



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN DIRECCIÓN Y LIDERAZGO

NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DIRECTORES
DE ESCUELA: UN RECORRIDO POR SU TRAYECTORIA
LABORAL

POR: VICTORIA ELIZABETH DÍAZ HIDALGO

Proyecto de tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster
en Educación, Mención Dirección y Liderazgo

Profesor Guía: Dr. ÁLVARO SALINAS E.

Santiago, Noviembre 2014

I AGRADECIMIENTOS

A mi esposo e hijos, quienes con amor y paciencia me han acompañado en este recorrido, regalándome el precioso tiempo de estar juntos, por esta causa que reconocen es una razón fundamental para continuar en mi trayecto formativo y hacer que mi contribución a la educación sea efectiva.

A mis padres y hermanos a quienes agradezco la oportunidad de convertirme en profesora...por darme la fuerza y las ganas para continuar a lo largo de mi vida y cumplir con mis sueños de niñez.

A Lorena Tsukame, con quien tomamos la decisión de emprender este camino. Por su amistad y compromiso hacia mí y hacia nuestro sueño...

A quienes forman parte de mi familia laboral, quienes han vivenciado junto a mí este proceso, han comprendido la importancia de esta instancia formativa y me han aportado ideas y motivado en los momentos difíciles.

A quienes gentilmente accedieron a formar parte de esta investigación, compartiendo conmigo momentos importantes de su vida laboral, por el deseo de contribuir y la confianza otorgada.

A los profesores del Magíster de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que me han motivado en esta nueva incursión formativa y que me han entregado valiosas herramientas para mi formación como persona y desempeño laboral.

CONSIDERACIONES GENERALES

En el presente proyecto se utiliza de manera inclusiva el término “director” y su respectivo plural (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmula una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I AGRADECIMIENTOS	2
CONSIDERACIONES GENERALES	3
ÍNDICE DE CONTENIDOS	4
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1.....	12
1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.2.1 PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DIRECTORES.....	17
1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	23
1.4 OBJETIVO GENERAL.....	24
1.4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
CAPÍTULO 2.....	25
2. REVISIÓN TEÓRICA.....	25
2.1 LOS DIRECTORES ESCOLARES: CONTEXTUALIZACIÓN DE SU ROL.....	25
2.2 TRAYECTORIA LABORAL.....	28
2.2.2 TRAYECTORIA FORMATIVA.....	29
2.3 NECESIDADES DE FORMACIÓN.....	32
2.4 QUÉ SE ESPERA DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA HOY.....	35
2.5 EVIDENCIA INTERNACIONAL.....	37
CAPÍTULO 3.....	42
3. METODOLOGÍA.....	42
3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
3.2 RECOLECCIÓN DE DATOS.....	45

3.3 MUESTRA.....	46
CAPÍTULO 4.....	48
4.1 PRESENTACIÓN DE LOS DIRECTORES	48
4.2 TRAYECTORIA FORMATIVA Y LABORAL DE LOS DIRECTORES ESCOLARES.	52
4.3 NECESIDADES DE FORMACIÓN PRE SERVICIO.....	55
4.4 NECESIDADES DE FORMACIÓN DE INDUCCIÓN	57
4.5 NECESIDADES DE FORMACIÓN EN SERVICIO.....	61
4.6 NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL DIRECTOR SEGÚN ETAPA DE LA TRAYECTORIA LABORAL.....	67
CAPÍTULO 5.....	70
5.1 CONCLUSIONES	70
5.2 LOS DIRECTORES ESCOLARES: UNA FORMACIÓN NECESARIA.....	71
5.3 NECESIDADES A CUBRIR POR LAS ENTIDADES FORMADORAS	78
5.4 RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES	79
IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
V. ANEXOS.....	89
Anexo N°1:	89
Oferta de formación Programa Directores de Excelencia.....	89
Anexo N°2	91
Factores de excelencia académica, definidos por el MINEDUC para la evaluación SNED.....	91
ANEXO 3	92
Temas abordados en las entrevistas: síntesis.....	92

INTRODUCCIÓN

El buen desempeño de las instituciones escolares depende de muchas variables. Una de ellas es la óptima gestión que haga su equipo directivo y en especial, quien está designado para estar al frente de cada unidad educativa. Es sabido también que la formación de un profesional es clave para su desempeño durante su vida laboral. Por estas razones es importante observar y dar cuenta de las necesidades de formación de directores en nuestro contexto. La presente investigación reconoce la importancia de revisar estudios de trayectoria en el contexto escolar chileno, así como también recoger información de algunos directores de la Región Metropolitana en torno a este tema.

Es necesario mencionar que la trayectoria formativa y laboral de los directores de escuela es una temática que escasamente ha sido investigada en nuestro medio. Se espera que esta investigación aporte al conocimiento en esta área.

La presente investigación surge de la observación de algunos directores de escuela, que como muchos otros directores de nuestro país, desde su especial posición se preguntan cómo hacer frente a la realidad social que ha entrado en las escuelas, cómo se resuelven los problemas cotidianos, qué camino seguir para construir su trayectoria formativa y finalmente cuál es la formación con la que se debe contar en el contexto actual.

La literatura sobre formación docente da cuenta de que al profesional de la educación le corresponde vivir situaciones particulares que “en forma concreta, enfrenta demandas o conflictos, recibe apoyos, y formula preguntas que no siempre tienen respuesta” (Ávalos, 2009 p. 44), por lo que debe resolver acciones especialmente complejas, para las cuales muchas veces no cuenta con las herramientas o las competencias necesarias. Esto llevado al campo de la dirección escolar imposibilita el realizar una buena gestión, lo que afecta el desempeño laboral del director y en consecuencia a la comunidad educativa.

Se plantea la presente investigación con el objetivo de conocer, a través de entrevistas semi estructuradas, las necesidades de formación que emergen en las distintas etapas de la trayectoria laboral de quienes desempeñan la función directiva en seis colegios de la Región Metropolitana correspondientes a tres tipos de dependencia (municipal, particular subvencionado y particular pagado).

La evidencia arrojada por los estudios realizados en torno al problema de la educación ha relevado la figura del director, quien en un sistema educativo complejo en constante cambio, debe responsabilizarse por los resultados de su institución, liderando procesos que la consoliden como una organización educativa de calidad. (Barber & Mourshed, 2007; Bellei, 2004; Loera, 2008). Es así que Antúnez y Gairín (2000) consideran a la dirección como el órgano vital de la institución educativa, ya que en torno a ella giran decisiones sobre la organización y funcionamiento de la escuela, de ella depende la vinculación con la comunidad y otras instituciones; su función es básica por influir en las conductas del personal en beneficio de la educación de los alumnos. A partir de lo anterior es posible señalar que el director de la escuela es el responsable del éxito o fracaso de la gestión de la institución escolar (Weinstein, 2012)

El informe de la OECD (2006) refiere que el rol que cumplen los líderes escolares, junto con las atribuciones para ejercerlo, se constituyen en elementos claves para lograr *escuelas efectivas*. El no contar con liderazgo directivo merma significativamente la posibilidad de tener una educación de calidad para todos los estudiantes.

Es así que el tema de la calidad y equidad de la educación (Weinstein, 2012; Wainssbluth, 2013; Beyer, 2012) ha constituido uno de los ejes del debate en los últimos años, encontrándose presente en la agenda de los gobiernos de turno como un tema prioritario. En Chile se han elaborado políticas, que en concordancia con la investigación internacional, relevan la figura del director de escuela fomentado, entre otras cosas, programas de formación de nivel de postgrado y otras

especializaciones, con el claro objetivo de entregar herramientas efectivas que contribuyan en su liderazgo y de esta forma impacten en el logro de los objetivos institucionales.

En esa misma línea, la investigación de *escuelas efectivas* en sectores de pobreza ha aportado datos importantes respecto de los factores de mayor relevancia para el logro de mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Entre 10 factores observados¹, se caracteriza a estas instituciones como: “Escuelas que tienen muy buenos líderes institucionales y pedagógicos” (Bellei et al, 2004, p. 6) los que son percibidos como tales por la comunidad escolar. Se reconoce en ellas la autoridad clara que sabe imponerse y es respetada por docentes, alumnos y padres. Son en este sentido, escuelas dirigidas y gobernadas, pero por personas que tienen la experiencia necesaria para hacerlo, esto tanto en el plano propiamente pedagógico como en el institucional.

La evidencia internacional como la nacional, son concordantes en reconocer la importancia de la gestión directiva y releva la figura de un líder que ejerce en una institución escolar, el que requiere de competencias apropiadas a su cargo. Como lo menciona el informe de Fundación Chile – CEPPE UC (2012) la situación en el país da cuenta de otra realidad, dado que el rol directivo ha sido predominantemente administrativo y secundario y sólo en los últimos años las políticas educacionales se han orientado al reconocimiento de sus responsabilidades y formación, entre otros aspectos.

En concordancia con ello, se señala que “...no existe una estructura preestablecida para que los profesores se trasformen en directores, dado que estos no

¹ 10 factores característicos de escuelas efectivas: Cultura escolar positiva, objetivos superiores, claros y concretos, buscan y aprovechan muy bien sus recursos humanos, que aprovechan y “gestionan” muy bien el apoyo externo y los recursos materiales con que se cuenta, en las que el sostenedor posibilita el trabajo efectivo, que desarrollan acciones hacia padres y apoderados, con reglas claras y manejo explícito de la disciplina, que han aprendido a manejar la heterogeneidad de sus alumnos, en donde nada queda al azar y que al mismo tiempo entregan autonomía a sus profesores.

pasan por un proceso de formación y de evaluación hasta llegar a contar con las competencias para hacerse cargo de esta tarea adecuadamente” (Fundación Chile - CEPPE UC, 2012). De lo anterior se desprende que la formación de un director se realiza generalmente en el ejercicio de su cargo, de acuerdo a cada experiencia y desafío al que se ve enfrentado, es una formación que se construye día a día y que se mantiene durante toda la vida laboral, ya que en lo cotidiano emergen situaciones que desafían la *expertise* de quienes ocupan este cargo. Debido a esta situación y como relatan más adelante los entrevistados de esta investigación, los aspirantes a directores o quienes se encuentran en el ejercicio del cargo realizan una serie de cursos con la finalidad de prepararse de la mejor manera posible para cumplir con los requerimientos de su función.

Lo anteriormente señalado respalda el hecho de que es importante conocer la trayectoria laboral de un director de escuela especialmente en el contexto actual. Como lo menciona Hoy (2013) la escuela como *sistema social abierto* recibe desde el exterior todos los requerimientos de una sociedad en constante cambio, lo que se constituye en demandas ante las cuales debe responder. Se suma a ello el hecho de alcanzar buenos resultados para ocupar un lugar en un sistema educacional complejo y variado, además de hacerse cargo tanto de la situación interna como de las relaciones con el entorno. Es así que frente a este escenario se hace imperativo fortalecer a quienes desempeñan este rol, atendiendo a sus necesidades de formación, permitiendo de esta forma optimizar su gestión.

Si bien la importancia atribuida al rol directivo ha ido creciendo con los años otorgándosele un papel fundamental en el logro de los objetivos institucionales Bellei (2004), poco se han estudiado las necesidades formativas que emergen en los distintos momentos de la vida laboral de estos importantes personajes Fundación Chile - CEPPE UC (2012). Al respecto, Weinstein y Muñoz en el año 2012, proponen en su investigación levantar desde la perspectiva de los directores y

sostenedores las necesidades formativas de los primeros, dado que la evidencia señala que los directores como parte de su trayectoria han desarrollado extensos procesos formativos sin que estos hayan contado con una clara orientación hacia el logro de competencia necesaria en la dirección de colegio.

Como se observa en Bolívar (2000) la formación regular de los directores de escuela, influye en los resultados de gestión de las unidades educativas, beneficiando el aprendizaje de la propia institución y como consecuencia, de toda la comunidad que atiende.

Este estado de situación ha despertado la necesidad de conocer en este proyecto de grado las percepciones sobre la brecha existente entre lo que saben y lo que se espera que sepan quienes lideran las instituciones escolares y las necesidades formativas asociadas a los distintos momentos de su trayectoria.

Se espera que el presente trabajo se convierta en un material de apoyo a otros directores o a quienes desean desarrollar la función directiva, como también sirva a quienes pretenden formar líderes en la educación; para que posibilite el conocimiento y la comprensión de las reales necesidades que emanan del quehacer directivo en la escuela actual.

En consecuencia, la presente investigación aportará al conocimiento de las necesidades de formación de directores de escuela a lo largo de su trayectoria laboral, desde su propio discurso.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación se utiliza la metodología cualitativa, en la cual se hace uso de la técnica de entrevista semi estructurada, con el objetivo de conocer las percepciones de los directores frente a su propia formación.

La estructura del trabajo considera cinco partes, en la primera se presentan los antecedentes, el problema de investigación y se establecen los objetivos del estudio.

En la segunda parte se realiza la revisión teórica de la literatura, acerca de la relevancia del rol directivo, se da a conocer, además lo que ocurre con la formación de directores tanto a nivel internacional como nacional.

La tercera parte corresponde a la metodología de investigación empleada, el tipo de diseño. En la cuarta parte se dan a conocer los resultados con el correspondiente análisis y en la parte final se da a conocer las conclusiones y propuestas.

En el anexo N° 1 se presenta un cuadro con la Oferta de Formación del Programa Directores de Excelencia. El anexo N° 2 muestra los Factores de excelencia Académica, definidos por el Ministerio de Educación para la evaluación SNED. El anexo N°3 presenta un cuadro en el que se observa una síntesis con los temas tratados en las entrevistas realizadas a los directores.

CAPÍTULO 1

1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Frente al requerimiento de contar con directores de escuela capaces de liderar los procesos educativos con efectividad, se plantea como pregunta de investigación cuáles son las necesidades formativas que emergen en los distintos momentos de su vida laboral, y si estas son o no cubiertas por la oferta formativa que existe para los directores.

El rol directivo, como lo señala la literatura, es un trabajo de alta complejidad, ya que demanda un desarrollo de varias habilidades que deben atender diferentes necesidades de la comunidad. Sin embargo, aun cuando existe una importante y diversa oferta formativa, como señala Muñoz & Marfán (2012) estos programas no son plenamente pertinentes frente a los requerimientos de la escuela actual. En la realidad se observa que en su quehacer, un director de escuela debe responder a una multiplicidad de demandas que no son contempladas en los currículum diseñados para ellos. De esta manera su formación se va completando en la acción misma, integrando ciertas habilidades desarrolladas en los programas de formación, como lo son la búsqueda de información adecuada, el aprendizaje en el estudio de casos y toma de decisiones desde la perspectiva de la gestión educativa, entre otros.

Lo anterior pone de manifiesto una distancia entre lo que los directores hacen y lo que deben saber hacer. Esta distancia es la que marca una importante necesidad formativa.

La importancia atribuida a la escuela en la sociedad actual, ha promovido una serie de investigaciones tendientes a conocer los factores que influyen en la calidad de la educación y la efectividad de las escuelas. Es así que en el contexto actual ha cobrado relevancia la función directiva, entendida como el liderazgo con que el director conduce los procesos al interior de su institución. En esta línea es que Fullan (2008a)

plantea:

“El liderazgo escolar es ir más allá de ser un administrador. Es ayudar a los profesores a desarrollarse, a focalizar su actividad en la enseñanza y a relacionar sus acciones con los resultados que están logrando. Pero para esto, se requiere que se defina el nuevo rol del director, y se le proporcione la capacitación, haga seguimientos y otorgue el apoyo técnico para que ellos reaprendan su trabajo” (Fullan, 2008a, s/p)

El trabajo de Sandoval et. Al. (2008) sobre las necesidades de formación de directivos docentes, que se llevó a cabo en instituciones de educación básica y media tanto oficiales como privadas de Colombia, concluye, entre otras cosas, que la formación de los directivos docentes está basada en teorías empresariales, las cuales son trasladadas sin mayor análisis al ámbito educativo. De esta forma estas teorías influyen en la concepción de la institución educativa, en la manera de actuar del directivo y en el uso de un lenguaje empresarial, y así se reflejan con menos preponderancia las teorías alimentadas por el saber educativo y pedagógico.

En esa misma línea, el estudio realizado por González (2007) acerca de las “Necesidades de Formación de los Directores de Escuelas Secundarias Generales del Estado de Aguas Calientes”, México, describe las necesidades de formación a partir del cargo que ejercen, de la antigüedad y ubicación de la escuela. En este estudio se concluye que, aun cuando para la mayoría de los entrevistados los cursos tomados después de asumir el cargo son de gran utilidad, es muy necesaria la capacitación en las áreas de formación directiva, tanto como en las actividades de la función directiva. Se releva además, la necesidad de que las nuevas generaciones de directivos, cuenten con una mayor escolaridad y formación en aspectos de la gestión escolar, lo cual genere en lo posible una visión innovadora de su función.

A objeto de determinar las necesidades formativas de los directores, en este estudio serán abordadas sus trayectorias laborales, entendiendo que en los distintos momentos de este recorrido que realizan los profesionales a lo largo de su vida laboral, deben dar respuesta a múltiples situaciones. Lo que les permite visualizar que la formación recibida en un primer momento de carrera profesional, por ejemplo no cubre la distancia que existe entre el conocimiento académico con que se cuenta y

los saberes necesarios para abordar estas nuevas situaciones. Es ahí donde se produce la brecha que indica la necesidad de una determinada formación. Por otro lado, el conocimiento de su trayectoria laboral, permite reconocer las diferentes instancias formativas, tanto formales como informales, a las que han accedido en los distintos momentos de esta.

Con la promulgación de la ley N° 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación, se busca optimizar la gestión y administración de la educación municipal en su conjunto, poniendo especial énfasis en el fortalecimiento y mejoramiento del desempeño del nivel directivo.

Es así que en el sector municipal, se establece que para reclutar a los directivos que lideren procesos en la escuela actual, se debe realizar concursos públicos y transparentes, con la participación directa e indirecta de la Alta Dirección Pública (A.D.P.), concursos que establecen una serie de requisitos y que contemplan una cantidad de saberes y competencias. De esta forma se busca realizar procesos que aseguren que las responsabilidades sean ejercidas por personas competentes e idóneas, necesarias para avanzar hacia un mejor sistema educacional.

1.2 ANTECEDENTES

Según datos aportados por la división de Planificación y Presupuesto del MINEDUC (2012) existían en el país 12.174 establecimientos educacionales, de los cuales 5.514 tienen dependencia Municipal, 5.965 corresponden al sector Particular Subvencionado, 625 al sector Particular Pagado y 70 de Corporación de Administración Delegada. Por lo tanto, se deduce que el universo total de directores en el sistema educacional chileno, corresponde al igual que el número total de establecimientos del país.

Ya en el año 2009, se dispone de la información recabada por Muñoz y Marfán, la que da a conocer la formación con que cuentan los directores de escuela,

en especial del nivel Básico y urbano.

Cuadro N°1: estudio de los directores de escuelas básicas urbanas de Chile

Nivel de estudios posterior al título inicial	Total	Municipal	Particular Subvencionado	Particular pagado
Con diplomado o postítulo	69,7%	89,0%	56,8%	65,4%
Con magíster	44,2%	60,6%	31,8%	47,9%
Con doctorado	4,4%	5,0%	3,0%	8,8%

Fuente: Muñoz y Marfán, 2009 – 2011, p.86

En los últimos años y en consonancia con lo que ocurre a nivel internacional, las políticas educativas han buscado fortalecer el rol del director escolar, promoviendo una mejora en su formación. Lo cual se describe a grandes rasgos a continuación:

En el año 2004, la Ley 19.532 sobre Jornada Escolar Completa establece el rol del director en función de un liderazgo pedagógico, a partir de ello se crea el *Marco para la Buena Dirección*, que se constituye en una herramienta que entrega los lineamientos de acción a los directores, cuyo objetivo es fijar las competencias profesionales y establecer un referente común para quienes desempeñan cargos directivos en los establecimientos escolares. En él se identifican y precisan 4 dimensiones claves: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia.

