

CARRERA DIRECTIVA EN CHILE: ¿EN QUÉ DEBIESE ENFOCARSE LA
FORMACIÓN DIRECTIVA?

REVISIÓN DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES, ESTADO DEL ARTE

POR: MACARENA VALENZUELA DE LA TORRE

Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del
Desarrollo para optar al grado académico de Magíster en Políticas
Públicas.

PROFESORES GUÍA: Sr. MAURICIO BRAVO ROJAS
Sr. ARMANDO ROJAS JARA

Junio 2024
Santiago.

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

Tabla de contenido

| | |
|--|--------|
| 1. Introducción | v |
| 2. Planteamiento del problema e interrogante de investigación | x |
| 2.1 Planteamiento del problema | x |
| 2.2 Interrogantes de investigación | xiv |
| 3. Marco teórico, referencial y discusión bibliográfica..... | xv |
| 3.1 Definición de director | xv |
| 3.2 Chile | xvii |
| 3.2.1 Formación Directiva | xvii |
| 3.2.2 Formación directiva a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)..... | xviii |
| 3.2.3 Instituciones de educación superior que imparten posgrados de dirección escolar..... | xx |
| 3.2.4 Eje de formación en las propuestas actuales de carrera directiva ... | xxii |
| 4. Objetivos de investigación | xxiv |
| 5. Metodología | xxv |
| 6. Datos | xxviii |
| 6.1 Australia..... | xxviii |
| 6.2 Estados Unidos | xxxv |
| 6.3 Formación directiva de acuerdo con diversos actores | xl |

| | |
|--|-------|
| 6.3.1 Formación directiva previa..... | xlii |
| 6.3.2 Trabajo en redes..... | xlvi |
| 6.3.3 Mentoría e inducción..... | l |
| 6.3.4 Aspectos externos a la formación directiva..... | liv |
| 7. Conclusiones..... | lviii |
| 8. Referencias..... | lxii |
| | |
| Ilustración 1 - Representación Gráfica del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar..... | viii |
| Ilustración 2 - Dimensiones de los estándares indicativos de desempeño. | viii |
| Ilustración 3 - Estándares para Líderes escolares. | xxix |
| Ilustración 4 - Teoría de acción del rol de los estándares profesionales en las prácticas de liderazgo y resultados..... | xxxvi |

1. Introducción

Diversas fuentes de literatura nacional e internacional han relevado el liderazgo directivo como un factor crucial para el desarrollo de las escuelas y su efectividad (Grissom, Egalite, & Lindsay, 2021; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Weinstein, Beca, & Muñoz, 2020). Por ejemplo, reemplazar un director que se encuentre en el percentil 25 de desempeño, por uno que se encuentre en el percentil 75, aumentará el aprendizaje de un estudiante promedio en casi cerca de tres meses de escolaridad por año en lenguaje y matemática (Grissom, Egalite, & Lindsay, 2021). Y esto, será solo un efecto promedio dentro de los estudiantes de la escuela, lo que significa, que el efecto del director se evidencia potencialmente por cientos de estudiantes en un año.

Es más, esta variable ha sido catalogada por diversos autores como la segunda de mayor importancia luego de la influencia de los docentes en el desempeño de la escuela. Tal como plantea Leithwood (2008), el liderazgo escolar es la Segunda variable de mayor incidencia en el aprendizaje luego de la docencia en aula. Además, tiene mayor influencia en escuelas y estudiantes cuando está ampliamente distribuido.

El liderazgo escolar es visto como un catalizador, sin el cual las actividades beneficiosas para una escuela son poco probables que sucedan. Acorde a diversos estudios de caso (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008), aquellas escuelas con un buen equipo de liderazgo han mostrado mayores diferencias con

respecto a las expectativas sobre ellas que se han tipificado de acuerdo con la historia de cada escuela. Estos estudios reportan diferencias de alto impacto debido al aporte de los directivos, no solo en el aprendizaje de los estudiantes, sino, que además en una mejora de las condiciones de la escuela.

Es debido a lo anterior, que se es cada vez más necesario contar con directores que tengan una formación apropiada para el cargo que desempeñan, que les permita contar con las herramientas para poder desarrollar de buena manera su gestión, pero que a su vez le permita un crecimiento profesional atractivo, que fomente la retención en el sistema a aquellos que realizan bien su trabajo.

Un creciente cuerpo de literatura indica que la preparación de directores de alta calidad y los programas de desarrollo profesional se asocian con resultados positivos para directores, maestros y estudiantes, que van desde los sentimientos de preparación de los directores y su participación en prácticas más efectivas hasta una mayor retención de maestros y un mejor rendimiento estudiantil. (Darling-Hammond, Weschler, Levin, Leung-Gagné, & Tozer, 2022, pág. vi)

En el contexto actual chileno, se está trabajando en un proyecto de ley de carrera directiva. El siguiente escrito releva la importancia de una de las aristas a tratar de dicha carrera, que es la formación directiva. Se aborda la revisión de la formación directiva obligatoria en países que tengan una carrera directiva implementada como lo son Australia y Estados Unidos (algunos estados en

particular), donde además existan procesos de formación directiva obligatorios. Se revisa también, el estado de la formación directiva en Chile hoy, considerando que no es obligatoria, pero que sí existen programas de formación gubernamentales disponibles para los directivos de escuelas municipales y particulares-subvencionadas que, como se profundizará más adelante, tienen un muy bajo porcentaje de cobertura, utilizando grandes recursos.

En Chile, desde el 2004 en adelante, se ha tomado un giro dentro de la política pública para relevar la importancia de los directores, siendo reafirmado así en la Ley General de Educación (2009), donde se evidencia al director y su equipo como una figura centrada no solo en la gestión administrativa escolar, si no que efectivamente en el liderazgo pedagógico, incluyendo dentro de sus funciones, por ejemplo, la supervisión dentro del aula (Weinstein, Beca, & Muñoz, 2020). Lo anterior fomenta además que la figura del directivo escolar se válida en tanto esté bien calificado por sus pares docentes como una persona que conoce lo que es estar en aula, y representa un interlocutor válido para aconsejar y guiar a sus colegas en la mejora de sus prácticas.

Es producto de este cambio de paradigma mencionado anteriormente, que ya no se evalúa a los directivos por sus competencias, si no que por el desarrollo y aplicación de diversas prácticas consideradas como eficientes y efectivas, por la inclusión de la comunidad en la toma de decisiones, y por la gestión integral del establecimiento, teniendo que considerar no solo la gestión del personal, sino

que también la gestión de los recursos, de formación y convivencia, y el liderazgo en sí. A continuación, las cuatro dimensiones observadas por los estándares indicativos de desempeño, y los cuatro del MBDLE



Ilustración 2 - Dimensiones de los estándares indicativos de desempeño.



Ilustración 1 - Representación Gráfica del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar

Si bien en Chile existen diferentes mecanismos para evaluar a un director tales como, los indicadores de los estándares indicativos de desempeño que apuntan directamente al director. Así, este trabajo se centrará en la definición que plantea el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (de ahora en adelante MBDLE), que pretende ser un orientador de la política nacional, ya que incluso con su actualización de 2015 de la que han pasado casi 10 años, considera las prácticas pedagógicas como el centro del quehacer, y no las competencias o el saber teórico, extrayendo desde ahí la relevancia de la formación constante de directivos y docentes, ya que las prácticas se pueden aprender y enseñar.

Las prácticas, se definen como un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos (Leithwood, 2011). La práctica se constituye a partir de una interacción entre las personas que trabajan en una organización, por ello su definición también está influida por el entorno, lo que la distingue de la simple descripción de un saber o un hacer descontextualizado (Spillane, 2005). Desde esta perspectiva, el liderazgo es la práctica del mejoramiento (Elmore, 2010). No se trata de un atributo o característica personal del líder sino de un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos. El concepto de práctica implica estar alerta ante la contingencia y obliga a la anticipación. (Ministerio de Educación , 2015)

Es debido a lo anterior que se estudiarán aquellos aspectos de la formación directiva que sean fundamentales para el logro de una carrera exitosa, basándose en parámetros internacionales, pero que además sean replicables en Chile para poder así proponer, siguiendo los lineamientos planteados en el MBDLE, parámetros a considerar en la nueva carrera directiva que se planea implementar en el país.

2. Planteamiento del problema e interrogante de investigación

2.1 Planteamiento del problema

En Chile se proyecta un déficit de cerca de 32.000 docentes para el año 2025, y en la misma línea, se proyecta la necesidad de entre 700 y 900 nuevos directores cada año.

De acuerdo con Claudio Allende, investigador del CIAE debido al estrés del cargo, los directores pasan alrededor de 12 años, lo que es un corto período de tiempo considerando la trayectoria que han debido llevar a cabo para llegar al cargo. En el sector público son sólo 3 períodos, donde además sólo un 45% lo realiza en el mismo colegio. Teniendo así con el cambio de establecimiento un nuevo periodo de adaptación dentro de los años de ejercicio como director. (Comunicaciones CIAE, 2024)

Por otro lado, al analizar a aquellos directores seleccionados por concursos de alta dirección pública versus aquellos que no, no se encuentran diferencias sustanciales (Rivero, Hurtado, & Morandé, 2018), a diferencia de estudios anteriores donde se concluía que aquellos designados por el Sistema de Alta Dirección Pública (ADP) tenían mayor formación especializada pero menos experiencia laboral.

Finalmente, a pesar de los esfuerzos por mejorar la calidad de los establecimientos educacionales mediante la selección de los líderes escolares, esto no se ha visto reflejado en la efectividad de las escuelas, según los mismos autores; pensando además en que, en el mismo estudio, solo un 13% de los directores se sienten altamente preparados al empezar el cargo.

La baja preponderancia de la formación de posgrado especializada en los directores, además de la evidencia a favor de la formación directiva con un componente centrado en la práctica y cómo esto incide positivamente en el ejercicio de un liderazgo efectivo, exaltan la relevancia de la formación directiva normada para realmente tener un impacto en las escuelas de Chile.

Dentro del sistema escolar público chileno, se encuentran diferentes métodos de aseguramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Además de fomentar a buenos profesionales a adherirse a una carrera en educación.

Es en este contexto, en el que se cuenta con una carrera docente desde 2016, que incentiva a los profesores principalmente a mantenerse en ejercicio debido al éxodo del sistema que se asciende a un 20% el quinto año de ejercicio, y a un 30% al décimo año de ejercicio (Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2021). La carrera docente pretende también motivar a los docentes en términos monetarios y de desarrollo profesional para ser un aporte al sistema desde su experticia.

