

Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile

Competences and Training for Effective School Leadership in Chile

Gonzalo Muñoz Stuardo, Javiera Marfán Sánchez

Fundación Chile

Resumen

El artículo aborda la pregunta sobre cuáles son las competencias que deben tener los directores escolares para liderar con éxito la mejora educativa en Chile y examina si ellas están siendo desarrolladas por la oferta formativa actual. Mediante la identificación conceptual de competencias críticas, la aplicación de encuestas y entrevistas a encargados de programas y actores del mundo escolar, y la elaboración de un catastro de instancias de formación (de duración igual o superior a un año), la investigación analiza la brecha entre las competencias que los programas intencionan, las que el propio sistema escolar identifica como críticas (a través de la mirada de directores y sostenedores), y las que la evidencia internacional y nacional indica son claves para un liderazgo escolar efectivo. El artículo ofrece una actualización de los modelos nacionales a la luz de nueva literatura y concluye que los programas de formación en Chile tienden a ser homogéneos y a no considerar competencias que son críticas para un liderazgo efectivo.

Palabras clave: liderazgo, directores, formación, competencias

Abstract

This paper examines the skills required by principals to successfully lead the school improvement in Chile and whether these skills are being developed by the training programs currently offered. This research analyzes the gap between the competences promoted by these programs, the ones the school system itself identifies as critical (through the eyes of school principals and administrators), and those that international and national evidence indicate as key to effective school leadership. The identification of critical competences was reached through a conceptual exercise, surveys and interviews to program managers and players in the school system, and the compilation of the training options offered in Chile (one year programs or longer). This paper provides an update of national models in the light of new literature and concludes that training programs for principals in Chile tend to be homogeneous and do not really consider the skills that are critical for effective leadership.

Keywords: leadership, principals, training, competences

Correspondencia a:

Gonzalo Muñoz Stuardo

Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, Investigador Asociado del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (Proyecto CIE01-CONICYT)

Parque Antonio Rabat 6165, Vitacura,
correo electrónico gmunoz@fundacionchile.cl

Este artículo se desprende del estudio "Formación y entrenamiento de los Directores escolares en Chile: Situación actual, desafíos y recomendaciones de política", realizado por los autores gracias al financiamiento del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación del Ministerio de Educación de Chile.

© 2011 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409
doi: 10.7764/PEL.48.1.2011.5

DDI: 203.262, Santiago, Chile

Diferentes estudios coinciden en señalar la importancia de una buena dirección a la hora de elevar la calidad de los aprendizajes (Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010; Robinson, 2007). Su efecto sería especialmente significativo en aquellos establecimientos que se encuentran en situación de mayor desventaja (Bolívar, 2009), mientras que, por el contrario, un liderazgo directivo deficiente puede llevar a una disminución del aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en su calidad (Weinstein, 2009).

Como muestra de su relevancia, se ha planteado que el liderazgo del director sería la segunda variable, al interior de la escuela, más influyente en los resultados de los estudiantes, después de la enseñanza de los docentes en aula. El liderazgo directivo puede tener un positivo y fuerte efecto, aunque indirecto (se ejerce a través de los docentes) en el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes (Seashore-Lewis et al, 2010). La magnitud de sus efectos se encontraría en torno al 25% de la varianza total de los resultados entre escuelas (Barber & Mourshead, 2007; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006).

La importancia de este factor ha llevado a que el liderazgo sea un tema central en las agendas de política educativa en muchos países (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Así por ejemplo, el primer “Informe McKinsey” sobre sistemas escolares (Barber & Mourshead, 2007) plantea que los países con mejores resultados tienen sólidos equipos directivos que guían los procesos de cambio en las escuelas. Esto ha sido posible gracias a acciones tales como políticas de selección de líderes educativos que contemplan rigurosos procesos de selección, así como también al despliegue de capacidades directivas mediante modelos formativos que posibiliten el desarrollo de un repertorio de prácticas exitosas, o bien a iniciativas orientadas a concentrar a los directores en su función instruccional mediante políticas para reestructurar sus funciones, atribuciones e incentivos de manera que puedan focalizarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más específicamente, la formación de directores ha sido un tema crítico en un gran número de países en los que se ha desarrollado una multiplicidad de acciones orientadas a formar capacidades en los líderes escolares (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

En Chile, la formación de directivos está tomando cada vez más fuerza en la agenda de políticas. En efecto, el Ministerio de Educación ha venido desarrollando en los últimos años un conjunto de iniciativas en esta materia, lo que ha sido complementado con un esfuerzo cada vez mayor de instituciones de educación superior que han puesto su foco en este segmento. Se dispone, sin embargo, de poca evidencia sobre la oferta que actualmente existe y, sobre todo, de un marco que oriente dicha formación. Con esta necesidad a la vista, este artículo presenta, resumidamente, algunos de los resultados del estudio *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política*. Su propósito ha sido dar cuenta de la pertinencia de la oferta formativa dirigida a los directores, analizando la brecha entre las competencias que los programas intencionan, las que el propio sistema escolar identifica como críticas (a través de la mirada de directores y sostenedores), y las que la evidencia internacional y nacional indica que son claves para un liderazgo escolar efectivo.

El artículo presenta, en primer lugar, una sección de antecedentes en la que se exponen brevemente algunas lecciones sobre políticas y programas de formación que han sido implementados internacionalmente. En segundo lugar, se señala el objetivo central y la metodología que acompañó al desarrollo del estudio. El tercer punto muestra sus resultados, los que se dividen en un primer ejercicio conceptual que propone un modelo de competencias clave para directores y un segundo momento que suma a lo anterior los resultados obtenidos de un levantamiento de información primaria. Por último, se presentan las principales conclusiones del estudio.

Antecedentes: formación de directivos en el contexto internacional

A pesar de que la investigación que pone foco en la formación de directivos escolares es de data reciente, existe ya a nivel internacional –sobre todo en el mundo anglosajón– un conjunto de antecedentes relevantes que evidencian cuáles son los elementos centrales que deben considerarse en la discusión de cómo formar a quienes lideran los establecimientos escolares.

Un primer aspecto por considerar es que varios países ya han definido perfiles ideales de los cargos directivos, facilitando así el desarrollo de programas de formación acordes a los estándares de cada país o contexto. Este es el caso de países como Nueva Zelanda y el Reino Unido, donde se determinan claramente

las funciones y tareas principales del líder escolar, estableciendo qué debe saber y ser capaz de hacer (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Estados Unidos, otro ejemplo interesante, cuenta con los ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium) desarrollados por el Council of Chief State School Officers, los cuales constituyen un marco que se ha puesto a disposición de los estados, que en su totalidad los están usando para fines de formación y/o evaluación de los directivos (Elliot, 2009). Estos estándares, por lo general, cumplen el rol de guiar la preparación y entrenamiento de los directores, pero también su certificación (Ingvarson, Anderson, Gronn & Jackson, 2006).