Complementario a ello, se crea *el Sistema Aseguramiento de la Calidad para la Gestión Escolar*, que es definido como un conjunto coordinado de componentes, herramientas y recursos de apoyo al mejoramiento continuo de los procesos de gestión escolar. El sistema está conformado por cinco áreas, una de ellas hace referencia al liderazgo.

En el año 1999, la Fundación Chile (FCH) desarrolla en conjunto a la Facultad

de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) el *Modelo de Gestión Escolar de Calidad*, en el cual, de acuerdo con Uribe (2008) en este proceso se tiene por objetivo optimizar los procesos de evaluación permanente de la gestión del establecimiento, asegurar, guiar y promover los procesos de mejoramiento y contribuir a la generación de normas y estándares para la certificación.

Posterior a ello y en la línea de fortalecer el liderazgo directivo se creó la Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO), establecida en la Ley 19.933 (artículo n°18) y reglamentada en el Decreto n°176, de 2005, del MINEDUC, a la que pueden postular los equipos directivos de los establecimientos educacionales del sector municipal y particular subvencionado, a través de la presentación de un plan de mejoramiento de la gestión del establecimiento (Cpeip, 2013).

En febrero del año 2011 fue aprobada la Ley 21.501 sobre Calidad y Equidad de la Educación, la cual entrega mayores atribuciones al director con la finalidad de otorgarle más herramientas para que ejerza su liderazgo.

En el año 2012 se crea el *Proyecto de Ley de Carrera Docente*, el que está orientado a la modernización y fortalecimiento de la carrera profesional docente. Se busca que ella se adecue a la realidad actual y considere las necesidades de formación continua de los docentes (Bulnes, 2011). Entre las principales propuestas de este proyecto de Ley, en relación a los directores de escuela, está el otorgar mayor autonomía y atribuciones para la conformación de sus equipos de trabajo.

En palabras del Ministro de Educación de la época (Beyer, 2012), son los directores los convocados a producir los cambios necesarios para entregar una buena educación. Para lo cual se propone una mejora en sus condiciones laborales y reformular su formación.

En concordancia con la evidencia internacional, reconociendo al director como un actor clave y frente a la necesidad de fortalecer su gestión, se espera fijar estándares que definan lo que deben saber y poder hacer los directores de escuela, además de describir con precisión las dimensiones de liderazgo eficaz. Esto con la finalidad de

orientar los esfuerzos por contar “con directores altamente profesionalizados, capaces de ejercer un liderazgo efectivo en sus establecimientos” (CEPPE, 2013, s/p)

Entre los meses de septiembre del 2012 y diciembre del 2013, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado (UAH), trabajó en el desarrollo de una propuesta de estándares e indicadores, que permitan medir el desempeño de directores escolares y constituir una referencia en la definición de políticas para su formación y evaluación.

El estudio contempla la definición de estándares de desempeño de gestión escolar y liderazgo, su validación y su posterior medición en una muestra representativa de directores de todo el país. Finalmente, se calculará la brecha existente entre los directores, con el propósito de entregar elementos que permitan diseñar actividades formativas de directores a nivel nacional (UAH, 2013).

1.2.1 PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DIRECTORES

Según datos del MINEDUC, la formación base de los directores de establecimientos educacionales es la de profesor. Las cifras indican que un porcentaje mayoritario corresponde a profesores de Educación General Básica y en un porcentaje menor a profesores de enseñanza media. La situación mayoritaria es que los directivos tengan estudios universitarios de grado (un 45,1%), aunque una alta proporción tiene estudios de postgrado (un 37,3%) (Murillo, 2006)

Según datos del MINEDUC, desde mediados del año 2000 hasta el 2009, fueron capacitados cerca de 4.000 directores, especialmente del sector municipal, a través del programa de Liderazgo Educativo.

En los últimos años la oferta formativa para la función de director ha tenido un considerable aumento. Es así que entre el 2008 y el 2010 se habrían encontrado disponibles un total de 78 programas de un año de duración o más. En su mayoría, se trata de programas de magíster que son impartidos por universidades, muchas de ellas privadas (Muñoz & Marfán, 2011).

En relación a la pertinencia de la oferta formativa, se observa en opinión de Arancibia (2013) – directora de CEPEIP de la época - que las instituciones de pedagogía no estarían ofreciendo la formación que necesita el sistema

“Hay una cantidad inmensa de postgrados que se han dado por años para directivos en general, de los cuales tengo una evaluación un poco distante porque lo que han hecho es entregar solamente herramientas de gestión administrativa. Cuando evaluamos eso y vimos que los resultados de los alumnos y las organizaciones educacionales no mejoraban, a pesar de que la mayoría de los directores contaba con estas habilidades administrativas, nos dimos cuenta de que teníamos que formar otro tipo de directores, que tengan liderazgo pedagógico” (www.educarchile.cl, 2013 s/p)

Por lo anterior, menciona Arancibia (2013) se condicionó a que los nuevos programas fueran impartidos en alianza de las facultades de educación con otras facultades de las universidades.

“Una de las condiciones que pusimos a los nuevos programas es que no los impartieran sólo las facultades de educación; para ser un líder pedagógico se requieren muchas competencias y nosotros exigimos que hubiera alianzas al interior de las universidades, por ejemplo con las facultades de psicología o con las de economía o de sociología, a fin de que la mirada que se dé a la formación del director vaya más allá de una facultad de educación” (Arancibia 2013)

Sin embargo los programas en actualidad difieren de esta condición, siendo todos originados a partir solamente de estas Facultades, a excepción de la Universidad de Chile, la cual no cuenta con una Facultad de Educación.

Una importante política pública destinada a fortalecer la gestión directiva y el liderazgo del director de escuela, lo constituye el *Plan de Formación de Directores de Excelencia* surgida en el año 2011, con el que se busca formar directores que den un empuje significativo a la gestión pedagógica y logren así, impactar tanto en los aprendizajes de los estudiantes como en la dirección de sus instituciones.

Como está mencionado en el sitio de *Formación de Directores* del MINEDUC, este programa está orientado a contribuir en el desarrollo profesional de quienes ejercen o desean ejercer el cargo de director de un establecimiento educacional, promoviendo en ellos las competencias directivas que les permitan liderar, como

profesionales, la gestión de organizaciones escolares efectivas, es decir, de aquellas en las que aun en condiciones de vulnerabilidad sus estudiantes pueden alcanzar los aprendizajes que requieren.

Estos programas son impartidos por instituciones de educación superior, fundaciones y centros de perfeccionamiento, todos con distinta modalidad y distinto enfoque. Como lo precisa el programa de formación de directores, los criterios para escoger los programas se basaron fundamentalmente en la calidad, además de un fuerte componente práctico.

En Chile la gran mayoría de los programas para formación de directores están abiertos a todo tipo de participantes: profesores, integrantes de equipos directivos que no son directores y directores en ejercicio. Sin embargo, los resultados de la encuesta a encargados de programas mostraron que los directores constituyen un porcentaje minoritario dentro del alumnado de los programas de formación (Weinstein, J. & Muñoz, G., 2012).

Para el año 2014 la oferta del Plan de Formación de Directores, la constituyen 8 Magíster en Universidades, 15 diplomados, 1 curso y 2 pasantías www.formaciondirectores.mineduc.cl. Independiente de esto existen magísteres y diplomados a los que es posible acceder en forma particular (Anexo N°1).

En el ámbito de las universidades tradicionales, se puede mencionar por ejemplo al programa de formación de la Universidad de Talca, llamado “Magíster en Política y Gestión Educacional” el cual en su presentación da cuenta de un perfil orientado preferentemente a la creación de políticas públicas de carácter educativo, describiendo que “El Programa apunta a formar especialistas en desarrollo creativo de las políticas educativas nacionales para los niveles regional, local y de centro educativo” (<http://www.otalca.cl/link.cgi/MagisterCT/2028>), lo cual se evidencia en el análisis de su malla curricular, destacándose cursos como Políticas y Gestión Educacional y en menor medida (un semestre) cursos que aplican el conocimiento recogido en el programa de formación para la implementación de programas en la

escuela.

En la misma línea, la UMCE ofrece un “Magíster en Educación con Mención en Gestión Educacional” el cual apunta, según su descripción a la reflexión en nudos críticos existentes en la gestión institucional, marcándose en sus actividades curriculares una fuerte presencia de asignaturas de tipo investigativas.

En el ámbito privado, se observa el programa de formación de la UAH, dependiente de la congregación Jesuita y parte del Centro de Investigación en Educación (CIDE), adhiere a una corriente de competencias, observándose en su programa de Magíster en Gestión y Dirección Educacional, un currículum ligado a los estándares de desempeño en el ámbito directivo. En su currículum destaca una formación ligada en el liderazgo instruccional. En su enfoque metodológico se “procura establecer una fuerte conexión entre la formación teórica y el abordaje de los problemas reales y prácticos de liderazgo y gestión escolar” (<http://www.postgrados.uahurtado.cl/>).

Por otro lado, se observa el programa de formación de la UDD, con su Magíster en Dirección y Gestión escolar, desarrollado junto a la Fundación Chile utiliza como referente (i) el Modelo de Gestión de Calidad de Fundación Chile; (ii) los perfiles de competencias desarrollados por Fundación Chile, junto al MINEDUC el año 2008 y que pone como centro el desarrollo de la gestión institucional, la gestión curricular y la gestión de la convivencia, todas en vista de implementar un buen liderazgo escolar; (iii) la experiencia e investigación internacional más avanzada en el campo del liderazgo educacional”. En base a la evaluación de sus propios programas el enfoque metodológico mantiene una orientación práctica, en cuanto a la mejor manera de trabajar conocimientos y habilidades en los directivos, con especial atención al desarrollo de condiciones organizacionales y gestión pedagógica.

La UDP se caracteriza por una formación especial en liderazgo y gestión educativa, enfatizando especialmente un sistema de prácticas diferenciada según

la experiencia previa de los participantes. Es así que se encuentran prácticas para directivos en ejercicio prácticas para docentes que aspiran a cumplir funciones directivas y prácticas para personas que tienen responsabilidad de ofrecer apoyo técnico en el mejoramiento de la gestión de establecimientos escolares o que aspiran a ellos. También se debe rescatar que el programa contempla un acompañamiento, denominado “mentores”, los cuales siguen al estudiante durante todo su proceso de formación.

La UAHC comienza el año 2011 ofreciendo un programa de magíster, en el contexto de del Programa de Formación de Directores de Excelencia del MINEDUC, siguiendo las bases de la Red de Liderazgo Escolar (OREALC – UNESCO) y enfatiza en la necesidad de reestructurar la comunicación entre las personas. Además se toman en cuenta diversas experiencias Latinoamericanas de gestión del cambio de las escuelas. Entendiendo la importancia del papel que juegan los directivos como promotores del cambio, especialmente sus actitudes, es que estos cursos se enfocan al desarrollo de competencias en liderazgo estratégico y pedagógico, así como también liderazgo para la convivencia.

La PUC con una extensa tradición en formación de postgrado, recientemente ha modificado su programa de Magíster en Educación, enfocándolo mayormente a la profundización de habilidades profesionalizantes en la especialidad que el estudiante escoja. En lo referido a la mención de Liderazgo y Gestión Educacional, tiene entre sus objetivos el de “propiciar la apropiación del conocimiento y la práctica de la dirección, liderazgo y gestión de las instituciones educativas para analizar, diseñar, proyectar y evaluar innovaciones educacionales, en el corto y mediano plazo” (www.educacionuc.cl).

Finalmente, cabe mencionar la Universidad de Chile, que si bien no cuenta con un programa de Magíster en Liderazgo o Gestión Educacional, sí posee un Diploma de Postítulo en Gestión Estratégica Educativa. Este programa depende de la Facultad de Ingeniería de esta universidad, lo que marca su postura en formación,

apuntando a objetivos de desarrollo más ligados a la gestión que al ámbito del liderazgo educacional. Es impartido desde el año 2010, en directa relación con el programa de formación de directores de excelencia. Está dirigido a equipos directivos y sostenedores, con el objetivo de garantizar un cambio profundo y de significancia a las comunidades que se impactan (www.sistemaspublicos.cl)

A lo largo de este capítulo se han presentado estudios internacionales acerca de formación directiva. Se presentaron además, aspectos de políticas que relevan la función del director y las necesidades de formación que se desprenden de la función directiva.

Sin embargo se considera necesario profundizar en la importancia de las trayectorias directivas, ya que estas se constituyen en el insumo que permite entregar formación pertinente a directores en las distintas etapas de su trayectoria laboral.

1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio de Muñoz y Marfán (2008) da cuenta que “la formación en Chile está desalineada con el desarrollo de competencias que han sido destacadas con fuerza por la literatura internacional y los propios modelos nacionales (ej.: competencias de apoyo pedagógico y de desarrollo del equipo docente)”.

Enfrentados a este nuevo escenario, cabe preguntarse:

- a. ¿Cuentan los directores con los requisitos de formación para acceder al cargo?
- b. ¿Cuáles son las necesidades de formación que emanan frente a estos nuevos desafíos y en los distintos momentos de su trayectoria laboral?

Para dar respuesta a estas interrogantes, en el presente estudio, será importante situarse en la vereda de los directores, conocer desde las vivencias propias de su trayectoria, las necesidades de formación emanadas en los distintos momentos de ésta; lo que contribuirá a un conocimiento en el terreno mismo, de incidentes críticos de la función directiva, lo cual será revisado en los siguientes apartados.

1.4 OBJETIVO GENERAL

- Conocer las necesidades de formación de directores de escuela de diferentes comunas de la Región Metropolitana, para enfrentar los desafíos de su rol en el contexto de la escuela actual, considerando las trayectorias laborales de cada uno de ellos.

1.4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las trayectorias laborales de los directores de escuela.
- Determinar las necesidades de formación que presentan los directores de escuela en los distintos momentos de su trayectoria laboral.

Para abordar estos objetivos, se realizará un estudio cualitativo con seis directores de escuela, los cuales responderán a una entrevista semi estructurada, la que nace de la revisión bibliográfica que orienta esta investigación.

CAPÍTULO 2

2. REVISIÓN TEÓRICA

2.1 LOS DIRECTORES ESCOLARES: CONTEXTUALIZACIÓN DE SU ROL

El Informe Mckinsey (2007) informa que los sistemas educativos con más alto desempeño cuentan con un importante conocimiento acerca de qué constituye un liderazgo escolar efectivo para convertir a los directores en promotores de mejoras en el aprendizaje de los alumnos. Para tal efecto, se focalizan entre otros aspectos, en conseguir a los docentes justos para desempeñarse como directores.

La investigación realizada por Bellei (2004) enfatiza que la figura del director debe inspirar respeto en la comunidad. Respeto que ha de estar fundamentado en el saber técnico pedagógico que posee el líder que en lo que su cargo representa formalmente. Este conocimiento y la capacidad de brindar apoyo a los docentes es lo que determina su validación ante los demás. Este aspecto es fundamental dado que el no estar validado frente a su comunidad obstaculiza su gestión e impide el avance de la institución.

Desde otra mirada, la investigación de Carbone (2008) da cuenta de que los directores de escuela tienden a centrar su atención en “rediseñar la organización”, lo que se encuentra vinculado a la gestión del área administrativa, dejando en segundo plano a las áreas vinculadas al ámbito pedagógico.

De acuerdo a la legalidad vigente, en Chile:

“Los directivos de los establecimientos educacionales tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen y tienen el deber de liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de su responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimientos que conduce”. (LEGE, 2011s/p)

Considerando este marco normativo, el director de la escuela es el principal responsable del funcionamiento y desarrollo de la institución. En este contexto, es que debe enfrentar variados desafíos: desde el buen manejo de las relaciones humanas, tanto con docentes, como con los estudiantes y los apoderados, con la finalidad de mantener un buen clima organizacional; hasta la elaboración de un presupuesto; sin contar muchas veces, con los recursos suficientes y en ocasiones sin contar con un equipo que respalde su labor. Bajo esta óptica, es posible observar que las múltiples actividades que realiza el director se enmarcan en lo que se conoce con el nombre de gestión escolar, la que puede ser entendida como “el conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógicas en y con la comunidad educativa” (Pozner 2000, p. 22).

Al respecto diversas investigaciones, señalan que “la gestión incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucional, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales” (Alvariño et al. 2000, p. 14).

En esa misma línea se establece que “uno de los factores clave en el logro de la eficacia escolar lo constituye la gestión de la escuela y, en el desempeño de la misma, el rol del director es fundamental” (Garay, 2006, pp. 11 – 14)

En concordancia con ello, Murillo (2006) afirma que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son un elemento fundamental que determina la existencia, la calidad y el éxito de proceso de cambio en la escuela. En sintonía con lo anterior, posiblemente lo que mejor define en la actualidad la figura del director es que se encuentra en el centro de las tensiones y conflictos que se producen en la escuela y sobre la escuela. Las tensiones más importantes que afectan al director se producen: “entre el individuo y la

organización, entre las demandas de estabilidad y de cambio, entre las funciones de gestión y de instrucciones, y entre la autonomía y la rendición de cuentas” (Marchesi & Martín, 1998, p. 180)

De igual manera, las multivariadas situaciones por atender, muchas veces no resisten la planificación establecida, lo que lleva a que los directores se entrapen en una serie de situaciones emergentes, las que deben resolver solo y desde su propia experiencia.

Esta mirada ubica al director como el líder de la escuela, quien a través del ejercicio de sus funciones, influirá en los otros para conducirla al logro de los objetivos institucionales; por lo que debe contar con las competencias que le permitan desempeñar su rol. Al respecto Robinson (2008), en alusión al liderazgo instruccional eficaz, establece tres conjuntos básicos de competencias que están claramente relacionadas entre sí, como lo son: *el uso del conocimiento profundo* sobre contenidos pedagógicos, *resolver problemas complejos* y *el construir confianza relacional* con el plantel, con los padres y con los alumnos. Esta confianza relacional es entendida como aquella capacidad de establecer relaciones interpersonales, lo que posibilita cooperación de mejor calidad, más apoyo social y un sentido más fuerte de obligación mutua, aunando esfuerzos entre todos los estamentos de la comunidad educativa.

2.2 TRAYECTORIA LABORAL

La *trayectoria laboral* es concebida por Dávolos (2001) como la “secuencia de posiciones laborales que ocupa una persona a lo largo de su vida”, la que se relaciona con los roles específicos que cumple en lugares determinados.

Complementario a ello otros autores como Orejuela y Correa (2007) conceptualizan *trayectoria laboral* como el recorrido que realiza un individuo que describe las distintas posiciones que ha ocupado a lo largo del tiempo, desde su inserción en el mercado laboral. Esta se define de manera no lineal a través del tiempo, de acuerdo a las experiencias, acciones y prácticas que resultan de la mediación entre los condicionamientos externos y los individuales (Araujo, Guzmán et al. 2001). El condicionamiento externo se refiere al mercado laboral, el segundo condicionamiento, interno o individual, corresponde a los recursos con los que cuentan las personas- ya sean sus conocimientos o calificaciones, como también su capital económico, social y/o cultural- y las percepciones personales respecto de sus itinerarios en el mercado del trabajo. Complementario a ello, las autoras plantean que las trayectorias laborales se componen de un conjunto de hitos críticos que se ven ampliamente influidos por situaciones de las condiciones externas y/o individuales. Estos hitos corresponderían a espacios de toma de decisiones por parte de los sujetos frente a diferentes alternativas y las expectativas para cumplir con sus propósitos personales. En línea con lo anterior se reconoce como ejes recurrentes o hitos analíticos en las *trayectorias laborales*:

“El primer empleo, los tipos de puestos de trabajo a los que acceden y su campo profesional a partir de ellos; las formas de acceso, las categorías jerárquicas logradas; la remuneración, la importancia de la formación, los proyectos y expectativas futuras, los diversos acontecimientos, tanto familiares como personales, que inciden en las distintas decisiones.”
Buontempo (2000)

De esta forma el concepto de *trayectoria laboral* en la presente tesis y en relación a la trayectoria laboral de un director escolar, se entiende como el recorrido profesional y formativo que vive cada trabajador y profesional durante su ejercicio laboral, que desarrolla

un recorrido y que se complementa con las experiencias propias de su camino, tanto internas (motivaciones personales) como externas (oportunidades laborales).