En esa línea, el sistema educativo si bien se ha actualizado en su sistema de rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad, sigue estando al debe con la plana directiva de cada establecimiento. Si bien han existido propuestas por parte del Ministerio de educación, estas aún no se concretan. El problema por analizar será la ausencia de carrera directiva en la educación pública básica y media en Chile, y cómo esta se vería impactada de forma positiva, al enfocarse en la formación de los directivos.

Como fue mencionado anteriormente, de acuerdo con diversas investigaciones, la efectividad del equipo directivo es la segunda variable más importante para la mejora en la calidad de la educación. “en todos los casos se ha encontrado sustento empírico para apoyar la idea de que, en Chile, el liderazgo educativo es un factor capaz de producir cambios en la organización escolar que promuevan la calidad de los aprendizajes..., se ha encontrado que el trabajo de los directivos es uno factores que está detrás de la eficacia escolar.” (Horn & Marfán, 2010, pág. 90) Es por esto por lo que un equipo directivo centrado en la permanente mejora de sus prácticas y no solo de sus competencias, que conozca las dinámicas escolares del establecimiento y sea eficiente al lograr gestionar las capacidades de su equipo será fundamental para la mejora.

Hasta ahora, los docentes al volverse directores no tienen incentivos para su propio desarrollo profesional. Más allá de los estándares indicativos de desempeño que evidencian ciertas dimensiones con las que son medidos, no

existen incentivos para ellos a seguir formándose en un proceso continuo. Esto impide que la educación se desarrolle y no fomenta la retención de aquellos directivos con buen desempeño en el sistema, y tampoco asegura que aquellos buenos docentes vayan a convertirse en buenos directores, debido a la falta de formación que les entrega el sistema, o la falta de alineamiento con el esperado que algunos programas puedan tener.

Según el sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACGE) existen 5 ámbitos a considerar para directores exitosos: Liderazgo, Gestión curricular, Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes, Recursos y Resultados; en cambio, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar considera 4: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de recursos y Gestión de clima y convivencia. Pudiendo evidenciar la diferencia de enfoques de ambos documentos, habiendo sido promulgados con solo 2 años de diferencia en sus primeras versiones.

Si bien la calidad de la educación en Chile es por supuesto un problema multivariado que debe abordarse desde un sinfín de aristas, el liderazgo directivo centrado en el desarrollo prácticas efectivas y fomento de la formación continua entre ellos podría tener un impacto en dicha calidad. Esto se ve mermado debido a la ausencia de incentivos que tienen los líderes escolares para perseguir su propia carrera y crecimiento laboral, lo que se vería beneficiado con una carrera directiva. En Chile, se cambia aproximadamente al 60% de los directores al quinto

año, además, de las cohortes de directores de 2005 y 2010, el 30% de ellos se encontraba fuera del sistema para el 2017 (Valenzuela & Allende, 2017).

2.2 Interrogantes de investigación

La presente investigación se verá enfocada en tres interrogantes específicas, que se encuentran contextualizadas bajo una pregunta que las relaciona.

La pregunta principal que se intentará resolver es sobre ¿cuáles son los ámbitos cruciales de la formación directiva que contribuyen a diseñar una carrera directiva atractiva y efectiva, tomando como referencia las experiencias exitosas de carreras directivas en otros países.

Para esto, es necesario en primer lugar observar el estado del arte en Chile, lo que lleva a la siguiente pregunta: ¿cuáles han sido las propuestas de carreras directivas, y sus principales ejes de trabajo, profundizando en la dimensión de formación directiva? Además, se busca responder ¿Qué características tiene el ideal de liderazgo escolar en las diferentes regulaciones del país y que son orientadoras para diseñar una Carrera Directiva?

Por otro lado, es relevante conocer qué aspectos de una carrera directiva a nivel internacional han impactado positivamente en la educación pública de Australia principalmente el estado de Victoria, y Estados Unidos, analizando las políticas federales, para poder fundamentar el diseño de la carrera directiva en Chile.

Finalmente, se espera poder concluir mediante la comparación con experiencias internacionales cuáles son aquellos ejes específicos de acción dentro de la formación directiva en los que se pueden replicar prácticas, además de poder entregar sugerencias al respecto.

3. Marco teórico, referencial y discusión bibliográfica

3.1 Definición de director

Es importante definir en primer lugar, a donde se apunta con la formación directiva, es decir, qué expectativas tiene la sociedad del director que se quiere tener en nuestras escuelas.

A nivel mundial, se encuentra cada vez más evidencia sobre el beneficio de una formación y evaluación directiva que esté relacionada a las prácticas y no a las competencias, tema que en Chile ha sido ampliamente abordado, planteando un foco en dichas prácticas en el MBDLE, creado hace 20 años y renovado hace ya casi 10 años.

En dicho documento se explicita el foco que se debe tener al liderar una escuela, destacando por sobre todo la gestión pedagógica de la enseñanza y el fomento del liderazgo como factor diferenciador que permitirá explotar el potencial de cada escuela.

La relevancia del liderazgo escolar ha llevado a que en la última década se haya transformado en un tema central en las agendas de política educativa en

muchos países, incluido Chile (OECD, 2008; Uribe, 2010; Weinstein y Muñoz, 2012). Como consecuencia, los sistemas educativos de estos países han desarrollado políticas de redefinición de funciones, atribuciones y mecanismos de selección de los directivos escolares; de fortalecimiento de las capacidades directivas mediante modelos formativos que posibiliten el desarrollo de un repertorio de prácticas de liderazgo efectivas y del desarrollo de estándares de desempeño o marco de prácticas que orienten su trabajo, desarrollo profesional y evaluación; entre otros. (Ministerio de Educación , 2015)

Por otro lado, encontramos en los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos de educación básica y media, donde muchos de sus indicadores apuntan concretamente a los directores y, de hecho, las escuelas son evaluadas por ello, no se evidencia un completo alineamiento entre ambos documentos, ya que los criterios no son los mismos, debido a que no se crean los estándares indicativos directamente en base al Marco.

Sin embargo, con los puntos comunes de ambos documentos se puede construir un paradigma del director ideal de escuela. Este debe considerar los siguientes aspectos: Liderazgo pedagógico, gestión organizacional, visión estratégica, desarrollo profesional docente y propio, convivencia y participación en la comunidad escolar.

3.2 Chile

3.2.1 Formación Directiva

El escenario actual en Chile con respecto a los directores y su formación tiene una gran dispersión de datos. Esto debido a que no existe una carrera o trayectorias directivas fijas a seguir para quienes opten por desempeñarse en esos cargos.

Es por lo mismo que se encuentra una gran diversidad de preparación en el mundo directivo, incluso en aquellos que han entrado al sistema por Alta Dirección Pública. Si bien existen programas de formación dictados por universidades, o por el mismo CPEIP, estos no son obligatorios, y además no abarcan a un gran porcentaje de la población de directivos.

De acuerdo con el estudio de Rivero, Hurtado y Morandé realizado en 2018 respecto a la preparación que tienen los directivos antes de entrar al cargo, se obtiene como conclusión que solo un 13% se encuentra altamente preparado para asumir el cargo, considerando en la preparación la experiencia en aula y en cargos intermedios, además de la formación teórica. Lo que resulta preocupante debido a que más de un 85% de quienes asumen la dirección de escuelas en Chile no cuentan, ni sienten que están realmente preparados para el cargo.

La conclusión anterior se fundamenta en que un cuarto de los directores no tiene ningún tipo de experiencia formativa considerada clave antes de ejercer por primera vez, lo que quiere decir, que no ha formado parte de ningún programa

especializado en liderazgo o gestión escolar, pero tampoco tiene experiencia en cargos de liderazgo dentro de un establecimiento educativo. Lo anterior siendo coherente con otros resultados de la literatura que apuntan a las debilidades directivas en Chile, especialmente en el área pedagógica y de gestión (Horn & Marfán, 2010) .

Sin embargo, los directores en Chile llevan en promedio 25 años de experiencia en el sistema escolar, por lo que el aprendizaje experiencial es de larga data en la mayoría de ellos y además el 96% tiene el título de docente. Pensando en la escasez de directivos que se proyecta, es importante relevar que existen 2351 docentes con más de 4 años de experiencia en cargos directivos, que podrían ser promovidos a directores. (Centro de Innovación en Liderazgo Educativo CILED, 2023)

Aun así, resalta de forma negativa, que más de un 33% de los directores (de la muestra, que se valida dentro de la población estudiada) no posee experiencia en cargos de liderazgo escolar. (Rivero, Hurtado, & Morandé, 2018, pág. 42)

3.2.2 Formación directiva a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)

Al observar las oportunidades de formación directiva disponibles, destaca el Plan de Formación de directores, dicho programa creado en 2011 fue formulado para aportar:

al desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades y atributos personales en los directores, directivos y docentes que aspiran a desempeñar este cargo, de modo potenciarlos como verdaderos líderes de sus escuelas...El plan consiste en una batería de acciones formativas certificadas por el CPEIP que son implementadas en alianza con instituciones. Los cursos de formación están orientados a diferentes perfiles de profesionales de la educación con experiencia profesional docente en establecimientos educacionales, incluyendo fase inicial y fase de especialización” (CPEIP, 2024)

Este plan, en conjunto con el plan de inducción a directores noveles de la misma institución, que pretende:

apoyar a los directores elegidos por Alta Dirección Pública (ADP) que comienzan a ejercer el cargo en establecimientos municipales y en los Servicios Locales de Educación Pública. A este programa acceden quienes se han adjudicado el cargo de director por primera vez y, también, quienes comienzan a desempeñarlo en un nuevo establecimiento educacional...Consta de distintas etapas: jornada de inducción, acompañamiento presencial en el establecimiento, acompañamiento a distancia, pasantías a establecimientos con experiencias de liderazgo relevantes en la región y una jornada de cierre en la que se realizará una evaluación del programa. (CPEIP, 2024)

Ambos programas conforman las herramientas formativas más robustas o de mayor prestigio al que pueden acceder de forma gratuita aquellos docentes

interesados en cargos directivos. El problema, es que existe poco conocimiento de ellos, y poco interés.