Además de la predominancia que comienza a tener la creación de estándares que orienten la formación, la investigación sobre este tema también ha venido arrojando un conjunto de hallazgos sobre las mejores prácticas en materia de formación de directivos escolares. De acuerdo a evidencia reciente publicada por Wallace Foundation (2008), los programas de formación exitosos se distinguen de otros por ser más selectivos con sus participantes, poner un mayor énfasis en el mejoramiento del aprendizaje, estar mejor alineados con las necesidades locales y proporcionar experiencias de práctica mejor articuladas. En este sentido, Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe y Orr (2007) destacan como una particularidad de los programas de formación con resultados exitosos la capacidad de establecer sociedad con instituciones externas que permitan extender la experiencia de aprendizaje; por ejemplo, constituyendo alianzas con distritos que favorezcan el desarrollo de aprendizajes prácticos.

En esta misma línea, las investigaciones han confirmado que respecto a las metodologías de enseñanza es necesario combinar modelos teóricos y prácticos, con énfasis en estos últimos. Bush y Jackson (2002) destacan el rol que cumple la teoría e investigación al proveer a los directores ciertos marcos referenciales con los cuales funcionar y resolver problemas prácticos. En este sentido, una adecuada articulación entre teoría y práctica permite que los directores puedan incorporar resultados de investigaciones al momento de tomar una decisión, y saber vincular sus problemas cotidianos con lo expuesto por diferentes teorías. Huber y West (2002) también consideran que para los directores es más fácil generalizar a partir de sus propias experiencias y replicar prácticas efectivas cuando cuentan con un marco conceptual que sustente su toma de decisiones. Así, destacan la formación práctica o mixta, en relación con aquella que sólo se basa en métodos tradicionales con foco en la provisión de cursos.

Uno de los aportes más relevantes sobre “leadership development” y la formación de directivos de escuela es la vinculación que existe –o más bien debiera existir– entre los contenidos y habilidades que hoy requieren los líderes escolares y las mejores maneras para desarrollarlas. Por ejemplo, formar la capacidad de adaptación a distintos contextos y situaciones escolares necesariamente supone trabajar sobre la base de la experiencia directa, con posterior análisis y discusión de escenarios posibles entre quienes se están formando (Glatter, 2009).

Entre las técnicas más utilizadas por programas que han mostrado buenos resultados destacan las redes de apoyo, el aprendizaje práctico que se da mediante la experiencia en terreno y las tutorías (Darling-Hammond, 2007; Pont, Nusche & Moorman, 2008). En esta misma línea, Bush y Jackson (2002) destacan el rol que ha tenido en varios países el *mentoring* y el apoyo in situ, que ha sido incorporado en múltiples programas y va tomando fuerza como vía de desarrollo del liderazgo directivo (Wise & Jacobo, 2010). Evidencia también reciente (Grissom & Harrington, 2010) indica que la participación en programas universitarios tradicionales tiene un efecto menor (y a veces negativo) en el desempeño de los directivos en comparación con lo que logran los programas de *mentoring* y acompañamiento directo en los directores de escuela. Para Glatter (2009), y de acuerdo a la evidencia acumulada, es claro que la formación y aprendizaje de habilidades directivas debe transitar hacia un modelo personalizado, in situ, centrado en procesos clave y con foco en equipos, versus la tradición estandarizada, fuera de la escuela, centrada en contenidos y con un foco exclusivo en el director.

Los directores de escuela en Chile, en una proporción mayoritaria e importante, han accedido a instancias de formación específicas para su función. La oferta formativa ha sido creciente y abundante. De acuerdo a un estudio en curso (Weinstein, 2010), un gran número de directores de escuelas básicas urbanas ha proseguido sus estudios más allá del título inicial, incluyendo un numeroso grupo que ha cursado los grados de magíster (cerca del 50%) y doctorado. Complementariamente, un estudio del MINEDUC (2006) reportó que de más de 4.500 programas de perfeccionamiento incluidos en el Registro Público de instancias de perfeccionamiento del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, 300 indicaban explícitamente estar dirigidos a directivos y jefes técnicos.

Hasta el momento de la puesta en práctica de esta investigación no existía en nuestro país evidencia sistemática acerca de las características que ha tenido esta oferta de formación en liderazgo escolar, sobre todo en cuanto a su capacidad para responder a las necesidades y expectativas del sistema escolar chileno. Este estudio es, por tanto, un primer esfuerzo por realizar este análisis y aportar a la discusión sobre la cantidad, calidad y pertinencia de la formación de directivos escolares en Chile.

Objetivos y metodología

El objetivo de este artículo es estudiar las competencias que permiten a los directores escolares en Chile liderar con éxito la mejora educativa en sus establecimientos y en qué medida la oferta de programas de formación en nuestro país está respondiendo a ello.

Para esto, en primer lugar se buscó enriquecer los modelos nacionales sobre dichas competencias a partir de los aprendizajes que entrega la investigación internacional. Se comenzó entonces con una revisión transversal de evidencia acerca de lo que identifica a los directivos escolares que logran impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, buscando llegar a un conjunto común de competencias relevantes. Se realizó una conceptualización de cada una de ellas, integrando las definiciones entregadas por cada autor. Luego de esta especificación, al igual que hicieron la mayoría de los investigadores revisados, las competencias fueron agrupadas en dimensiones conceptuales afines.

Los resultados de este ejercicio conceptual fueron vinculados, siguiendo igual metodología, con dos modelos nacionales sobre competencias críticas de liderazgo: el Marco para la buena dirección y el Modelo de competencias para directivos escolares. Se propone como resultado un modelo integrado de competencias críticas para los líderes escolares en Chile.

En segundo lugar, se generó un levantamiento de necesidades de formación desde quienes se encuentran ejerciendo el rol de la dirección escolar. La metodología combinó técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas. Lo primero consistió en la aplicación de una encuesta en línea a directores de establecimientos de educación regular incorporando seguimiento telefónico de encuestados. Con un cuestionario estructurado, se realizaron preguntas dirigidas a obtener una caracterización sociodemográfica y de formación profesional (inicial y continua) de los directores y conocer sus priorizaciones respecto de lo que debiera “saber hacer” un director para enfrentar con éxito su función, así como también los contenidos y metodologías que debiesen estar incluidos en programas de formación para un liderazgo efectivo.

Mediante un muestreo aleatorio estratificado, se seleccionó una muestra de 363 casos representativa de un universo de 6.623 directores de establecimientos regulares, con un 5% de error de estimación. Los criterios de estratificación fueron las variables sexo, grupo etario, dependencia administrativa del establecimiento y agrupación de regiones. La tasa de respuesta obtenida fue de 60%, lo que corresponde finalmente a un 6,5% de error máximo de estimación con un 95% de confianza.

La fase cualitativa consideró dos grupos de discusión con estos mismos actores y ocho entrevistas a sostenedores. Ambas instancias contaron con representantes del sector municipal y particular subvencionado, en las regiones Metropolitana y de Atacama. Utilizando pautas semiestructuradas, se buscó rescatar –en ambos casos– información sobre las principales dificultades que enfrentan los directores en los inicios de su función, durante el desarrollo de ésta y cómo las han ido superando. Adicionalmente, se indagó sobre cuánto de esta superación se debe a los programas de formación; acerca de la evaluación sobre la calidad y pertinencia de sus contenidos y métodos, y sus aspiraciones al respecto. Por último, se realizaron preguntas respecto a qué debiera saber hacer un director (competencias) en los distintos aspectos que se desprendieron del modelo conceptual de la investigación.