2.2.2 TRAYECTORIA FORMATIVA

A lo largo de su vida profesional las personas realizan un recorrido en el cual van construyendo aprendizajes, tanto institucionales como de su relación con los demás. Esto es lo que constituye su trayectoria formativa, la cual hace referencia a un itinerario, a un recorrido y supone un pasaje de una instancia a otra, da cuenta del proceso vivencial que se desarrolla en el tránsito que se realiza de una etapa a otra. “Pensar en la formación en término de trayectoria es pensar en un encadenamiento de experiencias diversas, que incluye encuentros y desencuentros y supera la idea de linealidad de la formación” (Anijovich, 2008).

En relación al ámbito docente, Ferry (1997) define a la formación docente como un recorrido que comienza con el ingreso a la escuela como alumnos y continua en forma ininterrumpida en las sucesivas etapas de la escolarización y luego durante el ejercicio de la docencia, a través de la socialización profesional y de la formación y/o capacitación docente.

En esa misma línea, Ferry (1997) refiere que si bien el profesor se forma a sí mismo también lo hace a través de distintas instancias mediadoras en las que entran en juego una variedad de experiencias institucionales, opiniones de expertos y pares, o la dinámica que se establece en el interior de los cursos en el intercambio con los alumnos, en la negociaciones implícitas o explícitas en la enseñanza.

Reafirmando lo anterior (Day y Gu, 2012) analiza historias de profesores que se encuentran en las etapas inicial, media y final de sus carreras. Los autores se refieren, en este sentido, a las fases de la vida profesional de los profesores como forma de acercarse al significado que tiene el *ser docente*. Los autores mencionan que una «carrera profesional», se va desarrollando como un proceso donde confluyen diversos

acontecimientos relacionados entre sí, en ocasiones de manera más o menos lineal y con escasos cambios, pero otras muchas veces con grandes variaciones en las trayectorias de los profesores, con gran impacto en variables psicológicas y sociológicas asociadas al profesor.

Algunas conclusiones fundamentales de estos análisis son que: la cultura de las escuelas es un factor de gran influencia en la vida profesional de los docentes, especialmente para los más noveles, el centro educativo, como lugar de trabajo, puede representar una gran oportunidad de desarrollo para el profesor si en él colabora con los colegas más experimentados. De importancia también es que para comprender la progresión de la vida profesional de los profesores no solo hay que tener en cuenta las influencias en sus centros de trabajo, sino también como interactúan con ellas los acontecimientos y las experiencias de la vida personal. En cuanto a los profesores experimentados concluyen que no hay un consenso claro que permita indicar cuantos años de ejercicio profesional son necesarios para situarse dentro de la experticia profesional. Lo que sí parece evidente es que las características profesionales de quien lleva ocho años en ejercicio distan mucho de las de aquel que supera ya los treinta años.

Es así como el director de escuela, en tanto docente, va cimentando su formación en la medida que va desarrollando su carrera profesional, a través de las múltiples actividades que debe realizar, los desafíos que debe enfrentar, las circunstancias que le corresponde vivir y en los distintos contextos en los que debe actuar, lo que conlleva a la necesidad permanente de aprendizaje, es en este proceso en el cual el director va construyendo su trayectoria formativa.

En concordancia con lo anterior, Rodríguez (2012), señala que las trayectorias formativas son entendidas como el conjunto de acontecimientos, proyectos, azares y aprendizajes, cuyos significados son valorados como relevantes claves para la configuración del actual desempeño profesional.

Estas trayectorias son construidas en instancias tanto formales, de manera

intencionada, realizada en alguna institución, mediada por docentes en el marco de un currículo determinado; como también instancias informales, lo cual se entiende como un proceso de aprendizaje continuo y espontáneo, como hecho social no determinado, de manera no intencional, es decir es producto de la interacción del individuo con el ambiente, con la familia, amigos y todo lo que le rodea (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

Cualquiera sea la instancia de la trayectoria, este camino formativo constituye lo que se define como “itinerario en situación” (Nicastro & Greco, 2009), es decir, implica sujetos en situación de acompañamiento, tanto durante la preparación formal como en la socialización profesional.

En concordancia con lo anterior, como lo señala Anijovich (2008), la trayectoria formativa de un individuo, se asocia a un proceso que tiene un comienzo y un final, pero que en tanto recorrido en situación implica la permanencia de momentos formativos a lo largo de toda ella. Esto cobra aún más fuerza en el caso de quienes trabajan en el ámbito educativo, dado que deben formar a niños y jóvenes una nueva generación en que la constante actualización de conocimiento y la vorágine tecnológica conllevan el desarrollo de nuevas competencias, acordes a las demandas de la sociedad actual.

Para conocer una trayectoria formativa es importante acercarse a los relatos de vida laboral de las personas, ya que a través de ellos nos muestran sus búsquedas, elecciones, angustias y triunfos, en función de los contextos institucionales que se presentan, siempre complejos y cambiantes.

En relación a esto el estudio “El desarrollo de líderes destacados” West-Burnham (2009) concluye que es imposible separar el rol de líder del líder como persona. Se señala que dirigir no puede ser visto como un conjunto de comportamientos y habilidades discretas que son de algunas maneras neutrales y abstractas, que no se relaciona de manera compleja y profunda con la construcción de la persona que dirige. El propio

desarrollo y aprendizaje, integrando y generando congruencia entre las distintas esferas de la experiencia vital, es una herramienta potente para el liderazgo. Da cuenta además de que la investigación en educación ha tendido a ignorar y disminuir la dimensión personal en el desarrollo del liderazgo, centrándose más bien en una “tecnología”, con hincapié en las habilidades técnicas y en la acumulación de información. Si bien estas son relevantes, ambas se encuentran mediadas por las experiencias profesionales y personales a las que se enfrentan los líderes.

2.3 NECESIDADES DE FORMACIÓN

En términos generales, las necesidades están presentes en todos los planos de la vida como la expresión de lo que un ser vivo requiere para su conservación y desarrollo, incidiendo directamente en su comportamiento.

Para lograr un acercamiento al real significado de este concepto serán revisadas las definiciones que algunos estudiosos han realizado en relación a este tema. Alvira ha señalado que una necesidad puede ser definida en términos simples como “una discrepancia entre lo que es y lo que debe ser”. (Alvira, 1991, p. 37). De esta forma, se establece una relación de carencia entre una práctica habitual y una práctica deseada

Asimismo, para Gairin (1996) el concepto de necesidad tiene un carácter relacional en el que se identifica la necesidad con la relación entre dos situaciones: lo real y lo ideal; al mismo tiempo plantea el carácter polivalente del término necesidad, ya que este es asimilado a conceptos tan variables como problemas, expectativas, carencia, deficiencia o interés.

En concordancia con lo anteriormente señalado, Alvira (1991) establece que

“en el desempeño profesional, las necesidades de formación se consideran como la diferencia entre las capacidades que son necesarias para desempeñar de forma efectiva las tareas del puesto y las que realmente posee la persona. Complementario a ello, se plantea que esta diferencia o distancia será reducida a través de procesos de formación, entendiéndose que no siempre esta va suplir en su totalidad aquella carencia” (Alvira, 1991, p 37)

En esa misma línea se observa que las necesidades de formación son definidas como “la distancia que existe entre el conjunto de conocimientos, habilidades,

destrezas y actitudes que posee una persona y aquella que le son requeridas para el desempeño del puesto de trabajo, la promoción profesional y el propio desarrollo personal y social” (García, M., 2006 p.202).

Esta distancia se constituye en una posibilidad de desarrollo y optimización de su tarea. A modo de conclusión la autora plantea que “la necesidad de entender la formación permanente como un aspecto necesario en el desarrollo profesional de cualquier ciudadano” (García, M., 2006, p. 202).

Desde Maslow hasta hoy, las necesidades han sido etiquetadas, utilizando como criterio, entre otros, el sector al cual afectan. Es así que la clasificación de necesidades sociales de Bradshaw (1972) distingue la existencia de cinco tipos de necesidades formativas: las necesidades normativas, necesidades sentidas, necesidades expresadas o demandadas y las necesidades comparativas y prospectivas.

De esta forma se entenderá en este trabajo, en concordancia con el planteamiento de Bradshaw (1972), por necesidades normativas aquellas que se asocian a una ideal, estándar, norma o patrón existente, que se espera alcanzar y que son establecidas generalmente por expertos o por los marcos legales existentes.

Las necesidades sentidas o percibidas, serán entendidas como aquellas que las personas sienten, es decir, aquellas que son abordadas desde la perspectiva y las percepciones de las personas que las tienen, sobre una determinada carencia. Por tanto, es una apreciación subjetiva, condicionada a factores psicológicos y psicosociales particulares, que lleva a que el individuo manifieste su intención o deseo de que se le preste un servicio para resolver esta necesidad.

Las necesidades expresadas o demandadas, son aquellas necesidades sentidas que se manifiestan mediante una solicitud de cualquier tipo de servicio. Es la necesidad experimentada puesta en práctica.

Las necesidades comparativas surgen de una comparación entre personas, que han sido beneficiados en sus necesidades y otras que no han obtenido dicho beneficio aun cuando manifiestan necesidad.

Finalmente, las necesidades prospectivas son aquellas que, con toda probabilidad, se presentarán en un futuro. Tienen que estar pensadas con vistas al mañana, así como incorporar aquel tipo de habilidades, recursos o conocimientos que permitan al sujeto anticiparse a la llegada de dichas necesidades.

En la presente investigación, las necesidades de formación serán tratadas de acuerdo a las categorías propuestas por Bradshaw (1972), abordando sólo las necesidades, normativas, las necesidades sentidas o percibidas y las expresadas. Se aborda esta perspectiva porque son propuestas que demuestran un avance en las necesidades de formación de un directivo, las cuales responden a una mirada objetiva y fundamentada. En particular, es de interés de esta investigación acercarse a la perspectiva de los individuos, en la que revelan sus percepciones en relación a lo que ellos sienten como necesidades de formación y a sus necesidades que corresponden a la normativa existente.

En concordancia con lo planteado por Alvira, Bradshaw, & García, (2006), en el presente estudio las necesidades de formación serán determinadas desde las percepciones que tienen los directores acerca de su desempeño profesional, lo que creen que deben conocer y hacer en relación con lo normativo-legal y las necesidades sentidas, expresadas por la descripción de la práctica cotidiana y su contexto de actuación.

Contextualizando al ámbito de la educación y más precisamente al rol de los directivos, se hacen evidentes necesidades de formación permanentes, las que estarían dadas por los desafíos que enfrentan estos profesionales en su quehacer cotidiano. Lo anterior, permite establecer que las necesidades de formación son aquellas carencias en el desarrollo y desempeño profesional del director, que no han sido cubiertas por sus procesos formativos, ya sea formales o informales.

Entendiendo la complejidad del rol directivo, sus necesidades de formación serán, además, destacadas “respetando la naturaleza de los contextos donde se realiza y a quien va dirigida” (Gairín, 1996, p.56), en el entendido que cada unidad educativa es una realidad compleja, específica y particular, en la cual los procesos que se

viven en su interior requieren de un directivo con las competencias que le permitan mantener el equilibrio necesario para un buen funcionamiento y la consecución de los objetivos institucionales.

2.4 QUÉ SE ESPERA DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA HOY

De acuerdo a lo señalado anteriormente, en la actualidad, el cargo de director, por lo menos en el ámbito municipal se provee por medio del sistema de la Alta Dirección Pública, de esta forma se establece un sistema de concurso para acceder a los cargos, planteando los requisitos con que deben contar los postulantes.

La revisión de los concursos para el cargo de director realizados a la fecha, permite establecer el perfil de referencia de competencias, entendiendo por ellas el conjunto de destrezas, habilidades, conocimientos y características conductuales, que combinados frente a una situación de trabajo, predicen un desempeño superior. Este perfil, como se observa en la página del MINEDUC referente al tema www.directoresparachile.cl comprende competencias genéricas de tipo comportamentales, las que dicen relación con las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con que los directores cumplen sus funciones, entre las que es posible mencionar: liderazgo, relaciones interpersonales y comunicación, trabajo en equipo, negociación y mediación, compromiso social e institucional, iniciativa y orientación al logro, entre otras. Asociado a este perfil, también están las competencias de tipo funcional; las que corresponden al desempeño de las responsabilidades específicas del cargo de director, las que tienen relación con el conocimiento, habilidad, destreza, actitud y comprensión que debe ser movilizada para lograr los objetivos que la ocupación persigue. Tiene relación con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación (conocimiento de la legislación vigente, Marco para la Buena Dirección, Marco Para la Buena Enseñanza y administración)

Por otra parte, la evaluación de desempeño laboral que se realiza anualmente a los directivos docentes, que se desempeñan en el sector municipal, valora sus competencias funcionales en cuatro áreas de la gestión institucional, que corresponden a liderazgo, gestión de recursos financieros, gestión del clima organizacional y convivencia y gestión curricular, cada una de estas áreas presenta criterios y descriptores.

De acuerdo a la política educativa vigente, como se puede observar en la Ley General de Educación (LEGE) la evaluación de desempeño, no es exigible en los colegios particulares subvencionados ni particulares pagados, como lo es en las escuelas municipalizadas y en los casos que se llega a realizar, las áreas a evaluar están relacionadas con las características, necesidades y prioridades de la institución.

2.5 EVIDENCIA INTERNACIONAL

La OCDE (2008) plantea que para mejorar la calidad de la educación ha de promoverse la formación y capacitación de los directores, de modo tal que ellos se conviertan en los líderes necesarios para promover esta mejora.

Ya en el año 2001, Darling Hammond en base a los estudios realizados en Estados Unidos plantea que la oferta formativa de un director según estudios realizados se tiene que caracterizar por “promover el liderazgo pedagógico, la integración de experiencias prácticas basadas en problemas, la adecuada selección de los candidatos, el recurso a mentores con amplia experiencia en el cargo, o la generación de condiciones que garanticen que los aprendices podrán hacer buen uso de la oportunidad formativa que se les ofrece”, desde esta perspectiva se encuentran coincidencias con las políticas públicas y programas implementados en distintos países del mundo.

El informe Mckinsey (2007) da cuenta del tipo de formación que se entrega a los directores en distintos países. Cada país cuenta con un sistema con características acordes a las necesidades de su realidad, las que en muchos casos son coincidentes. Es así que existe una formación previa a entrar en servicio o preparatoria para asumir el puesto, formación de inducción para quienes han asumido el puesto en fecha reciente y formación continua brindada a directores en ejercicio.

Algunos países cuentan con todo tipo de provisión de capacitación que se opera en paralelo. Es el caso de Inglaterra, Finlandia, Irlanda del Norte, Israel y Eslovenia que ofrecen formación en desarrollo de liderazgo en todas las etapas de la carrera de un director. Por su parte Chile, Irlanda, los Países Bajos y Noruega manejan programas de formación continua. Los demás países recurren a la preparación inicial o a la inducción o a una combinación de ambas con miras a capacitar a los líderes para ocupar sus puestos. (Pont, 2009)

La investigación de Pont (2009) también establece una clara distinción en cuanto a que las necesidades de los directores difieren en los distintos momentos de la carrera, por lo que la oferta formativa debe ser consecuente con ello y debe considerar los contenidos y métodos que son pertinentes a estos distintos momentos.

La investigación realizada en Estados Unidos sobre la formación directiva alude a la importancia de la formación, donde se observa:

“...que en países como Singapur la formación directiva es un tema de primer orden, es así que bajo el lema ‘capacitamos a nuestros docentes y vicedirectores para aplicar mejores prácticas y capacitamos a nuestros directores para crearlas’, se ocupan de la formación y entrenamiento de los candidatos a los cargos de directores que demuestran potencial para el puesto; a través de su incorporación a un programa de seis meses, que es desarrollado por el instituto Nacional de Educación. Los postulantes son evaluados continuamente por el equipo de capacitación, y esta instancia es incorporado al proceso de selección. Implementan, además, un modelo de desarrollo coherente y alineado (basado frecuentemente en un modelo de aprendizaje) que ayuda a los líderes educativos presentes y futuros a desarrollar estas prácticas”. (Mckinsey, 2008 p. 33)

Por su parte, en Inglaterra existe un proceso estandarizado para que los profesores se transformen en directores. Desde el año 2006 se implementa el programa de líderes Nacionales de Educación (LNEs), el que fue diseñado por el Colegio Nacional de Liderazgo Escolar, y que se basa en experiencias previas de trabajo colaborativo entre escuelas, recogiendo elementos y aprendizajes exitosos para la elaboración de una nueva estrategia. La idea es lograr el apoyo entre escuelas en condiciones difíciles mediante la promoción de un intercambio de prácticas y experiencias entre directores de escuelas de desempeño destacado (Líderes Nacionales de Educación) y directores de escuela en condiciones difíciles, y sus respectivos equipos directivos y docentes.

De lo anterior se puede desprender que los Líderes Nacionales de Educación (LNEs) son directores destacados, quienes en conjunto con sus equipos (Escuelas Nacionales de Apoyo) usan sus habilidades y experiencia para apoyar a directores que se desempeñan en escuelas en condiciones difíciles (Rozenveig, 2012).

La idea que subyace en este programa es que el proceso de mejoramiento escolar “es más efectivo cuando un líder escolar destacado y comprometido es pareado con otro líder de una escuela en condiciones difíciles, involucrando no sólo una relación individual, sino también a su escuela en esta relación y en la tarea de lograr un cambio efectivo” (Hill & Matthews, 2008 p.30).

Como lo relata el informe Mckinsey (2008), en Boston la formación de directores cuenta con tres modalidades, la primera es un programa de becas, en el cual 3 días por semana se realiza práctica en escuela, trabajando con un director experimentado y 2 días por semana de clases y seminarios sobre técnicas de gestión y liderazgo en la instrucción. Los becarios perciben salario durante toda la capacitación y compiten por puestos de director una vez que han egresado.

La segunda modalidad es el apoyo al director nuevo, el que se realiza en una escuela de verano en la que se desarrolla un programa de cinco días dirigido a preparar a los directores para sus 2-3 primeras semanas en la escuela; además de tutorías, en la que cada nuevo director es asignado a un tutor (director experto) con un conjunto de habilidades complementarias. También se realiza apoyo central sobre aspectos administrativos (por ej., presupuesto). A ello se suman reuniones grupales, reuniones mensuales con pares; sesiones especiales, tales como seminarios o talleres dirigidos al grupo para abordar a pedido áreas problemáticas específicas.

La tercera es el desarrollo continuo, que consiste en un programa que cuenta con superintendentes suplentes. Boston exige que los superintendentes suplentes dediquen gran parte de su tiempo a entrenar directores. Un líder actúa como tutor y da apoyo a los demás directores del grupo sin desempeñar una función de evaluación o supervisión directa.

En países como España, a partir del año 2002 y con mayor fuerza en el 2006, la legislación apuesta por la formación inicial previa y obligatoria a la función

directiva, la que debe incluir una fase práctica conjunta a la formación teórica previa. Esta se realiza con el acompañamiento de directores de distintas unidades educativas, para que de esta forma los aspirantes puedan acercarse a diferentes maneras de organización y gestión.

Por otra parte y asumiendo que la formación de un docente no guarda relación con la función directiva, se propone además que la formación inicial del profesorado contemple en forma obligatoria el área *Administración Escolar*, para suplir la falencia de los docentes quienes no conocen la realidad de la función directiva hasta el momento en que acceden a un cargo. Se hace énfasis además en la formación permanente, que permita la actualización y profundización en las funciones directivas. Los candidatos que acrediten una experiencia de 2 años en la función directiva quedaran exentos del programa de formación.

