



CENTRO DE DESARROLLO
DEL LIDERAZGO
EDUCATIVO

APRENDIZAJES PARA UNA POLÍTICA DE FORMACIÓN DE DIRECTORES EN CHILE

Centro de desarrollo del liderazgo educativo – CEDLE¹

Informe CEDLE de Política | Diciembre 2018

T: +56 2 22130531

D: Vergara #249, tercer piso. Santiago Centro

www.cedle.cl



UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO



Contenidos

- 3 Resumen
- 4 Políticas de formación en perspectiva comparada: condiciones y componentes clave de la preparación de directores
- 9 ¿Qué sabemos sobre cómo formar directores de escuela?: aprendizajes y prioridades desde la experiencia internacional
- 15 Realidad de la formación de líderes escolares en Chile: luces y sombras
- 29 Recomendaciones para una política de formación de directores en Chile
- 34 Anotaciones
- 36 Referencias bibliográficas
- 40 Anexo

Resumen

Este reporte tiene por objetivo sistematizar aprendizajes y presentar propuestas que permitan delinear una política de formación de directores en Chile. Para ello, en primer término se efectúa un análisis comparado de políticas internacionales en este ámbito; luego, en una segunda sección, se realiza una síntesis de lo que la literatura especializada internacional en el tema de la formación de

directores sugiere; en el tercer capítulo se elabora un breve diagnóstico sobre la formación de directivos escolares en nuestro país. Sobre esa base se sintetizan, en una última sección, un conjunto de recomendaciones que desde CEDLE consideramos esenciales de atender para que la preparación de líderes escolares sea efectivamente un aporte al mejoramiento de la calidad de la educación.

I. Políticas de formación en perspectiva comparada: condiciones y componentes clave de la preparación de directores

La demostrada influencia del liderazgo escolar en el desempeño académico de los estudiantes (Marzano et al., 2005; Leithwood et al., 2006; McKinsey, 2007; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Leithwood & Seashore, 2004), ha generado que para muchos países el desarrollo de líderes educativos sea una prioridad en la agenda de políticas (Huber, 2006; OCDE, 2012; Bush, 2019). Es así como se han ido estableciendo requerimientos formativos para alcanzar el cargo de director de escuela, al mismo tiempo que se ha ampliado la oferta de formación que permite ir alcanzando dichas exigencias (Orphanos & Orr, 2014; Pont, Nusche, & Moorman, 2009; Orr, 2010). Los propios docentes y directivos escolares asignan cada vez una mayor valoración e importancia a la formación como condición para el ejercicio del liderazgo pedagógico (Fernández, Palacios, & Gutiérrez, 2016; De Fez & Monzó, 2016).

Los sistemas educacionales con mayor desarrollo y efectividad se han ido movilizandohacia mayores niveles de profesionalización de la función directiva, en el entendido de que solamente a través de una adecuada selección y preparación de los líderes - sobre todo si ella se orienta hacia la configuración de un liderazgo con foco pedagógico - será posible afectar favorablemente el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2010; Mourshed, Chijoke y Barber, 2012). Por cierto, la manera en la que los países han enfrentado el desafío de formar a los directores de escuela es altamente diversa, pues dichas políticas dependen de diversos elementos y condiciones contextuales, que influyen en su alcance y posterior desarrollo (Muñoz, 2018). Se describen a continuación cuáles son estas condiciones de contexto que afectan las políticas de formación, para luego describir más específicamente qué es lo que los países han hecho en esta materia.

1 ▶ Contexto del sistema escolar y políticas determinantes en la formación

Una de las características esenciales de los sistemas escolares que influyen sobre las políticas de formación de directivos, en cuanto determinan los roles y funciones de los líderes y por tanto afectan las definiciones sobre su preparación son el grado de descentralización del sistema escolar (capacidad que tienen los niveles locales de tomar decisiones de política y gestión educacional), que por cierto se relaciona también con el nivel de autonomía de los centros escolares (atribuciones con las que cuentan las escuelas y sus directores en el ámbito pedagógico y de la gestión de recursos). Lo central aquí es que en los sistemas escolares con mayores grados de descentralización y autonomía escolar,

se exige a los directores un cierto protagonismo en un conjunto de decisiones que suponen ciertas capacidades específicas (como el buen criterio para la selección del personal docente), que deben ser consideradas a la hora de proyectar los procesos formativos. En sistemas más centralizados y con menor nivel de autonomía escolar, los directores de establecimientos tienden a cumplir una función de “implementadores” de las políticas (Fullan, 2018), tienen menos responsabilidad en general en la gestión de recursos y de otros procesos institucionales relevantes (OCDE, 2009). Más allá de las bondades y debilidades relativas de estos modelos (que por lo demás no son “puros” y en la práctica se expresan de manera muchas veces combinada), lo fundamental es que las políticas de formación deben ser consistentes con las funciones y atribuciones efectivas que los sistemas le dan a sus escuelas y líderes, que a su vez dependen de estos elementos mayores del contexto.

Así como los niveles de autonomía y descentralización son condiciones que determinan la realidad del liderazgo escolar más en general y por tanto afectan a la formación, la experiencia internacional muestra también que existen dos políticas hacia el liderazgo escolar que son – en un segundo nivel – también completamente determinantes para el destino de la preparación de directores.

El primero de ellos tiene que ver con la existencia de estándares o marcos de actuación para el ejercicio del liderazgo escolar. En general, los estándares definen un marco de acción para los roles y funciones directivas, además de los conocimientos y capacidades esenciales que debiesen poseer (OCDE, 2009; Young, 2019). De acuerdo a la experiencia comparada, la existencia de estándares puede cumplir diversas funciones. Primeramente, permite diferenciar la función docente de la función directiva, lo que refuerza la posición de los últimos y contribuye a delinearla como una función específica, que requiere otro tipo de competencias. En segundo término, permite clarificar y fortalecer los procesos de selección para la función directiva. En tercer lugar, este tipo de marcos de actuación se utilizan para los procesos de certificación y evaluación del rendimiento de los directores. Por último, fijan los contenidos esenciales de la formación directiva y orientan a los actores encargados de acreditar a las instituciones formadoras (OECD, 2013; Gálvez, 2013; Muñoz, 2018; Orr, 2019). En consecuencia, contar con estándares o marcos de actuación para el liderazgo es una política que enmarca la formación de líderes, aunque por cierto la trasciende.

Son varios los países - como Inglaterra, Australia, Irlanda, Canadá, Estados Unidos, o en América Latina, Chile, Perú o Ecuador – que han avanzado en la definición de roles y funciones de los directores de escuela, aunque son muchos más los casos de sistemas educativos que todavía no establecen con claridad lo que se espera de los

líderes escolares, lo que genera una expectativa poco clara respecto a su accionar y por tanto dificulta la existencia de políticas consistentes de formación de los líderes (OECD, 2013; UNESCO, 2015). Lo anterior puede redundar en una ausencia de coherencia entre las políticas de fomento al liderazgo directivo y también entre éstas y otras políticas relacionadas, como aquellas dirigidas a los docentes (Weinstein y Hernández, 2016).

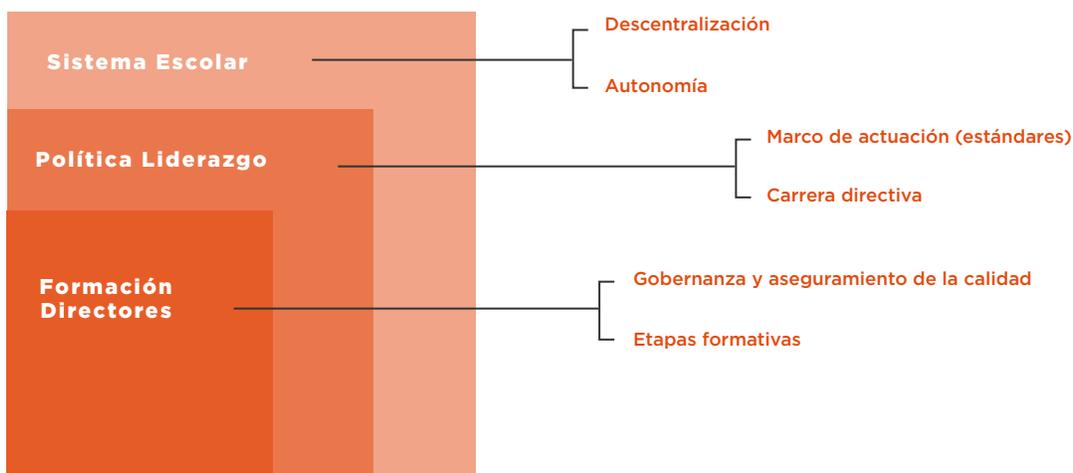
Una segunda política hacia el liderazgo escolar que es determinante para el tipo y características que asume la formación tiene que ver con el nivel de profesionalización y el establecimiento (o no) de una carrera directiva. A nivel internacional existe una clara tendencia a ampliar y formalizar los requisitos para los cargos directivos, al mismo tiempo que se profesionalizan los procesos de selección (Gálvez, 2013; Orr, 2019). Dentro de estos requisitos, cada vez se vuelve más común entre los países el que se solicite haber cursado un programa formativo especializado para la función directiva (Muñoz, 2018; Young, 2019; Bush, 2019). En esta línea, algunos países han avanzado hacia la definición de una carrera directiva. En estos casos, los procesos de selección se realizan en una fase temprana, identificando potenciales líderes que posteriormente deberán superar diferentes etapas. Un ejemplo nítido es el caso de Singapur, donde los docentes anticipadamente deben escoger entre diversas trayectorias de carrera directiva para continuar desarrollándose. Para este caso y otros, los procesos formativos integran parte de la carrera y, por lo tanto, son de carácter obligatorio y una condición necesaria para ejercer como director de escuela².

Tanto el desarrollo de estándares como el nivel de profesionalización o de consolidación de las carreras directivas dependen a su vez del grado de centralización del sistema y también de los niveles autonomía escolar que en dicho sistema existan. Así, en los países donde el sistema escolar es más

centralizado, los estándares son definidos desde el nivel central y la selección de candidatos se realiza a nivel nacional, existiendo un mayor control del proceso. Por el contrario, en países con estructuras educacionales más descentralizadas, generalmente son los gobiernos locales quienes se hacen cargo de estos procesos. A su vez, los sistemas con mayor autonomía escolar cuentan con procesos de selección altamente exigentes y estándares mucho más precisos, para evitar la sobrecarga de funciones de los líderes escolares (OCDE, 2009; Gálvez, 2013; Muñoz, 2018). Naturalmente, existen también sistemas intermedios o mixtos (Chile es precisamente uno de ellos) en los cuales se combinan procesos de selección de líderes escolares con un cierto nivel de descentralización, pero en base a estándares y criterios definidos desde el nivel central.

Tanto la definición de estándares como el esclarecimiento de los procesos de selección y desarrollo profesional de los directivos son reformas que avanzan en el sentido de profesionalizar el liderazgo escolar y, por tanto, contribuyen a su fortalecimiento, reconociendo la importancia de éste para el mejoramiento de la calidad. Estos elementos, junto a otras características fundamentales de los sistemas escolares – como los niveles de autonomía escolar - influyen sobre las políticas formativas y en alguna medida las determinan. Cualquier intento de definir una política de formación de líderes escolares debe ser sensible a estos contextos, estableciendo una estrategia de desarrollo de capacidades ad-hoc y en sintonía con las necesidades y demandas que dichos contextos fijan para la función directiva (Oplatka, 2018; Young, 2019). Esta relación puede observarse en el siguiente esquema:

Figura 1: Contexto de las Políticas de Formación de Directores



Fuente: Elaboración propia

2 ▶ Políticas de formación de directivos: componentes clave

Como podrá apreciarse a lo largo de este informe, las políticas de formación de directores, en una perspectiva comparada, tienen el desafío de resolver dos aspectos centrales: i) las etapas y momentos en los que se desarrolla la formación y ii) la manera en la que se gobierna y organiza la provisión de la formación (y que incluye la forma en la que se garantiza la calidad de dicha provisión). Si bien existe un conjunto de aspectos más específicos que podrían también formar parte de una política formativa (como los contenidos y metodologías que la formación prioriza), la revisión de experiencia y literatura internacional permite confirmar que es en torno a estos dos grandes ejes que las políticas deben tomar sus principales definiciones.

Etapas y momentos formativos

Tanto la investigación especializada en liderazgo como las recomendaciones de organismos internacionales coinciden en que el aprendizaje de los líderes escolares debe entenderse como un continuo a lo largo de su trayectoria profesional, por lo que la formación o el desarrollo de capacidades debe responder de manera específica y diferenciada a las necesidades de las sucesivas etapas de la carrera directiva. Así, en los sistemas educativos – y sobre todo en aquellos con más desarrollo en esta área – tienden a convivir múltiples tipos de formación de liderazgo: existen programas para quienes aún no asumen un cargo directivo (formación inicial), para quienes están empezando su función (programas de inducción),

y para aquellos profesionales directivos en ejercicio en busca de formación continua (Huber, 2006; Pont, Nusche, & Moorman, 2009; Darling-Hammond et al., 2009; Muñoz, Marfán, & Pascual, 2010; Slater et al., 2019). Literatura reciente ha revelado también la necesidad de formar específicamente a aquellos profesionales de la educación que pueden cumplir funciones de asesoría y apoyo al desarrollo de otros líderes a través de diversas vías, como la mentoría (Boylan, 2016; Bush, 2019; Poggi, 2019).