El tercer componente del estudio buscó describir los programas que conforman la oferta de formación disponible para los directores escolares en Chile. Para ello, se construyó un catastro de programas a partir de la revisión de los sitios Web de todas las Universidades e Institutos Profesionales de Chile y de una base de datos solicitada al CPEIP, la que sintetizaba datos del Registro Público Nacional de Perfeccionamiento (RPNP). Inicialmente, el catastro identificó 77 programas impartidos por 36 instituciones, los cuales fueron caracterizados en cuanto a sus antecedentes, características básicas, objetivos, contenidos y métodos, utilizando una pauta estructurada.

Como técnica complementaria se envió censalmente una invitación electrónica a los coordinadores de programas de formación para directores a que participaran de una encuesta online. Al igual que en el caso de los directores, se trató de un cuestionario estructurado y contó en su aplicación con seguimiento telefónico. En cuanto a los temas, también exploran en la priorización sobre competencias de liderazgo, contenidos y metodologías de formación, aunque esta vez desde el punto de vista de lo que el programa intenciona. De manera adicional, se recolectó información de los programas (matrícula, formato, costos, etc.), así como también de su cuerpo docente (formación, experiencia y formas de trabajo). Por último, se intentó caracterizar a los alumnos, con especial énfasis en la etapa de la carrera directiva (o docente) en la cual éstos se encuentran.

La tasa de respuesta de encuestas completas fue de 60%, lo que arrojó un error máximo de 8,6%. Finalizado el proceso, se determinó que existen efectivamente 78 programas en el período considerado por el estudio, impartidos por 35 instituciones. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez encargados de programas, que presentaban particularidades que los hacían distintivos, para profundizar en puntos tratados en la encuesta, con foco en los tipos de competencias relevantes para el desarrollo de los directores y en los enfoques y mecanismos de gestión propios del programa del cual están a cargo.

A continuación, se presenta una tabla con los programas y criterios para su selección.

Tabla 1
Programas incluidos en las entrevistas a encargados de instancias de formación

Programa	Institución	Criterio de selección
Postítulo de especialista en dirección y gestión de organizaciones educativas	Pontificia Universidad Católica de Chile	Mayor trayectoria
Magíster en educación con mención en administración y gestión educativa	Universidad Mayor	Escasa trayectoria
Magister en gestión y liderazgo educacional	Universidad Central	Universidad ha formado un "Centro de Liderazgo"
Magíster en gestión educacional de calidad	Universidad de Los Andes	Cuerpo Docente con experiencia en dirección escolar
Magíster en gestión y dirección educacional	Universidad Alberto Hurtado	Alianza Internacional
Magíster en innovación curricular y evaluación educativa (Santiago)	Universidad del Desarrollo	Metodologías aplicadas en terreno
Programa de habilidades directivas	Universidad de Chile (Departamento de Ingeniería Industrial)	No perteneciente a educación
Magíster en educación basada en competencias (Campus Talca)	Universidad de Talca	Región
Magíster en educación mención en gestión educacional	Universidad de Artes y Ciencias Sociales	A distancia
Magíster en educación con mención en gestión educacional	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Experiencia en Pedagogía

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 2 resume el desarrollo metodológico del estudio.

Tabla 2
Componentes del estudio y metodología asociada

<p>Componente 1: Sistematización de Competencias para un Liderazgo Efectivo</p> <p><i>Enriquecer los modelos nacionales sobre las competencias que requieren los directores para liderar procesos de mejoramiento escolar</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de competencias de liderazgo que presenten convergencia en la literatura internacional • Integración conceptual de las competencias provenientes de: 1. MBD, 2. Perfil de competencias directivas, y 3. Revisión de literatura interaccional, estructurándolas en una misma tipología de dimensiones de competencias efectivas, con el fin de generar un modelo coherente.
<p>Componente 2: Necesidades de formación de los directores escolares</p> <p><i>Identificar qué herramientas, destrezas y conocimientos requieren los directores para liderar procesos de mejoramiento educativo, desde la perspectiva de los propios actores.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta representativa nacional a directores de establecimientos regulares en Chile. • Grupos focales con directores en la región Metropolitana y región de Atacama. • Entrevistas semiestructuradas con sostenedores de la región metropolitana y la región de Atacama.
<p>Componente 3: Catastro y caracterización de los programas de formación de directores</p> <p><i>Describir los programas que conforman la oferta disponible para los directores escolares en Chile.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Catastro de programas de formación para directores, de un año o más de duración, a partir de la revisión de páginas web y bases del Registro Público Nacional de Perfeccionamiento del CPEIP-Mineduc. • Encuesta censal a encargados de programas de formación para directores. • Entrevistas semi-estructuradas con encargados de programas de formación que resultaran casos interesantes de estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados: Competencias para un Liderazgo Efectivo y su Formación en Chile

Este capítulo presenta los principales hallazgos del estudio. En primer lugar, se muestra el resultado del ejercicio conceptual de construcción del modelo de competencias directivas que integra marcos nacionales con la evidencia proveniente de investigaciones internacionales. Luego, en una segunda parte, se pone en relación este marco de competencias con las características de la formación actual en Chile y con las necesidades que los actores del sistema escolar identifican.

Hacia un modelo nacional actualizado de competencias para un liderazgo escolar efectivo

El propósito central de este estudio asume como base la existencia de un conjunto de competencias críticas para un buen desempeño de los líderes escolares. Sin embargo, ¿a qué nos referimos cuando hablamos del concepto de competencias directivas? ¿Hay una definición única sobre éste? Una definición frecuentemente utilizada sobre competencia es aquella que la conceptualiza como “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). Se trata, como plantea Uribe (2010), de una capacidad que tiene el potencial de traducirse en una acción, y que incluye distintos niveles que es indispensable distinguir: un *saber* (conceptual), un *saber hacer* (procedimental) y un *saber ser* (actitudinal).

Así, uno de los elementos que resaltan en la literatura internacional es la constatación de un tipo de competencias transversales y actitudinales que están en la base de un trabajo de dirección escolar efectivo.

Estas competencias, referidas a las disposiciones previas de los directores, pero que influyen fuertemente en sus prácticas, han sido conceptualizadas como competencias *conductuales*. La literatura, por otro lado, distingue aquellas competencias que refieren a la capacidad específica de ejecutar ciertas acciones que le permitan cumplir con las funciones propias de la dirección escolar, las cuales han sido denominadas competencias *funcionales* (Uribe, 2010).

La revisión de literatura permite llegar a un conjunto de competencias clave que son bastante comunes. Tanto a nivel funcional como conductual. Este ejercicio conceptual identificó competencias transversalmente relevantes en la literatura internacional.