En América Latina y el Caribe, la Oficina regional de Educación (OREALC) de la UNESCO estableció en 1999 la Red de Liderazgo Escolar con el propósito de formar a directivos escolares con capacidades de conducir a sus establecimientos a la obtención de resultados de aprendizajes exigidos por los estándares nacionales, e incluso más allá, llevar a sus escuelas a logros comparables con los mejores estándares internacionales. El programa ha sido ejecutado en nueve países latinoamericanos: Chile, México, Argentina, Ecuador, Bolivia, Paraguay, Nicaragua, El Salvador y República Dominicana (Loera, A. et al, 2008).

El informe de la OCDE señala que existen países que brindan apoyo para la formación en profundidad de directores que se encuentran en la etapa media de su carrera, la cual por lo general no es obligatoria sino más bien está ligada a incentivos salariales (Pont et al, 2008, p.112).

En cuanto al contenido de los programas de formación, de acuerdo a lo señalado por Pont (2008) como por ejemplo Irlanda, los Países Bajos y Noruega es posible mencionar que este toma distintos caminos, desde el lograr que los directores se familiaricen con la formalidad de lo legislativo conociendo aspectos relacionados a las

constantes actualizaciones de normativa, hasta el desarrollo de habilidades que tengan relación con ciertas características que optimicen su desempeño y que les permitan dirigir las instituciones con un claro liderazgo que promueva positivamente la adaptación al cambio de las escuelas.

CAPÍTULO 3

3. METODOLOGÍA

3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación, como ya ha sido mencionado, tiene por objetivo conocer las necesidades de formación de directores de escuela, para enfrentar los desafíos de su rol en el contexto de la escuela actual, considerando las trayectorias laborales de cada uno de ellos.

Se ha desarrollado una investigación con enfoque cualitativo. Los procedimientos para el análisis de la información generada en el trabajo de campo (entrevistas a directores), están basados en el análisis de contenido, el cual se estima pertinente en virtud de que corresponde a una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos ya sea propios o ajenos, espontáneos o preparados previamente, “abriéndonos con ello las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social, de otro modo inaccesibles” (Ruiz, 2007).

Los contenidos a analizar son los textos generados a partir de las transcripciones de las entrevistas a los directores, que dieron lugar al texto de campo. Las entrevistas fueron organizadas en una planilla Excel de acuerdo con las características comunes que los directores manifestaron en relación a los temas propuestos. Esto llevó a un proceso de codificación y construcción del texto del investigador. Con esta información se elabora el texto interpretativo provisional, donde el contenido central es la interpretación de lo que se ha captado de la realidad, reflejando como lo menciona Ruiz (2007) la experiencia personal de la experiencia social, lo que permitió visualizar el panorama de categorías existente.

Las categorías preliminares se obtuvieron a partir de la visualización de temas recurrentes, las que fueron halladas entre las respuestas entregadas por cada uno de los entrevistados, permitiendo el levantamiento de categorías finales. El tópico de cada categoría responde a criterios coincidentes con la bibliografía revisada (Anijovich, 2008; García, 2006; Weinstein, 2012)

El criterio utilizado para nominar las categorías preliminares surge de las grandes temáticas tratadas con los directores entrevistados, las que corresponden a:

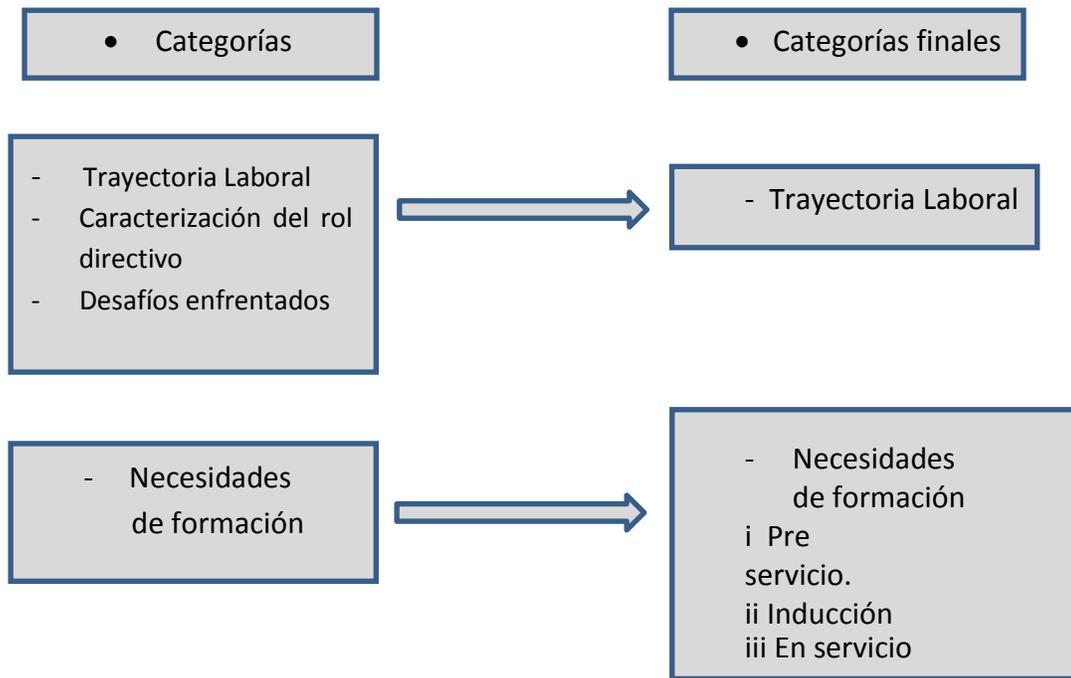
- a. Caracterización del rol directivo.
- b. Trayectoria laboral.
- c. Desafíos enfrentados.
- d. Necesidades de formación de directores.

De la revisión de las categorías preliminares con su respectiva codificación surgieron dos grandes unidades de análisis. En primer lugar surge la categoría de trayectoria laboral la que contiene la caracterización del rol directivo, entendiendo que este rol varía dependiendo del momento de la carrera en la cual se encuentre el director. En esa misma línea los desafíos enfrentados constituyen momentos o situaciones que han marcado distintos hitos en la carrera profesional. En segundo lugar surge la categoría necesidades de formación de la que emergen necesidades de pre servicio, de inducción y en servicio, aludiendo a los distintos momentos de la carrera profesional del director.

Por lo tanto, las categorías finales a establecer son:

- a. Trayectoria Laboral
- b. Necesidades de Formación
 - i. Pre servicio
 - ii. De inducción
 - iii. En servicio

Esquema de categorías preliminares y generales surgidas del análisis del texto del investigador



Las necesidades formativas de los directores son cubiertas de acuerdo a lo planteado por Donoso (2012), por medio de la existencia de programas destinados a la formación de profesionales que aún no han ejercido como directores (pre servicio), luego se hace mención al *entrenamiento de inducción*, que alude a la formación que se entrega a profesionales que han iniciado recientemente su carrera directiva y finalmente hace referencia a la formación que se imparte para los directores que se encuentran en ejercicio, denominando su perfeccionamiento como *entrenamiento en servicio*, el que tiene como finalidad optimizar su gestión directiva en los establecimiento educacionales.

Estas grandes unidades de análisis, permiten conocer la problemática en función de la sistematización lógica de la formación directiva, la que necesita originarse tanto desde la experiencia como también de la tradición académica.

3.2 RECOLECCIÓN DE DATOS

La generación de datos se realizó a través de entrevistas individuales semiestructuradas. Autores como Denzin & Lincoln (2005) coinciden con los planteamientos de la investigación realizada. El formato de entrevistas permitió a los entrevistados, expresar libremente cualquier tema o aspecto que tuviese de interés en el momento de la interacción, al mismo tiempo que brindó la oportunidad de recoger impresiones, emociones y observaciones del interlocutor, dado que estas permiten acceder de manera más profunda a las opiniones, percepciones, ideas, creencias de sujetos individuales que, a razón de ciertas características personales, cuentan con experiencias específicas que los convierten en expertos en determinados temas.

La sistematización de la información recolectada ha posibilitado una aproximación hacia la realidad de los directores de escuela, permitiendo comprender desde sus propios relatos, sus experiencias y subjetividades en relación al rol que desempeñan, cómo han enfrentado su realidad laboral en los distintos momentos de su carrera profesional, lo que se ha constituido en el insumo para determinar las necesidades de formación que de ellas se desprende.

La entrevista realizada a cada uno de los seis directores participantes, se realizó en sus centros de trabajo respectivos. La duración de las entrevistas varió entre 45 minutos y hora y media. Las entrevistas fueron grabadas, con previa autorización de los directores. Posteriormente se realizaron las transcripciones, las que alimentaron análisis de esta investigación.

3.3 MUESTRA

El presente estudio se enfocó en directores de escuelas que atendieran los tres niveles de enseñanza (Educación Parvularia, Básica y Media), dada la complejidad de su rol, en el entendido que deben manejar situaciones que involucran a una comunidad educativa con variadas problemáticas. De la misma forma se seleccionaron colegios de las tres modalidades de dependencia administrativa; municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados.

La selección de los casos fue realizada a través del *muestreo teórico opinático* (Tojar, 2006), lo cual implicó la realización de una selección intencionada, ya que se buscaba captar a quienes tuviesen real interés por participar en esta investigación; convirtiéndose así en informantes claves, a fin de dar cabida y presencia a opiniones diversas y provenientes de diversos ambientes educativos.

Otro criterio utilizado en la selección de los directores, es que pertenecieran a instituciones reconocidas por sus logros. Los criterios de las unidades educativas escogidas se realizaron en base a la información obtenida de las páginas del MINEDUC, considerando los factores de Excelencia Académica. Según la ley que crea el SNED, se debe considerar un conjunto de factores para la medición del desempeño de los establecimientos, que son los siguientes: efectividad, superación, iniciativa, mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento, igualdad de oportunidades e integración y participación (anexo N°2)

Coincidiendo con Hill & Matthews (2008) se entiende que la experiencia de quien se sabe lo está haciendo bien, constituye en sí misma una oportunidad de aprendizaje, por lo tanto, escoger a directores de colegios con buenos logros en el ámbito curricular y de convivencia, constituye una experiencia valiosa de aprendizaje en esta temática.

Si bien la cantidad de participantes es reducida, se considera que con sus

entrevistas se han podido establecer conclusiones que dan respuesta a las preguntas planteadas, así como a los objetivos de la investigación. Es importante señalar que este estudio no busca generalizar, sino comprender las necesidades de formación a lo largo de la trayectoria de los directores.

En la presente investigación, se utilizaron nombres ficticios, a modo de no influir en la interpretación de los resultados y conclusiones que surjan de cada análisis de entrevista. Las características de la muestra aparecen en la tabla N°1.

Tabla N°1: Caracterización de la muestra: Escuela y Directores

Director	Dependencia	Nivel Socio económico ²	Edad	Sexo	Experiencia directiva
N°1	PSFC ³	Medio	46 años	F	8 años
N°2	PSFC	Medio Alto	57 años	M	20 años
N°3	PSFC	Medio	72 años	M	16 años
N°4	M	Medio Bajo	60 años	M	6 años
N°5	M ⁴	Medio	35 años	M	1 año
N°6	PP ⁵	Alto	42 años	M	3 años

² Según Agencia de la calidad de la Educación (2012)

³ PSFC: Particular subvencionado

⁴ M: Municipal

⁵ PP: Particular pagado

CAPÍTULO 4

4 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1 PRESENTACIÓN DE LOS DIRECTORES⁶

A partir de los relatos de los entrevistados se ha reconstruido su trayectoria laboral y formativa, el camino que ha recorrido cada uno de ellos y en el que han consolidado su formación profesional.

La primera entrevistada es Elisa. Ella se desempeña desde hace 8 años como directora en un colegio particular subvencionado con financiamiento compartido, el que en la modalidad humanístico científico atiende a alrededor de 800 alumnos en los niveles desde pre kínder hasta 4° medio. Su trayectoria laboral se inicia con su formación como profesora de enseñanza media en ciencias. Si bien nunca pensó en ser directora, tenía claro que para el trabajo de profesor hay que prepararse cada día, lo cual la motivó a realizar distintas capacitaciones y cursos a lo largo de su vida. Su llegada a la institución la enfrentó a diversos desafíos, que van desde lograr el perfil que se le solicitaba para empoderarse en un cargo, para el que sentía que no contaba con las habilidades personales y en el que no se sentía a gusto. Luego el vivir la complejidad dolorosa del conflicto estudiantil, hasta las últimas reformas que apuntan a la fiscalización permanente y que la hacen estar la mayor parte de su tiempo realizando labores administrativas. Ciertamente, son estas labores las que conllevan al distanciamiento del ansiado liderazgo pedagógico tan necesario en estos tiempos. Hoy Elisa, se ve enfrentada, también sin quererlo a esta competitividad entre escuelas del sector por captar a los buenos estudiantes y lograr así buenos resultados, que le permitan continuar con su clasificación como escuela de excelencia.

⁶ En anexo N°3 se adjunta el cuadro de síntesis de las entrevistas, el cual aborda las temáticas relevantes tratadas.

La segunda entrevista se realizó a Leandro, su formación inicial es profesor de enseñanza básica, función que comenzó a desarrollar desde hace 20 años, en un prestigioso colegio particular subvencionado con financiamiento compartido. La población de alumnos que asisten a su colegio pertenece al nivel socio económico descrito según SIMCE como medio. Leandro señala tener la suerte de que sus estudiantes son esforzados y tienen expectativas a diferencia de muchos jóvenes del sector. Leandro relata que quería desafíos en su carrera, por lo que siempre estuvo dispuesto a asumir nuevas funciones. Para él, este ha sido un largo camino, en el que la diversidad de roles que ha desempeñado, desde profesor de aula, coordinador extraescolar, coordinador académico, entre otras, lo ha ido fortaleciendo. Cuenta que ha enfrentado situaciones difíciles a lo largo de su carrera, las cuales ha sorteado gracias a su preparación y esfuerzo. Hoy se ve enfrentado a la complejidad de las nuevas reformas. En este nuevo y particular escenario la escuela ha debido enfrentar, entre otras cosas, problemas de las familias como lo son la violencia intrafamiliar y los abusos sexuales, para lo cual asegura, no existen directrices claras acerca de cómo resolver. Esto, sumado a un fuerte trabajo administrativo, ha llevado a la sociedad sostenedora de su institución a la contratación de agentes externos para apoyo en estos temas.

A sus casi 70 años, Roberto, el tercer entrevistado, es un hombre de vasta trayectoria tanto formativa como laboral. Profesor de Filosofía de profesión, hasta el día de hoy dicta clases para un magíster en educación en una importante universidad capitalina. En este itinerario laboral, se ha desempeñado además como director en instituciones de formación profesional. Asumió como director de su actual colegio hace 16 años. El colegio donde trabaja también pertenece al sector particular subvencionado con financiamiento compartido. Los alumnos que allí asisten, están clasificados en el sector socio económico medio. Roberto relata que no existen grandes problemas en su institución, ya que por pertenecer a una congregación “todos tienen las cosas claras”, hay un perfil de alumno y apoderado que se respeta. Asegura que su

mayor desafío fue cuando asumió como director, momento en el cual debió enfrentar un importante movimiento laboral interno. Recuerda que en ese momento, en el cual peligró incluso su vida, se dio cuenta que toda la formación que había recibido por años no lo había preparado para ello, razón por la que debió focalizarse en otros temas que lo llevaran a lograr los objetivos que su cargo requería en ese momento. A la vuelta de estos 16 años, esos malos momentos solo son recuerdos. En la actualidad, Roberto debe luchar porque su colegio no pierda la reputación ganada tras años de lucha. Es un “colegio de excelencia”, dice con orgullo. Hoy día su desafío es con las nuevas políticas educacionales. Es un crítico de la Superintendencia de Educación y de la Agencia de la Calidad. Al respecto refiere que existe mayor preocupación por fiscalizar y pasar multas, que por los verdaderos problemas de la educación.

Gustavo, el cuarto entrevistado, dirige un colegio municipal de la zona centro de Santiago, con más de 60 años, ha dedicado gran parte de su vida a la educación. Su formación inicial es la de profesor de enseñanza media en ciencias. Cuenta que ha tenido la suerte de realizar cuanto curso y perfeccionamiento ha podido, ya que en el sector municipal hay muchas posibilidades y además en forma gratuita. Lo que, por otra parte, le ha permitido mejorar sus rentas.

Gustavo ha construido lo que se llama carrera profesional en el sector municipal, por lo que ha cumplido diversos roles en distintas instituciones del sector, desde docente de aula, pasando por Coordinador Cultural, Jefe de Informática, Evaluador, Jefe UTP, hasta llegar a convertirse en Director. El colegio en el cual trabaja atiende a 1200 jóvenes desde 7° año básico hasta 4° año de enseñanza media, en tres jornadas. Dice sentirse orgulloso de sus “cabros”, quienes, según lo que nos relata, “tienen claros ideales y son capaces de enfrentarse en un debate a cualquiera”. Ha debido sortear importantes retos. El movimiento estudiantil no ha parado en su colegio desde las movilizaciones del 2006, el gremio de los profesores también es fuerte, por lo que “cuando no es un paro de alumnos, es un paro de profesores”. Otro hecho importante en su carrera en esta institución fue el terremoto del año

2010, en el que se cayó casi toda una parte del edificio y debieron cambiarse a otro local. Fueron tiempos difíciles, pero que señala que gracias a su principal fortaleza (la habilidad para moverme en los distintos escenarios en que me ha tocado vivir y saber manejar las situaciones), ha logrado sortear y sacar adelante su institución.

El quinto entrevistado dirige uno de los llamados Colegio Bicentenario de Excelencia, perteneciente al sector municipal, que atiende aproximadamente a 600 alumnos desde 7° básico hasta 4° medio. Gonzalo, de formación inicial profesor de música, a sus 30 años asumió la dirección del colegio en el cual antes fue subdirector, es un hombre joven con ideales. Su mayor desafío está en entregar educación de calidad, se considera “un líder pedagógico, empático y contenedor con las personas”, cree en el director como una persona cercana.

Bernardino, el último entrevistado, se desempeña en un colegio perteneciente al sector particular. El que se encuentra ubicado en la comuna de Pirque y que cuenta con una población de estudiantes de 309 alumnos, en los niveles de educación parvularia, básica y media. Bernardino es profesor de Historia y en su trayectoria además de muchos cursos que ya no recuerda está el haber realizado un Magíster en Educación. Su situación ha sido compleja ya que según cuenta al momento de acceder al cargo solamente contaba con la experiencia práctica de haber formado parte de un equipo directivo ocupando el cargo de coordinador académico, por un breve periodo para luego asumir como vicerrector, también por un breve periodo.

4.2 TRAYECTORIA FORMATIVA Y LABORAL DE LOS DIRECTORES ESCOLARES

En la tabla siguiente se describen algunos atributos de la trayectoria formativa y laboral de los directores entrevistados:

Tabla N°2: Trayectoria laboral y formativa de los directores escolares.

	Director 1	Director 2	Director 3	Director 4	Director 5	Director 6
Formación Académica	- Profesor de Ciencias -Postítulo en Biología del conocimiento - Magíster en Educación mención currículum -Diplomado en Coaching	- Profesor de EGB. - Postítulo de en Administración. - Magíster en Gestión Educacional.	-Profesor de Filosofía. - Magíster Educación, mención en Administración - Doctor en Ciencias de la Educación, con especialización en administración financiera	- Profesor de Ciencias Naturales - Egresado Agronomía -Magister en Informática Educativa - Administración Educativa.	-Profesor de Música - Magíster en Musicología	-Profesor de Historia - Magíster en Educación
Trayectoria laboral	- Profesor de aula - Coordinación académica - Relator proyecto Montegrande -Asesor pedagógico - Director de colegio	-Profesor de Aula - Coordinador Extraescolar - Coordinador Académico - Secretario docente - Subdirector - Director de colegio	-Profesor de aula, académico en el programa de magíster USACH y UMCE. - Académico doctorado en Ciencias de la Educación, de la U. Nacional del Cuyo. - Co fundador del Duoc. - Investigador. - Director de colegio.	-Profesor de aula - Jefe de Informática, - Evaluador - Jefe UTP - Relator Proyecto Montegrande - Director	-Profesor de aula - Coordinador académico del área musical colegios - Sub director - Director de colegio	-Profesor de aula - Coordinador de enseñanza media - Vicerrector - Director de colegio
Años de experiencia docente	15 años	Más de 30 años	Más de 40 años	Más de 30 años	15 años	21 años
Años de experiencia directiva en su institución	8 años	20 años	16 años	6 años	1 año	8 años

Un aspecto común en los directores entrevistados, es que cinco de ellos cuenta con formación inicial como profesor de enseñanza media. Solo uno de ellos es profesor de educación general básica.