Como ya se ha mencionado, no existe una manera única a través de la cual los países resuelven el tema de la formación y sus etapas, en parte porque esto depende también de otras políticas que lo determinan directa o indirectamente. Así, existen múltiples combinaciones: sistemas que tienen como requisito la formación para acceder al cargo de director; los que necesariamente pasan por una formación inicial, pero pueden tener o no procesos inductivos o de formación continua. Incluso hay sistemas donde la formación no es un requerimiento para acceder al cargo, pero al asumir los directores deben pasar obligatoriamente por un proceso de inducción y luego por otros de actualización. En aquellas latitudes en las que existe una carrera directiva bien delimitada, en general ésta es acompañada por una oferta formativa que cubre las distintas fases de esa carrera. En cualquier caso, la evidencia parece indicar con claridad que es deseable que, independiente de la carrera y los niveles de profesionalización de la función directiva, su formación atienda de manera pertinente a los distintos momentos de la trayectoria de los líderes escolares, desafío que no ha sido abordado todavía por una gran cantidad de países (OECD, 2009; Bush, 2019).

Gobernanza y sistemas de aseguramiento de la calidad

Una segunda área donde las políticas de formación deben tomar una posición clara tiene que ver con cómo asegurar que existan proveedores que formen a los líderes escolares y que lo hagan con altos niveles de calidad (lo que implica incidir tanto en su contenido como en su metodología). En ese sentido, el modelo de “gobernanza” de la formación y el aseguramiento de su calidad puede tomar también diversos caminos.

En primer lugar, es posible encontrar sistemas que basan su formación en una lógica centralizada y altamente estandarizada). En este caso, en general es el estado central quien provee la formación de directivos, ya sea directamente o delegando esta tarea en otras instituciones, pero delimitando fuertemente los contenidos y metodologías de enseñanza³.

En segundo lugar, se encuentran los sistemas que poseen un nivel intermedio de centralización, donde la gobernanza es más compleja, pues existen múltiples formadores de directivos. En estos casos, los estándares (locales o nacionales) cumplen un rol fundamental en la formación, ya que guían el contenido de los programas y muchas veces son utilizados para certificar a las diferentes instituciones formadoras (Orr, 2019). En este sentido, en algunos casos, además de los marcos que definen las funciones directivas, existen estándares específicamente dirigidos a la formación, que delimitan con precisión los contenidos y establecen metodologías de enseñanza para asegurar coherencia entre la amplia variedad de instituciones⁴. En estos sistemas – de centralización intermedia en su política de formación – en general

existe una institución encargada de asegurar la existencia de procesos formativos que respondan a las necesidades locales o nacionales, es decir, funciona como certificador de la oferta formativa. Ejemplos de esto son el caso del Educational Leadership Institute de Ontario en Canadá, la State Board of Education de Illinois en Estados Unidos y el Departamento de Educación de Victoria en Australia (OECD, 2009; Muñoz, 2018).

En el extremo, cuando no existe una institucionalidad que vele por la calidad de la formación de directores, suele existir una amplia gama de proveedores de formación (por la inminente necesidad de los directivos de desarrollar sus habilidades), que operan en un contexto de baja orientación y regulación, por lo que en general no logran responder a las necesidades de los directivos (OCDE, 2009). Si bien pueden existir estándares directivos, éstos son más bien tomados como referencia tanto por los líderes escolares como por las instituciones formativas. Como se verá más adelante, este es el caso de Chile en la actualidad.

Al igual que en el caso de las etapas formativas (donde más allá de las diferencias entre países, parece un consenso el hecho de que es indispensable distinguir al menos algunas fases clave del desarrollo de los directivos), en el caso de la gobernanza, si bien existen múltiples modelos de organización para la oferta formativa, lo cierto es que sólo es posible asegurar ciertos niveles de calidad en los programas formativos en la medida que un órgano superior (en la mayoría de los casos público) defina y evalúe el desempeño de los programas y el grado de cumplimiento de algunas exigencias básicas (Huber, 2006; Ni et al, 2017; Orr, 2019).

Como síntesis de este capítulo, es importante reconocer que las políticas de formación de directores escolares se enmarcan en un conjunto mayor de políticas educacionales que en alguna medida la determinan, y que deben ser consideradas a la hora de ordenar las prioridades para el desarrollo profesional de los líderes. Por otro lado, más allá de la diversidad de respuestas que los países en este tema, es posible identificar ciertos consensos

básicos: la formación debe ser consistente con lo que el sistema educativo ha fijado como expectativa para los directores (de ahí la relevancia de los marcos de actuación o estándares), esta formación debe reconocer las distintas fases de la trayectoria de los líderes y parece fundamental contar con un modelo de gobernanza que asegure la calidad de la formación que entregan las instituciones públicas y privadas que preparan a los directores.

II. ¿Qué sabemos sobre cómo formar directores de escuela?: aprendizajes y prioridades desde la experiencia internacional

Luego de analizar cómo los países han enfrentado el desafío de contar con políticas dirigidas a la formación de directores de escuela, esta segunda sección se concentra en los aprendizajes que también la experiencia internacional permite acumular respecto al sustrato de la formación: qué formar y cómo hacerlo. De aquí en adelante se abordan estas preguntas, primero describiendo ciertas “buenas prácticas” en materia de preparación de líderes y posteriormente dando cuenta de un ámbito clave que la formación de directores debe atender como punto de partida: las necesidades formativas que tienen en la actualidad quienes dirigen centros escolares.

1 ▶ Buenas prácticas en la formación de líderes escolares

Como ya se ha dicho, más allá de la diversidad de políticas y modelos formativos, una revisión sistemática de la literatura especializada – que ha puesto foco en la preparación con evidencia de resultados favorables – permite identificar algunos consensos relevantes sobre las características

fundamentales de los programas formativos de directivos escolares (OCDE, 2012; Pont, D. Nusche, & H. Moorman, 2008b; Orr y Pounder, 2011; Fluckiger, Lovett y Dempster 2014; Wallace Foundation, 2016; Darling-Hammond et al., 2009; Jackson y Kelley, 2002; Cosner et al., 2015; Young, 2019). En la tabla siguiente se describen los aspectos medulares de estas “buenas prácticas” en materia de formación de líderes escolares.

Tabla 1: Características Principales de Experiencias Efectivas de Formación de Directivos

Características de los programas	Descripción	Fuentes ⁵
Objetivos centrados en la mejora escolar	Los programas formativos deben tener objetivos orientados al aprendizaje de los estudiantes y la mejora escolar. En consecuencia, el desarrollo de competencias relacionadas al liderazgo pedagógico es indispensable. Se dejan atrás los enfoques centrados en la gestión administrativa.	OCDE, 2012; Pont, D. Nusche, & H. Moorman, 2008; Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Darling-Hammond et al., 2009.
Contenidos acordes a las demandas directivas	Los contenidos y enfoques de un programa deben estar en sintonía con las funciones y responsabilidades que actualmente demanda a los líderes escolares, distinguiendo los conocimientos necesarios para las distintas etapas de la carrera directiva y siendo atingentes al contexto de cada sistema escolar.	OCDE, 2012; Pont, D. Nusche, & H. Moorman, 2008; Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Huber, 2006; Jackson y Kelley, 2002; Darling-Hammond et al., 2009.
Congruencia con los procesos del sistema escolar	En línea con la práctica anterior, los programas deben adoptar una perspectiva sistémica, alineando sus contenidos y metodologías con estándares y objetivos estatales o locales y procesos más amplios del sistema escolar.	OCDE, 2012; Pont, D. Nusche, & H. Moorman, 2008; Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Jackson y Kelley, 2002; Darling-Hammond et al., 2009.
Admisión selectiva y construcción de redes	Los programas de formación deben tener cuidadosos procesos de selección, tomando en consideración la experiencia como maestros, el compromiso con la mejora educacional y el potencial liderazgo de los postulantes. Posteriormente, es importante fomentar la construcción de redes de apoyo y trabajo en equipo, ya que enriquece su proceso formativo. Una estructura de cohortes facilita estas redes.	OCDE, 2012; Pont, D. Nusche, & H. Moorman, 2008; Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Jackson y Kelley, 2002; Darling-Hammond et al., 2009; Wallace foundation, 2016; Fry, Bottoms & O'Neill, 2006; Barnett et al., 2000.
Asociación con instituciones externas	Establecer lazos de colaboración y asociación entre universidades, gobiernos locales u otras instituciones es relevante, ya que impacta positivamente en los estudiantes y sus escuelas, en la medida que expanden sus redes de apoyo a diferentes actores, los programas son coherentes con los procesos locales y nacionales, y estos lazos facilitan la formación práctica de los estudiantes.	Darling-Hammond et al., 2009; Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Anderson, et al., 2017.
Integración teórico-práctica	Se vuelve necesario que los programas integren y establezcan una clara coherencia entre la formación teórica y práctica, con el fin de desarrollar la capacidad de llevar a la realidad laboral de los estudiantes los conocimientos adquiridos.	Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Darling-Hammond et al., 2009; Wallace foundation, 2016.
Fuertes experiencias clínicas con foco en desarrollo de capacidades	Para una mejor integración teórico-práctica y mayor pertinencia del programa a los contextos de los directivos, es necesario la presencia de espacios prácticos formales (pasantías o internships), con la tutoría de expertos o profesores con experiencia para guiar el trabajo, resolver interrogantes, y ser parte fundamental de la retroalimentación a los estudiantes.	OCDE, 2012; Pont, D. Nusche, & H. Moorman, 2008; Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Huber, 2006; Jackson y Kelley, 2002; Darling-Hammond et al., 2009; Wallace foundation, 2016; Reyes-Guerra & Barnett, 2017.
Docentes con amplia experiencia y calidad probada	El equipo docente de un programa es un elemento esencial para garantizar su calidad. Se requiere una mayoría de profesores con experiencia práctica y un sólido manejo de contenidos asociados al liderazgo escolar.	Darling-Hammond et al., 2009; Young et al., 2009; Hackmann & McCarthy, 2011; Jacobson et al, 2015; Young & Crow, 2016
Procesos de mejora continua	Para mantener la calidad de los programas formativos, se vuelve fundamental la presencia de procesos formales para su mejora continua. Se requiere que estos procesos se basen en una evaluación integral, abarcando tanto métodos de enseñanza y gestión de las acciones formativas, así como también los efectos en el aprendizaje y trayectoria profesional de sus estudiantes.	Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Wallace Foundation, 2016.

Fuente: Elaboración propia en base a Muñoz et al. (en prensa)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la literatura especializada converge en distintas características que son esenciales para una formación efectiva. Varias de ellas tienen directa relación con la forma en la que se despliega esa formación: con un fuerte componente práctico, en alianza con otros actores educacionales, con evaluación permanente, con un alto nivel de conexión con los procesos propios del sistema escolar, con profesores con experiencia en el ejercicio del liderazgo, etc. En todo caso, lo cierto es que existe también un cierto consenso en la investigación especializada internacional respecto a que la mayoría de los programas formativos hoy no está respondiendo satisfactoriamente a estos desafíos y, más importante aún, dicha formación no está logrando impactar eficazmente en el trabajo de los directivos escolares. Como resultado, una parte importante de los directores y directivos no se están preparando adecuadamente para las demandas que hoy los sistemas escolares imponen a sus líderes (Darling Hammond et al., 2009; Jackson y Kelley, 2002; Del Pozo Serrano, 2016; Mestizo, 2016; Wallace Foundation, 2016; Reyes-Guerra & Barnett, 2017).

2 ▶ Necesidades formativas de los directores hoy en el mundo⁶

Una de las interrogantes centrales que enfrenta la formación de directores tiene que ver con el “contenido” de la preparación. Este contenido conlleva el desafío de la actualización permanente, debido a los cambios en las políticas y sistemas educativos (Young, 2019) y además debe ser pertinente a las demandas y necesidades formativas de los líderes. Por cierto, no es posible definir un set de necesidades y por tanto de contenidos o herramientas que sean de aplicación universal, pues los contextos nacionales y locales tienen una marcada influencia en dichas necesidades (Optalka, 2017).

A pesar de este diagnóstico, la investigación reciente también ha identificado algunos cambios y avances importantes. Así por ejemplo, se ha ido transitando desde un enfoque más centrado en aspectos administrativos y legales, hacia uno centrado en las competencias para el liderazgo y la mejora escolar, y también es posible afirmar que los programas y acciones formativas dirigidas a directivos cada vez dan una mayor preponderancia a la formación práctica, al acompañamiento de mentores y al trabajo en red, por su impacto positivo en los participantes y en las escuelas que se benefician de estas experiencias prácticas (Huber, 2006; Weinstein et al, 2015; Reyes-Guerra & Barnett, 2017; Rincón-Gallardo, 2019). Estos avances se explicarían en parte importante porque crecientemente muchos programas de formación han estado recogiendo más rigurosamente los conocimientos recientes sobre el aprendizaje de adultos, como la necesidad de referenciar los nuevos conocimientos a experiencias pasadas, la importancia de partir siempre desde las necesidades y problemas de la práctica concreta o lo significativo que resulta que sean los directivos se constituyan en gestores de su propio aprendizaje (Young, 2019; Huber et al, 2019).

La identificación precisa de las necesidades de formación profesional es un problema recurrente para las políticas educativas, y lo está siendo en particular para la preparación de líderes educativos. Para algunos estudiosos de este tema, la formación en liderazgo debe ser un acto de permanente equilibrio entre las necesidades del sistema educativo y las de los propios directivos (Diz López, 2017; Dempster et al, 2019). Esta distinción permite advertir que, al momento de definir cuáles son las necesidades de formación de los líderes escolares, es fundamental considerar tanto la dimensión subjetiva (necesidad sentida o declarada) como la normativa (definida por las políticas o la legislación), pues solo de esa manera se podrá llegar a una comprensión exhaustiva de las competencias que los líderes educativos requieren desarrollar.