Esta política pública permanente cuenta con un presupuesto de 1.891.000.000 aproximadamente, cifra que se utiliza para cubrir un 0,6% de la población objetivo que considera a docentes directivos y docentes con responsabilidad técnico-pedagógica, como también docentes de aula con 3 o más años de experiencia. En conjunto, el 2022, 1251 personas cursaron alguno de estos programas, lo que no es una cifra menor considerando la cantidad de directores de escuela en Chile, pero al tratar de abarcar también a los mandos medios de las escuelas y a potenciales docentes que quieran convertirse en directores, esta política pública queda bastante al debe. También, al no ser necesaria para ingresar al sistema provoca que no exista un incentivo de mayor obligación a cursar el programa debido a que no entrega un grado académico que pueda ser utilizado también en otros contextos.

3.2.3 Instituciones de educación superior que imparten posgrados de dirección escolar

A continuación, se listan los programas de magíster en cuyos títulos se hace alusión al liderazgo o la gestión escolar, al menos en alguna de sus menciones. La información fue extraída de la comisión nacional de educación, encontrando 16 programas formativos, todos impartidos por universidades, donde un 25% no está acreditado, y un 12,5% se encuentra en proceso de acreditación.

Se toman en cuenta los magister y no los doctorados debido al rol profesionalizante de los primeros e investigativo de los últimos. Además, no se consideran los diplomados, pensando en acciones formativas que entreguen un grado académico formal.

| Institución | Programa | Acreditación |
|---|--|----------------------------|
| Universidad De Talca | Magíster En Política Y Gestión Educacional | 4 años |
| Universidad Metropolitana De Ciencias De La Educación | Magíster En Educación Mención Gestión Educacional | No Acreditado |
| Universidad Central De Chile | Magister De Gestión Y Liderazgo Educacional | No Acreditado |
| Universidad Austral De Chile | Magister En Educación Mención Política Y Gestión Educativas | En Proceso De Acreditación |
| Universidad Diego Portales | Magister En Liderazgo Y Gestión Educativa | 8 años |
| Universidad Alberto Hurtado | Magister En Gestión Y Dirección Educacional | 4 años |
| Universidad Católica Del Maule | Magister En Educación Mención Currículum Y Administración. | No Acreditado |
| Universidad De Chile | Magíster En Educación Con Mención En Currículo Y Comunidad Educativa | 4 años |
| Universidad De Concepción | Magíster En Gestión Y Liderazgo Educativo | En Proceso De Acreditación |
| Universidad Católica De Temuco | Magíster En Gestión Escolar | 5 años |
| Pontificia Universidad Católica De Valparaíso | Magíster En Liderazgo Y Gestión En Organizaciones Escolares | 5 años |
| Universidad De Chile | Magister En Gestión Educacional | 4 años |
| Universidad De Los Andes | Magíster En Dirección Y Gestión Escolar | No Acreditado |
| Pontificia Universidad Católica De Chile | Magíster En Educación Con Mención En: Dirección Y Liderazgo Educacional, Estudios Curriculares, Evaluación De Aprendizaje, Didáctica De Las Ciencias, Didáctica De Las Ciencias Sociales, Didáctica Del Lenguaje, Didáctica De La Matemática, Educación Superior, Y Diversidad E Inclusión | 5 años |

| | | |
|--|--|--------|
| Universidad Metropolitana De Ciencias De La Educación | Magíster En Educación Con Mención En Curriculum Educativa O En Evaluación Educativa O En Gestión Educativa | 3 años |
| Universidad De Playa Ancha De Ciencias De La Educación | Magíster En Liderazgo Y Gestión De Organizaciones Educativas | 2 años |

3.2.4 Eje de formación en las propuestas actuales de carrera directiva

Dentro de las actuales propuestas de ley de carrera directiva, la propuesta del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es la más nombrada. Dicha propuesta es del 2017, y para la formación directiva plantea dos ejes; en primer lugar, el apoyo formativo acorde a las características de cada etapa y desarrollo profesional. Contempla apoyo formativo, acorde a las necesidades y características de las distintas etapas de desarrollo profesional, y en esa línea el reconocimiento de dichas etapas de desarrollo, con una evaluación que identifique las acciones de apoyo que debe entregar el sistema.

Dicha propuesta cuenta con 5 áreas de formación específica: la preparación de profesores líderes: estrategias locales dirigidas a profesores con potencial de liderazgo; la formación de pre-servicio: programas introductorios, de carácter formal y habilitante para el ejercicio del cargo, certificados por el CPEIP. Podrán ser dictados por el CPEIP o por instituciones de educación superior acreditadas; la inducción: programas de acompañamiento situado en el establecimiento escolar, para los directores que ejercen el cargo por primera vez, o bien, que se

encuentran en su primer año de desempeño en una nueva escuela; la formación en servicio: programas que sean atingentes a las necesidades de desarrollo profesional de los directivos y a los desafíos de la escuela. Incluye las acciones de apoyo técnico directo que desarrollen los SLE; y. la formación para el liderazgo experto: complementario a la formación en servicio, dirigido a desarrollar las competencias para el desarrollo entre pares dentro del territorio. (Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógica, 2017)

Otra propuesta fue realizada el año 2021 por el centro de liderazgo educacional de la Universidad Diego Portales, donde la formación también es uno de sus pilares principales y distingue la formación en 4 momentos: pre-servicio: formación habilitante para acceder a cargo de director y deseable para otros cargos; inducción, acompañamiento y apoyo individualizado a directores principiantes; formación continua con sello práctico y colaborativo; y, formación de líderes expertos con foco en mentoría y liderazgo en aprendizaje colaborativo (Liderazgo Educativo Universidad Diego Portales, 2021).

En esta propuesta también se plantea que el sistema de formación directiva debe reunir agentes diversos, pero debe estar mediada por el CPEIP alineándose a los estándares pertinentes, donde se permita tener una amplia parrilla formativa, pero que se encuentre cautelada en calidad.

También menciona la relevancia del aprendizaje situado y contextualizado de cada escuela y liceo, debiendo este articularse con la formación más tradicional.

Y finalmente, permitir y reconocer el desarrollo de capacidades y de innovación en instituciones formadoras asociadas con los sostenedores o el mismo CPEIP.

Por último, se encuentra la propuesta del CILED, donde se plantea la creación de un sistema de desarrollo profesional para directores, fomentando así la mejora continua. Comienza con una certificación de competencias de liderazgo como requisito de entrada a la carrera y luego con instancias de formación acorde al tramo de desempeño profesional en el que se encuentre el director. Definiendo así no solo lo que se le exige, sino también los apoyos necesarios para conseguirlo ya sean desde el sistema en sí, el sostenedor, o una institución externa.

4. Objetivos de investigación

Objetivo General

Analizar las características que debe poseer una carrera directiva en Chile con relación a la formación idónea para tener un impacto positivo en la calidad de la educación.

Para esto, se trabajarán los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las características normativas y regulatorias actuales sobre el liderazgo efectivo y la formación directiva, para comprender la concepción y expectativas que el sistema escolar demanda a los directores.

2. Determinar la formación de las carreras directivas a nivel internacional que hayan tenido buenos resultados en la calidad de la educación.
3. Describir los ejes de acción en las prácticas fomentadas en Australia y Estados Unidos para identificar aquellas aplicables a Chile.
4. Contrastar los hallazgos de la literatura con testimonios de actores en distintos roles con relación a la carrera directiva.

5. Metodología

De acuerdo con el problema planteado del déficit de directores de escuela en Chile proyectado año a año y con la poca preparación que sienten los líderes educativos al asumir su cargo, en conjunto con la falta de incentivos que existen hoy en el sistema para que docentes quieran asumir cargos directivos, se aborda el eje de formación directiva en particular para ser investigado.

El objetivo principal del estudio será el de analizar las características que debe poseer una carrera directiva en Chile con relación a la formación idónea para tener un impacto positivo en la calidad de la educación y a presente investigación cualitativa se realizó centrándose en dos ejes principales, para poder responder a dicho objetivo.

El primer eje de investigación corresponde a un análisis documental enfocado en dos países de habla inglesa, Australia y Estados Unidos, que cuentan con fuertes componentes de formación directiva escolar, y con un concepto de líderes

educativos muy arraigado en el sistema. La selección de dichos países se realiza justificándose en la calidad de la educación entregada, en considerarse pioneros en las investigaciones con respecto a líderes educativos y las posibles cercanías de nuestros sistemas para así poder extrapolar prácticas o políticas que sean aplicables al sistema chileno y poder responder así al segundo y tercer objetivo específico que pretenden determinar la formación de las carreras directivas a nivel internacional que hayan tenido buenos resultados en la calidad de la educación y describir los ejes de acción en las prácticas fomentadas en Australia y Estados Unidos para identificar aquellas aplicables a Chile.

El análisis se realiza mediante una revisión bibliográfica de textos de ambos países, incluyendo estudios formales sobre el sistema de liderazgo directivo, además de las páginas de política pública de cada uno de ellos.

El segundo eje de investigación es el de entrevistas en profundidad a diversos actores del sistema de liderazgo educativo. Aquí se incluyen entrevistas a dos directoras en ejercicio: Francisca Flaño desempeña su cargo en un colegio particular de élite chileno, de un nivel socioeconómico alto; y Carmen Gloria Silva desempeña su cargo en un liceo técnico profesional, de administración delegada emplazado en un sector vulnerable.

Además, se entrevista a un académico experto en liderazgo educativo en Chile, Mario Uribe, quien ha sido consultor y miembro de comisiones para la definición de Políticas Públicas además de consejero de la Agencia de Calidad de la

Educación y director del programa Gestión y Liderazgo Escolar del Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.

Finalmente, se entrevista a dos personas ligadas directamente a la creación y evaluación de la política pública educativa en Chile, para que puedan entregar una mirada institucional al respecto. Ellas son Elizabeth Vega, profesional de la división de Educación General del MINEDUC y Carola Gana, coordinadora nacional del área de liderazgo directivo del CPEIP.

Las entrevistas se realizan de forma semiestructurada, contando con preguntas guía troncales, pero con la flexibilidad de ahondar en cada temática de acuerdo con el entrevistado. Cada una de estas entrevistas tiene una duración de entre 45 minutos y 75 minutos, de forma individual, y con las preguntas adaptadas al rol de cada uno de los involucrados. Estas se realizan para contrastar los hallazgos de la literatura con testimonios de actores en distintos roles con relación a la carrera directiva, y los datos se analizan mediante las grabaciones y transcripciones de las entrevistas, seleccionando aquellos aspectos fundamentales relevados por los entrevistados e interrelacionándolos entre sí, para encontrar similitudes y diferencias entre los distintos actores.