Todos los directores entrevistados, comenzaron su trayectoria laboral como profesor de aula, iniciando su trayectoria cumpliendo funciones docentes, a partir de ello han ido construyendo una carrera profesional en cuyo recorrido han realizado funciones variadas y en diversas instituciones.

Como se revela en lo declarado por los entrevistados, la decisión de realizar el cambio de institución tiene un trasfondo importante, que va más allá de un incentivo económico. De acuerdo con sus dichos, esto tiene un sentido más profundo ya que constituye una oportunidad de formación laboral. La diferencia de contextos según ellos, enriquece el proceso formativo, dado que posibilita el contacto con distintos ambientes educativos. Esto que permite construir una visión más amplia del sistema, obteniendo mayores elementos para enfrentar los desafíos de su rol.

Algo importante de destacar es que solo uno de los entrevistados está en su primer año de ejercicio como director, si bien cuenta con una trayectoria laboral de más de 15 años en la docencia. Durante diez años en forma complementaria desarrolló la función de coordinador académico en distintos colegios, coincidiendo con los demás entrevistados en su itinerario laboral formativo.

Lo anterior permite sostener que quienes cumplen con la función directiva en las instituciones educativas nacionales, son personas que han construido una vasta trayectoria, siendo común en ellos el haber asumido funciones en coordinación académica. Es posible también destacar que el espectro de roles desempeñados es aún más amplio en el sector municipal, de lo que da cuenta el director entrevistado,

“Me recibí de profesor bien jovencito. . . así partí, yo soy lo que se podría decir un funcionario de carrera, con continuidad, empecé trabajando en el sector estatal o municipal, fui ocupando todos los cargos... así fui haciendo mi carrera (...) Fui profesor, después coordinador cultural, después jefe de informática, después evaluador, después jefe de UTP y finalmente llegué a director. Si uno va subiendo y subiendo, es casi un proceso natural, así va ocurriendo. Paso mucho tiempo si, como 20 años, por lo menos 20 años, en los que he transitado por distintas instituciones” (Director 4)

La información entregada por quienes se desempeñan en el sector municipal muestra mayores oportunidades de formación en este sector, en el cual además se cuenta con financiamiento y reconocimiento económico para ello (de acuerdo a la ley). De esta forma, según sus dichos, es posible construir trayectorias más amplias.

Desde otra perspectiva, los directores de colegios particulares subvencionados relatan que su trayectoria laboral se ha construido en una única institución, en la que se iniciaron como docentes, para posteriormente de acuerdo a los méritos alcanzados ascender a otros cargos y luego después de un tiempo de aprendizaje y práctica cotidiana buscaron mejores expectativas, lo cual refiere un entrevistado:

“Ha sido un largo camino desde que comencé, tuve que demostrar mis capacidades con harto empeño, ya que cada vez que había un puesto, traían a alguien de afuera... al parecer no confiaban en los que trabajábamos en la escuela” (Director 2).

A modo de síntesis, es posible señalar que la trayectoria laboral de los directores que forman parte de este estudio se ha desarrollado en forma ascendente en base a ejes claves, como lo son; la formación, la experiencia práctica acumulada y ciertamente los años de antigüedad en la institución. En efecto, los itinerarios recorridos por los directores entrevistados están marcados por la realización de una serie cursos, asistencia a seminarios y congresos. Es así que refieren que estos cursos o capacitaciones las han realizado en forma permanente como una manera de satisfacer las necesidades del cargo, tanto aquellas que tienen que ver con lo normativo como las sentidas por ellos mismos, en primer término para acceder al cargo y posterior a ello para desempeñarse de manera actualizada y efectiva en su cargo.

En esa misma línea, los directores entrevistados expresan que su trayectoria está marcada por la presencia de personas significativas que los han acompañado en su recorrido y que han contribuido en su formación; lo que se expresa a continuación:

“Sin duda, yo reconozco en mi carrera a personas que me enseñaron claramente, lo que uno debe hacer y a otros que me enseñaron también claramente lo que uno no debe hacer, los dos extremos... y sí, yo tuve directoras que marcaron mi hoja de ruta, la pauta que me mostraron cómo proceder y cómo hacer, así que tuve muy buena escuela en ese sentido, gente de la cual pude aprender mucho y hasta el día de hoy tengo colaboradores que también me enseñan mucho día a día”.(Director 2)

4.3 NECESIDADES DE FORMACIÓN PRE SERVICIO

La revisión de la trayectoria laboral de los directores y las respuestas entregadas por ellos en las entrevistas permitió visualizar las necesidades formativas que emergieron a lo largo de esta. Respondiendo a estas necesidades ellos realizan un importante itinerario formativo, que comienza durante el desarrollo profesional docente y que apunta hacia una formación directiva. La formación que se realiza en esta etapa contempla la realización de cursos que versan distintas temáticas, la participación en seminarios y la realización de postítulos o diplomados relacionados con el tema. También hay que mencionar que una importante instancia formativa, la constituye el ir ejerciendo distintos cargos en la cadena de la función directiva.

La forma en que los directores entrevistados iniciaron su proceso formativo es fundamental de conocer, ya que esto lleva a responder una de las preguntas que conducen esta investigación. ¿Cuentan los directores con la formación necesaria al momento de acceder al cargo?

Es así que un director comentó:

“En este colegio llevo prácticamente 20 años, llegué como profesor a un curso de básica y desde allí empecé a ascender, tuve una larga carrera aquí en el colegio, desde profesor, pasando por secretario docente, jefe técnico, subdirector y posteriormente a eso llegué a ocupar este cargo; no pedí el cargo, me lo dieron y bueno uno no se puede negar, menos mal que me había preparado bien.” (Director 2)

En esa misma línea, el primer entrevistado, refiere su camino formativo inicial de la siguiente manera:

“Después de un tiempo como profesora, comencé a estudiar un Postítulo en Biología del conocer y la comunicación humana, eso fue en el año '95, muchos años atrás, de ahí quería seguir estudiando, quería hacer un magister, es así que en el año '97 hice un Magister en la Chile, en Currículum, eso además de muchos otros cursos que realicé antes de pensar siquiera en convertirme en directora, eche de menos en cada uno de esos cursos la parte práctica, todo siempre fue desde la teoría, la cual no siempre se podía aplicar.” (Director 1)

Siguiendo con la misma idea, un entrevistado da cuenta de aspectos de su trayectoria, la cual se caracteriza por haber pasado todos los eslabones de la cadena formativa tanto laboral como académico. Lo que expone de la siguiente manera:

“Yo creo que sí, a lo largo de mi carrera Docente, he desempeñado diversos cargos como por ejemplo: Coordinador Cultural, Jefe de Informática, Evaluador, Jefe UTP, Proyecto Montegrande... Entonces sí, porque paralelamente uno va estudiando, se va preparando, lo va haciendo, porque se requiere, hay condiciones, marcos legales. Entonces tuve que especializarme con administración educacional, después con gestión, con liderazgo y así... Me sentía totalmente preparado.” (Director 4)

Desde otra mirada, uno de los entrevistados hace referencia a sus necesidades al momento de acceder al cargo, las que se refieren a un conocimiento ligado fuertemente a la práctica, es decir, aspectos relacionados con el aterrizaje a situaciones cotidianas, esto debido fundamentalmente a que no contaba con una trayectoria formativa previa. Fue así que relató parte de su experiencia:

“El gran problema que yo tuve en los inicios y que no lo tienen todos los directores, porque generalmente el cargo de director se asume después de un largo camino; yo lo asumí muy joven y me salté muchas etapas... entonces cuando asumo la rectoría el gran tema era validarme en cuanto a mis capacidades frente a los estamentos, con los padres y con las personas que estaban más arriba, mi desconocimiento por situaciones que tenían que ver con un saber más concreto, es decir, un conocimiento ligado a lo que le sucede diariamente a uno como director...” (Director 6)

Para acceder al cargo de director de un establecimiento educacional, en todo tipo de establecimiento, independiente de su dependencia, es requisito fundamental tener una formación inicial docente. Por un lado, en el ámbito municipal, está tipificado que un postulante a director, tenga ciertas cualidades profesionales, como por ejemplo, formación de postgrado en el área de la dirección y la gestión. Por otro lado, el área privada, los requisitos, varían de acuerdo a la orientación del sostenedor del establecimiento.

A partir de lo anterior es posible inferir que para los directores entrevistados, las credenciales formativas con las que contaban previo a su designación como director fueron determinantes en el proceso.

La trayectoria laboral previa, ocupando diferentes cargos (como por ejemplo coordinador académico, coordinador de convivencia, vicerrector) más las competencias blandas con las que contaban, sumado al conocimiento adquirido en las diferentes instancias formativas permitieron a los directores entrevistados, acceder al cargo.

Por otra parte, la opinión de los directores es coincidente al señalar la ausencia, en sus instancias formativas, de conocimiento orientado a la práctica lo cual ellos consideran necesario para enfrentar este nuevo escenario.

4.4 NECESIDADES DE FORMACIÓN DE INDUCCIÓN

Esta categoría refiere al momento en que la persona ha asumido el cargo de director. Es en esta etapa que surgen nuevas necesidades ligadas a las funciones a desarrollar. Las necesidades formativas apuntan al desarrollo de herramientas de gestión que posibiliten un desempeño adecuado al rol. Lo anterior puede ser observado en las palabras de algunos de los directores entrevistados:

*“Cuando asumí como director...la verdad es que aun cuando yo contaba con bastante formación, igual sentía esa falta de herramientas de gestión pura, entonces ingresé a la Católica a hacer un Diplomado en Gestión, en la facultad de ingeniería, siempre me ha gustado estudiar en distintas áreas que no sean educación, porque me daban otra mirada”.
(Director 1)*

Por otro lado, yo sentía que no tenía las habilidades personales para asumir el cargo, ese era mi tema. Yo no tenía ese perfil de director que yo había visto, no tenía un perfil formal. Entonces, tenía más desconfianza de las habilidades que yo suponía que tenía que tener alguien para el cargo que el conocimiento en sí. (Director 1)

Siguiendo con esta idea, otro de los entrevistados hace referencia a sus inicios laborales dando cuenta de lo siguiente:

La verdad es que cuando yo comencé como director de colegio, yo había dirigido antes otras instituciones de nivel superior, tenía una trayectoria académica importante, estaba parece que haciendo el doctorado, pero antes había realizado muchísimos cursos, le cuento este colegio estaba en crisis... había graves problemas económicos y con un sindicato de profesores muy conflictivo... debo decirle que con todos mis conocimientos y experiencias hubo momentos en que sentí que no tenía las herramientas para manejar algunas situaciones...(Director 3)

Si bien previo a la designación como director cada entrevistado manifestó contar con las competencias necesarias y un bagaje importante de conocimientos; a poco andar en su recorrido laboral, se vieron enfrentados a nuevas situaciones, las cuales dejan ver que en los espacios de formación no necesariamente se entregan las herramientas para enfrentar la complejidad propia del cargo.

La mayoría de los directores entrevistados pertenecen a una generación que no contó desde un comienzo con formación especializada y dirigida para enfrentar la función directiva, por lo que el inicio de carrera, se constituyó en una etapa compleja, de acuerdo a sus dichos, ya que es en esta etapa en donde se enfrenta a una diversidad de situaciones y de responsabilidades nuevas que implica el rol y en la que se juega la validación de la persona en el cargo. Es así que se reconoce en ellos la necesidad de contar con un sustento teórico y una acreditación formal que refuerce sus planteamientos, además de contar con las condiciones que le permitan cumplir con el perfil que los distintos estamentos institucionales esperan de él, con las competencias básicas necesarias para un buen ejercicio de su función.

En otro ámbito de acción, los directores entrevistados manifestaron que en el inicio de su carrera se vieron enfrentados a problemas de relaciones humanas, dado que es difícil lograr que el personal se identifique o acepte a un recién llegado y por otra parte se produce el choque con la resistencia de los profesores a las nuevas ideas o lineamientos, en breves palabras, resistencia al cambio. Es así que refieren que en este momento de su vida laboral se esmeran por instalar un buen clima al interior de la institución, en el entendido que a partir de la generación de confianza relacional se podrá construir un liderazgo efectivo, que posibilitará llevar adelante sus propósitos.

Por otra parte, si la promoción a director se ha realizado en la institución en la que ejercía la docencia, se produce un cambio en su relación con los que antes fueron sus pares, lo que conlleva a un proceso de ajuste a esta nueva realidad en la que por primera vez se

ven enfrentados a lo que han llamado “la soledad del cargo”, situación para la que manifiestan es necesario contar con un importante sustento emocional. Lo que es posible observar en las palabras del entrevistado:

“Bueno yo tengo una doble mirada, yo cuando comencé acá en el colegio era un profesor igual que todos por lo tanto tenía mi red de amigos, mi grupo con los que, más encima soltero, por lo tanto con tiempo pa’ disfrutar un poco más y eso hizo que me sintiera muy a gusto, cuando me nombran en el cargo directivo; posteriormente cuando era ya director, la distancia se comienza a sentir y son los profesores las que te la hacen sentir; desde la forma de cómo te miran, como te tratan y con cosas tan triviales como que entras a la sala de profes y se quedan callados... entonces uno por dentro piensa que uno es el mismo y que lo ven igual, y no, no te ven igual y por lo tanto hay que establecer esas distancias para poder tener después el criterio y justo al momento de tomar decisiones, porque o si no se llama a la confusión...”(Director 6)

Otro aspecto en que ha sido recurrente el tema de la “soledad del cargo” es al momento de la toma de decisiones, ya que si bien en su totalidad los directores entrevistados cuentan con un equipo que apoye su gestión, existen momentos y situaciones en las que la responsabilidad total recae en quien ejerce este rol.

“Hay gran cantidad de situaciones en que uno no puede comentar por ética por un montón de cosas de un sector y de otro. Hay temas que son del área administrativa que son bien cerrados que uno tiene que estar ahí, hay temas que son de las personas que también uno tiene que escuchar, contener y callar. Hay otras situaciones que se observan desde afuera y a lo mejor parecen injusticias que se cometen pero porque los demás no saben el trasfondo y tampoco uno no puede explicar lo que está ocurriendo o por qué se toma o no una decisión, por ejemplo la desvinculación de alguien Y el vivir eso... genera muchas emociones encontradas, de una u otra parte... entonces toda esa parte se vive en solitario... todo, uno lo vive solo; los agotamientos, las rabias, las penas, las depres todo, en soledad...”(Director 1)

En otra arista de su desempeño laboral inicial, el conocimiento y manejo de la normativa administrativa-legal que rige a las instituciones es otro de las necesidades reconocidas por estos directores en su carrera. Es así que se considera pertinente establecer una diferencia entre los ámbitos de gestión, lo cual se ilustra de la siguiente manera:

“Yo creo que ahí distingo dos aspectos, en cuanto a lo curricular yo me sentía plenamente capaz y todavía me siento plenamente capaz en ese sentido; no así en lo administrativo, especialmente en lo legal.”(Director 2)

Surgen también las necesidades de formación de tipo administrativo. Se torna imprescindible el adquirir conocimientos o formación en aspectos de

planificación, herramientas de gestión de procesos, tanto para la implementación del PEI, del currículo y en gestión de modelos pedagógicos y liderazgo efectivo. En ese ámbito de acción se encuentran las actividades de índole técnico administrativo, que varían y sorprenden de acuerdo a los requerimientos de la superintendencia de educación. Una de nuestros entrevistados comenta esta situación de la siguiente forma:

“Hay un tema que no se toma en ninguna parte, que son los procesos administrativos formales que tiene un colegio, eso no lo sabes hasta que te toca... porque de pronto se modifican las instituciones y las leyes, entonces cambian nombres, circulares, etc.”(Director 1)

Otro aspecto que genera importantes necesidades formativas, en este momento laboral, es el que guarda relación con las *escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Los directores entrevistados son coincidentes con esto, al reconocer la importancia de lograr la integración de las familias al trabajo de la escuela, para favorecer el aprendizaje de los niños. Aun así la realidad que ellos viven da cuenta de una situación totalmente opuesta, es así que se encuentran en sus instituciones una cantidad importante de familias disfuncionales, en las que no existe mayor apoyo al proceso formativo de sus hijos, los que pasan largos periodos del día solos, con todas las consecuencias que ello puede traer. Lo que uno de nuestros entrevistados expone de la siguiente manera:

“los alumnos en las casas como están solos, los papás trabajan, nadie los controla, los papás y las mamás tienen la culpabilidad de que tienen al cabro botado, entonces después les compran todo lo que quieren incluso más de lo que pueden, pero no hay de parte de la casa un seguimiento, un control de sus hijos, los cabros están muy desprotegidos incluso de amor y de afecto. Entonces, ese tipo de alumnos vienen con muchos problemas psicológicos y psiquiátricos que antes no se daban, vienen con muchos problemas de afuera, derivados de la realidad que tiene en el exterior...”(Director 4)

Las opiniones de los entrevistados son coincidentes en que los directores son profesionales que en lo formal poseen un saber teórico y práctico de la educación y que tienen la responsabilidad de liderar los procesos que se llevan a cabo en la unidad educativa.

Lo anterior da cuenta de una necesidad sentida por los directores entrevistados como lo es el contar con las competencias blandas que le permitan el manejo de este tipo de situaciones, como también para lograr la vinculación de la institución con el entorno y el manejo de las relaciones con la comunidad.

4.5 NECESIDADES DE FORMACIÓN EN SERVICIO

En esta instancia de desempeño directivo, los entrevistados coinciden en la necesidad de caracterizar el rol del director en la actualidad, dado que este nuevo estado de situación plantea necesidades formativas y de desempeño distintas. Entre las variadas situaciones que los directores deben enfrentar, se encuentran, entre otras cosas, los problemas que se viven al interior de las familias que conforman su comunidad educativa, los que finalmente encuentran su desahogo en la sala de clases, a través de las conductas disruptivas de los alumnos.