Otro de los aportes que ha hecho la investigación reciente sobre este tema es que resulta indispensable reconocer que las necesidades formativas muestran una diversidad importante dependiendo de la etapa del desarrollo profesional en el que se encuentren los líderes. Así, los directores noveles – que se encuentran por primera vez ejerciendo la función directiva – requieren herramientas clave para la relación con los profesores, que les permitan crear relaciones de confianza al interior de las comunidades, capacidades para gestionar y organizar equipos de trabajo y poder concentrarse en la conducción estratégica del proyecto educativo, junto con un conocimiento fundamentado de la normativa y política educacional (que enmarca su trabajo) Los líderes que ya tienen experiencia en la función directiva, por su parte, requieren una actualización permanente en áreas clave, herramientas para aportar al desarrollo profesional docente, competencias para utilizar la cada vez mayor evidencia disponible sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de oportunidades de especialización de acuerdo al contexto escolar específico (Weinstein et al, 2016; Poggi, 2019; Bush, 2019; Slater et al, 2019).

La forma más tradicional en la que los sistemas educativos han ido avanzando en definir

normativamente lo que se espera de sus directivos (y por tanto lo que se espera también que desarrollen en términos de sus capacidades) consiste en la creación de estándares o marcos de actuación, que establecen los roles y funciones de los directores o directivos y las habilidades o competencias necesarias para un desempeño efectivo de los mismos (Ingvarson & Anderson, 2007; OECD, 2013; Young, 2019; Orr, 2019).

Un análisis comparado reciente sintetizó cuatro experiencias relevantes para orientar la reflexión de política en Chile sobre las necesidades formativas de los líderes escolares: California (Estados Unidos), Reino Unido, Australia y México. En todos estos casos se han adoptado marcos nacionales de estándares para el ejercicio del liderazgo directivo escolar, además de procedimientos para la evaluación de este tipo de competencias y una oferta formativa disponible para los directivos escolares. La tabla siguiente sintetiza cuáles son los principales “dominios” o áreas de preocupación que consideran los marcos de actuación que estos países/estados han definido recientemente para la función directiva, y que en alguna medida son reflejo de cómo otros sistemas educativos están definiendo – normativamente – lo que se espera de sus líderes (y por tanto de su formación).

Tabla 2: Dominios del ejercicio directivo en California, Reino Unido, Australia y México

Dominio	California	Reino Unido	Australia	México
Estratégico: establecimiento de una visión y guía frente al cambio	Desarrollo e implementación de una visión compartida	Estrategia y mejora	Liderar la mejora, la innovación y el cambio	
Pedagógico: foco en los procesos de enseñanza aprendizaje, incluyendo el desarrollo de capacidades docentes	Liderazgo instruccional	Docencia y excelencia curricular. Desarrollo de capacidades docentes.	Liderar la enseñanza y el aprendizaje. Desarrollar el yo y los demás	Pedagógica curricular
Organizacional: generación de condiciones para el aprendizaje escolar	Entorno de gestión y aprendizaje. Contexto externo y política	Liderando con impacto. Gestión de recursos y riesgos	Liderar la gestión de la escuela	Organizativa Administrativa
Participación: generación de condiciones para el involucramiento de la comunidad escolar	Participación familiar y comunitaria	Trabajando en sociedad	Participar y trabajar con la comunidad	De participación social

Fuente: Estudio Necesidades Formativas de los Directivos de la Nueva Educación Pública. Informe preliminar.

Como puede apreciarse y como también han establecido estudios anteriores (OECD, 2013), los estándares analizados muestran una fuerte convergencia; en efecto, sus definiciones pueden agruparse en 4 competencias o dominios, a saber: estratégico, pedagógico, organizacional y de participación. En otras palabras, la definición de estándares en general reconoce que el liderazgo directivo – con el objeto de potenciar su contribución al mejoramiento de los aprendizajes – debe considerar acciones tendientes a orientar y proyectar estratégicamente a la organización escolar, a conducir un proceso pedagógico efectivo (lo que implica centralmente atender y desarrollar al equipo docente), a generar condiciones básicas en la organización para facilitar su tarea educativa y a favorecer la relación – siempre difícil pero crucial – entre la escuela y su entorno. Éstas áreas son ampliamente convergentes también con la

investigación que ha puesto foco en identificar las prácticas que favorecen los aprendizajes y antes de eso generan condiciones para el trabajo pedagógico y la calidad de la enseñanza (Marzano, Waters and McNulty, 2005; Leithwood and Jantzi, 2005; Robinson, Lloyd and Rowe, 2008).

Otra revisión de literatura internacional realizada el año 2010 (Muñoz y Marfán, 2011), llegó a un resultado similar, aunque utilizando como marco de referencia las capacidades críticas que debieran desarrollarse en los líderes educativos. Si bien esta revisión relevó la importancia de los contextos a la hora de priorizar competencias y contenidos de la formación, identificó cinco competencias funcionales que serían fundamentales para el ejercicio del liderazgo, y que por tanto debieran considerarse a la hora de proyectar la formación de líderes. La tabla siguiente describe cuáles debieran ser estas competencias funcionales.

Tabla 3: Competencias funcionales para un liderazgo efectivo, según literatura internacional

Establecer una visión orientadora	Los líderes escolares deben ser capaces de construir y comunicar una visión en su organización escolar que apunte al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Con el fin de lograr mejores resultados académicos, esta se debe convertir en acciones concretas que involucren a todos los actores de la comunidad escolar. Además, a su base debe imperar una cultura de altas expectativas tanto del ejercicio docente como el desempeño estudiantil.
Generar condiciones organizacionales	Para el alcance de la visión, tanto los recursos como los procesos de la escuela deben estar alineados con este objetivo. Por lo tanto, los líderes debiesen tener la capacidad de innovar en la gestión de recursos financieros, tecnológicos y políticos para que la comunidad tenga lo necesario para ejecutar las acciones que generen una mejora escolar. En este sentido, resulta relevante la construcción de relaciones productivas tanto con el entorno y su comunidad como con las familias de los estudiantes. Para esto los líderes deben aprovechar las posibilidades que entrega su contexto para obtener un apoyo externo en sus procesos de mejora e integrar a las familias en ellos y en el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, los líderes tienen la responsabilidad de organizar la escuela y sus procesos de tal manera que faciliten el alcance de sus objetivos. Esto, en base a una cultura colaborativa y protegiendo los tiempos de enseñanza docente.
Gestionar la convivencia escolar	Una buena convivencia escolar exige a los líderes escolares estar informados de las relaciones sociales y las conductas presentes en los establecimientos, de tal manera que puedan identificar tempranamente los posibles conflictos y resolverlos de manera rápida y efectiva. Además, deben promover un sentido de bienestar y protección en la comunidad, así como también la responsabilización colectiva de los logros de los estudiantes.
Desarrollar personas	La mejora del aprendizaje de los estudiantes requiere que los docentes mejoren y actualicen constantemente sus prácticas y metodologías de enseñanza, así como también gocen de bienestar general. En consecuencia, los líderes deben promover y facilitar el desarrollo profesional e intelectual de los profesores, así como también atender y preocuparse de sus necesidades individuales y personales.
Gestionar la pedagogía	Para dar inicio a un proceso de mejora escolar, los líderes deben utilizar datos que den cuenta de las prácticas utilizadas por los docentes y el nivel de aprendizaje de los estudiantes, para posteriormente observar el progreso y el alcance de metas. Además, es necesario el establecimiento de procesos de supervisión, evaluación y retroalimentación de las prácticas pedagógicas e implementación del currículum. Todo esto, requiere que el líder escolar se encuentre actualizado en cuanto a las prácticas de enseñanza efectivas y la promoción de estas a través de modelos y estándares.

Fuente: Elaboración de Muñoz y Marfán (2011) en base a revisión de 12 estudios especializados en competencias, prácticas efectivas, estándares y responsabilidades directivas

Uno de los aportes fundamentales que han realizado las experiencias internacionales (OECD, 2009; OECD, 2013) que han definido estándares para los directivos escolares y que al mismo tiempo han buscado orientar la formación, es que han complementado este corpus central de “prácticas”, con la definición de algunas capacidades o recursos personales, que son condición para el liderazgo efectivo, y que por tanto la formación debiera atender. Pollock et al (2019), considerando el marco de actuación para líderes de Ontario, describen tres tipos de recursos personales fundamentales: cognitivos, sociales y psicológicos, que los programas de formación debieran ocuparse de desarrollar. Young et al (2017) sugieren la necesidad de que los aspirantes a líderes desarrollen otras tres condiciones básicas: la reflexión crítica, la conciencia crítica y la capacidad de adoptar múltiples enfoques dependiendo de los problemas que enfrenten. Otros autores en América Latina, a partir de revisiones de experiencias internacionales han conceptualizado este plano de comportamientos como competencias conductuales, relevando a tres principales (Muñoz y Marfán, 2011): la gestión flexible para el cambio, la construcción de relaciones de confianza en la organización y la articulación entre conocimiento y práctica (ejercicio de función en base a la evidencia).

En síntesis, cuando se trata de definir estándares o de definir las prácticas esperadas de los directivos

- y por tanto establecer una visión normativa sobre lo que se espera de estos líderes - no hay dobles lecturas desde la experiencia internacional: se espera de ellos un liderazgo que sea capaz de abordar los múltiples desafíos de la gestión escolar. Bajo esta mirada, desde la necesidad normativa, podría concluirse que la formación de directores debiera hacerse cargo de preparar líderes con competencias múltiples, que le permitan gestionar con calidad los procesos principales de la gestión educativa y a través de ellos aportar al aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la investigación especializada también indica que el uso de estándares para la función directiva debe ser tratada con cautela, por dos razones principales. Primero, porque existe el riesgo de que tanto la función directiva como su formación tenga una orientación demasiado general y multi propósito, lo que podría transformarse en un riesgo para el ejercicio de un liderazgo efectivo (Fullan, 2018). Segundo, porque una aplicación descontextualizada de ciertos modelos y estándares puede conducir a una lectura errónea del fenómeno del liderazgo, tanto a nivel de investigación como de formación de directivos (Oplatka y Arar, 2016; Seashore Louis, 2017; Qian, Walker, y Bryant, 2017). De ahí la importancia de abordar el desafío de la formación en base a las características particulares del caso chileno, objetivo principal de la siguiente sección.

III. Realidad de la formación de líderes escolares en Chile: luces y sombras

Esta sección analiza las características esenciales de la formación de directivos escolares en Chile. Para eso, se describe en primer término cómo se ha abordado este tema desde las políticas, para luego dar cuenta de la oferta formativa disponible (específicamente en el ámbito de los magisteres). La sección cierra con un análisis de cuáles son las necesidades formativas de los directivos en Chile de acuerdo a la evidencia reciente.

1 ▶ Un esfuerzo sostenido por formar a los líderes escolares

Si bien la mayoría de los países de América Latina no ha logrado consolidar políticas sistémicas orientadas al fortalecimiento del liderazgo escolar, es evidente que la formación de directivos escolares ha ido transformándose poco a poco en una prioridad de los países de la región (Weinstein et al, 2015)⁷. Chile ha sido uno de los países que mayor espacio le ha dado a la formación especializada de directivos (Donoso et al, 2012; Muñoz et al, en prensa).

La legislación en el país establece – desde comienzos de la década de los 90 – que para poder acceder al cargo de director (a través de un concurso en el caso

de los centros educativos públicos) los profesores deben poseer una especialización en gestión directiva (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010). Esto provocó que los profesionales interesados en la dirección escolar iniciaran procesos formales de formación, en algunos casos individualmente y en otros con apoyo de sus administradores o “sostenedores”. Este impulso “de abajo hacia arriba” ha convivido, desde el año 2011, con la implementación de un plan de formación de directores⁸, impulsado directamente por el estado para desarrollar las capacidades de los líderes del sistema escolar público y privado con financiamiento estatal.

Como consecuencia de ese recorrido, según algunas cifras nacionales y también algunos estudios comparados, cerca de un 80% de los directivos – principalmente directores y jefes de UTP (coordinadores académicos en Chile) – posee algún

postgrado, mientras que más del 50% tiene el grado de magíster, la mayoría de ellos especializados en el área del liderazgo y la gestión educativa (Muñoz y Marfán, 2011; FOCUS, 2016). La carrera profesional docente, de implementación incipiente, actualiza los requisitos para ser director, confirmando la relevancia de su preparación: los candidatos deberán tener un título profesional de al menos 8 semestres, contar con experiencia docente en aula y encontrarse en un tramo avanzado de acuerdo al sistema de evaluación que la carrera inaugura; además, quienes postulen a la función directiva pública deberán contar con una “certificación pertinente” para esta función.

En los últimos años, esta realidad general de la formación de directivos ha convivido con dos nuevas iniciativas interesantes y consistentes con algunas tendencias y aprendizajes internacionales. Por una parte, el Ministerio de Educación, en alianza con distintas universidades, ha iniciado la implementación de un programa de inducción para directores noveles⁹, intentando con ello responder a los desafíos particulares que los líderes enfrentan en esa etapa (Weinstein y Hernández, 2016; Slater et al, 2019). Por otra, también desde el Ministerio de Educación se puso en marcha, desde el año 2014, una estrategia de colaboración y trabajo en red entre establecimientos, a través de la cual directivos comparten con sus pares experiencias y también reciben información desde los niveles locales de la institución ministerial. Si bien se trata de una política todavía inmadura y con resultados muy heterogéneos a lo largo del país, evidencia reciente confirma su potencial como vía para la mejora escolar y el desarrollo profesional de los directivos (Muijs, 2015; González et al, 2017).