Tabla 3
Textos considerados en revisión internacional

Autor	Título
Linda Darling-Hammond, et al.	Preparing School Leaders for a Changing World. Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. SELI (2007)
Meta Krüger	The Big Five of School Leadership Competences in the Netherlands. School Leadership & Management (2009)
Kenneth Leithwood et al.	Successful School Leadership. What it is and How it Influences Pupil Learning. NCSL (2006)
Wallace Foundation	Becoming a Leader: Preparing School Principals for Today's Schools. Wallace Foundation (2008)
CCSSO	Educational Leadership Policy Standards: ILLC. CCSO (2008).
Price Waterhouse Coopers	Independent Study into School Leadership. Mail Report. PWC (2007)
Vivian Robinson	School Leadership and Student Outcomes. Identifying What Works and Why Best. NZ Ministry of Education (2009)
Shelleyann Scott & Chares F. Webber	Evidence-based leadership development: the 4L framework. Journal of Educational Administration (2008)
South Regional Education Board	SREB Leadership Curriculum Modules: Professional Learning Framework and Module Summaries. SREB (2008)
Wallace Foundation (Collective - education leadership initiative)	Assessing the Effectiveness of School Leaders: New Directions And New Processes. Wallace Foundation (2009)
Tim Waters, Robert Marzano & Brian McNulty	Balanced Leadership. What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. McRel (2005)
Tim Walters & Sally Grubb	Leading Schools: Distinguishing the Essential from the Important. McRel (2006)

Fuente: Elaboración propia.

Estas competencias fueron luego puestas en relación con los dos modelos creados en Chile a solicitud del Ministerio de Educación: el Marco para la buena dirección y el Modelo de competencias para directivos escolares. Especialmente el primero de éstos ha sido un referente fundamental para orientar el quehacer y la formación de los directores.

Como resultado de esta vinculación, el estudio propone un modelo integrado de competencias críticas para los líderes escolares en Chile, que distingue entre competencias funcionales y conductuales. Entre las primeras, se distinguen cinco dimensiones. La primera de ellas, *Establecer una visión orientadora*, alude a la capacidad del director para generar y alinear a la comunidad escolar en torno a un proyecto educativo orientado a la mejora de los aprendizajes, que se traduzca a su vez en objetivos y herramientas concretas de trabajo al interior del establecimiento, generando así altas expectativas respecto de su consecución. La segunda dimensión, conceptualizada como *Generar condiciones organizacionales*, aglutina competencias que permiten al director alinear la asignación y articulación de los recursos, funciones y vínculos de la escuela con el cumplimiento del proyecto educativo. Una tercera dimensión tiene que ver con la capacidad para *Gestionar la convivencia escolar*, donde el director posee las herramientas para controlar y prevenir situaciones de conflicto, promoviendo un ambiente de seguridad en la comunidad escolar. Una cuarta

dimensión guarda relación con la capacidad del director para *Desarrollar a las personas*, que se traduce en su habilidad y efectividad para promover el desarrollo intelectual y emocional de los docentes como mecanismo para el mejoramiento de la calidad profesional. Finalmente, el liderazgo efectivo se caracteriza por la capacidad del director para *Gestionar la pedagogía*, lo que implica que el líder escolar maneja y utiliza herramientas técnico-pedagógicas para fortalecer el desempeño en aula de los docentes. La tabla 4 presenta estas distintas dimensiones con sus competencias asociadas.

Tabla 4
Competencias funcionales para un liderazgo efectivo

<p>Establecer una visión orientadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diseminar a través de la organización escolar una visión enfocada hacia el mejoramiento de los aprendizajes.</i> • <i>Desarrollar una cultura de altas expectativas.</i>
<p>Generar condiciones organizacionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Proveer los recursos para lograr los objetivos de mejoramiento.</i> • <i>Construir apoyo y oportunidades a partir del entorno externo y el contexto de la escuela.</i> • <i>Organizar estructuras, prácticas y funciones de manera alineada con la misión.</i> • <i>Construir una cultura colaborativa.</i> • <i>Incluir a la familia en el aprendizaje de los estudiantes.</i> • <i>Desarrollar mecanismos de comunicación abiertos y efectivos</i>
<p>Gestionar la Convivencia Escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar y resolver los conflictos de manera rápida y efectiva.</i> • <i>Promover la responsabilización colectiva</i> • <i>Promover el sentido de bienestar y protección</i>
<p>Desarrollar las personas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desarrollo profesional e intelectual de los docentes.</i> • <i>Atender a las necesidades individuales de los docentes.</i>
<p>Gestionar la Pedagogía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Supervisar y evaluar las prácticas de enseñanza e implementación del currículum.</i> • <i>Usar de datos para iniciar y monitorear el progreso.</i> • <i>Monitorear los resultados de aprendizaje.</i> • <i>Estar vigente en las prácticas efectivas de enseñanza – aprendizaje.</i> • <i>Proveer modelos y estándares de buenas prácticas educativas.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Las competencias funcionales presentes en el modelo incorporan aspectos que tradicionalmente han sido vinculados con la corriente de liderazgo educativo transformacional, por un lado, e instruccional, por el otro. En relación con lo primero, se encuentra presente en las tres primeras dimensiones (aunque especialmente en la inicial). El enfoque transformacional del liderazgo sitúa a la escuela como eje del

cambio educativo y releva los comportamientos y prácticas orientados a comunicar una visión motivadora, a expresar altas expectativas sobre el desempeño, proyectar autoconfianza y expresar confianza en la capacidad de los seguidores para alcanzar metas, modelar roles y enfatizar los propósitos e identidad colectivos. La perspectiva instruccional, en tanto, más presente en las dos últimas dimensiones, enfatiza un liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores.

Como ya se ha dicho, la literatura y modelos identifican también un conjunto de competencias conductuales que, a partir del análisis, pueden categorizarse en cuatro dimensiones principales. La primera de ellas, conceptualizada como *Gestión flexible para el cambio*, refiere a la capacidad del director de entender los procesos de cambio integralmente y manejar su complejidad, siendo capaz de modificar estilos y prácticas para reaccionar asertivamente ante escenarios diversos o elegir las mejores soluciones para incidir en la dirección del proyecto educativo. En segundo lugar, la literatura y los modelos resaltan la importancia de las *Habilidades comunicacionales* mediante las cuales el director lograría que sus mensajes causaran efecto en la comunidad escolar, siendo acogidos por ésta y teniendo consecuencias sobre su actuar. Una tercera dimensión clave es la *Construcción de confianza*, relacionada con la capacidad para generar en la comunidad escolar la creencia de que su comportamiento futuro estará coherentemente alineado a los dichos y actos cometidos con anterioridad. Finalmente, la literatura resalta la importancia de la *Articulación entre conocimiento y práctica*, por medio de la cual el director incorpora los aportes provenientes de la evidencia a sus decisiones y prácticas de liderazgo, mejorando así continuamente su trabajo. Al igual que en el caso anterior, la tabla 5 presenta las competencias específicas para cada una de estas dimensiones.