Se considera oportuno dar a conocer parte de lo que los entrevistados relataron acerca de su propia experiencia, para graficar de mejor manera cómo ellos perciben y viven su rol, lo que se señala a continuación:

“El rol del director actual, se lo explico así... usted está encima de una pelota balaceándose permanentemente.... Estamos haciéndonos cargo de administrar, administrar todos los vaivenes que ocurren en el establecimiento, que muchos son derivados del exterior, porque los alumnos, por ejemplo son cada vez más vulnerables, cada vez llegan con más deficiencias... entonces usted adentro cómo maneja todo eso, cómo hace las clases el profesor para enfrentar todas esa situación, cómo los profesores enfrentan la disrupción dentro de la sala de clase, complicado, entonces uno que es el director sabe que cualquier cosa que pase en el exterior todo le llega a uno y toda la responsabilidad es del director y todo lo tiene que resolver el director.” (Director 4)

En otro ámbito de acción los directores entrevistados dan cuenta de la complejidad de su rol; dado que tienen sobrecarga de tareas, porque junto al liderazgo pedagógico que pretenden llevar, deben atender cada día situaciones emergentes, fuera de toda planificación. Al respecto es necesario precisar que las respuestas dadas por los entrevistados son coincidentes al revelar una realidad que complejiza aún más la función

directiva, esta dualidad administrativo pedagógica, en que lo administrativo demanda tiempo y trabajo y que en muchas ocasiones es difícil de delegar en otros. Por otro lado, los problemas que emergen en la cotidianidad muchas veces producto de factores externos o de la falta de claridad en relación a lo que se espera del trabajo del director, conlleva un desgaste y demanda un desarrollo importante de competencias. Lo que fue expresado de la siguiente forma:

“Uno es director como 24/7, no más, o sea; es director todos los días, a cada rato. Ser director es una responsabilidad muy grande, creo que el foco siempre tiene que estar puesto en lo académico, o sea un director tiene que estar enterado de lo que está pasando en los cursos; hay que ser un director presente, tener la oficina también siempre abierta y disponible a todo el mundo, conversar con las personas; día a día uno tiene que hacer un proceso en las habilidades sociales; y por otra parte también tratar de estar al día con todo lo administrativo, con toda la dinámica nueva que se ha dado en el ministerio, de la agencia, de la superintendencia.”(Director 5)

En la misma línea, otro de los directores entrevistados confirma que una de las necesidades formativas se va dando en la formación y entrenamiento del ejercicio, como relata a continuación:

“Como dicen uno es el regulador del proyecto educativo institucional tiene que conducirlo y ser capaz de crear los lazos necesario para poder llevarlo a cabo y eso tiene que ver con una experiencia que va más allá de lo académico. Hay múltiples situaciones que uno debe abordar, que antes eran manejadas desde el aula. Pero aun cuando seas “capo” en lo administrativo y lo técnico pedagógico, eso no te asegura el éxito, y me doy cuenta que no se necesita tanta experticia lo que se necesita es ser consecuente, tener liderazgo y la autoridad necesaria, la claridad, la valentía, creo que de uno de los rasgos esenciales que tiene que tener todo directivo y que no todos lo tienen. Hay que tener coraje, para decir las cosas de frente y a la cara.”(Director 6)

Al momento de reflexionar con los directores acerca de los desafíos que han debido enfrentar a lo largo de su carrera, aquellos eventos que han resultado inesperados y que han demandado de ellos una respuesta rápida o una toma de decisiones y que de alguna manera los han marcado, sus testimonios han sido concordantes al reconocer que para la mayoría de ellos las movilizaciones estudiantiles, han sido quizás los momentos más difíciles en sus carreras y en los cuales sintieron que todas las herramientas con las que contaban no cubrían la necesidad del momento. Lo cual expresa el director entrevistado en la siguiente cita:

“Aquí ha habido dos circunstancias terribles, a mí me ha tocado administrar la crisis; el terremoto, imagínese todo eso y el movimiento estudiantil que aquí adentro del colegio nunca ha parado desde el año 2006, tomas, paros, reflexiones, paro de profesores; un mes y medio los tuvimos parados... Me ha tocado administrar la crisis pero a pesar de eso tenemos buenos resultados... Entonces hay que ser muy duro, muy fuerte, muy hábil para estar en estos colegios... muy hábil” (Director 4)

Si bien, los directores entrevistados reconocen que muchas veces han sentido que no cuentan con las herramientas necesarias para enfrentar determinada situación, manifiestan que de igual forma se las arreglan para salir adelante, pero que esto conlleva un alto grado de cansancio y desgaste. Según se evidencia en el siguiente relato.

“Muchas veces siento que no tengo herramientas, eso ocurre, pero uno después igual se las arregla, un día usted dice ya no quiero seguir más con esto... esto no resulta, aquí no hay apoyo de nada, pero al otro día usted duerme y al otro día empieza a pensar y buscar por otros caminos y al final resuelve los problemas... Es que somos seres humanos, entonces nos cansamos.” (Director 2)

Es necesario relevar el hecho de que cada día en la función directiva constituye un desafío para quienes se desempeñan en esta, dado que la escuela ha debido asumir la problemática del contexto social en el que está inserta. Es así que los directores han manifestado tener que realizar cursos con la Policía de Investigaciones o la Oficina de Protección de los Derechos de la Infancia, a fin de poder conocer los procedimientos a seguir en los casos de violencia intrafamiliar o de violaciones que han sufrido alumnas y alumnos de las instituciones en la que se desempeñan y que muchas veces son descubiertos por los docentes.

Es en este contexto de la escuela actual, en el que las respuestas entregadas por los directores entrevistados en relación a sus necesidades formativas son coincidentes al señalar que esta debe ser realizada a través de un proceso formal e integral, que involucre aspectos variados de administración, temas pedagógicos, de legislación laboral y desarrollo de competencias blandas, entre otros. Señalan además que este proceso debe contar con una parte en “terreno”, que implique un aprendizaje ligado al *conocimiento práctico*, el cual es atribuido a la sabiduría que se obtiene de la práctica misma.

Complementario a lo anterior, sostienen que es fundamental que se realice un proceso de inducción a quien va a asumir el cargo, para que de esta forma conozca a qué se verá enfrentado, especialmente en materias técnico administrativas, documentación oficial del MINEDUC, gestión de recursos, gestión de las personas y del aprendizaje.

En la actualidad la Superintendencia de Educación ha ordenado y clasificado parte importante de la información administrativa, a través de un compendio que ha sido modificado en tres ocasiones desde su promulgación en el año 2013 (circular N°1⁷). Sin embargo siempre existen procesos sobre los cuales no hay claridad para darles solución. Esto se puede observar en lo citado por el siguiente entrevistado:

“Un director no se hace de la noche a la mañana; sin tener un bagaje, no tan solo de teoría, sino que de práctica también. Al principio, por ejemplo los procesos de idoneidad docente, la primera vez que lo hice, fue un desgaste terrible, sentía que no me podía equivocar y había un montón de detalles, cálculos un montón de cosas, que después uno aprende que no es nada del otro mundo. Entonces además, van surgiendo, en distintos momentos una serie de cuestiones que hay que mandar, porque no existe un itinerario ordenado desde el ministerio, como decir una escuela, un director en términos administrativos a través del año, va a tener que realizar todos estos procesos... y la verdad, no he encontrado ningún tipo de formación que dé cuenta de ello, y creo que eso sería una gran herramienta para un director, que son, insisto procesos que no los enseña nadie, nadie...”(Director 1)

En atención a que un requisito para convertirse en director es contar con título de profesor, los entrevistados al responder son coincidentes en reconocer la necesidad de que la formación directiva comience como parte del proceso formativo docente. Lo anterior susceptible de ser llevado a cabo a través de la incorporación de cursos de gestión en pre grado. En este sentido señalan que los procesos que se realizan en las escuelas serían más fáciles y también haría posible que más profesores accedieran cargos de gestión, ya que contarían con el conocimiento de la globalidad. Lo que se expone en la siguiente cita:

⁷ Circular N°1: tiene por objetivo Impartir instrucciones, definiendo y estandarizando la forma y uso de los registros, plazos, y demás requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales para impetrar el beneficio de la subvención y mantener el reconocimiento oficial del Estado. (<http://www.supereduc.cl> extraído el 9 de marzo de 2014)

“Porque el entrar a un lugar a trabajar significa que yo entiendo cómo funciona, cómo funciona esa realidad, en cambio uno entra a trabajar como profesor y yo miro desde una vereda y de otra la mirada cambia. Yo creo que si en las pedagogías existiera un área de gestión porque es

un gran tema de los profesores, de los docentes es que no tienen claro la globalidad del sistema y como no lo tienen claro no logran entenderlo y por eso se enojan, se frustran, sienten que hay cosas que no están o que deberían ser de otra forma, porque no conocen las leyes globales, no conocen cómo funcionan los sistemas, no conocen de gestión...” (Director 5)

Otra instancia formativa que reconocen necesaria los directores entrevistados sería la conformación de redes de directores, lo cual les permitiría lograr aprendizaje desde las prácticas de otros, reflexionar acerca de las situaciones que deben vivir a diario, compartir estrategias. Del mismo modo reconocen la falta de tiempo que impide la realización de estos encuentros y en el caso de los colegios particulares subvencionados,

“La existencia de una alta competitividad entre escuelas por ganar matrículas, por los resultados SIMCE, lleva a los directores a mirarse casi como enemigos y esto claramente obstaculiza cualquier intento de construir una red de aprendizaje directivo.” (Director 2)

Por el contrario, en el caso de los colegios municipales reconocen la existencia de redes a través de las corporaciones y Departamentos Municipales de Educación, además está la red que conforman los llamados colegios de excelencia, de los cuales existen a nivel nacional 60 Liceos Bicentenario.

“En nuestras instituciones se realizan encuentros a lo largo del año. En estos encuentros comparten experiencias exitosas como una forma de apoyar a los colegios más descendidos en sus resultados de aprendizaje. En este tipo de instituciones se plantea la posibilidad de realizar pasantías entre profesores o coordinadores académicos que posibiliten compartir en el terreno mismo, evitar así el mero traspaso de material, ya que si la instalación del mismo no es bien realizada, la estrategia no es efectiva.” (Director 5)

En cuanto a los conocimientos en que debiera ser formado un director, refieren que no debe ser desde un determinado paradigma o modelo. Los entrevistados concuerdan en que los directores o aspirantes deben conocer distintos modelos de gestión, para que así el director pueda escoger lo más adecuado a su realidad.

“Un director primero tendría que tener un conocimiento, tendría que enseñársele todas las técnicas que hay; pero una visión panorámica, no una tendenciosa. Ahora todos los magíster vienen direccionados de arriba que tienen que ser desde un determinado paradigma;

no puede ser que la preparación tiene que ser con un corte para todos iguales... con un paradigma determinado porque esa no es la realidad, primero que nada... hay que mostrarle todos los modelos y que él después escoja cuál es el modelo más adecuado para la realidad que a él le va a tocar". (Director 3)

En todas las entrevistas realizadas emerge la necesidad de formación y desarrollo en habilidades blandas:

"Cómo resolver conflictos, cómo relacionarse con los apoderados, manejo de técnicas de comunicación adecuadas, técnicas de negociación, cómo lograr consensos, consideran necesarias y fundamentales todas las herramientas que posibiliten una buena toma de decisiones."(Director 4)

A modo de síntesis queda el comentario realizado por uno de los entrevistados que ha realizado una gran cantidad de cursos a lo largo de su vida y que de acuerdo a ello plantea lo que considera una buena instancia formativa:

"El director, tendría que hacer un magíster pero a la vez tendría que hacer una práctica, igual como lo hacen los alumnos de pedagogía, como lo hice yo de profesor jefe, porque si no esos magíster que se hacen ahí en la pura pizarra no más o con un data no más no sirven... esa no es la realidad...ellos tienen que estar donde queman las papas y ver realidades y tienen que participar de los procesos..." (Director 3)

Finalmente es importante señalar que frente a este nuevo escenario, en que los ajustes realizados por el MINEDUC demandan de los directores expertise en ámbitos que anteriormente no eran de su competencia, esta situación les ha llevado a sentir que no cuentan con las herramientas necesarias. En respuesta a ello en los colegios particulares subvencionados se ha tomado medidas tales como contratar asesorías o la contratación de un administrador legal. Lo que uno de los entrevistados refiere de la siguiente forma.

"Hay unas cuantas situaciones en las que he sentido que no contaba con las herramientas necesarias para enfrentar, especialmente en este último tiempo con los nuevos ajustes que ha hecho el Ministerio de Educación, yo creo los directores tienen que estar muy al tanto y muy empoderados de todas las situaciones legales, cosa que creo que no manejamos en estricto rigor, entonces incluso apareció una nueva figura, por lo menos en nuestra escuela que ha venido como a salvarnos un poco en ese sentido es el administrador que en este colegio al menos tiene una sólida formación en la parte legal...ya, entonces ha sido un puntal para mí en esas materias..." (Director 2)

4.6 NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL DIRECTOR SEGÚN ETAPA DE LA TRAYECTORIA LABORAL.

Para llegar a ocupar el cargo de director de establecimiento escolar, es necesario reunir una serie de requisitos que son fundamentales para poder desarrollar la labor que se le es encomendada. Dada la complejidad del trabajo a este nivel de dirección escolar, quien dirige necesita una larga y sólida formación, la que dependerá de la etapa profesional en que se encuentre. Es así como se señala en Muñoz y Marfán (2012) el punto de inicio de la trayectoria directiva es la formación docente, la que debe caracterizarse por una sólida formación y estímulo en el desarrollo de su propia carrera profesional, la que continua con formación especializada en diversas áreas. Luego, de acuerdo a Darling Hammond (2007) emergen necesidades de formación de inducción que tienen que ver más que nada con el desarrollo de herramientas de gestión que posibiliten el desempeño del rol y la necesidad de conocimiento que sustente sus planteamientos. Finalmente se observa una necesidad de formación en servicio, la que se caracteriza por una relación directa con el rol que cumple el director en su unidad educativa y en su puesto de líder escolar.

El cuadro que se presenta a continuación pretende realizar una síntesis de las necesidades formativas de los directores escolares entrevistados a lo largo de su trayectoria. Para este efecto se considera a Donoso (2012), el cual caracteriza las etapas de servicio de los directores en tres grandes tramos (Pre servicio – Inducción y en servicio).

Cada una de estas etapas es asociada a una cantidad de años aproximada, las que tienen que ver con la experiencia de los directores entrevistados, los cuales, en sus conversaciones declararon las necesidades formativas que requerían cubrir en cada momento de su trayectoria laboral.

A modo de ejemplo podemos señalar que los directores entrevistados (N° 5 y N° 6) reconocen la necesidad de contar con acreditación formal, dado que ésta entrega la

credencial académica y la validación necesaria frente a la comunidad educativa.

Los directores N°3 y N° 4 quienes cuentan con una amplia trayectoria directiva declaran poseer dominio del tema de planificación estratégica, la que está integrada en su dinámica de trabajo, por lo que no es necesario continuar formándose en ese tema.

Los directores entrevistados en su totalidad manifestaron que existen necesidades de formación que son transversales a todas las etapas de la trayectoria laboral. Es así que reconocen la importancia de actualización permanente en cuanto a temas de currículum, evaluación, política educativa, liderazgo y normativa legal, entre otros. A lo que agregan como fundamental el desarrollo de ciertas competencias blandas – como las descritas en las entrevistas⁸.

Reconocen además, la existencia de otras necesidades que son más específicas del momento de la trayectoria en que se encuentra cada director o la situación emergente a la que debe responder.

A partir del reconocimiento de las necesidades formativas, los directores entrevistados, declaran que existen instancias formativas fundamentales durante su trayectoria laboral, como los cursos de actualización, diplomados de profundización y especializaciones que se pueden dar en programas de post título y post grados (Magíster). También reconocen la formación que se realiza a través de sus pares (conformación de redes) y como necesaria la existencia de mentores en el nivel de pre servicio o inducción.

⁸ Competencia es “la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejo, movilizándolo y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno” (OCDE, 2005). Las llamadas competencias blandas son aquellas orientadas al desarrollo de aptitudes sociales. Se trata de capacidades comunicativas, de trabajo en equipo, flexibilidad y adaptabilidad frente a un determinado trabajo.

Tabla N°3 Necesidades de formación del director según etapa de trayectoria laboral.

NECESIDADES FORMATIVAS	CRITERIOS	ETAPAS DE LA TRAYECTORIA LABORAL		
		0 – 1 año Pre servicio	1 a 2 años de inducción	3 años y más en servicio
NECESIDADES FORMATIVAS	Acreditación Formal			
	Gestión de recursos (humanos - financieros)			
	Currículum			
	Políticas educativas			
	Liderazgo educacional			
	Normativa legal.			
	Organización y clima organizacional			
	Planificación estratégica			
	Actualización (normativa, currículum, políticas públicas en educación)			
	Desarrollo en habilidades blandas			
INSTANCIAS FORMATIVAS	Procesos de inducción			
	Procesos de mentoring			
	Conformación de redes de directores			
	Diplomados, post título, post grado, especializaciones.			
	Realización de prácticas relacionadas al ejercicio directivo			

CAPÍTULO 5

5.1 CONCLUSIONES

El recorrido por la trayectoria laboral y formativa de los directores de escuela ha permitido visualizar los esfuerzos realizados, las búsquedas incesantes, los procesos de toma de decisiones, como también las angustias, el desaliento, las alegrías, los fracasos y los momentos de éxito.

Cada día en su vida laboral deben asumir distintos roles y transformarse de acuerdo a la necesidad y a la situación específica que así lo requiere, para buscar soluciones a problemas, muchas veces insospechados. Para las que aseguran los directores entrevistados:

“no hay formación que se pueda recibir, que a uno lo deje totalmente preparado.” (Director 4)

En pleno desempeño de su rol, abrieron las puertas de su *oficina - hogar*, reconocida de esta forma, ya que la mayor parte de sus vidas transcurre en el colegio y frente a la vorágine cotidiana, su oasis de paz es finalmente su oficina. Abrieron sus puertas para, con la voluntad y ganas de contribuir que les caracteriza, aportar a esta investigación, porque ellos también creen en la necesidad de conversar entre pares, de ser capaces de enfrentar sus realidades y pedir lo que sienten como una necesidad:

“...que se les escuche y se les acompañe en este solitario rol.” (Director1)

5.2 LOS DIRECTORES ESCOLARES: UNA FORMACIÓN NECESARIA

El análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas a los directores de escuela ha dado respuesta a las interrogantes que dieron lugar a este estudio.

El conocer un día en la vida de cada uno de ellos abrió la puerta a un sinnúmero de situaciones para las cuales, según refieren, muchas veces la formación que fue recibida y la que se empeñan en recibir, año tras año, no los ha preparado. Su quehacer cotidiano, complejo y diverso, con escenarios cambiantes a todo momento los lleva a matizar su actuar pasando por administrador, psicólogo o trabajador social, entre otros.

Es así que han manifestado que en sus primeros años en el cargo debieron enfrentarse a problemas de validación frente al rechazo de la comunidad educativa; escasos conocimientos de los procesos administrativos; el desempeño deficiente por parte de los profesores; así como la resistencia de éstos a los cambios; cuadro que se completa, aún hoy, con la falta de apoyo por parte de las familias de sus alumnos.

“Fueron difíciles los primeros años, ya que yo salí desde la misma sala de clases de mis colegas a ser director de la escuela...” (Director 6)

La multiplicidad de funciones y de roles a ejecutar da cuenta de que no existe una formación que posibilite entregar todo el bagaje necesario para lograr un desempeño efectivo. Si bien esto lo logran gracias a su tesón y esfuerzo, demanda a la vez un desgaste tanto físico, intelectual como emocional.

La realidad de la escuela que es posible leer en las palabras de los directores, dista de lo que la literatura refiere en relación al líder pedagógico que se requiere para formar a las nuevas generaciones, y conducir los importantes procesos de cambio que enfrenta la sociedad y que la escuela recibe en sus aulas. Coincidiendo con Marchesi (1998) y Weinstein (2012) se ha encontrado directores sobrecargados de trabajo, desarrollando funciones diversas, completando formularios, resolviendo problemas o atendiendo los requerimientos de las entidades del MINEDUC. Este cúmulo de actividades lo aleja de

liderazgo pedagógico que debiera constituirse en el centro de su actuar.

En cuanto a las trayectorias formativas declaradas por los directores entrevistados, éstas son concordantes con lo planteado por Ferry (1990), quien en relación a los profesores refiere que estos se forman a sí mismos y que esta formación también se produce a través de distintas instancias mediadoras en la que entran en juego una variedad de experiencias institucionales, opiniones de expertos y pares. Dado que la mayoría de los entrevistados reconoció en su itinerario formativo las complejas situaciones que debieron enfrentar como parte de este recorrido, las que finalmente se convierten en importantes instancias de aprendizaje, como también a personas claves que desde su experiencia y conocimiento del rol se han constituido en un aporte a su formación. Lo anterior es también coincidente con el *itinerario en situación* planteado por Nicastro y Greco (2007) al implicar sujetos en situación de acompañamiento.