Evidentemente, este esfuerzo de formación de los líderes escolares se enmarca dentro de una política educativa más general que ha ido dando cada vez más centralidad a sus directores y directivos escolares (Donoso et al, 2012; Weinstein y Muñoz,

2012). La concursabilidad para los cargos de director en el sector público (establecida en el año 2005), la definición eminentemente pedagógica de su función en la legislación (fijada en la Ley General de Educación, del año 2009), la creación de un Marco para la Buena Dirección (elaborado en una primera versión el año 2005 y actualizado el año 2015), el reconocimiento de la función directiva por medio de las remuneraciones (Ley de Calidad y Equidad) y la creación de dos Centros de Liderazgo son pasos concretos en esa dirección. Todas estas iniciativas convergen en el objetivo de fortalecer las capacidades de los directivos escolares para, a través de ello, movilizar el cambio y la mejora escolar. En el último tiempo estas iniciativas comenzaron a convivir con nuevos marcos normativos (como la Ley de Inclusión y la Carrera Docente), que van también exigiendo a la función directiva nuevas responsabilidades (Weinstein et al, 2018). Además, la ley que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública y que recientemente ha comenzado a implementarse, amplía las atribuciones de los directores y fortalece su posición general en el marco de las decisiones críticas de los establecimientos educacionales (Bellei et al., 2018).

Con todo, en estricto rigor en Chile no existe una política de formación de directivos escolares. Esto en parte se ha visto influenciado por el hecho de que el país no cuenta con una carrera directiva que, como ya se ha señalado en este informe, es fundamental para determinar el carácter y las fases de la formación de los líderes escolares. Si a esto se suma que las atribuciones y exigencias para la tarea directiva han ido aumentando, y que por tanto la demanda de más y mejores competencias en los líderes se vuelve evidente, resulta fundamental evaluar críticamente cómo se ha desplegado en Chile la formación de directivos en el último tiempo, para sobre esa base, finalmente, emitir recomendaciones que permitan contar con una política consistente para desarrollar las capacidades de los líderes escolares.

2 ▶ ¿Qué sabemos sobre la formación de directores y directivos en Chile?

Existe poca evidencia sistemática sobre la formación de líderes escolares en Chile, y más aún sobre su calidad. En parte esto tiene que ver con el hecho de que durante mucho tiempo la formación de directivos ha funcionado bajo una perspectiva de mercado, donde tanto ofertantes (básicamente universidades) como demandantes (directivos y docentes) han tomado decisiones – de proveer formación o formarse – de forma individual, con un débil involucramiento del estado en su regulación y orientación. Actualmente en Chile existe una oferta formativa heterogénea y en aumento. Dicha oferta está compuesta por diversas modalidades: cursos, pasantías, diplomados, magíster, y otros tipos de formación menos tradicionales e implementadas por instituciones no académicas, como fundaciones o asistencias técnicas educativas.

Para el análisis del comportamiento de una de las modalidades principales de formación de directivos en Chile, CEDLE ha estado desarrollando una investigación que tuvo por objetivo describir y analizar la oferta formativa de postgrado existente actualmente para los directivos escolares. Los datos recogidos por este estudio – a través de una encuesta a los encargados de los programas – permiten comparar la situación actual de la formación de directivos con la de comienzos de década (Muñoz y Marfán, 2011).

Al año 2017 existían en Chile 45 programas magíster vigentes que tienen como propósito explícito formar directivos en el área de liderazgo y gestión escolar. La mayoría son impartidos por instituciones o universidades de carácter privado (85%) y poseen una modalidad presencial (73%). De acuerdo al estudio, el número de egresados por programa al

año es de aproximadamente 18 profesionales, lo que implica que cerca de 800 personas egresan anualmente de los magíster especializados sobre liderazgo y gestión escolar que existen en Chile¹⁰. Un resultado relevante de este estudio es que la oferta disponible no distingue los conocimientos y enfoques para las distintas etapas del desarrollo profesional directivo, por lo que en general estos programas funcionan al mismo tiempo como instancias de pre-servicio y formación continua.

El estudio realizado por CEDLE permite concluir que los programas de magíster vigentes en Chile cubren una amplia variedad de contenidos y materias (ver tabla siguiente). Al realizar un ejercicio comparativo con los resultados del catastro del año 2010, se puede afirmar que en la formación de líderes predominan y se mantienen con fuerza temáticas como la gestión de centros educativos o el diseño y evaluación de proyectos. Pero se observan también algunos cambios importantes durante el período de contraste: las dimensiones referidas al liderazgo educativo, a la gestión organizacional y a la gestión de recursos humanos son las que presentan una mayor alza en su presencia relativa. Estos ámbitos son consistentes con la experiencia internacional y también con algunos referentes y políticas nacionales, que han dado mayor relevancia a las competencias de liderazgo en general y al foco de la dirección escolar en el desarrollo profesional docente en particular (Pont et al, 2008; Weinstein y Muñoz, 2012; MINEDUC, 2015). Por contrapartida, la dimensión propiamente teórica y normativa de la formación, representada en este caso por los ámbitos de teoría de la educación y política educativa, decaen significativamente, lo que permite suponer que los ajustes curriculares realizados por los programas de formación han buscado transitar hacia perspectivas de carácter más práctico y con foco en las capacidades de liderazgo de los profesionales de la educación.

Tabla 4: Comparación contenidos de las mallas de programas de formación en liderazgo educativo (Magíster). Período 2010-2017 (% de programas que considera el contenido en su malla curricular)

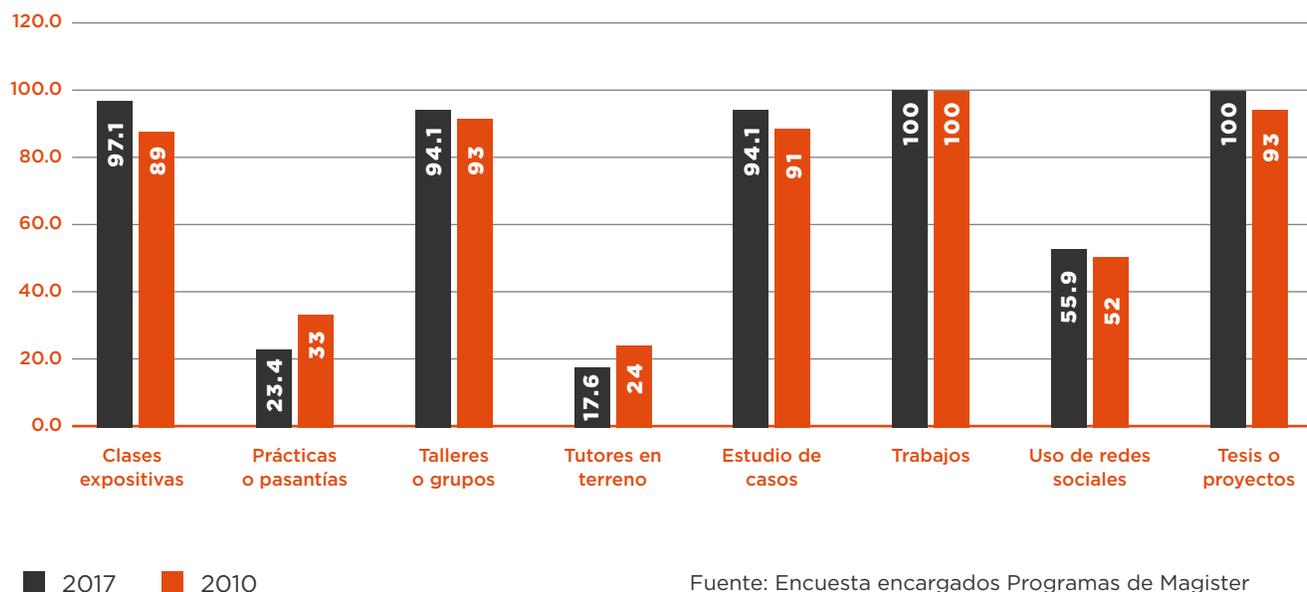
	2010	2017	Diferencia porcentual
Evaluación de aprendizajes	74%	55,9%	18,1
Investigación en educación	80%	82,4%	2,4
Diseño, evaluación y gestión de proyectos	86%	85,3%	0,7
Gestión y administración de recursos humanos	71%	88,2%	17,2
Gestión y administración de recursos financieros	64%	76,5%	12,5
Planificación y evaluación del currículo educativo	78%	76,5%	1,5
Organización y clima organizacional de	84%	94,1%	10,1
Gestión de centros educativos	90,6%	94,1%	3,5
Liderazgo educativo	82%	94,1%	12,1
Políticas y situación educacional en Chile	86%	76,5%	9,5
Teoría de la educación	55%	35,3%	19,7

Fuente: Encuesta encargados Programas de Magister (Muñoz et al., en prensa)

Por otro lado, cuando se analizan las metodologías utilizadas por los programas de magíster vigentes en sus prácticas de enseñanza y de evaluación, se observa que las más utilizadas son básicamente las mismas que hace 7 años atrás: clases expositivas, talleres o trabajos grupales o individuales, estudios de caso, tesis y proyectos de grado. Una presencia mucho menor – e incluso disminuyendo en el tiempo – tienen las prácticas o pasantías y los tutores en terreno (Gráfico 1). En concreto, la oferta formativa cuenta con escasa experiencias situadas y en consecuencia con pocas oportunidades para integrar teoría y práctica, a pesar de que una gran

mayoría de los programas declara explícitamente que uno de sus objetivos principales es movilizar las prácticas de sus egresados. Estas características además no se han modificado sustantivamente en los últimos años, a pesar de la abundante evidencia internacional respecto a la formación de calidad en esta área (ver capítulo 2 de este informe). Este estancamiento metodológico convive con una débil evaluación de los propios programas, que no permite generar evidencia sustantiva sobre sus efectos reales, lo que conspira contra el objetivo de mejorar continuamente estas acciones formativas.

Gráfico 1: Comparación metodologías de enseñanza y evaluación 2010-2017 (% de programas que declara utilizar esa metodología)



La evidencia con la que se cuenta permite concluir que, además de una expansión evidente de la oferta formativa dirigida a los directivos escolares, en Chile se ha producido un cambio curricular importante en los últimos años, lo que se ha traducido en una mayor priorización de áreas como los conocimientos específicos sobre liderazgo educativo, sobre herramientas para el mejoramiento escolar y para la gestión del desarrollo profesional docente. Este interesante cambio convive sin embargo con una estabilidad de las principales metodologías utilizadas por los programas y la poca presencia de instancias

prácticas de desarrollo profesional a lo largo de los mismos. La participación de mentores y tutores – un elemento de consenso en la literatura comparada respecto a su potencial de aportar a mejorar la práctica de liderazgo – es todavía menor. Chile tiene un claro desafío de avanzar hacia una formación de directivos que incorpore métodos de enseñanza activos, basados en problemas y con una mayor preponderancia de experiencias clínicas, debido a su probada incidencia en procesos de aprendizaje efectivo en los líderes escolares (Young, 2019).

3 ▶ Necesidades formativas: ¿qué formar en los directivos escolares en Chile?

Si bien la mayoría de los directores en Chile ha tenido acceso a programas de formación específicos para ejercer su función, como se ha señalado, existe poca evidencia sobre la forma en que éstos realmente reflejan sus necesidades formativas (Weinstein y Muñoz, 2012). Por lo mismo, es relevante analizar las necesidades formativas normativas, aquellas definidas a nivel de política pública y materializadas en el Marco para la Buena Dirección (MBD) y cómo éstas dialogan con las necesidades formativas “sentidas” u observadas por los actores y la investigación, con el fin de establecer prioridades en las capacidades a desarrollar por parte de la oferta formativa.

Las necesidades formativas desde la política: MBD y legislación reciente en Chile

En Chile, la dimensión normativa de las necesidades de formación en liderazgo educativo se expresa – al menos hasta el momento – en el “Marco para la

buena dirección y liderazgo escolar”, desarrollado y difundido por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015). Este instrumento especifica el conjunto de prácticas y recursos personales que se consideran relevantes para el ejercicio del liderazgo educativo en las escuelas y liceos del país. La expectativa sobre la función directiva se expresa en un conjunto de “prácticas”, agrupadas en 5 dimensiones, a saber: (1) construyendo e implementando una visión estratégica compartida, (2) desarrollando las capacidades profesionales, (3) liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, (4) gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar, y (5) desarrollando y gestionando el establecimiento escolar. Por su parte, los recursos personales se organizan en principios (por ej., integridad), habilidades (por ej., capacidad de negociación) y conocimientos profesionales (por ej., currículum) que caracterizan el rol directivo escolar. Una síntesis textual de cada una de sus dimensiones puede apreciarse en la tabla siguiente:

Tabla 5: Áreas Clave del Marco para la Buena Dirección

Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	Los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos
Desarrollo de las capacidades profesionales	Los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación
Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje	Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales
Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	Los equipos directivos promueven activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsan interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independiente de sus características socioculturales
Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	Los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de las metas institucionales

Fuente: elaboración propia en base a Marco para la Buena Dirección

El MBDLE es uno de los componentes esenciales de la política de liderazgo directivo escolar (MINEDUC, 2016) y es hoy la principal guía para los procesos de selección, desarrollo y evaluación del desempeño de los directores del sistema público. Actualmente, el Ministerio de Educación promueve explícitamente que los distintos proveedores de formación deban responder a las definiciones y criterios que fija el MBDLE. De este modo, la política educativa apunta a que el desarrollo de estas prácticas y competencias puedan convertirse en un requisito de entrada a la función directiva y, a la vez, en una guía para las trayectorias de desarrollo profesional. El MBDLE

fija en este sentido la “necesidad normativa” para la formación de los líderes escolares en Chile. Esta “definición normativa” que realiza el Marco para la Buena Dirección debe ser analizada complementariamente – para efectos de la formación – con la legislación específica para directivos que existe en Chile, y sobre todo con los cambios que dicha legislación ha sufrido en Chile. Así por ejemplo, la ley que crea un nuevo sistema de educación pública, además de actualizar la función central de los directivos, fija un conjunto de nuevas funciones para las cuales será imprescindible formar y capacitar a los directores de los centros públicos y sus equipos¹¹.