Todo lo anterior se centra en un enfoque descriptivo, ya que, si bien existe en Chile algunas investigaciones incipientes al respecto, al no existir una carrera directiva no se cuenta con información exhaustiva al respecto y aún quedan temáticas por abordar. Se centra la investigación en el paradigma histórico-

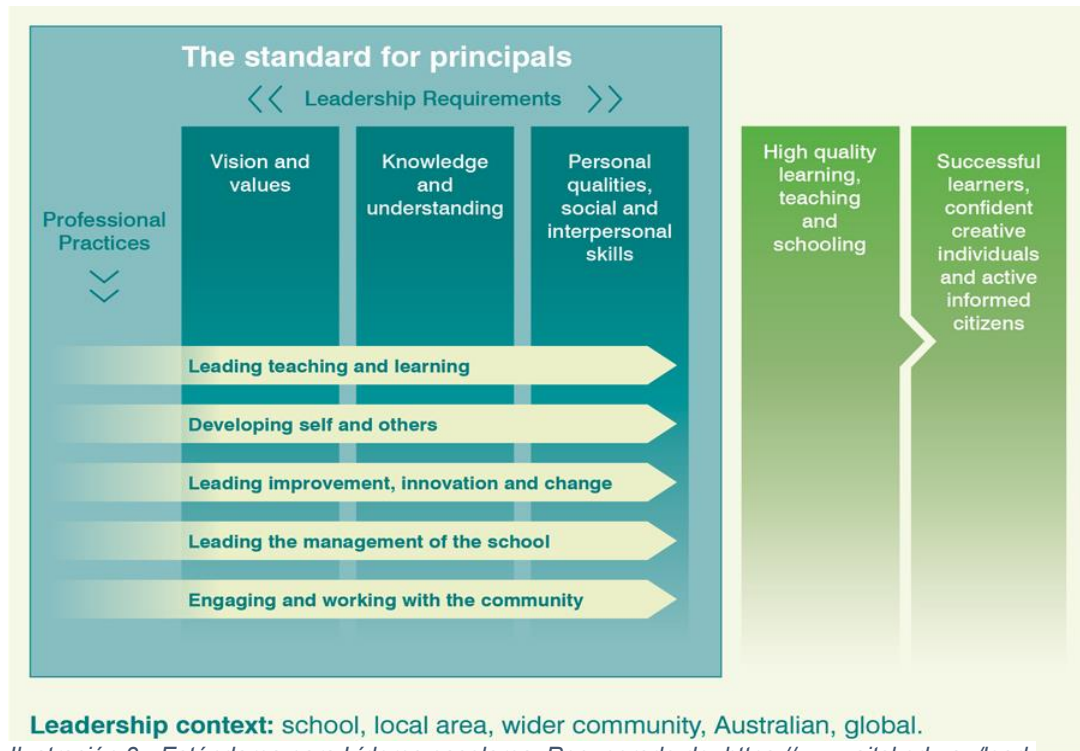
hermenéutico ya que se pretende interpretar la realidad actual del arte, teniendo en cuenta los procesos previos hasta llegar a la actualidad. Además, es un estudio transversal y no experimental, ya que se observa un minuto determinado en el tiempo, y a los actores que se encuentran hoy involucrados en el desarrollo de liderazgos educativos.

Con respecto a las limitaciones es importante señalar que, dado el enfoque cualitativo, los hallazgos no pretenden ser generalizables, sino ofrecer una comprensión detallada y contextualizada de la problemática estudiada. La revisión bibliográfica se limitó a fuentes disponibles en inglés y español, lo que podría haber excluido estudios relevantes en otros idiomas.

6. Datos

6.1 Australia

En Australia, los directores de escuela cuentan en primer lugar con los estándares para líderes de escuela. Estos estándares son generados por la Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), organismo autónomo australiano cuya misión es promover la excelencia para que profesores y líderes tengan el máximo impacto en el aprendizaje de niños y jóvenes.



Leadership context: school, local area, wider community, Australian, global.
Ilustración 3 - Estándares para Líderes escolares. Recuperado de: <https://www.aitsl.edu.au/lead-develop/understand-the-principal-standard/unpack-the-principal-standard>

Los estándares australianos para líderes escolares se centran en requerimientos de liderazgo y prácticas profesionales específicas. Con dos objetivos claros, de lograr una escuela, enseñanza y aprendizaje de calidad, y hacer de los estudiantes aprendices exitosos, individuos seguros y creativos, además de ciudadanos informados.

Estos estándares, se centran en prácticas profesionales, las cuales aseguran pueden ser desarrolladas y fomentadas mediante los procesos de formación a los cuales los líderes escolares pueden acceder, estando o no en el cargo.

En el caso de Australia, esto es una política de acción nacional, pensada a largo plazo, y cimentada en la teoría del cambio conductual, apostando a que cuando esta política pública ya esté instalada en la educación australiana, el logro de estos estándares se dará de forma natural, y se logrará una mejora continua constante en el liderazgo escolar.

En términos de la formación directiva como tal, se propicia principalmente el aprendizaje entre pares. Las instancias de aprendizaje formal e informal presentes, tienen siempre relación con experiencias exitosas, con prácticas probadas y modeladas, donde además se insta a los directores a proveer de estas experiencias a los directores noveles a través de las mismas plataformas disponibles del gobierno.

En esa misma línea, se presentan perfiles de liderazgo, a los que no solo los directores son instados a participar, si no que los líderes escolares intermedios, y aquellos docentes que desempeñen roles de liderazgo. Estos perfiles son una serie de declaraciones que describen los estándares en más detalle y están basados en prácticas de líderes escolares en ejercicio, donde muestran mediante el ejemplo cómo los directores efectivos van creciendo profesionalmente. Es una invitación a la revisión constante para la mejora de prácticas directivas.

En este sistema educativo se deja gran parte de la formación a la autonomía de los equipos directivos, confiando mediante la teoría del cambio en que los líderes

de escuela querrán mejorar constantemente y poniendo a disposición de forma gratuita las herramientas para ello.

Además, se les invita a participar activamente en la formación de otros, enfatizando los sistemas de coaching y de mentorías, donde los directores se pueden postular para ayudar a profesores que ingresen al sistema, observar clases, o apoyar a directores con menos experiencia, todo bajo el alero de la AITSL que supervisa dichos procesos. (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2024)

Los programas de inducción australianos son de suma relevancia para la efectividad del sistema. Esto, debido a que la AITSL declara que “mientras los líderes educativos más centren su influencia, aprendizaje y relaciones con profesores en el centro de la enseñanza y el aprendizaje, mayor es su potencial de influir en los resultados de los estudiantes”. (Robinson, 2007)

Es en esa línea, que los nuevos líderes escolares necesitan apoyo mediante el proceso de inducción para lograr tener la experticia de poder guiar a los estudiantes del contexto particular a mejorar sus resultados. Y esto, es considerado también dentro de las prácticas de desarrollo profesional, que luego pueden acreditar para su certificado de CPP.

La relevancia de este proceso de inducción y el porqué es planeado y obligatorio es debido a que mientras los líderes escolares transitan de una escuela a otra, o ingresan en un nuevo cargo, se encuentran con un cambio de perspectiva y

responsabilidad que requiere un set de herramientas y conocimiento avanzado. Muchas veces, parte del problema será comprender el rol en sí, y entender cuáles son las expectativas del cargo. Y es este problema el que se ha visto solucionado en gran medida con la inducción, donde no sólo se asesora al director novel por directores de más experiencia, si no que, además, se acude a profesores de larga trayectoria en el mismo contexto educativo, personas de la comunidad, entre otros.

“La investigación indica que la inducción efectiva del liderazgo es formalizada, estructurada, incluida en las prácticas diarias y contextualmente relevante. El foco está en maximizar el impacto en el aprendizaje del estudiante y atender las demandas personales y profesionales del rol.” (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2023)

Por otro lado, el Consejo Australiano de Investigación Educativa (ACER, por sus siglas en inglés), luego de que los estándares para directores estuviesen validados y fuesen conocidos a lo largo del país, comienza a realizar la tarea de crear un sistema que evalúe la formación directiva, que dote de credibilidad a los procesos formativos que lo merezcan, y que a la vez promueva el desarrollo profesional de los líderes educativos y reconozca a quienes lo obtengan. (Ingvarson & De Araugo, 2022).

Es en la creación de este sistema de evaluación de la formación directiva que nace el CPP (Certified Practising Principal), un sistema de certificación que se

basa en un marco común acordado de lo que los directivos deben saber y saber hacer, para guiar a los directores de escuela en el proceso de alcanzarlo (hoy el CPP está disponible no solo para Australia, si no que para algunos de los estados de Canadá y otros países). Dicha certificación se alcanza mediante un portafolio recopilatorio de prácticas que contiene 3 tareas específicas, y que es evaluado mediante un grupo calificado de expertos entrenados para ello. Además, mientras el candidato está en proceso de crear su portafolio, tiene un guía o supervisor, que lo guía en el tipo de evidencia que se debe adjuntar, además de procurar que se mantenga comprometido e involucrado en el proceso que puede llegar a durar dos años.

De acuerdo con Ingvarson y De Araugo (2022), en el estudio piloto realizado sobre los portafolios para el CPP, los directores estaban de acuerdo de forma unánime que la combinación de lectura, reflexión sobre la práctica, escritura regular y la creación estructurada de redes con sus pares para crítica y retroalimentación, es una fuente valorable de desarrollo profesional continuo y contextualmente relevante.

El trabajo realizado hasta la fecha indica que la investigación proporciona un enfoque válido, confiable y factible para evaluar el liderazgo educativo de los directores exitosos a través de un proceso que desafía y apoya el desarrollo de su capacidad de liderazgo. Es importante destacar que los directores de las escuelas valoraron la claridad y la estructura que proporcionaban las tareas y las

rúbricas e informaron que las tareas eran flexibles y acogedoras. Un entendimiento común del propósito de cada tarea facilitó una evaluación confiable. La capacitación de los evaluadores dio lugar a altos niveles de acuerdo entre los evaluadores sobre si una entrada proporcionaba pruebas claras de que cumplía con el estándar de certificación o no. Los evaluadores fueron unánimes en que las tareas de la cartera eran auténticas y permitían a los directores demostrar una práctica de alta calidad. (Ingvarson & De Araugo, 2022, pág. 124)

En resumen, el sistema de formación directiva en Australia es robusto y funciona debido a la formalidad que presenta en cada uno de sus ejes de acción. El desarrollo directivo está normado y es obligatorio, pero a la vez es incentivado y reconocido.