Lo anteriormente mencionado es respaldado por las conclusiones de la investigación sobre trayectorias laborales docentes de Day y Gu (2012), en las cuales los autores señalan que una «carrera profesional», se va gestando como un continuo, en el que confluyen diversas situaciones, las que varían de acuerdo a las trayectorias de cada docente. Dos grandes variables van impactando en la carrera del profesor, tanto las internas (psicológicas) como las externas (sociológicas) confluyen en la construcción de la identidad de ser docente.

La respuesta a la pregunta de investigación planteada ¿cuentan los directores con los requisitos de formación para acceder al cargo? Resulta ser afirmativa, dado que en su mayoría los directores entrevistados dieron cuenta de una trayectoria formativa importante al momento de acceder al cargo; en su mayoría manifestaron contar con una formación general, sólo uno de ellos declaró haber asistido a un curso específico para formación de directores, durante un mes en una institución capitalina, el cual consistió en entregar aspectos generales de temáticas diversas. Los restantes entrevistados asistieron a cursos, diplomados o pos títulos, con temáticas específicas, en el entendido que la suma de estas constituiría una suerte de formación integral, lo cual coincide con los

planteamientos de Robinson (2008) y Weinstein (2012) en relación a la integración de conocimientos para resolver problemas complejos, crear relaciones de confianza y así lograr un liderazgo eficaz.

En cuanto a la formación recibida hasta ese momento, los directores entrevistados reconocen haber asistido a gran cantidad de cursos de capacitación. Estos cursos son valorados por ellos como *muy útiles* dado que por haber tratado temas específicos, les han entregado herramientas que les han permitido solucionar diferentes problemáticas en las instituciones en que se desempeñaron en ese primer momento. Aun así reconocen que existe una distancia entre su formación y el rol a desempeñar.

De esta forma se concluye que si bien los cursos realizados han sido de gran utilidad, los directivos siguen señalando como muy necesaria la capacitación tanto en las áreas de formación directiva como en las actividades propias de esta función, ya que sus testimonios coinciden con lo que menciona Weissbluth (2012): la capacitación en el área debe tener un objetivo de sentido profundo relacionado a su trabajo escolar para la optimización de resultados que se esperan en la escuela. Lo cual es concordante con lo planteado por Arancibia (2013) en relación a los programas de formación de directores, los cuales deben ser en alianza las facultades de educación con otras escuelas o facultades, como por ejemplo psicología, sociología o economía.

En relación la segunda pregunta: ¿cuáles son las necesidades de formación que emanan frente a los nuevos desafíos y en los distintos momentos de su vida laboral?

Al respecto, es posible precisar, por una parte, que los directores concuerdan al señalar que contaban con las credenciales formativas para acceder al cargo. Por otra parte, ya en pleno desempeño de su rol, sus opiniones son coincidentes con lo planteado por Alvira (1991); Bradshaw (1972); García (2006), al reconocer la existencia de una distancia entre lo que saben y lo que se espera que sepan, lo cual emerge tanto desde sus propias percepciones acerca de su desempeño profesional, lo que creen que deben conocer y hacer en relación con lo normativo-legal y las *necesidades sentidas y expresadas* por la descripción de la práctica cotidiana y su contexto de actuación. Lo

anterior permite establecer que la necesidad formativa, al ser una carencia, constituye en sí una gran posibilidad de aprendizaje y desarrollo, lo fundamental es que los individuos sean capaces de captar esa carencia y hacerse cargo de ella a través de los procesos formativos, lo cual es concordante con lo que plantea Darling – Hammond (2007) en su estudio sobre preparación de líderes escolares.

De la misma forma reconocen que al poco andar en su itinerario laboral, surgen un sinnúmero de situaciones en las que sintieron que no contaban ni con las competencias, ni con las herramientas necesarias; esto según mencionan, producto de la diversidad y complejidad del rol directivo, como es observado en Muñoz y Marfán (2009), la formación de los directores, muchas veces no está alineada con las necesidades reales de que los directivos enfrentan en su trabajo diario.

Es así que los directores entrevistados señalan que para cumplir con los requerimientos del rol en la escuela actual y para convertirse en un líder pedagógico efectivo se hace necesario contar con una serie de competencias y saberes. En el entendido que los directores se mantienen en contacto diario con una serie de dificultades, donde inciden factores relacionados al cargo y que son necesarios de subsanar para el bien de la institución que dirigen, la formación directiva debe apuntar al desarrollo de competencias blandas que posibiliten el acompañamiento, la contención y la retroalimentación con los profesores y otros integrantes de la comunidad educativa. Lo que señalan los directores en relación a sus necesidades formativas está en línea con lo que plantea Darling-Hammond (2007), al concluir que una *educación continua* comienza con un curso de pre servicio y se conecta con uno de inducción que por lo general es seguido por cursos que tienen relación a su propio quehacer, y que van surgiendo dependiendo de las necesidades propias de cada director de escuela.

Entendiendo que la gestión escolar comprende la articulación de todos los procesos que se vivencian al interior de la unidad educativa⁹, los que deben ser asumidos con un

⁹ El área de gestión directiva-organizativa, académica-pedagógica, administrativa-financiera, de convivencia-comunidad estamentos de la unidad educativa, a fin de alinear a la comunidad hacia la consecución de las metas y objetivos institucionales, la necesidad *sentida y expresada* por los directores se relaciona con el fortalecimiento de la gestión directiva, que como lo menciona Lavín (2002) será vital, ya que se considera ésta como el hilo conductor que enhebra tanto la organización como los recursos en torno al aprendizaje, para de esta forma responder a las *necesidades normativas*.

Liderazgo que posea una visión holística e integral y que sea transmitido a todos los estamentos de la unidad educativa, a fin de alinear a la comunidad hacia la consecución de las metas y objetivos institucionales, la necesidad *sentida y expresada* por los directores, se relaciona con el fortalecimiento de la gestión directiva, que como lo menciona Lavín (2002) será vital, ya que se considera ésta como el hilo conductor que enhebra tanto la organización como los recursos en torno al aprendizaje, para de esta forma responder a las *necesidades normativas*.

Lo anteriormente expuesto pone de manifiesto la existencia de necesidades específicas de cada contexto, por lo que los directores entrevistados consideran necesario contar con nuevas herramientas, tanto en lo personal como en lo profesional, que le permitan solucionar los problemas emergentes o impulsar iniciativas nuevas. En efecto, en esta etapa laboral sus necesidades formativas apuntan a su crecimiento personal, dado que necesitan robustecer su espíritu para enfrentar los desafíos cotidianos y el crecimiento profesional ya que se encuentran abocados en optimizar los procesos que se viven al interior de la institución.

De acuerdo con lo señalado por los entrevistados sus instancias formativas se caracterizaron por la ausencia de aprendizajes ligados a la práctica, de forma tal que no tiene relación directa con los problemas que se enfrentan en los establecimiento educacionales, dado que según señalan, durante la formación se trabajan con escenarios ideales en vez de reales que no permiten obtener aprendizajes efectivamente aplicables. La investigación realizada por Weinstein (2009) evidencia que esta distancia ha sido reconocida por el MINEDUC, ya que ha considerado que la formación en servicio de los directores tiende a ser *frontal y enciclopedista*, desarrollando escasamente las competencias que pudieran impactar en un mejor desempeño práctico, en particular en lo referente al apoyo y guía de la labor de los docentes de aula.

Lo expresado es coincidente con los planteamientos Bush y Jackson (2002) quienes destacan que una adecuada articulación entre teoría y práctica permite que los directores puedan incorporar los resultados de investigaciones al momento de tomar decisiones, y saber vincular sus problemas cotidianos con lo expuesto por diferentes teorías.

En otra línea de acción, los directores entrevistados reconocen como altamente beneficioso que la formación pedagógica considere la incorporación de cursos de gestión, lo que permitiría lograr una visión sistémica con lo cual se contribuiría además a prácticas efectivas por parte de los docentes.

Es importante destacar que la formación de los directores entrevistados, es anterior a los programas de *Directores de Excelencia*, por lo cual han construido sus aprendizajes día a día en el desempeño de sus funciones.

Lo anterior permite sostener que quienes cumplen con la función directiva en instituciones educativas, son personas que han construido una vasta trayectoria formativa, siendo común en ellos el haber asumido funciones en coordinación académica. Es posible también destacar que el espectro de roles desempeñados es aún más amplio en el sector municipal, dado que es en este sector en el que existen mayores oportunidades de formación formal, en el cual además se cuenta con financiamiento y reconocimiento económico para ello. De esta forma, según sus dichos, es posible construir trayectorias más sólidas.

Por el contrario, tanto los entrevistados de colegios del sector particular subvencionado como de particular pagado expresan lo que ellos consideran injusto en el sentido de que no es fácil para ellos acceder a perfeccionamientos de forma permanente dado que, dependen de la buena voluntad y recursos que los sostenedores destinen a tal fin.

Es posible señalar además, que la trayectoria profesional de los directores que forman parte de este estudio se ha desarrollado en forma ascendente en base a ejes claves, como lo son: la formación, la experiencia práctica acumulada y ciertamente los años de

antigüedad en la institución.

El análisis final, da cuenta de la preocupación permanente por perfeccionarse para estar a la altura de los tiempos y de las demandas de sus estudiantes. Aun cuando muchas veces el cansancio los vence, se renuevan y se reinventan, para hacer lo que mejor saben: conducir su institución para lograr o mantener la excelencia que les llena de orgullo y que no es solo parte de un papel, es saber que mantienen un buen clima organizacional, que sus alumnos aprenden y que la institución avanza.

Si bien en su proceso formativo han desarrollado competencias de carácter funcional, la contingencia nacional en torno al problema de la educación ha obligado a los directores a enfrentarse con escenarios cambiantes y complejos, descubriendo que las herramientas con que cuentan para enfrentar este nuevo ámbito de la tarea directiva, son insuficientes. Por lo que deben iniciar procesos de aprendizaje en los cuales se desarrollen las habilidades sociales, políticas y comunicativas que le permitan relacionarse en forma adecuada con las personas y las situaciones. De esta forma el desarrollo de *competencias blandas* emerge como una necesidad prioritaria en la formación directiva.

Lo anteriormente mencionado concuerda con lo señalado por Weinstein (2012) en relación a que un ámbito de aprendizaje importante para los directores lo constituyen *Organización y clima organizacional*, referidos a la realización de diagnósticos y análisis de la organización, gestión del clima y de la convivencia interna.

Finalmente, los entrevistados ponen en evidencia la necesidad de instancias de aprendizaje en que tomen contacto con situaciones reales, en las que por medio del *aprendizaje práctico* (Shulman, 2005) se acerquen a desarrollar efectivamente las competencias para llegar a lograr un liderazgo eficaz.

Dentro de las instancias de formación más adecuadas a las necesidades relevadas en esta investigación se plantea necesario que exista diversidad. De esta forma se otorga al director o al aspirante el estar en contacto con realidades distintas y frente a experiencias diversas, es en este contexto que los entrevistados fueron coincidentes en manifestar la necesidad de contar, entre otras, con redes de directores, lo que encuentra su fundamento

en que el aprendizaje a través de las experiencias de sus pares constituye un aprendizaje significativo. Esto concuerda con lo expuesto por Rozenvaig (2012) quien hace referencia a la enseñanza de líderes que usen sus habilidades y experiencia para apoyar a directores que se desempeñan en escuelas de diversas condiciones.

Aportando a lo anteriormente señalado, la literatura revisada da cuenta de la existencia de una herramienta de formación que ha sido utilizada en varios países: el *mentoring*. El cual se ha conceptualizado, como apoyo entre pares, orientación, socialización y coaching. Este último, ha sido incorporado en múltiples programas formativos y va tomando fuerza como vía de desarrollo del liderazgo directivo (Muñoz y Marfán, 2011).

5.3 NECESIDADES A CUBRIR POR LAS ENTIDADES FORMADORAS

Según lo señalado por los directores, la formación directiva se da tanto a nivel formal como informal, según lo expresa uno de los entrevistados:

“...como trabajo en el sector municipal, he tenido la ventaja de asistir a encuentros de directores, en los cuales he aprendido tanto de mis pares como la formación que he recibido en instituciones a lo largo de mi trayectoria” (Director 5).

Concordante con lo anterior Rodríguez (2012) plantea que el peso de los aprendizajes directos de los pares y de las vivencias en el terreno mismo aparece como decisivo en la visión que los propios directores tienen de su formación. Señala además que este hecho no ha sido considerado al momento de diseñar los programas de formación de directores.

En lo formal y para cubrir los requisitos necesarios para ejercer el rol directivo en el contexto de la escuela actual, es posible observar como fundamental, que en la formación pedagógica se entreguen cursos de gestión que posibiliten la proyección del docente hacia el desempeño directivo, como es mencionado en las entrevistas

Se hace necesario entregar herramientas que posibiliten al director que se encuentra

en etapa de su trayectoria denominada *pre servicio o en la de inducción* el reconocimiento de su realidad personal, para que de esta forma, cuente con una visión que le permita realizar una adecuada planificación, la mediación en situaciones reales y la toma de decisiones.

La formación en dirección, gestión escolar, currículum, evaluación, convivencia escolar y aspectos ligados al aprendizaje, son elementos fundamentales para conducir una organización educativa.

El desarrollo y fortalecimiento de las competencias blandas como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, el manejo de conflictos, entre otras ha de constituirse en la base de todo programa de formación, de modo tal que permitan al director conducir con liderazgo al personal hacia las metas de la institución

Finalmente y entendiendo la heterogeneidad del trabajo directivo y la diversidad de contextos, se hace necesario que se impartan cursos en los cuales el director a lo largo de su trayectoria pueda cubrir sus necesidades específicas de contexto.

5.4 RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES

De manera general, y con base en los resultados del presente estudio, a continuación se presenta una serie de recomendaciones y proyecciones que se espera contribuyan a la satisfacción de las necesidades formativas en los distintos momentos de la trayectoria laboral para ofrecer una oferta que sea pertinente a estas necesidades.

En esta línea es importante señalar que el presente estudio constituye sólo una aproximación al conocimiento de la realidad de un grupo de directores escolares: su trayectoria laboral, las vivencias en el cargo y las necesidades formativas que se desprenden de ello y del marco normativo legal que rige al país.

De esta forma, se plantea la necesidad de implementar la formación directiva en torno al *conocimiento práctico*, relacionado a aspectos administrativos, legales y de desarrollo de habilidades blandas.

Es importante también mencionar que sería altamente beneficioso el conformar *Redes de Directores* que se constituyan en instancias de aprendizaje que puedan generar

valiosos espacios de interacción y de apoyo para la gestión.

La existencia de una formación directiva que complemente el pregrado en educación puede potenciar las capacidades de quienes tengan la intención de liderar escuelas, otorgándole más tiempo para lograr los conocimientos apropiados y la madurez necesaria al momento de iniciar su carrera directiva. Así como también y en concordancia con Darling-Hammond (2007) que esta formación sea sostenida en el tiempo y con la pertinencia necesaria para satisfacer las necesidades que conlleva la dirección de las escuelas.

Una consideración importante a manifestar está dada por la dualidad de dependencia de las escuelas de nuestro país, esto es sector municipal y sector particular subvencionado; por lo que las políticas que se implementan para un sector muchas veces no llegan al otro y esto provoca desigualdades que afectan al trabajo y a la motivación de docentes y directores escolares, como ocurre en el caso de la evaluación del desempeño, el financiamiento de los cursos de perfeccionamiento o la asignación económica en reconocimiento a los perfeccionamientos realizados. Al respecto sería importante indagar del efecto directo que esto tiene sobre los docentes y directivos y se hace preciso fomentar y adoptar una cultura de evaluación sobre el trabajo del directivo, que se conciba como un factor impulsador para el éxito en la dirección de la escuela.

Lo anterior releva el hecho de constatar si las instituciones educativas de nuestro país van a la par con los tiempos que corren, esto quiere decir investigar sobre cómo se viven los procesos al interior de las escuelas, ya que no se gana mucho formando líderes para el hoy y el mañana en una institución que vive encadenada a las prácticas del pasado.

Se evidencia en el presente estudio, que existe una gran cantidad de actividades que los directores deben realizar y que no son enseñadas, por lo que muchas veces son aprendidas por ensayo y error, lo que demanda una cantidad de tiempo importante y conlleva a un alto desgaste intelectual y físico. Si bien en la actualidad existen variadas instancias formativas y no todo es posible de ser enseñado en procesos formativos formales, es importante que la formación se construya a partir de la combinación de nuevas

posibilidades, que involucren entre otras, el trabajo con pares.

Finalmente la construcción de las soluciones formativas, debe nacer a partir de las necesidades propias de cada individuo y su institución, y sea desde ese punto, donde se comience a proponer soluciones para aprender y consolidar habilidades en la dirección de establecimientos. Para esto es pertinente recomendar la realización de nuevos estudios que apunten a rescatar las necesidades formativas desde esa óptica.

Como proyección de esta investigación, parece importante señalar que el mundo social de la escuela es un tema abierto, se requiere de investigaciones que se hagan cargo de cómo se realizan en lo cotidiano las funciones directivas y los desafíos que se debe enfrentar, cuáles son los significados que lo configuran y que operan desde la mirada de los diferentes miembros de la escuela, para dar vida a este mundo social.

En concordancia con lo anterior, se sugieren algunas líneas de investigación que podrían servir para complementar y profundizar lo antes expuesto:

Estudios que complementen el levantamiento de los discursos de los directores en relación a sus prácticas cotidiana.

Investigaciones sobre la oferta de formación directiva y su cobertura a los distintos ámbitos de gestión.

Construcción de conocimiento que se originen desde la perspectiva y práctica de los directores, acerca del concepto de necesidades y soluciones que requieren en la actualidad.

Realizar estudios en los cuales se reconstruyan historias de vida de directores, a fin de reconocer incidentes críticos que marcan sus trayectorias y que permitan focalizar los contenidos y actividades de los programas de formación.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2012). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos*. Santiago: Agencia de la calidad de la Educación.
- Alvarino, C. et al. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Paideia*, 15 - 43.
- Alvira, M. (1991). Metodología de la evaluación de programas. (CIS, Ed.) *Cuadernometodológicos* (2), 1 - 94.
- Anijovich, R et al. (2008). La formación docente en ciencias jurídicas: Dispositivos para la práctica reflexiva. *III Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia* (págs. 1 - 12). Santiago: Universidad Autónoma.
- Antunez, J. & Gairin, J. (2000). *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona: Grao.
- Arancibia, V. (marzo de 2013). *Educarchile*. (E. Chile, Editor, & Educarchile) Recuperado el 5 de 07 de 2014, de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=218560>
- Araujo, K. et al. (2001). Trayectorias laborales masculinas y cambios en el mercado de trabajo. En K. A. Araujo, *Araujo, Kathya, Amalia Mauro y Lorena Godo* *Hombres: Identidades y violencia* (págs. 55 - 71). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: revista del currículum y formación del profesorado* (págs. 43 -59). VOL. 13, Nº 1
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. London: McKinsey & Company.
- Bellei, C. et al. (2004). *Asesorías para el desarrollo*. Recuperado el 14 de abril de 2013, de <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/73793135.pdf>

- Beyer, H. (2012). *www.divesup.cl*. Recuperado el 15 de 12 de 2013, de http://www.divesup.cl/index2.php?id_contenido=17728&id_portal=38&id_seccion=3056
- Bolivar, A. (2000). *Los Centros Educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bradshaw, J. (1972). *www.bibliotecavirtual.clacso*. Recuperado el 17 de 12 de 2013, de www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario
- Bulnes, F. (2011). *Políticas y propuestas de acción para la educación chilena*. Recuperado el 15 de 12 de 2012, de www.emol.com/documentos/archivos/2011/08/01
- Buontempo, M. (2000). El uso del enfoque biográfico en la reconstrucción de trayectoria laborales. (U. N. Nordeste, Ed.) *Comunicaciones científicas y tecnológicas*.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership international perspectives. *Educational Management & Administration*, 417- 429.
- Carbone, R. et al. (2008). *Situción de liderazgo educativo en Chile*. Santiago: MINEDU - Universidad Alberto Hurtado.
- Carlson, B. (2000). El logro de la calidad educativa: Lo que las escuelas enseñan. *Serie de desarrollo productivo*, 165 - 184.
- CEPPE. (2013). *www.ceppe.cl*. Recuperado el 15 de 08 de 2013, de <http://www.ceppe.cl/liderazgo-y-escuelas-efectivas/406-gestion-de-equipos-directivos-en-el-sistema-escolar>
- Comisión de la Comunidad Europea. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de la Comunidad Europea.
- Cpeip. (2013). *www.cpeip.cl*. Recuperado el 15 de 07 de 2013, de http://www.cpeip.cl/index2.php?id_contenido=19472&id_seccion=3119&id_portal=41
- Darling - Hammond, L et. al. (2007). *Preparing school leaders for a changing*

world: lessons from exemplary leadership development programs. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.