Tabla 6: Funciones y atribuciones de los directores de establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales

- Dirigir y coordinar, en conjunto con su equipo directivo, el trabajo técnico pedagógico del establecimiento, en lo referido a la organización, planificación, supervisión, coordinación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
- Orientar el desarrollo profesional continuo de los docentes y asistentes de la educación, sobre la base de las necesidades del establecimiento, su proyecto educativo institucional, su plan de mejoramiento educativo y los resultados entregados por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.
- Elaborar y proponer al Director Ejecutivo el proyecto educativo institucional del establecimiento y sus modificaciones, el que deberá ser expresión de la diversidad de la comunidad escolar y atender a las orientaciones del Plan Estratégico Local, consultando previamente al consejo escolar y al consejo de profesores respectivo, de acuerdo con la normativa vigente.
- Elaborar y proponer al Director Ejecutivo el plan de mejoramiento educativo del establecimiento, consultando previamente al consejo escolar, de acuerdo con la normativa vigente y atendiendo a los objetivos y metas del Plan Estratégico Local respectivo.
- Velar, en conjunto con su equipo directivo, por la ejecución del reglamento interno y el Plan de Convivencia Escolar.
- Promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de su organización en centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza y mejora continua del establecimiento educacional.
- Fomentar la integración del establecimiento bajo su dirección en la red de establecimientos que corresponda al territorio del Servicio Local y participar en las Conferencias de Directores del Servicio
- Promover la integración del establecimiento y su comunidad educativa en la comunidad local.
- Proponer al Director Ejecutivo los perfiles profesionales y de cargos titulares para docentes y participar en la selección de los docentes y asistentes de la educación, de acuerdo con la normativa vigente.
- Decidir la contratación del personal docente que se incorpore al establecimiento, a partir de una terna propuesta por la comisión calificadoradora correspondiente
- Administrar los recursos que le sean delegados en virtud de la legislación vigente, comprendiendo además hasta un 10% de los recursos provenientes de la Subvención Escolar Preferencial.
- Rendir cuenta anual de su gestión en audiencia pública al Director Ejecutivo respectivo o su representante, al consejo escolar y a la comunidad educativa del establecimiento.
- Colaborar con el Servicio Local en la implementación de acciones tendientes a asegurar la trayectoria educativa de los estudiantes y a favorecer la retención y el reingreso escolar para los estudiantes que hayan visto interrumpida su trayectoria educativa.

Fuente: Bellei et al, 2018

Necesidades formativas de los líderes escolares en Chile: evidencia general disponible

En la última década son varios los estudios en Chile que permiten responder a la pregunta sobre, más allá de las definiciones normativas, cuáles son las necesidades más urgentes y relevantes que enfrenta la práctica de liderazgo, y por tanto la preparación de los líderes. Al respecto, la evidencia disponible en nuestro país sobre las prácticas de liderazgo indica que, en general, los directores muestran un desempeño comparativamente débil en el ámbito referido a su gestión pedagógica y de apoyo al desarrollo profesional de los profesores y profesoras. Esto se desprende tanto de investigaciones que analizan el desempeño de los directivos desde la perspectiva de los docentes (Weinstein y Muñoz, 2012), como también de estudios que miden conocimientos y habilidades respecto a un referente o estándar (CIDE, 2014). Ambos tipos de investigaciones permiten además concluir que en las distintas dimensiones de la gestión de los líderes hay una marcada necesidad de fortalecimiento y desarrollo de capacidades.

Muñoz y Marfán (2011) hicieron un esfuerzo explícito por levantar necesidades de formación de directivos escolares, a través de una encuesta orientada a conocer las priorizaciones de este grupo objetivo respecto de lo que debiera “saber hacer” un director para enfrentar con éxito su función, así como también sobre los contenidos y metodologías que

debiesen estar incluidos en programas de formación para un liderazgo efectivo. Uno de los hallazgos interesantes de este estudio fue que la mayoría de los directivos consideró a las competencias de tipo estratégicas (como la planificación de la mejora) y organizacionales (como la relación con el entorno) entre sus primeras dos prioridades, mientras que solo un grupo minoritario priorizó las competencias del dominio pedagógico o instruccional. Para los directivos en Chile, al menos al año 2011, era entonces más relevante prepararse en aspectos generales de la gestión de sus establecimientos que desarrollar competencias para potenciar el proceso de enseñanza en los mismos¹². Eso sí, los directores reconocen la relevancia de contar con una serie de recursos personales y habilidades (sobre todo en el ámbito comunicacional), lo que es concordante con el esfuerzo que han hecho los marcos de actuación (como el MBD) para relevar este tipo de competencias y por tanto intencionar su desarrollo.

Complementariamente, Weinstein, Cuéllar, Hernández, and Fernández (2016) desarrollaron un estudio para comprender la experiencia y socialización de directores principiantes en Chile. Se trata de información inédita sobre esta etapa del desarrollo directivo y por tanto clave para enfrentar su formación. Los resultados de este estudio sugieren que la inserción al cargo de director en Chile es abrupta y muy compleja: la gran mayoría de los directores estudiados experimentó esta fase desde el aislamiento y una sensación importante de

abandono, en un contexto en el que se debe lidiar con la cultura escolar establecida y el legado del director anterior, construir relaciones de confianza con el nuevo equipo, organizar eficientemente el tiempo escolar y definir las prioridades de su trabajo, y manejar la creciente complejidad, diversidad e imprevisibilidad de las tareas asociadas al cargo. Esta investigación demostró también que en esta etapa del desarrollo del desarrollo de los directivos es fundamental contar con conocimientos y habilidades en el ámbito de la gestión del clima y la convivencia escolar, área clave para el éxito del proceso de incorporación al centro (Weinstein et al, 2016).

Finalmente, es importante reconocer que, más allá de las necesidades particulares de formación, lo cierto es que los protagonistas de este análisis – los propios directores y directoras – consideran que mejorar la calidad y pertinencia de su formación en general es una medida prioritaria para fortalecer su efectividad y desempeño. A partir de la aplicación de estudios de opinión que el CEDLE ha venido desarrollando en los últimos años puede concluirse que los directores consideran que los programas formativos no responden a sus contextos y sus metodologías son principalmente teóricas. En la misma línea, consideran necesario contar con estrategias educativas con un fuerte componente práctico y que expongan a los directores a otras experiencias de aprendizaje, como talleres con pares, pasantías y mentorías (Rivero et al., 2017).

Gráfico 2: Grado de acuerdo con afirmaciones respecto a la oferta formativa



■ Muy de acuerdo + De acuerdo

Fuente: Informe encuesta “La voz de los directores” (2016)

Necesidades formativas actuales de líderes escolares en Chile: síntesis de aprendizajes del CEDLE

Esta sección presenta una síntesis de los principales hallazgos y aprendizajes que ha venido acumulando CEDLE en sus diversos proyectos de formación, investigación e innovación sobre liderazgo educativo.

El trabajo del centro ha permitido identificar algunas competencias y capacidades que hoy parecieran ser claves para un liderazgo educativo efectivo en el contexto actual del sistema escolar chileno, así como también otros aspectos generales a considerar en la formación. En el siguiente cuadro se detalla cuáles fueron son las fuentes que fueron utilizadas para el análisis que se presenta posteriormente.

Tabla 7: fuentes para sistematización de aprendizajes CEDLE sobre formación de directivos

Líneas	Descripción
Todas las líneas del Centro	Ficha de sistematización de aprendizajes de política
Línea de Formación y Desarrollo de Estrategias Formativas	Informe de evaluación de los aprendizajes y efectividad de los programas de líderes intermedios, sistémicos y para la convivencia escolar impartidos por el CEDLE (2017)
Línea de investigación y políticas	Reportes finales de cada una de las investigaciones realizadas el año 2016 y 2017 ¹³
Línea de Innovación y Desarrollo de Modelos y Prácticas	Informe de Empaquetamiento de Proyecto “Transformación de Redes de Mejoramiento Escolar en Comunidades Profesionales de Aprendizaje” (2017)
	Informe anual de Proyecto “Herramientas de Gestión Institucional para Directivos Escolares de Chile” (2017)

Fuente: elaboración propia

La sistematización de la evidencia anterior permite elaborar una cierta “fotografía” respecto a algunas áreas que requieren ser abordadas por la formación. Las necesidades formativas en liderazgo educativo recogidas a partir de los proyectos del CEDLE se organiza en ocho grandes temas, que por cierto no buscan representar la totalidad de áreas que abarca un programa de formación de líderes escolares (en sus distintas modalidades), sino que más bien da cuenta de contenidos y capacidades que parecen críticas en el contexto actual.

· Actualización respecto a las transformaciones recientes en el sistema escolar

Las investigaciones y proyectos de CEDLE demuestran que hoy es fundamental que los directivos escolares sean informados y preparados en torno a las reformas de aprobación e implementación reciente. Todas estas leyes entregan nuevas facultades y responsabilidades a los equipos directivos escolares y del nivel intermedio del sistema. Por ejemplo, para efectos de la buena ejecución de la ley de inclusión, la evidencia muestra que los directivos reconocen dificultades para gestionar adecuadamente aulas más diversas, desconocen estrategias específicas para promover un enfoque inclusivo en sus escuelas, y observan un conflicto entre la lógica del sistema de aseguramiento de la calidad y el propósito de fortalecer la inclusión. Con la ley de desarrollo profesional docente¹⁴ y la ley de nueva educación pública¹⁵ pasa algo similar: los directivos enfrentan un alto nivel de desconocimiento de algunos aspectos de la nueva legislación, al mismo tiempo que reconocen no sentirse bien preparados para asegurar que dichas políticas se transformen en una oportunidad para sus escuelas.

· Capacidades para el liderazgo pedagógico y el desarrollo profesional de los profesores y profesoras

En consistencia con la evidencia pre-existente en Chile, las investigaciones y proyectos de CEDLE dejan claro

que si bien los equipos directivos entregan cada vez más preponderancia a la dimensión técnico-pedagógica y al apoyo al trabajo docente, es indispensable desarrollar capacidades y herramientas que permitan un mejor acercamiento y contribución de los directores al proceso de enseñanza. Los directivos reconocen que ésta es un área que debe ser fortalecida, tanto en el caso de los directores como también de los jefes de UTP. Particular importancia debiera darse a las capacidades para la planificación del desarrollo profesional docente y para la retroalimentación permanente del trabajo de los profesores, una necesidad urgente y de presencia/calidad todavía incipiente en nuestro sistema escolar.

A pesar de que los estudios de opinión de CEDLE dejan claro que los jefes de UTP – en quienes se deposita, muchas veces sin un involucramiento sustantivo del director o directora, gran parte de la responsabilidad del proceso de enseñanza – perciben que cuentan con los conocimientos necesarios para enfrentar las exigencias actuales, aproximaciones cualitativas permiten observar que las prácticas de estos actores clave no reflejan necesariamente un liderazgo pedagógico que sea movilizador de capacidades en los docentes. En muchos casos predomina una gestión más bien burocrática del trabajo técnico-pedagógico, que se centra en la rendición de cuentas y en el control más que en el aprendizaje permanente y la mejora del trabajo docente. Además, el apoyo al trabajo docente en general tiende a no darle un espacio relevante a la colaboración entre profesores como vía de desarrollo y aprendizaje. Romper con estas lógicas pareciera ser uno desafío para la preparación de directivos.

· Inclusión escolar como eje central de la función directiva

La aproximación que han realizado distintos proyectos del CEDLE han permitido observar que uno de los principales desafíos de la función directiva hoy

tiene que ver con aceptar y asumir una perspectiva inclusiva del proceso educacional, promovida por la legislación reciente. Así, se observan pocos espacios de participación de la comunidad escolar para desarrollar reflexiones y decisiones en torno a la justicia social y a las mejores formas de abordarlas pedagógicamente. Se advierte también una débil valoración de la diversidad como un aspecto positivo del proceso escolar. Además, la organización de las escuelas ha tendido en muchos casos a “encapsular” la responsabilidad por abordar la diversidad, en roles específicos como encargados de convivencia, coordinadores del Programa de Integración Escolar (PIE) o jefes de UTP, esto independientemente del nivel de distribución del liderazgo presente en la escuela.

Por otra parte, aún prevalece entre los equipos directivos la noción de inclusión entendida como la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que tiene implicancias evidentes en el quehacer educativo cotidiano. Por lo tanto, la mayoría de las acciones para promover un espacio inclusivo se encuentran dirigidas a este grupo objetivo, invisibilizándose así otras realidades que requieren de atención tanto en la convivencia interna del establecimiento como en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No cabe duda de que hoy la formación de directivos debe cumplir un rol en este tema, tanto a nivel de creencias como de herramientas para la práctica educativa. De hecho, la experiencia de CEDLE demuestra que una preparación específica en esta área puede tener efectos importantes en la forma en la que los directivos gestionan la diversidad en sus escuelas.

· Herramientas para el trabajo colaborativo y en red de los líderes escolares

El trabajo colaborativo y en red dentro de una comunidad educativa es fundamental para los procesos de mejora en los establecimientos, así como también a nivel del sistema escolar. Las políticas educacionales además han incentivado con fuerza la idea de que en la cooperación hay una oportunidad de desarrollo que no puede ser desaprovechada.

La experiencia de CEDLE deja en evidencia que es fundamental avanzar en el desarrollo de competencias para el trabajo en red y la colaboración entre centros.

La experiencia de trabajo con las Redes de Mejoramiento Escolar¹⁶ (RME), ha permitido diagnosticar que existe en los espacios colaborativos un predominio de relaciones asimétricas (debido en parte a la forma vertical con la que en la mayoría de los casos es conducida por el MINEDUC), que los directivos no asumen un mayor protagonismo en su desarrollo y que por tanto se desaprovecha su potencial como oportunidad de aprendizaje. Los proyectos de trabajo con la Nueva Educación Pública también han permitido constatar que uno de los principales desafíos de los nuevos niveles intermedios es construir una relación horizontal y con foco en el desarrollo de capacidades, lo que supone nuevas competencias tanto para los funcionarios de dichos niveles como para los directivos escolares. Otros proyectos e investigaciones – basadas en la concepción de liderazgo sistémico (ver primera sección de este reporte) – han confirmado también que los directivos carecen en general de herramientas para gestionar escuelas con una perspectiva de cooperación territorial. La formación de directivos debiera ser sensible a estas necesidades.