Además, cuenta con una base teórica firme centrada en la teoría del cambio conductual, lo que le permite ver resultados en el largo plazo, que ya no sean tan difíciles de conseguir como en un principio, ya que está instalado en el colectivo escolar.

Finalmente, el que esté centrado en un modelo de pares enseñando a pares no lo hace un sistema menos formal ni institucionalizado, si no que, al contrario, con directores formándose para ser mentores o revisores del portafolio, se les entregan más oportunidades a aquellos directores experimentados de poder destacar.

6.2 Estados Unidos

En Estados Unidos, se debe diferenciar claramente aquellas políticas estatales de aquellas políticas federales. Si bien los estados tienen bastante autonomía con respecto a las políticas educativas a implementar, el gobierno federal sí entrega parámetros comunes desde los cuales cada estado debe trabajar.

Dentro de los ejes en común se entregan los estándares, que, si bien cada estado o distrito puede adaptar, en la siguiente figura se entrega un panorama general, declarando que: "Tienen una influencia indirecta en el liderazgo educativo al ayudar a dar forma a las acciones y el apoyo brindado a los miembros de la profesión por las asociaciones profesionales y el sistema de instituciones de apoyo involucradas en la preparación y el desarrollo del líder educativo" (National Policy Board for Educational Administration, 2015)

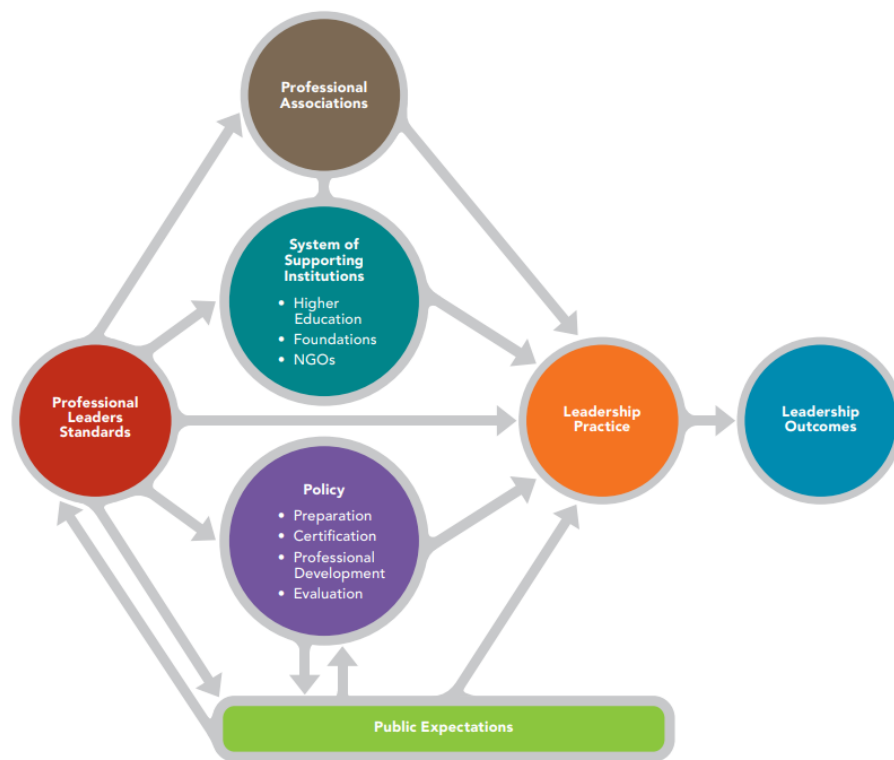


Ilustración 4 - Teoría de acción del rol de los estándares profesionales en las prácticas de liderazgo y resultados. Recuperado de https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf

La comisión de educación de Estados Unidos plantea el desarrollo profesional de los directores directamente como una estrategia para la mejora escolar, y esta estrategia la dividen en tres pilares fundamentales. (Pechota & Scott, 2020)

En primer lugar, la definición del rol claro del director, donde se enfatizan las habilidades de líder instruccional, ya que se ha demostrado una correlación directa con el éxito de los estudiantes y la retención de los docentes. Es así como los estados son motivados a adoptar estándares que enfatizan estas capacidades en particular, adaptándose a los modelos nacionales, o

modificándolos de acuerdo con las necesidades del distrito educativo, ofreciendo procesos formativos para el alcance de los estándares en esta línea en particular.

En segundo lugar, se desarrolla a nivel estatal un sistema para apoyar y entrenar a los directores para el éxito en el desempeño de su labor, entregando por ejemplo becas para el desarrollo del liderazgo educativo, el desarrollo de investigaciones y la puesta en práctica de estas.

Finalmente, existen fondos federales mediante el programa “Every student succeeds act” (ESSA) que pueden ser utilizados específicamente para el desarrollo profesional de los directores. Por ejemplo, el estado de Carolina del Norte utiliza esos fondos para una academia de líderes educacionales asociado a la universidad estatal, que prepara a los candidatos a directores que se comprometan a trabajar en escuelas de bajo rendimiento y alta vulnerabilidad.

Los estados reconocen que, como líderes escolares, los directores son una parte importante de las estrategias de mejoramiento escolar. Los estudios de investigación continúan ampliando la comprensión del papel del director para garantizar oportunidades para el éxito de los estudiantes. Mientras esta área continúa desarrollándose, los estados están haciendo cambios en las políticas para apoyar a los directores especificando sus roles, creando marcos de apoyo a nivel estatal y utilizando fondos federales para el desarrollo de los directores. (Pechota & Scott, 2020)

Diversos estudios (Perrone & Tucker, 2019; Tingle, Corrales, & Peters, 2017) sobre el tema del desarrollo profesional directivo en Estados Unidos, mencionan que uno de los grandes problemas que tenían era el exceso de diplomas de grado de máster que no respondían a las necesidades del sistema educativo, o que simplemente los programas no estaban formulados con miras a los estándares del esperado de un director. Es en ese sentido que las políticas estatales se vuelcan a tener sus propios programas formativos adecuándolos a sus estándares distritales y de estado, es más, desde el gobierno federal se ha fomentado el programa “grow your own” incitando a los estados y distritos a plantear sus propios programas formativos que se condigan con los objetivos de desarrollo de cada uno. Es más, se recomienda estar constantemente recibiendo retroalimentación de los mismos directores para actualizar los programas de desarrollo propios. (Tingle, Corrales, & Peters, 2017)

Por otro lado, en la última década la formación directiva en Estados Unidos ha experimentado un vuelco con respecto a lo que se esperaba previamente. Tal como se ha mencionado antes, ahora la formación directiva se encuentra más enfocada en prácticas que en competencias, con una fuerte componente de aprendizaje entre pares, lo que ha entregado muy buenos resultados en su retroalimentación.

La investigación relacionada encontró que los directores que participaron en uno de estos programas ejemplares de preparación para el liderazgo fueron

significativamente más propensos que un grupo aleatorio de directores de comparación a informar que aprendieron y participaron en prácticas de liderazgo efectivas. El uso frecuente de estas prácticas se asoció positivamente con el progreso en la mejora de la escuela y el clima de eficacia escolar. El grado en que los directores experimentaron características del programa y pasantías de alta calidad predijo tanto la frecuencia con la que utilizaron prácticas efectivas como la fortaleza de su progreso en la mejora de la escuela. (Darling-Hammond, Weschler, Levin, Leung-Gagné, & Tozer, 2022).

Si bien se ha visto un gran avance en la última década, aún queda camino por recorrer. Aquellos estados que se han integrado a la preparación directiva basada en los estándares puestos en práctica y el aprendizaje en terreno han logrado no solo aumentar la efectividad de las escuelas de las cuales esos directores están a cargo, si no que también aumenta la percepción de qué tan preparado se siente un director, y en consecuencia se traduce en la retención de estos en el cargo.

Como se menciona anteriormente, existe una fuerte componente de aprendizaje mediante sistemas de inducción y mentoría por directivos más experimentados. Los directores que han tenido acceso a este tipo de formación no sólo logran mejoras en el aprendizaje de sus estudiantes y la efectividad de sus docentes, si no que además mejoran en sus evaluaciones de liderazgo instruccional.

Por último, si bien desde el año 2000 se han registrado algunos avances en el acceso de los directores a importantes oportunidades de aprendizaje, aún

queda un largo camino por recorrer. Menos del 60% de los directores a nivel nacional han informado que recibieron preparación previa al servicio para sus trabajos, y poco más del 50% han dicho que recibieron tutoría o entrenamiento, uno de los aspectos más importantes del aprendizaje que mejora la eficacia de los directores. (Darling-Hammond, Weschler, Levin, Leung-Gagné, & Tozer, 2022)

6.3 Formación directiva de acuerdo con diversos actores

Dentro de las principales carencias del sistema con respecto a los directores se encuentra la falta de formación directiva. Tal como se menciona anteriormente, los directores en Chile se sienten poco preparados a la hora de ejercer su cargo, pero, además empíricamente no han recibido la formación formal que se esperaría para cargos de esa responsabilidad.

un grupo importante de directores entran al cargo por primera vez con una baja preparación para ejercer un liderazgo efectivo. Esta conclusión se fundamenta en que uno de cada cuatro directores no cuenta con ninguna experiencia formativa clave antes de ejercer por primera vez, es decir, no ha cursado un posgrado especializado en liderazgo o gestión escolar, ni tiene experiencia laboral en cargos de liderazgo escolar intermedio, siendo coherente con otros resultados de la literatura respecto de las debilidades de los directores, en especial en las áreas pedagógicas y de gestión (Rivero, Hurtado, & Morandé, 2018, pág. 42)

Además, para que cada uno de estos procesos formativos tenga impactos visibles en el aprendizaje de los estudiantes, en la efectividad de las escuelas y en los líderes de las mismas, será necesario que además de estar enfocado en las dimensiones que plantea el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, cuenten con un firme componente práctico, ya que deben centrarse en habilidades prácticas más que en competencias, y también dejando el espacio para flexibilizar ciertas variables pensando en la diversidad de contextos de las escuelas chilenas donde cada director se va a insertar.