- Darling - Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling - Hammond, L. et. al. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.
- Dávalos, P. (12 de 2001). Después de la privatización: trayectorias laborales de trabajadores con retiro voluntario. *Estudios del trabajo* (21), 69 -95.
- Day, C y Gu, Q. (2009). *The New Live of Teachers*. Series editors: Day, C and Liverman. Ed. Routledge. Nottingham.
- Denzin, N. & Lincoln, I. (2005). *El manual de la investigación educativa*. Londres: Thousand Oaks: Sage Publications.
- Donoso, S. et al. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile. *Revista Brasileira de Educacao*, 17(49), 133 - 240.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Fullan, M. (2008). Obtenido de www.educacionfch.cl: <http://www.educacionfch.cl/nuestro-centro/qu%C3%A9-hacemos/seminarios/302-seminario-michael-fullan.html>
- Fullan, M. (2008.a). www.edusal.cl. Recuperado el 15 de 07 de 2013, de http://www.edusal.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=383&catid=91:equipo
- Fullan, M. (s.f.). [educacionfch.cl](http://www.educacionfch.cl). Recuperado el 15 de junio de 2013, de <http://www.educacionfch.cl/nuestro-centro/qu%C3%A9-hacemos/seminarios/302-seminario-michael-fullan.html>
- Fundación Chile - CEPPE UC. (2012). Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos. En J. y. Weinstein, *Qué sabes sobre los*

directores de escuela Chile (págs. 85 - 105). Santiago, Chile: Fundación Chile.

- Fundación Chile - CEPPE UC. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En J. y. Weinstein, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (págs. 21 - 40). Santiago: Fundación Chile.
- Fundación Chile - CEPPE UC. (2012). Seis afirmaciones desde la evidencia sobre la dirección escolar en Chile. En J. y. Weinstein, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (págs. 9 - 16). Santiago: Fundación Chile - CEPPE UC.
- Fundación Chile. (2006). www.educarchile.cl. Recuperado el 17 de 12 de 2013, de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/manual.pdf
- Gairín, J. (1996). *La detección de necesidades de formación*. Barcelona: Grupo CIFO- depto. Pedagogía Aplicada. U Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar.Contexto y texto para actuación*. Madrid: La Muralla.
- Garay, S. (2006). Dirección escolar con factor de eficiencia y cambio: situación de la dirección escolar en Chile. *REICE*, 4(1), 11 - 24.
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). www.rinace.net. Recuperado el 3 de 12 de 2012, de http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art4_htm.htm
- García, M. (2006). <http://pedagogía.fcep.urv.cat>. Recuperado el 16 de 02 de 2013, de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article13.pdf>
- González, E. (2007). www.repositoriodigital.ipn.mx. Recuperado el 10 de 04 de 2013, de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/2712>
- Hill, R. & Matthews, P. (2008). *Schools leading schools: the power and potential of National Leaders of Education*. Londres: National College for school Leadership.
- Hoy, W. (2013). *Educational Administration: theory, Research, and Practice*. Ohio: The Ohio State Press.

- Lavín, S. (2002). Transitando desde la gestión de un "establecimiento" a la gestión de un "centro de desarrollo educativo". ,. *Revista Pensamiento Educativo*, 31, 186-202.
- Loera, A. et al. (2008). *Evaluación de la Red de Liderazgo Escolar de la OREALC - UNESCO*. UNESCO.
- Marchesi, A. & Martin, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios*. Madrid: Alianza.
- McKinsey & Company. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. USA: McKinsey & Company.
- MINEDUC. (2005). *Marco para la buena dirección*. Santiago: Unidad de gestión y mejoramiento educativo, división de educación general.
- MINEDUC. (2012). *Centro de estudios, División de Planificación y Presupuesto*. Recuperado el 05 de 07 de 2014, de <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2044&tm=2>
- MINEDUC. (2013). *www.mineduc.cl*. Recuperado el 05 de 07 de 2014, de Sistema nacional de evaluación del desempeño (SNED): <http://www.mineduc.cl/usuarios/sned/doc/201301151640160.SNED2013.pdf>
- MINEDUC. (2014). *formaciondirectores.mineduc.cl*. Recuperado el 15 de 03 de 2014, de http://www.formaciondirectores.mineduc.cl/index.php?id_portal=71
- Moreira, T. & Medina L. (1999). *Te acompaño mientras escribes: guía para producir, revisar y mejorar un texto*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Muñoz, G., Marfán J. (2011). Competencias y formación para un Liderazgo efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, 63-80.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2007). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homosapiens.
- OCDE. (2006). *Education at a Glance: OCDE indicators*. Paris: Multilingual

summaries. Orejuela, J & Correa, A. (2007). Trayectorias laborales y relacionales: una nueva estética. *Revista científica: Guillermo de Ockham*, 5(1), 58 – 72

- Pont, B. et al. (2009). *Mejorar el Liderazgo escolar* (Vol. 1). OCDE.
- Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Robinson, V. (2008). *Del liderazgo a los resultados de los estudiantes*. Santiago:Fundación Chile.
- Rodríguez, S. (2012). Aprendizajes y trayectorias de formación de directores: un estudio sobre el desarrollo del liderazgo educativo en Chile. En J. Weinstein, *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* (págs. 137-148). Santiago: Fundación Chile - CEPPE UC.
- Rozenvaig, M. (2012). Directores exitosos como agentes de cambio. En J. y Weinstein, *¿Qué sabemos sobre directores de escuela en Chile?* (págs. 157 - 173). Santiago: Fundación Chile - CEPPE UC.
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandoval - Estupiñan, L. et. al. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11 - 48.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma. (U. d. Granada, Ed.) *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1 - 30. Tojar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Universidad Alberto Hurtado. (2013). *www.uahurtado.cl*. Recuperado el 16 de 03 de 2012, de <http://www.uahurtado.cl/noticias-universitarias/2013/03/cide-desarrolla-estandares-de-directores-escolares-para-ministerio-de-educacion/>
- Universidad de Chile. (s.f.). *www.sistemaspublicos.cl*. Recuperado el 15 de 05 de

2014, de <http://www.sistemaspublicos.cl/docencia/diploma-en-gestion-estrategica-educativa-y-proyecto-de-gestion-del-cambio/>

- Wainssbluth, M. (2013). *La Educación en Chile esta vien*. Santiago: Creative Commons.
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*. Santiago: Fundación Chile.
- West – Burnham, J. (2009) *Developing Outstanding Leaders: Professional life histories of outstanding Headteachers*. National College for school leadership. Nottingham (http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art3_htm.htm)

V.ANEXOS

Anexo N°1:

Oferta de formación Programa Directores de Excelencia

	TIPO DE PROGRAMA: MAGÍSTER	
	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	NOMBRE DEL PROGRAMA
1	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO	MAGISTER EN LIDERAZGO Y GESTION DE ORGANIZACIONES ESCOLARES
2	UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES	MAGISTER EN LIDERAZGO Y GESTION EDUCATIVA
3	UNIVERSIDAD MAYOR	MAGISTER EN GESTION DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR
4	UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE	PLAN DE FORMACION DE DIRECTORES DE EXCELENCIA
5	UNIVERSIDAD ANDRES BELLO	MAGISTER EN LIDERAZGO Y GESTION EDUCACIONAL
6	UNIVERSIDAD MAYOR	MAGISTER EN GESTION DIRECTIVA DE EXCELENCIA
7	UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO	MAGISTER EN LIDERAZGO Y GESTION INTEGRAL PARA LA TRANSFORMACION PEDAGOGICA
8	UNIVERSIDAD CATOLICA DE TEMUCO	MAGISTER EN GESTION ESCOLAR
	TIPO DE PROGRAMA: DIPLOMADO	
	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	NOMBRE DEL PROGRAMA
1	UNIVERSIDAD CATOLICA SILVA HENRIQUEZ	LIDeRAZGO EDUCATIVO PARA EL CAMBIO ORGANIZACIONAL Y LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES
2	UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES	DIPLOMADO EN GESTION EDUCATIVA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

3	UNIVERSIDAD DE CHILE	DIPLOMADO LIDERAZGO DIRECTIVOS PARA UNA EDUCACION DE CALIDAD
4	PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACION PHE	COMPETENCIAS PARA LA DIRECCION Y GESTION ESCOLAR CENTRADAS EN LA FORMACION Y LOS APRENDIZAJES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES.
5	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE CHILE INACAP	DIPLOMADO EN LIDERAZGO E INNOVACION PARA LA GESTION DEL CAMBIO EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES
6	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE	DIPLOMADO DIRECCION Y LIDERAZGO ESCOLAR (SEDE SANTIAGO)
7	UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE	DIPLOMADO EN LIDERAZGO ESCOLAR Y GESTION DE CLIMA ORGANIZACIONAL
8	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO	DIPLOMADO LIDERANDO CON FOCO PEDAGOGICO
9	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE	DIPLOMADO EN DIRECCION Y LIDERAZGO ESCOLAR
10	UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO	LIDERAZGO PARA LA CONDUCCION DE LA MEJORA DEL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES
11	UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE	DIPLOMADO EN GESTION CURRICULAR Y GESTION EN RECURSOS HUMANOS
12	FUNDACION PARA EL SERVICIO DE PERFECCIONAMIENTO DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA SEPEC	DIPLOMADO EN GESTION ESCOLAR
13	UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	COMPETENCIAS PARA EL LIDERAZGO Y LA GESTION ESTRATEGICA DE LOS ESTABLECIMIENTOS
14	UNIVERSIDAD DE CONCEPCION	DIPLOMADO EN PLANIFICACION ESTRATEGICA
15	UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	DIPLOMADO EN LIDERAZGO PEDAGOGICO Y GESTION DE RECURSOS DIGITALES PARA LA MOTIVACION Y EL
TIPO DE PROGRAMA: CURSO		
	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	NOMBRE DEL PROGRAMA
1	CAMBRIDGE LEADERSHIP ASSOCIATES CHILE LIMITADA	LIDERAZGO ESTRATEGICO PARA LA EDUCACION
TIPO DE PROGRAMA: PASANTÍA		
	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	NOMBRE DEL PROGRAMA

1	FUNDACION CHILE	PROGRAMA DE PASANTIA: “ DE DOCENTE A DIRECTIVO: CONSTRUYENDO LIDERAZGO PARA LA MEJORA ESCOLAR ”
2	FUNDACION CHILE	PASANTIA EN LIDERAZGO ESCOLAR: LA RUTA DEL LIDERAZGO EFECTIVO

Fuente: <http://www.mineduc.cl/usuarios/fde/doc/201406131049000.OFERTAPLANFORMACIONDEDIRECTORES2014.pdf>

Anexo N°2

Factores de excelencia académica, definidos por el MINEDUC para la evaluación SNED.

- a) Efectividad, consiste en el resultado educativo obtenido por el establecimiento en relación con la población atendida.
- b) Superación, corresponde a los diferenciales de logro educativo obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional.
- c) Iniciativa, obedece a la capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico.
- d) Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento.
- e) Igualdad de oportunidades, que corresponde a la accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje.
- f) Integración y participación de profesores y profesoras, padres y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento (MINEDUC, 2013)

ANEXO 3

Temas abordados en las entrevistas: síntesis

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6
Temáticas						
Necesidades de formación inicial	Ámbito Administrativo / herramientas de gestión pura	Administrativo - legal	De control de uno mismo, de control del personal, como manejar una situación adecuadamente sin mandar a todos a la	Yo creo que no, porque paralelamente uno va estudiando, se va preparando, lo va haciendo, porque se requiere, hay condiciones, marcos legales. Entonces tuve que especializarme con administración educacional, después con gestión, con liderazgo y así... Me sentía totalmente preparado	Muchas cosas, la teoría tal vez yo podría manejar mejor teniendo esa información, teniendo otros ejemplos. Hacer un estudio de pedagogía más avanzado	Tenía experiencia práctica, con lo que había realizado, pero una mirada más global me permitió darme cuenta de mis falencias personales y lo que requería la institución. Creo que lo más complicado, a ver... el no saber desprenderme a tiempo de mi doble militancia, que me costó también al principio; ese traspaso de profesor a directivo fue complicado, de cambiar la mirada, fue un cambio brusco y fue complejo, pensando como profesor frente a decisiones que son de colegios, son mucho más y me complico mucho... y ciertamente era algo en lo que debía trabajar
Necesidades de Formación actuales	Trabajar el acompañamiento y la retroalimentación con los profesores, diplomado en coaching.	Creo que en mi caso está cubierto, pero si creo que hay que contar con contactos y con redes que ayuden a resolver las situaciones delicadas			Estudio de pedagogía más avanzado,	
Propuestas para la formación de directores.	Formal de administración, temas pedagógicos, leyes laborales, saber de todo.	Pienso que debe ser muy difícil enfrentar todo lo que se tiene que enfrentar diariamente sin haber tenido alguna instrucción. Es fundamental en todas las áreas; de evaluación, de orientación, curricular, administrativa Un director no se hace de la noche a la mañana; sin tener un bagaje, no tan solo de teoría, sino que de práctica también, creo que es una carrera que uno tiene que escalar desde abajo.	Tiene que ser un magíster, no un cursillo; clarificando de qué. La teoría debe ir de la mano con la práctica. En los 3 hilos básicos de la gestión: el currículum, las personas y las finanzas. Marketing, porque hoy día todo es marketing	Mire un director primero tendría que tener un conocimiento, tendría que enseñarse todas las técnicas que hay; pero una visión panorámica, no una tendenciosa como ahora se está haciendo. Ahora todos los magíster vienen direccionados de arriba que tienen que ser desde un determinado paradigma; no puede ser que la preparación tiene que ser con un corte para todos iguales... con un paradigma determinado porque esa no es la realidad, primero que nada... hay que mostrarle todos los modelos y que él después escoja cuál es el modelo más adecuado para la realidad que a él le va a tocar.	Es algo fundamental, tiene que ser más específico, no el paradigma tan amplio sino que la cosa concreta que uno tiene que hacer como director de cómo hay que actuar, la dirección que hay que tomar, lo que hay que mirar lo pedagógico, lo administrativo que es muy importante también.	Creo que hay que fortalecer las escuelas de formación inicial. Además un director tiene que tener un segundo idioma, tiene que tener un conocimiento amplio de distintas áreas con las cuales va a tener que interactuar. No por especialidad, no, en general, global, y para mí un director no se hace, para mí un director son ciertos rasgos de personalidad...
Caracterización rol directivo	es un trabajo que se realiza en soledad, con múltiples demandas por atender, expuesto	Este cargo es muy difícil es muy complejo. Este trabajo es en soledad absolutamente, a pesar de que tengo un	Hay que hacer mucho trámite y justificar muchas cosas ... entonces somos administrativos	El rol del director actual, aparte que tiene que tener una base muy poderosa en conocimiento tiene que obtener experiencia; y tiene que tener un carácter	día a día uno tiene que hacer un proceso en las habilidades sociales también, en tratar de estar al día con todo lo administrativo, con toda	Es un cargo muy en solitario. Pero en el que se debe lidiar con múltiples cosas, por ejemplo; la ansiedad de los papás, su intolerancia, como la presión que se ejerce sobre

		<p>muy buen equipo, tengo un sostenedor también que es un apoyo, pero esta es una situación de muchas horas al día, entonces si se siente eso también en algún minuto, pero creo que también uno debe tener muy buenas reservas, no se de todo tipo emocionales afectivas...son cosas que uno aprende a llevar como que de repente te das cuenta que estas solo que tienes que decidir y que están todas a la espera ,entonces yo creo que uno tiene que tener ahí la calma y la sapiencia como para no equivocarse tanto ni tan seguido</p>		<p>apropiado, fuerza, fortaleza, buenos valores que lo sustenten, tiene que saber manejar, resolver los conflictos, saber hacer participar a la gentes, saber llegar a consenso, saber dialogar, saber crear un ambiente adecuado, entre todos los constituyentes de la unidad, con los alumnos, con los apoderados, manejarse muy bien en el fondo; usted está encima de una pelota balaceándose permanentemente. El director, hoy por hoy se hace cargo de administrar, administrar todos los vaivenes que ocurren en el establecimiento, que muchos son derivados del exterior, porque los alumnos que llegan, cada vez le son más vulnerables, llegan con más deficiencias en la enseñanza básica de los colegios, vienen muy mal preparados, los alumnos en las casas como están solos, nadie los controla, no hay de parte de la casa un seguimiento, un control de sus hijos, entonces los cabros están muy desprotegidos incluso de amor y de afecto. Entonces, esos tipo de alumnos vienen con mucho problemas psicológicos y psiquiátrico que antes no se daban ahora están apareciendo también, vienen con mucho problemas de afuera, derivado de la realidad que tiene en el exterior, entonces ustedes adentro cómo maneja todo eso, cómo hace las clases el profesor para enfrentar todas esa situación, cómo los profesores enfrentan la disrupción dentro de la sala de clase, complicado, entonces usted directora sabe que cualquier cosa que pase en el exterior todo le llega a la directora y toda la responsabilidad es de la directora y todo lo tiene que resolver la directora, por eso le digo de que en este momento y sobre todo en estos colegios el director de este tipo de colegio tiene que tener habilidades blandas de alta calidad o si no, no puede sobrevivir. Incluso teniendo esas capacidades altas no le aseguro a usted que va a sobrevivir.</p>	<p>la dinámica nueva que se ha dado en el ministerio también, de la agencia, de la superintendencia. Uno es director como 24/7, no más, o sea no es director de lunes a viernes; es director todos los días, a cada rato. Con algún profesor que no es muy bueno; tengo que trabajar con él. Ser director es una responsabilidad muy grande, creo que el foco siempre tiene que estar puesto en lo académico, o sea un director tiene que estar enterado de lo que está pasando en los cursos; más que ir a ver clases, hay que hacer un análisis finalmente, cuál es tu información, qué resultados estás sacando. Tomar decisiones, todos los días aunque sea una pequeña decisión, tomar una decisión nuevas, yo creo que es importante manejar el tema académico; para que esa interna bien resguardada me haga también tomar buenas decisiones, que a veces tiene que ver un poco más con lo externo y eso bueno... Yo creo que hay que ser un director presente, tener la oficina también siempre abierta y disponible a todo el mundo,</p>	<p>los niños. En otro ámbito; es el regulador del proyecto educativo institucional tiene que conducirlo y ser capaz de crear los lazos necesario para poder llevarlo a cabo y eso tiene que ver con una experiencia que va más allá de lo académico; ser capo en temas de evaluación, de currículum, en administración, eso no te asegura el éxito, y me doy cuenta que no se necesita tanta experticia lo que se necesita ser consecuente, tener liderazgo y la autoridad necesaria, la claridad, la valentía, creo que de uno de los rasgos esenciales que tiene que tener todo directivo y que no todos lo tienen. Hay que tener coraje, para decir las cosas de frente y a la cara. Hoy en día, hay un avance de la forma que han tomado los adolescentes en general, donde han invadido y han tomado más espacios del tema de la indisciplina y la irreverencia, el profesor se ha restado, y si no tiene respaldo, se restan aún más. Por lo tanto hay múltiples situaciones que uno debe abordar, que antes eran manejadas desde el aula.</p>
--	--	--	--	---	---	--