Tabla 5
Competencias conductuales para un liderazgo efectivo

<p>Gestión flexible para el cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprende el proceso de cambio y los factores que lo afectan, siendo capaz de seleccionar los facilitadores más efectivos.</i> • <i>Resuelve problemas complejos.</i> • <i>Adecúa su comportamiento y estilo de liderazgo a las necesidades de la situación.</i>
<p>Habilidades Comunicacionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comunica sus puntos de vista de manera clara y escucha activamente a sus interlocutores.</i> • <i>Influye positivamente en la comunicación.</i> • <i>Genera impacto a través de su comunicación.</i>
<p>Construcción de Confianza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modela visiblemente los valores centrales de la organización.</i> • <i>Posee valores que le posibilitan dar y recibir mensajes de aprendizaje de manera respetuosa.</i> • <i>Posee una ética que promueve las relaciones interhumanas y crea las competencias para pensar de manera crítica y creativa, valorando también la perspectiva de los demás.</i>
<p>Articulación entre conocimiento y práctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ejerce las responsabilidades y prácticas de liderazgo basándose en los resultados de la investigación y la evidencia disponible.</i>

Fuente: Elaboración propia.

El modelo presentado unifica los elementos comunes que se encontraban presentes en las fuentes que lo integran y avanza en una mayor exhaustividad y coherencia con la experiencia internacional, lo que permite incorporar algunas competencias que los modelos nacionales no reconocían suficientemente. Este último es el caso de la dimensión *Desarrollar a las personas*, que, a pesar de encontrarse menos relevado en los modelos nacionales, es rescatado por la evidencia internacional, dando cuenta de la importancia de la motivación intelectual y emocional del director sobre los docentes como vía para el mejoramiento de la enseñanza y los aprendizajes. Este ejercicio es principalmente una invitación a acercarse con una nueva mirada a lo previamente existente en Chile, aprovechando la evidencia que surge de las investigaciones y sistematizaciones realizadas internacionalmente. Así, se espera poner al servicio de los programas de formación una herramienta que, aunque manteniendo continuidad con lo preexistente, lo actualice, dando cuenta de nuevos énfasis que debieran ser observados para desarrollar directores capaces de liderar procesos de mejoramiento escolar.

Formación de directores en Chile: ¿a la altura de lo que se requiere?

En una segunda etapa, el estudio realizó un levantamiento de información con miras a analizar el nivel de sintonía que presentan los programas de formación para directores con las competencias críticas propuestas en el modelo y, a la vez, con aquellas que los propios directores escolares declaran necesarias para realizar una mejor función. Esta sección permite identificar coincidencias y brechas que se presentan entre estos componentes.

El rol de las competencias conductuales: más bien ausentes en la formación de directores en Chile

Uno de los hallazgos interesantes del estudio es que los actores del sistema escolar (formadores y formados) reconocen explícitamente la distinción entre competencias funcionales y conductuales, ambas claves para un buen desempeño directivo. Con distintos niveles de conceptualización y muchas veces intuitivamente, tanto sostenedores y directivos, como encargados de programa relevan el rol de competencias que están, por una parte, a nivel de “saber” o “saber hacer” y, por otra, referidas a “ser”. En general, se les conceptualiza como competencias “duras” y competencias “blandas”, respectivamente.

Esta constatación de la transversalidad, que adquiere la identificación de competencias conductuales como factor clave para el éxito de un director, es uno de los principales resultados obtenidos por el estudio. Desde la perspectiva de directores y sostenedores, elementos como *buen trato, empatía, honestidad, tolerancia, equilibrio emocional, apertura al cambio, saber escuchar, fluidez, capacidad para resolver problemas o vocación* son fundamentales para que un director pueda realizar con éxito su trabajo y alcanzar buenos resultados. La más recurrentemente señalada de estas competencias refiere a las *habilidades comunicacionales*. Ello se produce, a juicio de los mismos actores, en un escenario donde en general se diagnostican relaciones sociales difíciles, como profesores no siempre dispuestos a colaborar en los procesos de cambio o sumarse al proyecto educativo, contextos de vulnerabilidad o relaciones complejas con los apoderados, alumnos y sostenedor, entre otros.

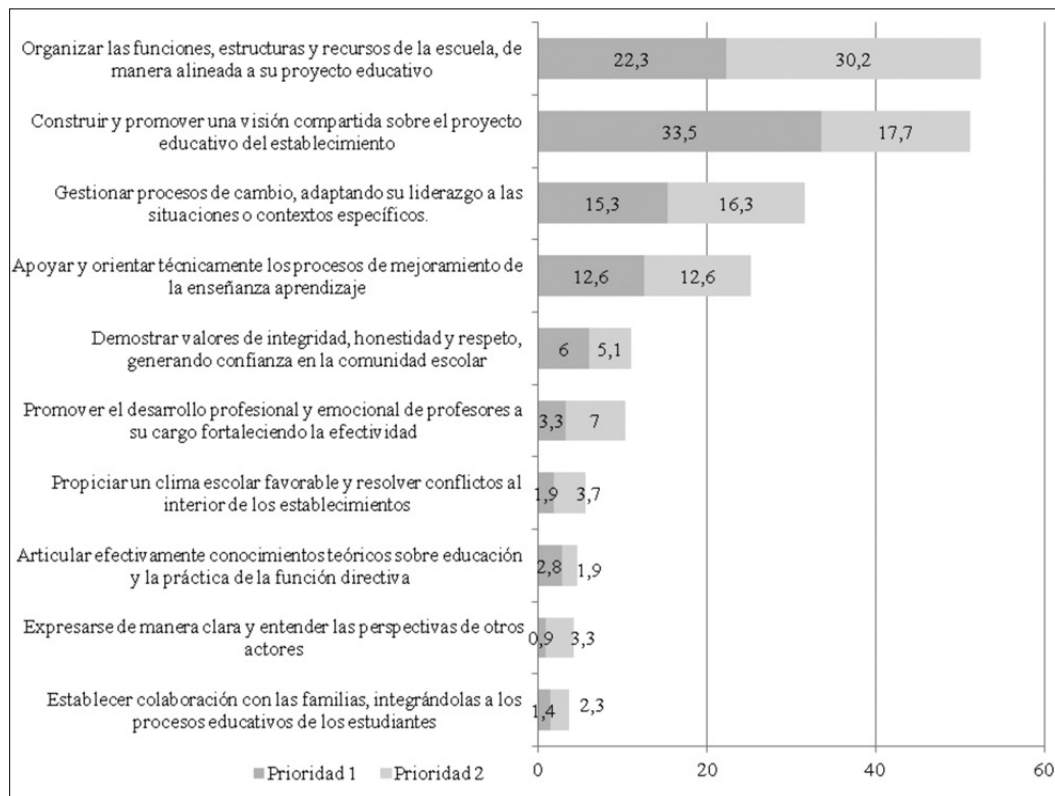
A pesar de esta relevancia asignada a las competencias conductuales (sobre todo constatada en la fase cualitativa), a la hora de priorizar ciertas habilidades necesarias para ejercer la función directiva, los directores asignan mayor importancia a las competencias funcionales. Los directores señalan que lo más importante es “saber construir y promover una visión compartida sobre el proyecto educativo del establecimiento”, así como también, “saber organizar las funciones y estructuras de manera alineada con el proyecto educativo” (ver figura 1). Estas competencias se asocian a las dimensiones del modelo conceptualizadas como *Establecer una visión orientadora* y *Generar condiciones organizacionales*, respectivamente. Los directores y sostenedores destacan la importancia de “saber pensar” la escuela de manera global y ser capaz de asociar esto a un proyecto coherente, al que puedan hacer seguimiento, control y evaluación. Ello implica un nivel mayor de complejidad al que manejaban con anterioridad a iniciarse en la función de director y les obliga a operar un conjunto de herramientas de gestión que no son intuitivas y que serían fundamentales para poder hacer realidad el proyecto planteado. Sin embargo, en este esfuerzo los directores declaran tener problemas para lograr sumar a la comunidad escolar (especialmente a los docentes) a las iniciativas de cambio. En escenarios donde los profesores están acostumbrados a dinámicas previas a la figura del director y donde este último se encuentra bastante limitado en sus posibilidades de gestión de recursos