En esa línea, se entrevistó a 5 actores clave del sistema chileno, para que puedan entregar luces con respecto a la formación directiva, cada uno de acuerdo con su experiencia.

Se entrevista a dos directoras en ejercicio: Francisca Flaño, directora del colegio Lincoln International Academy, colegio particular en la comuna de Lo Barnechea y a Carmen Gloria Silva, directora del liceo Vate Vicente Huidobro, de administración delegada en la comuna de San Bernardo. Para que ambas desde sus propias experiencias puedan contar sus apreciaciones al respecto de su formación.

Además, se entrevista al académico Mario Uribe, director del magister de liderazgo y gestión educativa de la Universidad Diego Portales, quien fue consejero de la Agencia de Calidad de la Educación y además fue director del programa de gestión y liderazgo escolar del Centro de Innovación en Educación

de la Fundación Chile, para que comente desde su perspectiva académica y experiencias de colaboración en las políticas públicas.

Finalmente, se entrevista a Elizabeth Vega, Profesional de la división de Educación General del Mineduc y Carola Gana, Coordinadora Nacional Área Liderazgo Directivo del CPEIP, para que comenten desde la perspectiva del gestor de políticas públicas al respecto.

A continuación, se agrupan las respuestas a dichas entrevistas con respecto a los temas principales que aparecen en cada una de ellas.

6.3.1 Formación directiva previa.

Al preguntar por los desafíos con respecto al desempeño de la labor directiva, los cinco entrevistados concuerdan en que hace falta formación previa al cargo, enfatizando, además, que no necesariamente un buen profesor sea un buen director.

Carola Gana menciona la importancia de la formación pre-servicio, haciendo la analogía de pensarlo como una incubadora de talento de liderazgo, tener un grupo de personas con ganas de fomentar su liderazgo educativo y que ya desde antes de asumir el cargo tengan las herramientas para poder comenzar un rol directivo de la mejor manera. “Entonces, en el fondo, todos quienes manifiestan interés por ser parte de los equipos directivos, ya que no me refiero solo a ser el director o directora, tienen que tener este curso de pre-servicio que se garantiza a través de los estándares que va a tener el marco para la buena dirección, así

sean impartidos por instituciones públicas, instituciones privadas, pero que en el fondo esa formación es una formación específica” (comunicación personal, 2024)

Se destaca también dentro de la formación pre-servicio, al igual que los otros actores, una formación específica en el análisis de datos para la toma de decisiones informadas dentro de la escuela, no por sí solos, si no que relacionándolo con los otros aspectos formativos. Tomar decisiones sobre el desarrollo profesional docente, sobre la utilización de recursos, sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, entre otros.

Las directoras en ejercicio destacan la falta de formación normativa y de gestión administrativa que iniciando en el cargo tomaba mucho tiempo y las desconcentraba de encontrarse directamente pensando en mejoras para poder aportar al aprendizaje de los estudiantes a su cargo.

Carmen Gloria plantea que se hace sumamente necesaria la formación previa en “habilidades de liderazgo orientada a la gestión del cambio. Creo que eso es importantísimo para romper paradigmas que vienen arraigados en el sistema educativo. Creo que es la primera barrera con la que se puede encontrar cualquier director. Después de eso, es necesario conocer todo lo que tiene que ver con normativa, que es amplio y muy largo y muy tedioso de aprender. Hay muchos procesos. El director tiene muchas tareas administrativas que muchas veces comen el tiempo de la gestión. Por lo tanto, conocerlo y tenerlo bien organizado yo creo que es vital.” (comunicación personal, 2024)

En la misma línea, Francisca Flaño comenta que la gestión de datos es fundamental “Pedagógicamente hablando, por ejemplo, lo que hacemos nosotros acá, evaluación formativa, porcentajes de logro, evaluación sumativa, indicadores como asistencia, indicadores como conducta, etc. Todos los indicadores que en el fondo son importantes, no como indicadores propiamente tal, porque yo creo que el número en sí mismo no sirve nada en ningún momento. Pero sí en cómo transformar todos esos números y datos en información que permite guiando el colegio.” (comunicación personal, 2024)

Mario Uribe, director Magíster Liderazgo y Gestión Educativa de la Universidad Diego Portales, plantea que la formación previa a ser director se encuentra poco normada en Chile. Si bien existen programas certificados, el CPEIP tiene su programa de formación de directores, siempre se hace insuficiente para el sistema. Pero que más allá de normar y poner barreras previas para ingresar a ser director, se deben dar las condiciones para que aquel que quiera serlo y quiera seguir formándose y aprender pueda hacerlo. La formación de forma voluntaria nunca será tan aprovechada como una que esté simplemente indicada en la normativa.

Aun así, “después de todos estos años, hay una primera formación necesaria que parece obvia, pero yo creo que hoy día tenemos una suerte de profundizar en la cultura del uso de los datos, pero no como desde el punto de vista estadístico, sino que un directivo tiene que tener mucha claridad que antes de tomar cualquier

decisión o cualquier acción tiene que tener mucha evidencia a la vista.” (Uribe, comunicación personal, 2024)

Al conversar con respecto a los procesos formativos disponibles en la actualidad, se evidencia por parte de los actores un déficit en la práctica. Si bien hay acuerdos en que debe ser una mezcla entre competencias y habilidades, las habilidades en la teoría, pero sin la posibilidad de desarrollar aquellos ítems prácticos y tener la oportunidad de ver en terreno cómo se llevan a cabo no son suficientes sobre todo con el nivel de contextualización que se espera que los directores lleven a cabo estas políticas.

Los programas de formación que entregan un grado académico, que están disponibles en Chile, tienen muy pocas componentes prácticas, que son voluntarias, o que duran solo algunos módulos, en lugar de ofrecer una formación completamente enfocada en la práctica, donde todo el marco teórico disponible entre en juego.

Ahí es donde según Uribe, el MBDLE entra a ser una pieza clave, ya que no solo se debe definir el “paraguas” general de lo que se espera de un director y que la formación apunte hacia allá, si no que además poder definir lo que se espera en cada una de las etapas de su carrera. Qué prácticas se esperan y son exigibles a un director novel, pero cuales son las exigencias que se sumarán al ya poder categorizarlo de experimentado, medio o senior. Dependiendo de las divisiones que realice la carrera directiva.

Parte importante de la formación previa será el desarrollo de un programa que sea lo suficientemente completo para poder definir lo que se espera del director, entregarle las herramientas que necesite para lograr aquello, pero que además le permita poner en práctica los conocimientos adquiridos, incluso antes de ejercer como director. Además, pensarlos como procesos de desarrollo en colectivo, fomentando que incluso los procesos formativos se realicen en duplas o tríos para trabajar desde el principio en comunidad.

6.3.2 Trabajo en redes

Tal como se plantea en nuestras fuentes internacionales el trabajo en redes de diversas escuelas de los líderes educativos tendrá un fuerte impacto en la efectividad de las escuelas.

De acuerdo con Darling-Hammond existe un considerable cuerpo de evidencia que las oportunidades de los directores para aplicar lo que están aprendiendo en cohortes de escuelas o en redes y oportunidades de aprendizaje enfocadas en la mejora instruccional, creando organizaciones de escuelas y usando los datos para el cambio son críticos. (Developing Effective Principals: What Kind of Learning Matters?, 2022)

De acuerdo con todos nuestros entrevistados, la labor directiva es por lo general una labor muy solitaria, donde se depende de cada uno el solucionar los problemas de la escuela. Incluso para aquellas escuelas que funcionan en red,

por temas de horarios y recurso humano se vuelve difícil poder observar a pares o trabajar en conjunto para solucionar ciertos problemas.

Tal como se menciona anteriormente esto se liga con la experiencia en prácticas, donde se permita a los directores aprender de otros que ya han pasado por lo mismo, que les permita tener una adaptación al medio y una contextualización de las competencias importante.

Entonces la capacidad de adaptación y mucha hambre por tratar de estar al día en estos conceptos, es totalmente crítico, es totalmente crítico. Y eso son prácticas, son prácticas, porque yo no puedo estar esperando que alguien llegue a definirme cuál es la competencia ahí. Son prácticas. De ahí, entonces, que cuestiones como la eficacia escolar, la eficacia colectiva, la colaboración, el entender que los problemas complejos no se resuelven solos, sino que se resuelven en colectivo, y que por lo tanto la lógica de la dirección colectiva hoy día es completamente inevitable, pero además efectiva. (Uribe, comunicación personal, 2024)

Desde una perspectiva experiencial, Francisca comenta la necesidad de comunidades de aprendizaje entre directores, ya que es eso lo que puede dar una visión externa a un problema, donde, además, si bien la solución puede servir o no, al menos abre una puerta que no se había visto u otra alternativa.

yo creo que es fundamental porque a todos básicamente nos pasa más o menos lo mismo, o sea, yo puedo ir a hablar y me ha tocado estar en situaciones

con otros directores y tú dices, me pasa esto, no sé qué hacer, a mí también, ¿y cómo lo resolvieron? ¿y cómo lo resolviste tú? y salen distintas opciones, maneras de enfrentar las cosas que te pueden servir específicamente o no, pero por último también hay visiones distintas o muy parecidas a lo que tú estás haciendo eso y otra cosa que yo también creo que es difícil pero que pasa mucho y que ojalá se pueda implementar son las comunidades de aprendizaje reales (Flaño, comunicación personal, 2024)

Al respecto de las redes Elizabeth Vega plantea:

Las redes, las redes. Hoy en día el aprendizaje en red es lo que más se está dando, y por eso que se habla mucho de que los directores deben tener una mirada sistémica, y de cómo articularse con otros, trabajar con otros, construir soluciones con otros en forma de colaboración, y ahí está muy presente lo que es el liderazgo sistémico, que es una capacidad que los líderes de hoy en día tienen que desarrollar, porque ya la escuela no es solo al interior, sino que también cómo se conecta, cómo se vincula, porque en realidad así es como ocurre, no hay, no se dan los apoyos necesarios, y justamente yo creo que una de las cosas que más deja, a veces más que un estudio en la academia, como un diplomado, un magister, doctorado, es el trabajo en conjunto. O sea, yo creo que el que los directores y directoras puedan compartir experiencia, puedan hacer pasantías ir a mirar soluciones de otros que en iguales condiciones han logrado, no es cierto, encontrar un proceso de mejora para dar solución a un

problema que tenía, yo creo que es como el mayor aprendizaje (Vega, comunicación personal, 2024)

Basándose en la teoría los participantes plantean que la experiencia práctica que se recibe en distintos programas de formación numerosas veces aporta a poder crear redes de líderes educativos, donde se pueda conocer a otros actores en un contexto de discusión pedagógica y análisis de casos respecto a los módulos que se tienen en las distintas instancias formativas. El problema de estas comunidades creadas de forma circunstancial es que al ser funcionales a un objetivo, en este caso el de cierto programa formativo, no son sostenibles en el tiempo, y es muy fácil que se disuelvan rápidamente debido a la falta de tiempo y a la diversidad de funciones que se deben cumplir en cada uno de los establecimientos. Al igual que con los docentes, el tiempo disponible para las discusiones pedagógicas y para el crear en conjunto o pensar en soluciones a ciertos problemas es muy acotado, lo que usualmente ocasiona que rápidamente se vuelva a las prácticas anteriores de trabajar más que nada en solitario.