· Funciones, responsabilidades y organización de los equipos directivos

El trabajo realizado por CEDLE también permite confirmar que la distribución de funciones y responsabilidades de los equipos directivos y técnico-pedagógico, así como las formas que adquiere la estructura organizacional de los establecimientos es bastante heterogénea y enfrenta a los directivos a una tarea institucional para la que muchos y muchas simplemente no se encuentran preparados. Esto es particularmente relevante en un escenario donde han surgido nuevas funciones y los equipos de los establecimientos han ido complejizándose sistemáticamente. Parece fundamental que la formación en liderazgo educativo responda esta realidad ofreciendo herramientas y marcos de acción eficaces.

· Capacidades para la gestión de la convivencia escolar

Desde la promulgación de la Ley de Violencia escolar (año 2011), múltiples cambios han desafiado a los equipos directivos en cuanto a las funciones y responsabilidades que deben asumir para desarrollar una cultura escolar en base a una buena convivencia en su establecimiento. En efecto, CEDLE ha desarrollado un programa formativo de convivencia escolar orientado a inspectores generales y encargados de convivencia, en el entendido de que generar capacidades en los equipos directivos en esta área es una tarea fundamental y que requiere un alto grado de especialización.

La experiencia de CEDLE ha permitido evidenciar que existe poca claridad de los roles y funciones que deben cumplir los encargados de convivencia e inspectores, una cierta dificultad de los encargados de este tema para integrarse y coordinarse con el resto del equipo directivo, y también ha servido para constatar lo complejo que resulta que en la práctica escolar predomine la concepción que la propia política ministerial ha intentado darle a la convivencia: un carácter formativo, basada en la noción de derechos de los distintos actores de la comunidad educativa y que se entiende como una pieza clave de una definición integral de calidad. Bajo esta noción, la convivencia escolar adquiere mayor importancia, pasando de la mera resolución de conflictos estudiantiles a la promoción de una cultura de buen trato en todos los niveles del sistema educativo, lo que involucra tanto estudiantes, docentes, asistentes, familias y redes de apoyo locales y nacionales. Para todo ello es central avanzar en programas que otorguen prioridad a la formación en este tema, tanto de inspectores escolares y encargados de convivencia como de otros cargos directivos.

· Herramientas para la gestión de conflictos socioeducativos

Las investigaciones de CEDLE han profundizado en la realidad de los conflictos socioeducativos, que

respondiendo a diversas causas y condicionantes – disputas de poder, agobio laboral, movilizaciones estudiantiles, adaptación a dinámicas escolares, relación con los apoderados, etc. – se encuentran hoy presentes en todo el espectro del sistema escolar y están desafiando crecientemente a la tarea directiva. Las estrategias que se utilizan en general para la gestión de los conflictos son tan diversas como los propios conflictos y depende del tipo de liderazgo que posee el equipo directivo. Cuando se trata de conflictos estudiantiles, por lo general se aplican reglamentos y protocolos de acción que existen con anterioridad en la escuela y buscan ser resueltos, con excepción de conflictos más complejos donde los directivos declaran contar con herramientas insuficientes para actuar. En cambio, cuando los conflictos involucran a profesionales o equipos adultos, no existen conductas regulares a seguir y, por lo mismo, muchas veces estos conflictos se invisibilizan y no se procesan adecuadamente. En cualquier caso, la evidencia de CEDLE sugiere incorporar esta área de preocupación en un eje de la formación de directivos, pues es evidente que la mayoría de los profesionales de la educación no posee – y requiere – herramientas sólidas para gestionar una realidad escolar crecientemente conflictiva.

Evidentemente la sistematización de áreas relevantes aquí presentadas no pretende agotar ni representar exhaustivamente lo que hoy son las necesidades formativas. Sin embargo, creemos que se trata de un conjunto de áreas que es prioritario comenzar a considerar, tanto en instancias de desarrollo profesional acotados (ej.: cursos especializados) como en programas de más largo alcance y profundidad (ej.: magíster). En el siguiente cuadro se detallan las competencias y conocimientos que parecieran ser claves de desarrollar para cada uno de los ámbitos, y que debieran ser consideradas a la hora de proyectar los próximos años de la formación de directivos en Chile, en diálogo con los marcos de actuación existentes.

Tabla 8: Capacidades clave a desarrollar en directivos escolares, a partir de experiencia CEDLE

Áreas	Conocimiento y capacidades clave
Actualización respecto a reformas reciente	Conocimiento sobre nuevas normativas: Ley de Inclusión, Ley de Nueva Educación Pública y Ley de desarrollo profesional docente (junto a otras normativas relevantes)
	Conocimiento y herramientas de implementación de metodologías de enseñanza y evaluación en contextos de diversidad socioeducativa.
	Estrategias de promoción de la inclusión escolar en sus diferentes niveles.
	Herramientas para la implementación de los procesos de inducción de profesores nóveles
	Conocimiento de las funciones de líderes intermedios y sistémicos y sus capacidades para la mejora escolar.
	Técnicas y herramientas de gestión para la colaboración entre e intra establecimientos
Liderazgo pedagógico y desarrollo profesional de docentes	Conocimiento sobre prácticas efectivas de liderazgo pedagógico, de acuerdo a los diversos contextos
	Herramientas para el buen uso de la información levantada en evaluaciones docentes
	Gestión y herramientas para la construcción del planes de apoyo y desarrollo profesional docente.
	Herramientas y capacidades para la gestión del tiempo del equipo directivo
Inclusión escolar	Conocimiento sobre concepciones de justicia social e inclusión escolar críticas de desarrollar en escuelas y liceos
	Herramientas para la implementación de espacios de participación para la reflexión y decisión sobre cómo desarrollar prácticas inclusivas en los centros
	Estrategias para el desarrollo de la inclusión escolar como un aspecto de la cultura del establecimiento
	Técnica para la organización de equipos que permitan responsabilizar a todos los actores de la comunidad escolar en torno a la inclusión
Trabajo colaborativo y en red de los líderes escolares	Herramientas para el desarrollo e implementación de instancias de trabajo en red, que promueva el aprendizaje horizontal
	Conocimiento sobre el rol, funciones y relevancia de los líderes escolares e intermedios en el trabajo colaborativo y en red.
	Conocimiento sobre habilidades y prácticas de líderes intermedios para brindar apoyo a las escuelas con foco en el desarrollo de capacidades.
Funciones, responsabilidades y organización	Conocimiento sobre la diversidad de alternativas de organización de los equipos directivos y docentes, pertinente a los contextos
	Conocimiento sobre las funciones, responsabilidades y atribuciones (nuevas y anteriores) de los líderes escolares
Gestión de la Convivencia Escolar	Conocimiento sobre los enfoques contemporáneos sobre la convivencia escolar
	Metodologías para la definición de roles y funciones de los diferentes actores de la comunidad en la gestión de la convivencia escolar.
	Estrategias para la promoción de una cultura escolar basada en el buen trato
Conflictos socioeducativos	Desarrollo de una visión del conflicto centrada en oportunidades de mejoramiento
	Herramientas de promoción de espacios de reflexión y diálogo respecto a las fuentes y consecuencias de los conflictos y su manejo.
	Conocimiento sobre la contextualización de los conflictos en diferentes tipos de establecimientos y sus necesidades.
	Desarrollo de herramientas de gestión y liderazgo para la gestión de conflictos con adultos y menores de edad.
	Herramientas para un adecuado manejo y canalización de la información y comunicación entre actores en situaciones de conflicto

Fuente: elaboración propia

IV. Recomendaciones para una política de formación de directores en Chile

De acuerdo a los distintos aprendizajes que este reporte ha ido recopilando, a continuación se sintetizan una serie de recomendaciones que buscan aportar a la construcción de una política nacional de formación de directores escolares. Estas recomendaciones parten de la base de que, si bien el país ha venido avanzando hace ya algunos años con un conjunto de iniciativas y acciones formativas, hoy Chile carece de una estrategia sistémica y de largo plazo para enfrentar el desarrollo de capacidades de sus líderes escolares.

1 ▶ Implementar una formación pertinente para las distintas fases del desarrollo de los directivos y para los diversos contextos y poblaciones

Como ya se ha dicho durante este reporte, es deseable que la formación directiva atienda de manera específica a los distintos momentos de la trayectoria de los líderes escolares. Diferenciando al menos las fases de formación inicial, de inducción, continua (o de desarrollo permanente) y de “experto”, las políticas debieran avanzar en establecer las expectativas formativas y en fomentar la creación de programas formativos especializados para cada una de ellas.

- El **pre-servicio** debiera entenderse como la formación preparatoria para eventualmente asumir un cargo directivo, que asegure un piso básico de capacidades y habilidades. Esta oferta debiera transformarse en un requerimiento para asumir el cargo de director o directivo. Esta oferta formativa de pre-servicio debiera también avanzar en sus niveles especialización, diferenciando dentro de una oferta general menciones o programas para i) directores/subdirectores, ii) jefes de UTP, iii) encargados de convivencia e inspectores, iv) líderes intermedios en sus diferentes áreas de responsabilidad (apoyo técnico, planificación estratégica, entre otras), y vi) otros posibles cargos directivos. La experiencia de CEDLE hace recomendable pensar en programas de pre-servicio que cuenten con un componente fijo o estándar (centrado en aspectos más generales,

como conocimientos sobre política y normativa educacional, herramientas para la planificación del mejoramiento escolar y capacidades para el liderazgo pedagógico y el desarrollo profesional docente) y otro más flexible y pertinente a la necesidad de los directivos (centrado en funciones y áreas de trabajo de los líderes escolares, como la jefatura técnico-pedagógica).

- La **formación de inducción** debe entenderse también como una fase crucial y organizada de la preparación de los líderes. Como se ha planteado en este informe, a pesar del esfuerzo que el MINEDUC ha hecho para iniciar una trayectoria de experiencias de formación para directores nóveles, hoy en estricto rigor no existe una oferta formativa exclusivamente concentrada en acompañar a los directores que por primera vez ejercen esta función¹⁷. Siguiendo la experiencia internacional, debiera contarse con un modelo acompañamiento situado, a través de mentores expertos, y que se haga cargo del desarrollo de algunas competencias críticas para esta compleja fase de la función directiva. Este tipo de programas debieran aplicarse solamente a directivos efectivamente nuevos en la tarea de liderar y debieran desarrollarse en alianza estrecha con los sostenedores de los establecimientos.
- La **formación continua** debe transformarse en una fase donde los directivos pueden acceder a una oferta de actualización y especialización de acuerdo a sus necesidades y a la de sus establecimientos. Esta formación, que en principio debiera desplegarse no antes de los 3-4 años de ejercicio directivo, puede aprovechar

intensivamente la evidencia reciente sobre el potencial de métodos y modelos eminentemente prácticos y no reducirse a la preparación individual, integrando equipos directivos. Al igual que en el caso de la inducción al cargo, es esperable que en esta fase los sostenedores educacionales (sobre todo los nuevos servicios locales de educación, que contarán con equipos dedicados a la tarea del desarrollo profesional) tengan un amplio protagonismo, que permita dotar de pertinencia a este nivel formativo. Esta formación continua debe permitir también mayores grados de especialización de la función directiva¹⁸.

- Debe existir finalmente una **“formación experta”**, posterior a las 3 fases ya mencionadas, y cuyo foco debiera estar en la conformación de una red de líderes de alto desempeño que puedan cumplir con otras funciones dentro del sistema escolar, como el acompañamiento a pares o la coordinación de espacios colaborativos (como las redes de mejoramiento). Como se mencionó en este reporte, desarrollar competencias para el trabajo en red, la colaboración entre centros educativos o la asesoría/accompañamiento a otros líderes, implica desarrollar capacidades que suponen un contenido y método particulares.

2 › Asegurar la calidad de la formación que se provee, fortaleciendo la gobernanza del sistema

Uno de los desafíos centrales de la formación de directores en Chile tiene que ver con asegurar su calidad. Hoy resulta riesgoso seguir apostando por el crecimiento de la oferta formativa sin previamente definir cuáles son las exigencias y estándares de

calidad que los programas deben cumplir, sobre todo en contextos de amplia participación de instituciones colaboradoras públicas y privadas. Un piso básico al que debiera apuntarse consiste en – luego de realizar un diagnóstico nacional de la situación de la formación de líderes, inexistente hasta ahora – desarrollar un sistema de certificación de programas que garantice que los directores pasen por espacios formativos que efectivamente sean útiles y aporten al desafío de mejorar la calidad de los aprendizajes. En un contexto como el chileno, una posibilidad a evaluar es que la certificación de calidad sea voluntaria (al menos inicialmente), pero tenga consecuencias en el hecho de que los programas puedan acceder a fondos públicos.

La creación de un sistema de certificación de programas formativos para directivos escolares debiera convivir con la existencia de un sistema de evaluación esencialmente orientada a la mejora, a través del cual las instituciones puedan recibir información que les permita encauzar procesos de revisión y ajuste, y que le permita al Ministerio de Educación monitorear ciertos procesos y resultados clave de la formación que se brinda. Para contribuir a este desafío, el CEDLE ha desarrollado, a partir de una de sus investigaciones, una propuesta de modelo de evaluación de la formación que puede considerarse como insumo, entre otras alternativas disponibles¹⁹.

