolar*. Recuperado de <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/asignacion/home/documentos/pptpavez2014.pdf>

Ministerio de Educación (2015a). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*.

Ministerio de Educación (2015b). *Aprueba bases administrativas y técnicas, y anexos, para el concurso de proyectos sobre la creación de centros de liderazgo escolar*. Recuperado de

<http://mineduc.cl/usuarios/mineduc/File/2015/BASES%20CENTROS%20DE%20LIDERAZGO%20ESCOLAR%20TOTALMENTE%20TRAMITADAS.pdf>

Mendels, P. y Mitgans, P. (2013) Creating strong principals. *Educational leadership*, abril.

Muñoz, G. y Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos. En Weinstein, J y Muñoz, G. [Eds] *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 83-110). Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Nelson, S., de la Colina, M. y Boone, M. (2008). Lifeworld or systemworld: what guides novice principals? *Journal of Educational Administration*, 46(6), 690-701

Nelson, S. y Slater, C. (2013). Lessons in leadership from the vineyard. In Slater, C. & Nelson, S. [eds] *Understanding the principalship: an international guide to principal preparation* (pp. 3-24)

Nuñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En Weinstein, J y Muñoz, G. [Eds] *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 371-396). Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: current research, idiosyncrasies and future directions. *International journal of leadership in education: theory and practice*, 15(2), 129-151

Orr, M.T. & Pounder, D.G (2011). Teaching and preparing school leaders. In S. Conley and B. Cooper (Eds) *Finding, preparing, and supporting school leaders: critical issues, useful solutions* (pp.11-39). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Parkay, F.W. y Hall, G.E. (1992). *Becoming a principal: the challenges of beginning leadership*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD.

Salinas, D. y Raczynski, D. (2009) . Cómo se hace realmente gestión educativa municipal? En Marcel, M y Raczynski, D. [Eds] *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (pp. 177-207). Santiago de Chile: Uqbar.

Spillane, J. y Lee, L. (2013). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational administration quarterly*, 50(3), 431-465.

Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of educational administration*, 44(4), pp. 408-420.

Universidad Diego Portales (2014). *Encuesta La voz de los Directores 2013*. (Documento no publicado).

Universidad Diego Portales (2015). *Encuesta La voz de los Directores 2014*. (Documento no publicado).

UNESCO (2014). El liderazgo directivo escolar. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

UNESCO (2015). Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en América Latina. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC (en prensa).

Van Maanen, J., y Schein, E.H. (1979). Towards a theory of organizational socialization. *Research in organizational Behavior*.

Waissbluth, M. y Pizarro, X. (2014). Diagnóstico y propuestas para el sistema de selección de directivos escolares. *Serie sistemas públicos, 10*.

Walker, A., y Qian, H. (2006). Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 297-309.

Wallace Foundation. (2006). *Leadership for learning: Making the connections among state, district and school policies and practices*. Retrieved from:

<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/Documents/Wallace-Perspective-Leadership-for-Learning.pdf>

Wallace Foundation (2007). *Getting principal mentoring right: Lessons from the field*. Retrieved from: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/principal-training/Documents/Getting-Principal-Mentoring-Right.pdf>

Weindling, D. y Dimmock, C (2006). Sitting in the hot seat: new headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 326-340

Weindling, D. (2000). Stages of headship: a longitudinal study of the principalship. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28).

Weindling, D. and Earley, P. (1987) *Secondary Headship: the first years*. Windsor: NFER-Nelson

Weinstein, J. y Hernández, M. (2015a). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*. Published online.

Weinstein, J. y Hernández, M. (2015b). ¿Un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile? Antecedentes para su diseño. Informe final para Espacio Público.

Weinstein, J. y Hernández (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Revista Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.

Weinstein, J. y Hernández (2014b). Mentoría y redes entre directores de escuela: Evidencia y orientaciones de política para el fortalecimiento del aprendizaje entre pares. Documento no publicado elaborado para OECD.

Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Weinstein, J., Muñoz, G., y Marfán, J. (2012). Liderar bajo presión: las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. En Weinstein, J y Muñoz, G. [Eds] *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 219–254). Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Weinstein, J., Muñoz, G., y Raczynski, D. (2011). School leadership in Chile: Breaking the inertia. En Townsend, T. y McBeath [Eds] *International handbook of leadership for learning*. Springer.

Wentworth, William M. 1980. *Context and Understanding: An Inquiry into Socialization Theory*. New York: Elsevier.

Yin, R. (1999). *Research. Design Methods* . Fourth Editions, Sage Publications.