Desde la perspectiva ministerial se le da una fuerte relevancia a la Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO), incluyendo en la propuesta en construcción un símil que incentive el trabajo colaborativo. Este año ya se cuenta con 1500 establecimientos educacionales que pertenecen al programa, lo que fomenta el trabajo en red y permite que los equipos directivos puedan armar comunidades de intercambio de experiencias, siendo a la vez acompañados en sus proyectos

colectivos en al menos durante tres momentos durante el desarrollo de estos. Esto corrobora la importancia que el sistema le entrega a las redes de directivos, que no existen institucionalizadas en Chile, pero que hay acuerdo entre los actores que debiesen existir. Cabe considerar que la propuesta ministerial se construye luego de tener la participación de más de 9000 personas, además de diversas instituciones.

6.3.3 Mentoría e inducción

La literatura ilustra la importancia de las pasantías centradas in situ y las oportunidades de aprendizaje centrada en problemas para los directores. La eficacia de estas oportunidades es realizada cuando se incluye un mentor o coach experto, con experiencia que pueda proveer apoyo y guía a sus pupilos. Recordemos que el aprendizaje de los directores ha sido enlazado por un gran número de estudios al aprendizaje de los estudiantes. (Darling-Hammond, Weschler, Levin, Leung-Gagné, & Tozer, 2022)

Los entrevistados plantean que contar con mentorías dentro del que hacer directivo sería deseable para poder asegurar una labor realizada de forma efectiva. Mencionan que por lo general los cargos directivos llegan de golpe, sin siquiera una definición clara del rol que van a desempeñar, sobre todo cuando se cambian de comunidad educativa.

Si bien en el CPEIP existe un programa de inducción a directores noveles, este está lejos de abarcar a la mayoría de los directivos nuevos que entran a las

escuelas. Pensando además que se proyecta una necesidad de entre 700 a 900 nuevos directores cada año, la inducción puede ser una pieza clave para el mejoramiento de las escuelas. Por lo tanto, con lo que se cuenta hoy en día es insuficiente.

Desde la perspectiva ministerial se refuerza la idea que el plan de inducción y mentoría liderada por el CPEIP es un curso muy completo, de 10 meses en el que los directores están constantemente acompañados, además cuenta de distintos niveles, para directores noveles, consolidados y experimentados. El problema es el presupuesto destinado para ello, ya que es un programa muy costoso y difícilmente escalable para todos los directores a nivel estatal. Es ahí donde Gana especifica que juega un rol fundamental la gestión de recursos de cada territorio ya que cuantiosos fondos se devuelven cada año por la falta de ejecución. Esos fondos podrían ser redestinados a la formación directiva sin tener que disponer de un presupuesto gigantesco por parte del ministerio directamente.

Por el lado de la mentoría e inducción Vega plantea:

yo creo que el tema para los directores noveles es la mentoría, o sea, yo pienso que el acompañamiento ni siquiera basta para los expertos, en realidad la asesoría es como vital, yo creo, porque es una tarea muy solitaria, entonces siempre se requiere un acompañamiento, una mirada, el poder buscar soluciones a los problemas, poder revelarlos de manera mucho más abierta, que a veces eso no existe al interior de los establecimientos, entre los equipos, no se señalan

todas las variables que a veces están afectando o porque a veces muchas variables personales están involucradas, entonces yo creo que el director y la directora siempre van a requerir de tener, a quién no es cierto recurrir, hacer un diálogo profesional con un externo, así que ese es como yo creo que es el acompañamiento. (Vega, comunicación personal, 2024)

Francisca plantea también que, si bien no tuvo una inducción formal al cargo, para ella fue clave contar con la experiencia de una profesora que llevaba muchos años en el colegio y que se desempeñaba como gestora en muchos procesos. Cuando ella asumió el colegio era pequeño por lo que todos contaban con una multiplicidad de roles, hasta que cuando le ofrecieron el cargo comenzaron a profesionalizar cada uno de ellos. Al no tener tampoco un predecesor del que poder aprender u observar el cómo hacer las cosas, tener este apoyo constante de quien más experiencia tenía en un cargo similar dentro del mismo colegio fue de profunda importancia para comprender el rol en el que estaba iniciando, y poder realizarlo de la mejor forma posible.

En ese sentido, al no contar con una profesionalización específica para los cargos directivos dentro de las escuelas y contar mayoritariamente con relatos experienciales de otros colegas causa que al menos el primer año de los directivos sea de adaptación y comprensión del cargo, lo que ocasiona que casi el 25% del ciclo del director no se pueda aprovechar al máximo.

Entran nuevamente en juego las variables de gestión administrativa escolar, ya que como plantea Carmen Gloria: “Sí, yo creo que sería bien relevante [contar con inducciones y mentorías]. Es como la paternidad. Nadie te enseña a ser papá, nadie te enseña a ser director, porque por mucho que hagas un magíster y entiendas sobre gestión escolar, yo hice los dos diplomados conducentes al magíster, en ninguno de los ramos que tuve me dijeron que tenía que declarar el BRP todos los meses, por ejemplo. Sí. ¿Es una cuestión básica para que el colegio siga funcionando? Sí, porque sobre todo con temas de plata uno no se puede equivocar” (Silva, comunicación personal, 2024)

Finalmente, y se condice con la experiencia internacional, los procesos de aprendizaje entre pares podrían tener gran efectividad en la formación de los directores, y en la profesionalización de la carrera. Disminuyendo así los tiempos de adaptación al cargo de los directivos.

Hay que poner especial atención en que la discusión de las mentorías no es simplemente como inducción o a aquellos directores que estarán en un tramo inicial, si no que se piensa como un trabajo constante a lo largo de toda la carrera directiva. Ya que los estadios de desarrollo del director, y el poder convertirse en un director experimentado considerará también los cambios constantes a los que el sistema educativo se ve enfrentado, haciendo la formación constante y continua primordial para continuar ejerciendo el rol de forma efectiva.

6.3.4 Aspectos externos a la formación directiva en sí

Con respecto a temas que no son directamente formación directiva pero que, si influirán en la trayectoria o en las habilidades que sería deseable formar a los directores, se encuentra una definición correcta de los roles. Elizabeth Gana y Mario Uribe plantean que muchas veces los directores se encuentran realizando roles que no les deberían competir, y que no tributan directamente a una mejora escolar o al aprendizaje de sus estudiantes, ya que deben manejarlo todo.

creo que también es un desafío de este momento, y es que en general históricamente se habla de los directores, las directoras, pero hoy día a propósito de un discurso que tenemos hace bastante tiempo y que está bien arraigado en muchas unidades educativas, que es la distribución del liderazgo, entonces cuando pensamos en carrera directiva no podemos pensar en este cargo solamente, sino que hay que pensar en el equipo y la definición de los cargos dentro del equipo directivo. Y ahí tienes de nuevo otra presión al sistema [...]. Pero por otra parte tienes un sistema que todo nos indica que no tiene ni la capacidad ni técnica ni económica de incluir todos esos cargos. Entonces ahí también va a haber una conversación que nos va a ser menor por lo menos a los inicios de la carrera directiva. (Uribe, 2024)

Por otra parte, se requiere de una correcta división de los cargos teniendo en cuenta que el equipo directivo será fundamental para lograr las metas que se

proponga el establecimiento. Pensando también en la confianza profesional que deben tener, el liderazgo instruccional y el ser capaz de delegar.

Los entrevistados hablan de la importancia de la formación de un equipo, el saber componerlo y la confianza que se debe tener en que cada uno pueda realizar su labor. Elizabeth comenta:

Cómo nos relacionamos, cómo nos comunicamos, cómo nos respetamos con propósito profesional. Uno no va al trabajo a hacer amigos, si lo hace, súper bien. Pero uno va al trabajo a trabajar y a tener una relación profesional de respeto, de tolerancia, de construcción conjunta. Eso es lo que debe primar y eso a veces no tienen las personas por falta de fortalecer sus habilidades comunicacionales, sus habilidades que en un momento se decían habilidades blandas, trabajar con equipo, esas cosas no las tienen tan desarrolladas. [...] es muy importante trabajar con el recurso humano con el cual yo tengo que formar equipo, tengo que generar iniciativas de mejoramiento, tengo que pensar en que el foco principal de la escuela esos son los aprendizajes de los estudiantes. (Vega, comunicación personal, 2024)

Como las características personales influyen en este tipo de decisiones, dentro de la formación también debiese existir el entregar herramientas para la formación de equipo y el delegar diversas responsabilidades. Saber elegir un grupo humano que sea capaz de llevar a cabo dichas tareas.

Carmen Gloria Silva plantea por otro lado que es una labor muy golpeada, ya que, al responder a tantos estímulos externos, diferencia de roles y no contar con los incentivos necesarios que podría entregar una carrera finalmente cada director define que es lo importante y urgente dentro de su práctica para escoger hacia donde debiese enfocar su desarrollo profesional. Que nuevamente, no tiene los reconocimientos asociados para incentivar a una educación constante de los líderes escolares.

Por otro lado, se destaca la fuerte necesidad de contar con un perfil de liderazgo educativo, que pueda ser una visión panorámica integral como debiese ser un director, qué estándares debiese cumplir, y como se va a evaluar el cumplimiento de estos. Actualmente se cuenta con dos instrumentos, los estándares indicativos de desempeño, y el marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, donde solo uno de ellos es prescriptivo, lo que causa que el Marco se transforme más en una declaración de principios que es opcional seguir, debido a que no existen retroalimentaciones al respecto, ni tampoco se entrega la oportunidad de reconocimiento al lograr lo esperado o excederlo.