humanos, la capacidad de convocar a los actores escolares y alinear sus intereses con el sentido del proyecto se vuelve una habilidad fundamental.

En este sentido, no es de extrañar que se valore fuertemente la dimensión *Establecer una visión orientadora* y que se le subordinen las competencias conductuales comunicacionales, sociales y políticas. Así, el fin último es plantear un proyecto compartido que haga posible la mejora escolar, en tanto que las habilidades comunicacionales y políticas serían sólo una herramienta para facilitar aquello.

Esta subordinación no sólo se aplica a las competencias conductuales, sino también a aquellas funcionales que se organizan en la dimensión *Gestión de la convivencia escolar*. Se trata de habilidades y conocimientos fuertemente valorados en la fase cualitativa, pero invisibilizados en la priorización que exigió la encuesta. Nuevamente, el manejo de una buena convivencia escolar (que a su vez se facilita enormemente cuando el director posee competencias actitudinales adecuadas), se convierte en un facilitador para que el director pueda plantear un proyecto compartido y reestructurar la organización.

Figura 1
 Qué debiera saber hacer un director para cumplir con éxito su tarea (Porcentaje Directores)

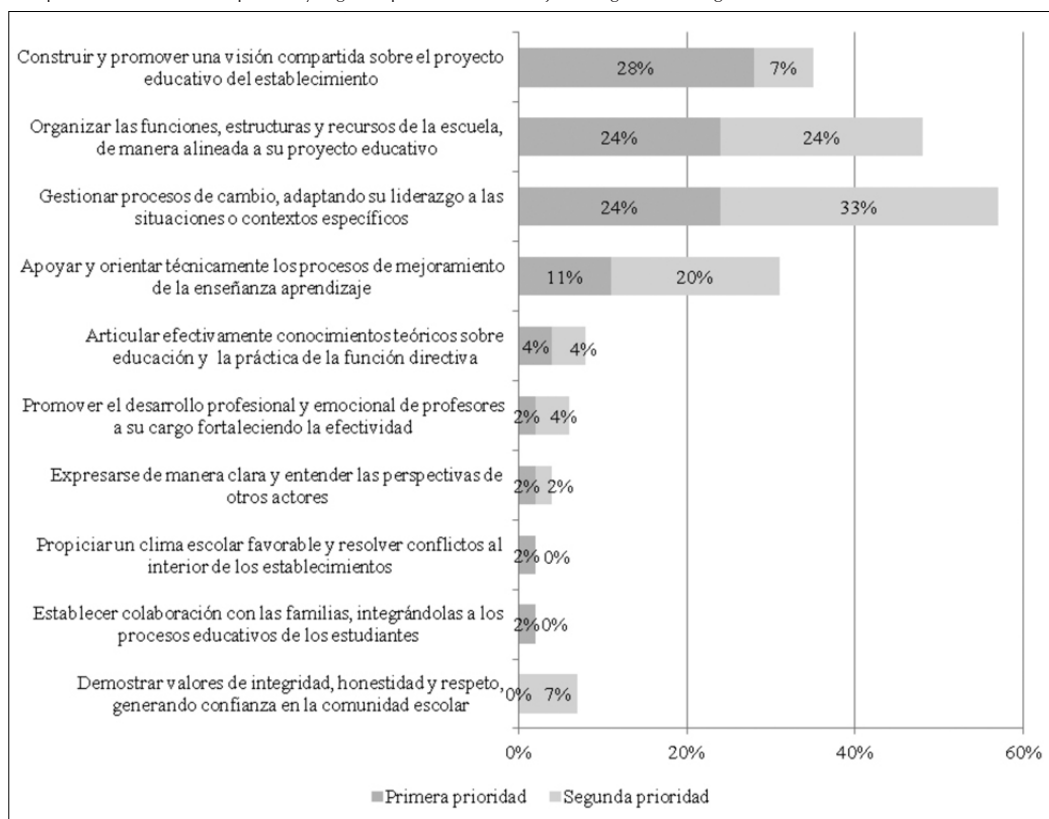


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Directores

Desde la mirada de la formación, son pocos los programas que incluyen las competencias conductuales dentro de su plan de formación, no obstante que los encargados de los programas reconocen su importancia y las señalan como características críticas que definen a los buenos directores. En general, se les otorga una baja prioridad (ver figura 2). En este sentido, la oferta en Chile hoy no está atendiendo una de las demandas más preciadas en el sistema escolar: directores que sean formados en habilidades personales que les permitan enfrentar con eficacia la tarea de dirigir.

Sólo una competencia conductual adquiere preponderancia dentro de las necesidades del sistema escolar y, al mismo tiempo, en los programas formativos: la *Gestión flexible para el cambio*. Esta habilidad rescata la capacidad de adaptación de los directores a los contextos y problemas específicos.

Figura 2
Competencias consideradas primera y segunda prioridad (Porcentaje Encargados de Programa)



Fuente: Encuesta a Encargados de Programas para Formación de Directores

Una de las preguntas del estudio fue si acaso las competencias conductuales son susceptibles de formar, o bien se trata de características personales propias de cada cual y, por lo tanto, difíciles de cambiar. Al respecto, directores, sostenedores y encargados de programa tienden a coincidir: se trata de competencias que en su mayoría son posibles de desarrollar. Sin embargo, especialmente las habilidades comunicacionales y de generación de confianza exigen un piso mínimo a partir del cual se pueda iniciar este desarrollo. Ello implica que se requieren ciertas disposiciones iniciales para poder avanzar en la formación de un buen director, las que se convierten en una barrera de entrada a la buena dirección, pues no cualquier profesional tiene las condiciones para poder desplegarlas a través de un programa. Entre las limitaciones se encuentra la disposición por parte del director a participar del programa y a cambiar, o ciertas características de personalidad limitantes. Desde el punto de vista de los encargados de formación, una de las principales limitantes es la experiencia, en el sentido de que es muy difícil alterar hábitos de dirección escolar que se han ejercido por demasiado tiempo.