Pasar de una etapa de desregulación a una de orientación y aseguramiento de la calidad, implica también repensar el modelo de financiamiento sobre el que mejor funcionará la formación de directivos. Al respecto, parece razonable avanzar en un modelo de becas para estudiantes de programas de formación acreditados más que seguir perseverando en un modelo de financiamiento público de cursos por medio de convenios anuales con instituciones y programas de calidad diversa. En este mismo sentido, más que concentrar el esfuerzo estatal en cursos

de corto alcance y efectos limitados en el universo general de la formación (como ocurre hoy con el Programa de Directores de Excelencia), mucho más sentido tiene construir un sistema de aseguramiento de calidad y financiamiento público de programas cuyo valor ha sido acreditado por el estado.

Todo lo anterior obliga a fortalecer las atribuciones con la que cuenta el MINEDUC para regular y orientar la oferta formativa, así como a definir lo más claramente posible quién es el responsable de promover la formación (siguiendo la legislación vigente, lo lógico sería que esto recayera en los sostenedores) y de asegurar la calidad de la misma (lo que supone un rol protagónico del órgano rector del sistema educativo).

3 ▶ **Crear e implementar estándares específicos para la formación de directivos, sobre qué y cómo formar**

La instalación de un sistema de aseguramiento de la calidad requiere que se definan primero las exigencias, condiciones y procesos básicos que los programas de formación deben cumplir. Los estándares específicos para la formación son en este sentido una herramienta fundamental, entre otras cosas porque permiten que los formadores puedan dar cuenta de ciertos focos o prioridades formativas en un escenario de mayor complejidad de la función directiva (Fullan, 2018).

Los estándares debieran, en primer lugar, definir un conjunto de “áreas esenciales” de la formación de líderes, conjunto central de competencias y habilidades, que se puedan ir ajustando en el tiempo y que sean flexibles para su adaptación a diversos contextos locales. Al respecto, este reporte además entrega algunas pistas, a partir de la experiencia

en terreno de CEDLE, sobre algunas necesidades urgentes para la formación de líderes escolares, que debieran formar parte de un primer esfuerzo, al menos para las fases de formación de pre-servicio y de formación continua. El desafío de definir estas áreas esenciales pasa también por priorizar algunos de los dominios y/o prácticas de los marcos de actuación actualmente vigentes (MBD), sobre todo aquellas que la evidencia demuestra pueden tener un mayor efecto en la calidad de los procesos y resultados educacionales, como la participación de los directivos en el desarrollo profesional docente.

En segundo término, los estándares debieran establecer ciertos aspectos centrales en materia de metodologías y modelos formativos, siguiendo la contundente evidencia respecto al valor de las experiencias formativas prácticas y situadas, y también fijar algunas condiciones respecto al proceso formativo mismo, como por ejemplo en términos de las características del cuerpo docente (asegurando un mínimo de profesores de estos programas con experiencia directa como directivos del sistema escolar) o de la producción de evidencia sobre los resultados del proceso de preparación (Young, 2019). Estos estándares deben generarse además con una amplia participación de los actores escolares y del mundo académico, para garantizar su legitimidad.

Un ejemplo reciente e interesante para tener en consideración corresponde al esfuerzo que en Estados Unidos se ha realizado por fijar - a pesar de la marcada descentralización de su sistema educativo y sus políticas de formación en general - un conjunto de estándares nacionales de preparación de directivos, en cuyo diseño participan representantes de asociaciones de docentes y directivos y un equipo de académicos (UCEA). Estos estándares son utilizados para acreditar programas a nivel nacional, así como también para revisar y aprobar p aprobar programas locales (Orr, 2019)²⁰.

4 ▶ Fomentar el desarrollo de una mejor oferta de formación de directores

Todas las medidas propuestas hasta el momento suponen una participación y compromiso activo por parte del estado, que debe liderar la fijación de las expectativas formativas y también la generación de marcos regulatorios que permitan garantizar la calidad de la formación. Esto, sin embargo, debiera ser complementado con una política de innovación y apoyo a la creación de nueva oferta o mejoramiento de la que existe, que permita impulsar las mejores prácticas internacionales en este ámbito: foco en la resolución de problemas de práctica, formación situada y un claro componente aplicado, la existencia de convenios de trabajo entre los programas y centros educativos, implementación de mentorías y sistemas de acompañamiento a los estudiantes, evaluación permanente de sus procesos y resultados, etc.

Lo anterior sólo es posible en la medida que el Ministerio de Educación tenga una política activa de fomento de ciertas modalidades de formación de directivos, contribuyendo directamente a su diseño y validación posterior. Esta política debiera aprovechar la experiencia y conocimiento acumulado por los dos Centros de Liderazgo Educativo existentes en Chile, que en el futuro podrían aportar tanto ejecutando directamente experiencias demostrativas como colaborando con la institucionalidad pública en el diseño, ejecución y evaluación de programas formativos. Estos centros debieran seguir teniendo un rol activo en la sistematización y generación de conocimiento respecto a la formación de líderes escolares.

Cualquier política de fomento de la formación debiera poner especial atención en aquellos territorios donde no exista una oferta suficiente. La experiencia reciente

demuestra que es imprescindible que el estado, a través de los distintos instrumentos de política que posee, cumpla un rol activo y provea algunos recursos y apoyos sustentables para que, en todas las regiones de Chile, exista una oferta pertinente y suficiente de formación de directivos. Esta estrategia de descentralización de la formación debiera abordarse promoviendo la asociatividad entre universidades y otras instituciones formadoras, al mismo tiempo que debiera considerar el desarrollo y uso de herramientas tecnológicas como vía para hacer más inclusiva la formación desde un punto de vista territorial.

Para avanzar en una mejor oferta formativa que además sea descentralizada, debe aprovecharse también la enorme oportunidad que hoy representa el proceso de implementación de la nueva institucionalidad de la educación pública (los nuevos servicios locales de educación), escenario propicio para desarrollar experiencias formativas contextualizadas y con involucramiento directo de las unidades educativas y sus sostenedores. La Nueva Educación Pública es un espacio privilegiado – por las mejores capacidades del nivel intermedio, así como también por las nuevas funciones que en los servicios locales asumirán los directores de establecimientos – para poner en práctica varias de las recomendaciones que este reporte realiza.

Por último, una política de fomento e innovación de la formación de directivos requiere nuevos niveles de investigación y desarrollo en esta área. Para ello es imprescindible que el estado promueva y financie investigaciones sobre el tema de cómo desarrollar de capacidades de los líderes, pero sobre todo que exija también a las instituciones formadoras un compromiso explícito – sea a través de los estándares o bien de los convenios que regularmente se firman con los prestadores – con la producción de evidencia sobre sus procesos formativos y el efecto de éstos. Construir una política de formación de directivos a la

altura de lo que el país requiere supone también una nueva base empírica de conocimientos que permita orientar la mejora continua de la preparación de los líderes. Un buen punto de partida sería contar con un diagnóstico nacional – pero con espacio para las particularidades regionales y locales – de las principales necesidades formativas de los directivos escolares en nuestro país.

5 › Políticas complementarias clave para la formación de directivos

Como se planteó en la sección I de este reporte, la conformación de una política efectiva de formación de líderes escolares supone resolver otros ámbitos de política que influyen directamente en dicha formación. En nuestro país, resulta fundamental al menos avanzar en cuatro aspectos sustantivos:

- Definir más claramente las funciones y lo que se espera de los distintos actores que forman parte de los equipos directivos, lo que incluye por cierto a los niveles intermedios. Solo sobre esa base será posible orientar procesos formativos atinentes a dichas funciones. Si bien el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar ha avanzado un enorme trecho en estas definiciones, debe darse un paso más en materia de priorización de las áreas/prácticas de liderazgo y de especificación de dichas prácticas dependiendo del tipo de función que los directivos ejercen.
- Crear un sistema de desarrollo profesional directivo (carrera), que defina exigencias formativas más claras para acceder a los cargos directivos y establezca niveles de desarrollo de la función directiva y que se oriente a la mejora permanente del trabajo de los líderes escolares. Más del 85% de los directores en Chile considera necesario que exista una carrera directiva propiamente tal (CEDLE, 2018)²¹, que por cierto debiera incorporar una evaluación del desempeño de los directivos (orientado a la mejora más que a la fijación de incentivos y sanciones)²².
- Profesionalizar la función directiva en el sector particular subvencionado, pues la evidencia indica que las prácticas de liderazgo en este subsistema muestra una debilidad relativa respecto al sistema público, por lo que una mayor y mejor formación para el mundo privado debe abordarse con prioridad y políticas ad-hoc. (Weinstein y Muñoz, 2012). Para lograr esto, la legislación debiera dar una señal clara: todos los directores de centros financiados por el estado deben contar gradualmente con formación especializada y pasar también por procesos de selección profesionales. Los propios directores (84%) consideran que todos los establecimientos que reciben subvención del Estado debiesen ser incluidas en este tipo de procesos de selección (CEDLE, 2018).
- Fortalecer y aclarar la institucionalidad que conducirá las políticas hacia el liderazgo escolar (y por tanto hacia su formación). Hoy son varias las unidades y divisiones del Ministerio de Educación (y también del resto de las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad) las que participan en el diseño y ejecución de acciones en este ámbito. Si bien un primer desafío tiene que ver con asegurar adecuados niveles de coordinación entre estas acciones e instituciones, es indispensable que exista mayor claridad sobre dónde radica la principal responsabilidad técnica y política sobre los directivos escolares, pues esto permitirá focalizar mejor los esfuerzos de fortalecimiento y especialización institucional necesarios para abordar con seriedad este tema en los próximos años.

Anotaciones

1. Este informe de políticas corresponde a una elaboración colectiva del Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo - CEDLE, y se sustenta en la acumulación de sus distintas líneas de trabajo, tanto en el plano de la investigación como de la formación y desarrollo de los líderes escolares. Su coordinación estuvo a cargo de Gonzalo Muñoz y Josefina Amenábar, investigadores del Centro.
2. Evidentemente, las carreras directivas no están solamente conformadas por los requisitos formativos y de acceso a la función directiva, sino que en general se componen también de una política de remuneraciones y condiciones laborales que hagan atractiva esta función, así como también de sistemas de evaluación que permitan ir avanzando en dicha carrera (UNESCO, 2014).
3. Ejemplos de este tipo de sistema son Singapur, con el National Institute of Education (NIE) o Eslovenia con la Escuela Nacional de Liderazgo Educativo (OECD, 2009; Gálvez, 2013; Muñoz, 2018).
4. Ejemplos de estos casos son el Principal's Qualification Programme (PQP) en Ontario, Canadá y los Estándares de Formación Nacional en Liderazgo Educativo en Estados Unidos (Young, 2019).
5. Los libros y artículos seleccionados responden a dos tipos de estudios. Por un lado, aquellos que evalúan un amplio número de programas de formación, y por otro, se encuentran estudios que se basan en un meta análisis de artículos y libros sobre el tema.
6. Esta sección se basa en parte en el marco conceptual y empírico de un estudio que la Dirección de Educación Pública del Ministerio de Educación encargó a la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, respecto a las necesidades formativas de los directivos escolares de la Nueva Educación Pública.
7. A pesar de este esfuerzo importante, la poca evidencia de la que se dispone en el continente indica que la calidad de los programas es altamente desigual y en promedio baja. Existe un predominio de programas altamente tradicionales, con un sello más bien academicista, con poca presencia de experiencias prácticas y sin diferenciar las diferentes etapas de la carrera directiva, lo que disminuye su potencial efectividad en las prácticas de liderazgo educativo. Esta debilidad relativa tiene que ver con la inexistencia de políticas que aseguren que la formación de directivos responda a las necesidades de formación - nacionales y locales - y cumpla con ciertas exigencias de calidad (Weinstein et al., 2015).
8. El Plan de Formación de Directores consiste en que el Ministerio financia la formación en diferentes programas impartidos por universidades, diferenciando programas por la etapa de la trayectoria y los niveles experiencia de los participantes. El promedio de inversión anual es de casi 3 mil millones de pesos, obteniendo un total invertido entre el año 2011 y 2018 de más de 23 mil millones de pesos.
9. Durante el año 2017, este programa de acompañamiento se ejecutó en cinco regiones del país y benefició a cerca de 200 nuevos directores.
10. Existe en todo caso una gran disparidad territorial en la forma en la que se provee esta formación. La mayor parte de la matrícula se concentra en tres regiones de Chile y varias zonas del país no cuentan con una oferta suficiente para formar a líderes escolares.
11. La ley establece que "los directores de los establecimientos educacionales serán los encargados de liderar el proyecto educativo institucional y de la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación, para su mejora continua" y que "la función de los equipos directivos es aquella de carácter profesional