Por otro lado, entra en juego el tema de los incentivos no solo monetarios, si no que los directores debido a la responsabilidad del cargo no solo debiesen tener una remuneración acorde, si no que una autonomía y la posibilidad de tomar decisiones, además del reconocimiento del sistema y la posibilidad de poder desarrollarse profesionalmente y expandir sus capacidades.

Elizabeth plantea que uno de los problemas además es la pérdida de autoridad que tienen los directivos debido a lo anterior. Al no tener la capacidad de tomar decisiones debido a las pautas que entrega el sostenedor, o no tener los recursos para hacer cambios, las decisiones efectivas que puedan tomar ya no son suficientes y eso causa también una desmotivación y una baja en la cantidad de postulantes al rol.

Finalmente, y en relación con los incentivos se encuentra la evaluación y certificación de los equipos directivos. Dicha componente debe ir de la mano con todo lo anterior, el trabajo colectivo, en redes y de cara a la comunidad, por lo que la evaluación debe tener esa mirada también. En este sentido, Gana, desde el ministerio plantea que:

[La evaluación] debiese tener un componente individual y un componente colectivo. En el componente individual creemos que hay una carpeta de evidencia con un símil al portafolio que hay que elaborar y tenemos que determinar bien qué es lo que se va a solicitar en esa carpeta de evidencia, pero entendemos que habrá un ensayo similar a lo que es básicamente una reflexión de la práctica, y, también estamos pensando en una prueba de conocimiento. Lo otro que también está incorporado en el proyecto es no un exceso de creatividad en procesos de reconocimiento, sino que mucho de lo que ya hacen, por ejemplo, un equipo directivo que ya está con un ADECO eso es parte de, por ejemplo, la evaluación colectiva. El ADECO es evaluado por el propio equipo es evaluado por la

provincial y es evaluado por el sostenedor. Entonces además tenemos un ejemplo de 20 años de implementación en Chile como política de una evaluación con componente colectivo.

7. Conclusiones

Para que este fomento en la formación directiva tenga un real impacto en el liderazgo y el aprendizaje de los estudiantes, es importante que sean espacios formativos que enfatizan un enfoque desde la práctica, la dimensión pedagógica y los conocimientos, habilidades y prácticas asociadas al MBDLE, como también que considere los contextos educativos en los cuales los directores se insertarán. A su vez, es importante avanzar hacia la evaluación de estos programas, ya que en el contexto chileno se cuenta con escasa evidencia de su efectividad y, por lo tanto, aumentar la formación de posgrado especializada sin poseer información respecto de su calidad podría no generar los efectos deseados en el liderazgo y el aprendizaje de los estudiantes. (Rivero, Hurtado, & Morandé, 2018, pág. 43)

Lo anterior, pensando en la necesidad de programas de formación especializados con miras a los estándares nacionales del ideal de directores y no necesariamente a la mirada de liderazgo de cada universidad, sin dejar de lado la diversidad en la parrilla formativa que debiese existir.

En línea con lo que plantea el desarrollo directivo australiano, donde principalmente se releva el aprendizaje entre pares y situado, los actores del

sistema en Chile plantean que debe existir una componente colectiva importante, que no deje al azar el trabajo entre pares o las mentorías e inducciones. Para comenzar la profesionalización de las trayectorias directivas se debe comenzar con pisos mínimos normados por ley para dar la relevancia que deben tener.

Asimismo, las redes de directivos no solo aportarán al aprendizaje entre pares, aún más a tener una visión externa y a que el equipo directivo se sienta acompañado, ya que por lo general está planteado como un cargo visto muy en solitario y de forma un tanto individualista. Con poca oportunidad de participación colectiva.

Esto no solo sucede en nuestro país, si no que también en la experiencia internacional. Darling-Hammond plantea que las experiencias “clínicas” las mentorías y el aprendizaje aplicado son cruciales. Sin embargo, por lo general pocos directores han tenido acceso, ya sea por tiempo, falta de recursos o baja disponibilidad de programas que sean comprensivos y específicamente diseñados para la labor directiva. Además, dependiendo de los estados en el caso de Estados Unidos, los recursos y las políticas de cada uno varían demasiado. (Darling-Hammond, Weschler, Levin, Leung-Gagné, & Tozer, 2022)

Hay acuerdos en que el cambio en la política pública es necesario no solo para profesionalizar los cargos, si no que también para incentivar a profesionales de muy buen desempeño a elegir cargos directivos, sin despoblar las escuelas de buenos docentes, por lo que debe haber un equilibrio en aquello. Sin embargo,

la preparación previa de los directivos será fundamental para el mejoramiento de las escuelas y para la visión que tienen los profesores sobre el líder que tienen, y que además guía el desarrollo profesional docente.

Parte del problema hoy es la poca profesionalización del cargo, lo que inclusive no permite una definición exacta de los roles a cumplir, existiendo muchas diferencias entre lo que un director debe hacer en una escuela y otra, donde hay directores encargados de presupuesto, directores que tienen horas en aula, aquellos que también tienen roles comunales, entre otros, desviando el foco de la pieza central, que es el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, los tres pilares principales relevados en la investigación para lograr en Chile una normativa de trayectoria directiva efectiva, serán: la formación pre servicio definida con mínimos exigidos en el proyecto de ley, fuertemente centrada en las prácticas y en el liderazgo educativo integral, basándose en las componentes del MBDLE; el avanzar hacia redes o comunidades de aprendizaje entre equipos directivos y de cara a la comunidad, donde se puedan tener visiones externas que estén pasando por los mismos procesos y donde haya intercambios de prácticas para abordarlos, con el tiempo suficiente para poner en práctica dichas soluciones; y, oportunidades de inducción y mentorías a lo largo de la trayectoria directiva, teniendo claro cuáles son los estándares que cada director debe alcanzar en la etapa de la trayectoria en la que se encuentre, con un aprendizaje continuo y situado.

Por supuesto, el eje de formación dentro de la propuesta de trayectorias directivas no puede ir solo, ya que debe ir inmerso en un panorama global que involucre también los incentivos a la labor directiva, la definición de roles y de equipo, evaluación y certificación, selección y etapas de la trayectoria.

8. Referencias

- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2023). *Guidelines for the induction of new school leaders in Australia*. Melbourne: AITSL.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2024). Retrieved from Australian Institute for Teaching and School Leadership Web Site: <https://aitsl.edu.au>
- Centro de Innovación en Liderazgo Educativo CILED. (2023, junio 28). Antecedentes sobre los directivos y sus trayectorias.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación. (2021, Abril 9). *CIAE Universidad de Chile*. Retrieved from EL 20% DE PROFESORES SE RETIRA EN LOS PRIMEROS 5 AÑOS DE VIDA LABORAL Y LAS ESPECIALIDADES MÁS CRÍTICAS SON EDUCACIÓN PARVULARIA Y MEDIA:
https://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=2206&langSite=es
- Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógica. (2017). Propuesta de Trabajo Proyecto de Ley que crea el Sistema de Desarrollo Directivo y Técnico Pedagógico. Chile.
- Comunicaciones CIAE. (2024, abril 1). *Universidad de Chile Noticias*. Retrieved from <https://uchile.cl/noticias/214687/sistema-escolar-requiere-entre-700-y-900-nuevos-directores-cada-ano>
- CPEIP. (2024, Mayo 4). *Formación Continua para Directores y Directivos*. Retrieved from <https://www.cpeip.cl/formacion-directiva/>
- Darling-Hammond, L., Weschler, M., Levin, S., Leung-Gagné, M., & Tozer, S. (2022). *Developing Effective Principals: What Kind of Learning Matters? .:* Learning Policy Institute. doi:<https://doi.org/10.54300/641.201>
- Developing and recognising accomplished school leadership in Australia. (2022). *European Journal of Education*, 57(1), 109-127. doi:<https://doi.org/10.1111/ejed.12484>
- Grissom, J., Egalite, A., & Lindsay, C. (2021). *How Principals Affect Students and Schools. A systematic synthesis of two decades of research*. New York: The Wallace Foundation. Retrieved from

<https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>

- Horn, A., & Marfán, J. (2010, Julio). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 9(2), 82-104. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-116
- Ingvarson, L., & De Araugo, J. (2022). Developing and recognising accomplished school leadership in Australia. *European Journal of Education*(57), 109-127. doi:10.1111/ejed.12484
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008, febrero). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Liderazgo Educativo Universidad Diego Portales. (2021). Propuesta de Carrera Directiva. *Seminario Programa Liderazgo Educativo UDP y C-Líder 2021*. Santiago.
- Ministerio de Educación . (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Santiago: Editora e Imprenta MAVAL Ltda.
- Muñoz, G., Amenábar, J., & Valdebenito, M. J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: Situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65. doi:https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003
- National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional standards for educational leaders*. Reston, VA: Autor.
- Pechota, D., & Scott, D. (2020). *Principal development as a strategy in school improvement*. Denver: Education Commission of the States.
- Perrone, F., & Tucker, P. (2019). Shifting profile of leadership preparation programs in the 21st century. *Educational Administration Quarterly*, 55(2), 253-295. doi:https://doi.org/10.1177/0013161X18799
- Rivero, R., Hurtado, C., & Morandé, Á. (2018, Julio). ¿Cuán preparados llegan los directores escolares? Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en la Educación*(48), 17-49. doi:http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.478

- Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: Making sense of evidence. *The Leadership Challenge: improving learning in schools*, (pp. 12-16).
- Slater, C., García Garduno, J. M., & Mentz, K. (2018). Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*, 32(3), 126-134. doi:<https://doi.org/10.1177/0892020617747611>
- Tingle, E., Corrales, A., & Peters, M. (2017). *Leadership development programs: investing in school principals*. doi:[dx.doi.org/10.1080/03055698.2017.1382332](https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1382332)
- Valenzuela, J. P., & Allende, C. (2017). *Trayectoria de los directores cgilenos en la última década: Primeros antecedentes para políticas públicas*. Santiago: Líderes Educativos CIAE.
- Weinstein, J., Beca, C., & Muñoz, G. (2020). Carrera directiva: una herramienta decisiva. In C. N. Chile, *Sistema Educativo Chile: Horizontes y Propuestas* (pp. 256-277). Santiago: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.