Postergación de las competencias pedagógicas

Con todo lo anterior, las competencias del tipo técnico-pedagógico pierden prioridad para el sistema escolar, tanto en la oferta como en la demanda de formación. Aunque los directores y sostenedores reconocen que, al ser la escuela una organización con un fin educacional, las competencias de *Establecer una visión orientadora* y *Generar condiciones organizacionales* deben enfocarse a la mejora de la enseñanza y los aprendizajes, se le asigna una prioridad menor al desarrollo de competencias técnico-pedagógicas propiamente tales. En este sentido, las dimensiones *Gestionar la pedagogía* y, especialmente, *Desarrollar a las personas* pierden protagonismo.

Al preguntar a los encargados de programa por las competencias que se busca formar y la prioridad que

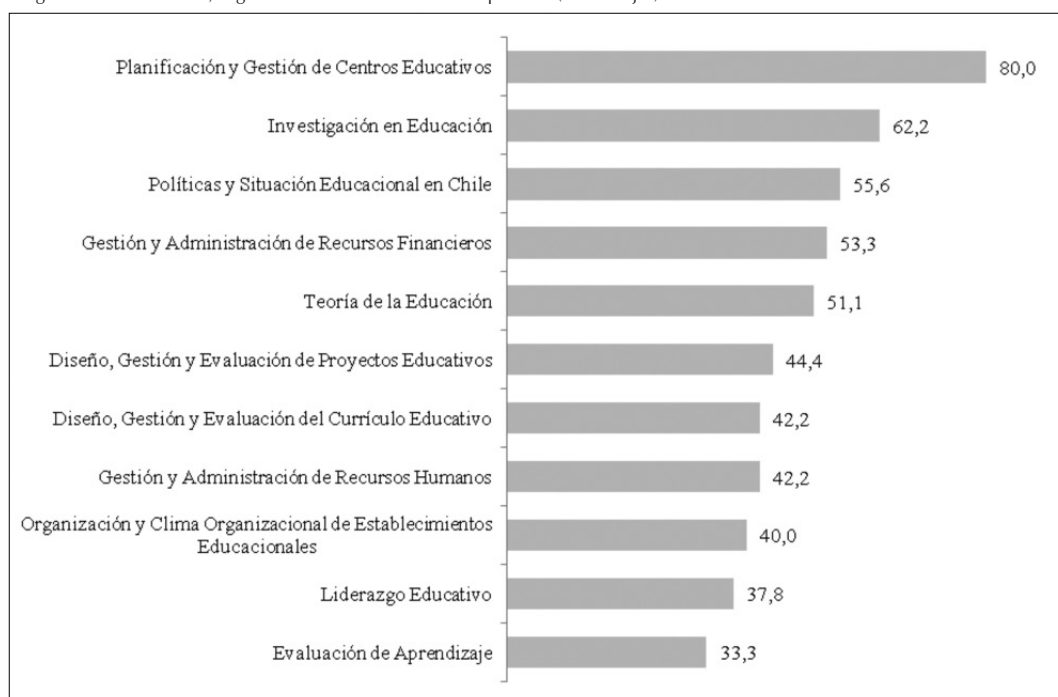
les dan sus espacios de formación, se observa bastante convergencia con lo señalado como necesidades por los directores, en el sentido de una menor priorización de estos elementos destacados por los modelos nacionales y la literatura internacional: apoyo técnico pedagógico y la promoción del desarrollo profesional y emocional de los docentes para mejorar la efectividad (esto último es una prioridad muy minoritaria dentro de la oferta formativa).

Una de las razones que podrían explicar lo anterior es que el apoyo pedagógico, entendido como una práctica esencial de los directores, es una noción relativamente nueva en el sistema escolar chileno (que, de hecho, se consagra formalmente solo con la recién promulgada Ley General de Educación). Por muchos años se ha entendido el rol del director desde un punto de vista que enfatiza las tareas administrativas y de generación de condiciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sin involucrarse en éstos de manera directa (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010). De este modo, es probable que tanto directores como programas funcionen aún sobre la base de un discurso que se ha difundido y adquirido en periodos en los cuales no se ha priorizado el liderazgo pedagógico. Adicionalmente, el papel que cumplen los jefes técnicos en los colegios ha promovido una delegación del rol de apoyo pedagógico, generando una distribución de funciones que no favorece este tipo de liderazgo centrado en la instrucción.

Contenidos impartidos: coherencia con las definiciones de la oferta, importante distancia con la demanda

Los contenidos de las mallas que imparten los programas se encuentran bastante alineados con las competencias que éstos buscan desarrollar. Así, el contenido presente en un mayor número de programas es “Planificación y gestión de centros educativos”, entendido como la formulación de un proyecto estratégico y de la estructura organizacional que lo soporta.

Figura 3
Programas de Formación, según Unidades de Contenido Impartidas (Porcentajes)

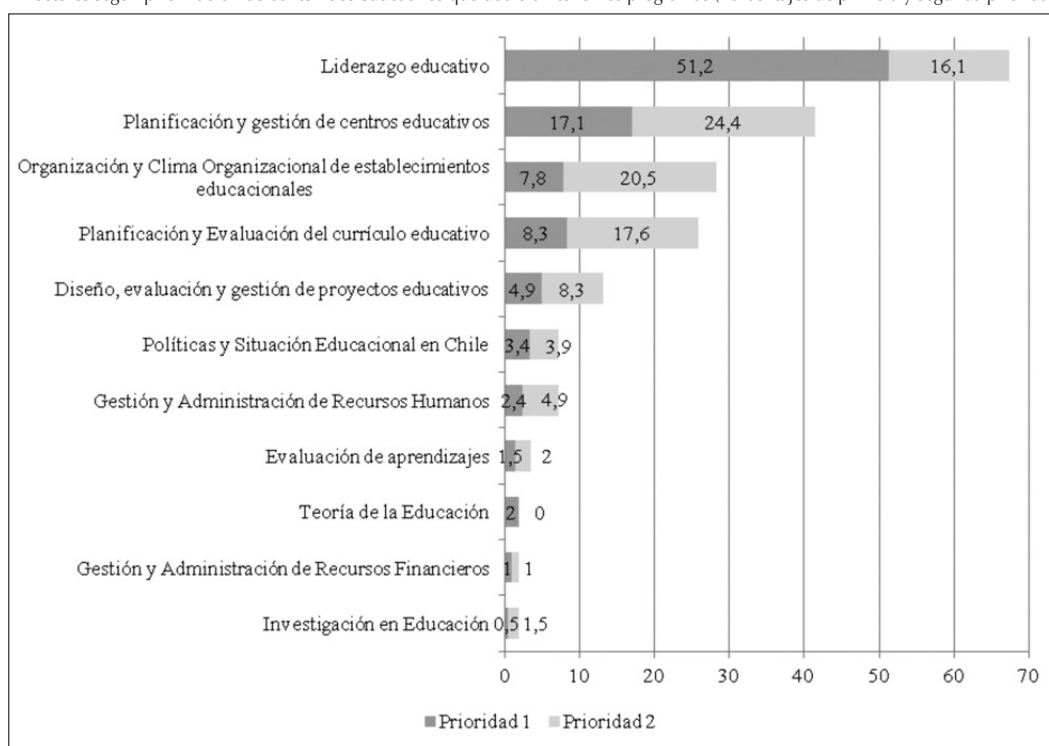


Fuente: Catastro de Programas de Formación para Directores

Se trata de un componente que es también muy solicitado por los directores. Otra similitud es que de acuerdo con el catastro de programas, los contenidos de evaluación curricular y de aprendizajes son impartidos por menos de la mitad de las instancias de formación, lo que es coherente con el bajo porcentaje de directores que los menciona como primera o segunda prioridad en tanto contenido de un programa.