- que apoya las funciones de los directores de los establecimientos, en especial, en lo referido a la organización escolar, el clima de convivencia y el fomento de la colaboración profesional para el logro del aprendizaje de los estudiantes. Se incluyen en esta función la Subdirección, Jefatura Técnica, Inspectoría General y otras de similar naturaleza”.
12. Esto sin duda es consistente con el hecho de que el rol de director se ha comprendido en Chile, durante mucho tiempo, como uno de administración y gestión de condiciones para la mejora de los aprendizajes, sin necesariamente tener un rol activo en el proceso de enseñanza, cuyo liderazgo además es asumido, desde la década de los 80, por la figura del jefe de UTP (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010).
 13. En un anexo de este informe se presenta el listado completo de investigaciones del centro que contribuyeron a los aprendizajes que aquí se sistematizan.
 14. Los directivos plantean algunas preocupaciones para su buena ejecución, particularmente respecto a las capacidades existentes para los procesos de inducción y acompañamiento docente, el diseño de planes de desarrollo profesional docente, el buen uso de las horas no lectivas, y la gestión de posibles conflictos como consecuencia de la nueva estructura de asignación de sueldos.
 15. En los directivos existe en este caso incertidumbre respecto al proceso de desmunicipalización y el rol que deben cumplir los distintos niveles del sistema en su implementación, así como tampoco habría un conocimiento acabado de las funciones que cumplen los liderazgos intermedios y el nivel de intercambio y articulación necesario que éstos deben tener con los diferentes actores del sistema.
 16. Las Redes de Mejoramiento escolar nacen el año 2015 como una modalidad de apoyo técnico-pedagógico a las escuelas. Éstas se definen como “un espacio de trabajo profesional que, a partir del desarrollo de grupos de directivos y jefes técnicos en un territorio, ejercen colaborativamente procesos de mejoramiento expresados en la construcción de formas y modos de enfrentar la gestión escolar” (MINEDUC, 2016, p. 84).
 17. Los programas que actualmente implementa el MINEDUC cubren tanto a directores efectivamente “nóveles” como a otros que ya han ejercido la función de director en otro establecimiento.
 18. Ejemplos de esta formación contextualizada son los programas diferenciados para los niveles educativos (educación inicial, básica o media en sus tres modalidades) y también la formación para abordar realidades cada vez más frecuentes en el sistema escolar (como la multiculturalidad y la gestión de la diversidad en las escuelas y salas de clases).
 19. Este modelo aborda tanto la implementación de los procesos de enseñanza y la gestión de las acciones formativas como una dimensión de análisis de los resultados de aprendizaje e impacto profesional (efectividad). Éste busca identificar el progreso de los aprendizajes y efectos de las acciones formativas en cuatro áreas o componentes centrales: cambios en las creencias, conocimientos/habilidades, prácticas y trayectorias profesionales. El detalle de esta propuesta de evaluación puede encontrarse en www.cedle.cl
 20. En <http://npbea.org/wp-content/uploads/2018/11/NELP-Building-Standards.pdf> puede apreciarse el tipo de estándares considerados en su actualización más reciente.
 21. El 93% de los directores considera que la carrera directiva debiese incluir al Jefe UTP, el 92% al director, el 76% al inspector general, el 64% al subdirector, el 50% al orientador y un 40% al jefe o coordinador de departamento (CEDLE, 2018).
 22. El 96% de los directores consideran que la evaluación de los directivos resulta muy importante para la definición de una carrera directiva (CEDLE, 2018).

Referencias bibliográficas

Anderson, E., Winn, K., Young, M. D., Groth, C., Korach, S., Pounder, D. Rorrer, A. (2017).

Examining university leadership preparation: An analysis of program attributes and practices. *Journal of Research on Leadership Education*, 1-23. DOI: 10.1177/1942775117735873

Barnett, B. G., Basom, M. R., Yerkes, D. M., & Norris, C. J. (2000).

Cohorts in educational leadership programs: Benefits, difficulties, and the potential for developing school leaders. *Educational Administration Quarterly*, 36 (2), 255-282.

Bellei, C. (Coordinador).

Nueva Educación Pública: Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Boylan, M. (2016).

Deepening system leadership: Teachers leading from below. *Educational management administration & leadership*, 44(1), 57-72.

Bush, T. (2019).

Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). *Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

CEDLE (2018).

La voz de los directores: resultados de la encuesta nacional a directores de escuela. Santiago de Chile.

CIDE (2014).

Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la Brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los estándares.

Cosner, S., Tozer, s., Zavitkovsky, P. & Whalen, S. (2015).

Cultivating exemplary school. leadership preparation at a research intensive university. *Journal of Research on Leadership Education*, 10 (1), 11-38.

Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. T. (2009).

Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs. John Wiley & Sons.

Del Pozo Serrano, F. J. (2016).

Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana de Educação*, 70, 77-90.

Dempster, N., Lovett, S., Fluckiger, B., Johnson, G. (2019).

Desarrollo profesional de directivos escolares: un acto de permanente equilibrio. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). *Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., & López, L. (2012).

Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49).

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.

Focus. (2016).

Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educativos Subvencionados Urbanos de Chile.

Fry, B., Bottoms, G., & O'Neill, K. (2006).

Schools can't wait: Accelerating the redesign of university principal preparation programs. Atlanta, GA: Southern Regional Educational Board.

Fullan, M. (2018). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. In Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Gálvez, I. E. (2013).

La profesionalización de la dirección escolar: tendencias internacionales. *Participación educativa*, 2(2), 21-28.

González, A., Pino, M., & Ahumada, L. (2017).

Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile. Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Hackmann, D. G., & McCarthy, M. M. (2011).

At a crossroads: The educational leadership professoriate in the 21st century. Charlotte, NC: Information Age.

Huber, S. (2006).

School leader development: Current trends from a global perspective. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 15-34.

Huber, S., Skedsmo, G. y Schwander, M. (2019).

Cómo aprenden los directivos y fortalecen su reflexión profesional en tanto líderes pedagógicos. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). *Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Jackson, B. L., & Kelley, C. (2002).

Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Education administration quarterly*, 38(2), 192-212.

Jacobson, S., McCarthy, M., & Pounder, D. G. (2015).

What makes a leadership preparation program exemplary? *Journal of Research on Leadership Education*, 10, 63-76. doi:10.1177/1942775115569420

Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004).

How leadership influences student learning. New York: Wallace Foundation. Retrieved September 14, 2008.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006).

Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005).

Transformational leadership. The essentials of school leadership, 31-43.

López, M. J. D. (2017).

Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (06), 006-010

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005).

School leadership that works: From research to results. ASCD.

McKinsey & Company. (2007).

How the world's best performing school systems come out on top. Recuperado de http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf, 18.

Mestizo, E. I. (2016).

«Nunca pensé en ser directora». La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 115-130.

MINEDUC (2015).

Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2011).

How the world's most improved school systems keep getting better. *Educational Studies*, (1), 7-25.

Muijs, D. (2015).

Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586.

Muñoz, G., Valdebenito, M. J., & Amenábar, J. (2018).

Formación de directivos en Chile y efectos en sus prácticas: Hacia un modelo de evaluación del desarrollo de capacidades en los líderes escolares. In *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional*

de liderazgo y mejora de la educación. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).

Muñoz. (2018).

Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada. IIPE-UNESCO: Buenos Aires.

Muñoz, G., & Marfán, J. (2011).

Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 48(1), 63-80.

Muñoz, G., Marfán, J., & Pascual, J. (2010).

Planes de Mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de política. Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

Ni, Y., Hollingworth, L., Rorrer, A., & Pounder, D. (2017).

The evaluation of educational leadership preparation programs. Handbook of research on the education of school leaders.

Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010).

¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. Psicoperspectivas, 9(2), 53-81.

OCDE. (2012).

Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world. France: OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16.

OCDE. (2013).

Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study. Centre of Study for Policies and Practices in Education.

OCDE (2010).

Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Paris: OCDE.

OCDE (2009).

Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo. Paris: OCDE.

Orr, M. T., & Pounder, D. G. (2011).

Teaching and preparing school leaders. Finding, preparing, and supporting school leaders: Critical issues, useful solutions, 11-39.

Orr, M. T. (2019).

Evaluación de Líderes Escolares en Formación: revisión de la literatura e implicancias para Chile. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Oplatka, I. (2016).

El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. En Weinstein (Ed.). Liderazgo educativo en la escuela: nuevas miradas, 253-276. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Oplatka, I., & Arar, K. H. (2016).

Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: ponderings on the application of western-grounded models. International journal of leadership in education, 19(3), 352-369.

Pollock, K., Walker, A., Swapp, D., Ben Jaafar, S. (2019).

Los recursos personales para liderar escuelas: la experiencia de Ontario. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009).

Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica. OECD Publishing.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008).

Improving school leadership. Vol. 2: Case Studies on System Leadership: Case Studies on System Leadership.

Poggi, M. (2019).

Liderazgo escolar y formación directiva: reflexiones desde América Latina. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Gian, H., Walker, A., & Bryant, D. (2017).

Global trends and issues in the development of educational leaders. Handbook of Research on the Education of School Leaders (2nd ed., pp. 53-73). New York, NY: Routledge.

Reyes-Guerra, D., & Barnett, B. (2017).

Clinical Practice in Educational Leadership. Handbook of research on the education of school leaders, 229-261.

Rincón-Gallardo, S. (2019).

Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). *Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008).

The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.

Slater, C.; García, J.M. & Mentz, C. (2019).

Liderazgo en los directivos principiantes: hallazgos de un estudio internacional comparado. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). *Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Wallace Foundation. (2016).

Improving University Principal Preparation Programs: Five Themes from the Field. Wallace Foundation.

Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012).

Cuando las atribuciones no bastan: Liderazgo directivo y Gestión pública o privada de escuelas en Chile. WEINSTEIN, J.; MUNOZ, G. *Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile*, 55-79.

Weinstein, J., Muñoz, G., & Hernández, M. (2014).

El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2015).

Experiencias Innovadoras y Renovación de la Formación Directiva Latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educação*, 69, 23-46.

Weinstein, J., & Hernández, M. (2016).

Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *international Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241-263.

Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., & Fernández, M. (2016).

Director (a) por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la educación*, (44), 12-45.

Weinstein, J., Muñoz, G., & Rivero, R. (2018).

Los Directivos Escolares como Informantes Cualificados de las Políticas Educativas. *Sus Opiniones bajo el Gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017)*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3).

Young, M. D., Crow, G., Murphy, J., & Ogawa, R. (2009).

The Handbook of Research on the Education of School Leaders. Nueva York: Routledge.

Young, M. D., Anderson, E., & Nash, A. (2017).

Preparing school leaders: Standards-based curriculum in the United States. *Journal of Leadership and Policy in Schools*, 16 (2), 228-271.

Young, M. (2019).

Desarrollo y Formación en Liderazgo Educativo: historia, desarrollo y prácticas contemporáneas en los Estados Unidos. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). *Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Anexo

Fuentes utilizadas para la identificación de necesidades formativas actuales de líderes escolares en Chile

Investigaciones	
Actualización respecto a reformas recientes	Riveros, R., Correa, C., Morandé, M.A., Yañez, T. (2016 y 2017) Estudio de opinión a líderes escolares y de niveles intermedios sobre políticas de liderazgo escolar.
	Rojas, T., Salas, N., Falabella, A., Guerrero, P. (2017) Diversidad e Inclusión Escolar: ¿Cómo liderar los nuevos desafíos de país?
	Riquelme, P. & Aravena, O., (2017) Prácticas de gestión y liderazgo de los equipos directivos en el marco de la Ley de Inclusión Escolar.
	Informe 2017 de Sistematización del diseño e implementación de las propuestas formativas del CEDLE y retroalimentación a la política pública.
	Informe de Empaquetamiento de Proyecto "Transformación de Redes de Mejoramiento Escolar en Comunidades Profesionales de Aprendizaje"
Liderazgo pedagógico y desarrollo profesional de docente	Raczynski, D., Cuéllar, C., Fajardo, G., (2016) ¿Cómo se organizan y funcionan los equipos directivos para apoyar la labor docente?
	Riveros, R., Yañez, T., Hurtado, C., Strello, A., (2017) Estudio de opinión a líderes escolares y de niveles intermedios sobre políticas de liderazgo escolar.
	Valdebenito, M.J., Escalona, E., Castillo, E., Maureua, F., (2017) Liderando Proyectos Juveniles: Prácticas para el liderazgo de dispositivos de elección y orientación vocacional.
	Informe anual de Proyecto "Herramientas de Gestión Institucional para Directivos Escolares de Chile"
Inclusión escolar	Riveros, R., Correa, C., Morandé, M.A., Yañez, T. (2016 Y 2017) Estudio de opinión a líderes escolares y de niveles intermedios sobre políticas de liderazgo escolar.
	Rojas, T., Salas, N., Falabella, A., Guerrero, P. (2017) Diversidad e Inclusión Escolar: ¿Cómo liderar los nuevos desafíos de país?
	Riquelme, P. & Aravena, O., (2017) Prácticas de gestión y liderazgo de los equipos directivos en el marco de la Ley de Inclusión Escolar.
Trabajo colaborativo y en red de los líderes escolares	Informe de Empaquetamiento de Proyecto "Transformación de Redes de Mejoramiento Escolar en Comunidades Profesionales de Aprendizaje"
Responsabilidad directiva y composición del equipo directivo	Raczynski, D., Cuéllar, C., Fajardo, G., (2016) ¿Cómo se organizan y funcionan los equipos directivos para apoyar la labor docente?
	Riveros, R., Yañez, T., Hurtado, C., Strello, A., (2017) Estudio de opinión a líderes escolares y de niveles intermedios sobre políticas de liderazgo escolar.
Gestión de la convivencia escolar	Informe 2017 de Sistematización del diseño e implementación de las propuestas formativas del CEDLE y retroalimentación a la política pública.
Conflictos socioeducativos	Villalobos, C., (2016) Conflictos Socioeducativos y liderazgo escolar.
	Peña, J. y Sémbler, M., (2017) Liderazgo escolar y gestión de los conflictos estudiantiles.

Prácticas y Metodologías de Formación

<p>Objetivos centrados en la mejora escolar; contenidos acordes a las demandas de los directivos; congruencia con los procesos del sistema escolar; construcción de redes, admisión selectiva y asociación con instituciones externas; fuertes experiencias clínicas; procesos de evaluación y mejora continua</p>	<p>Muñoz, G., Valdebenito, M.J., Amenábar, J., (2017). Formación de directivos en Chile y efectos en sus prácticas: hacia un modelo de evaluación del desarrollo de capacidades en los líderes escolares.</p>
	<p>Informe 2017 de Sistematización del diseño e implementación de las propuestas formativas del CEDLE y retroalimentación a la política pública</p>
	<p>R Cuéllar, C., González, M.P., Torres, F., (2017). El acompañamiento a los directores novatos: perfiles, prácticas y desafíos de los formadores de programas de inducción.</p>

* Hubo solo dos investigaciones que no se consideraron para el análisis.



CENTRO DE DESARROLLO DE LIDERAZGO EDUCATIVO



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO



UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO



udp