A pesar de la gran valoración que dan los directores a contenidos con una fuerte carga *transformacional* –en el sentido de aprender a plantear la visión y misión del establecimiento, generando alineamiento en torno a metas comunes– la unidad “Liderazgo educativo” es ofrecida en un muy bajo porcentaje de programas, mientras que son varios los que imparten cursos menos valorados por los directores, tales como “Política educativa”, o “Investigación en educación”. Similar es lo que sucede con “Organización y clima organizacional”, referidos a la realización de diagnósticos, análisis de la organización y gestión del clima y la convivencia interna.

Figura 4
Directores según priorización de contenidos educativos que deberían tener los programas (Porcentajes de primera y segunda prioridad)



Fuente: Encuesta a Directores

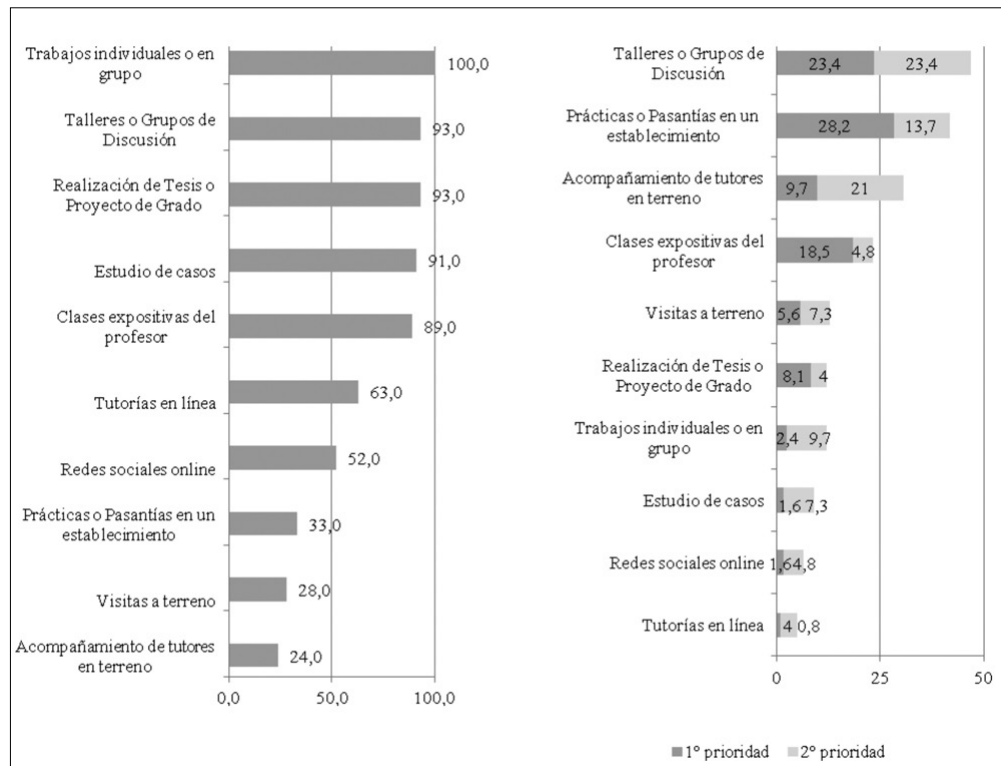
Uso de estrategias metodológicas: la mayor brecha entre lo existente y necesario

Sin embargo, donde se encuentra la mayor inconsistencia entre lo demandado por los directores y sostenedores y lo ofrecido por los programas es en las metodologías utilizadas para la formación. Por una parte, desde el sistema escolar se levanta el requerimiento de contar con estrategias educativas que tengan un fuerte componente práctico y que permitan a los directores nutrirse de la experiencia de otros. Es así como se prefieren los talleres o grupos de conversación con pares, las pasantías o prácticas en centros educacionales y el acompañamiento de tutores en terreno. Los directores consideran que estos métodos les permiten adquirir un aprendizaje que pueda ser aplicable a sus situaciones personales y que sea pertinente al contexto en el cual se desenvuelven. Esta demanda, como se mostró en los antecedentes del estudio, es consistente con lo que está ocurriendo internacionalmente.

Por otra parte, los directores señalan que las metodologías prácticas son las que permiten el desarrollo

de las competencias blandas, lo que tiene sentido si se considera que se trata de un entrenamiento que incorpora las relaciones interpersonales, incluyendo aquellas con personas de otros estamentos escolares que les resultan especialmente conflictivas en su trabajo diario. De acuerdo con los actores, la formación de este tipo de competencias requiere de metodologías distintas a las de las competencias funcionales, destacando la relevancia de herramientas como el *coaching* y recursos provenientes de la psicología organizacional.

Figuras 5.1 y 5.2
 Porcentaje de programas que utilizan la Metodología; y Porcentaje de directores que la indica como más útil para desarrollar el liderazgo directivo en primera o segunda prioridad



Sin embargo, a pesar de que la oferta formativa reconoce la importancia de la experiencia práctica en el desarrollo de competencias de liderazgo efectivo, éstas se encuentran presentes en un número muy reducido de programas. Entre las razones que esgrimen los encargados se encuentra que tienen costos elevados, tanto en lo económico como en los arreglos institucionales requeridos. Así, terminan dándoles mayor énfasis a métodos de enseñanza que no son valorados por los directores, como la realización de tesis y de trabajos individuales o en grupo. Sólo en la existencia de talleres o grupos de discusión se da la convergencia entre los intereses de los directores y la oferta existente.

La ausencia de aprendizajes prácticos lleva a los directores y sostenedores a considerar que lo que se imparte no tiene relación con los problemas que se enfrentan en los establecimientos y que los programas existentes, en la medida en que trabajan con escenarios ideales en vez de reales, no permiten obtener aprendizajes aplicables.

Otro elemento que se debe destacar en este plano es que son pocos los directores que consideran útiles los métodos basados en el uso de tecnologías, tales como las redes sociales virtuales y las tutorías online. Ello es consistente con la declaración por parte de los propios directores de que tienen un bajo manejo de herramientas computacionales y que aquello debiera ser considerado por la oferta de formación. Esta menor valoración de instrumentos tecnológicos se traduce, entre otras cosas, en una mala evaluación de los cursos online, a los cuales se les califica como poco contextualizados.

Discusión

Este artículo ha pretendido aportar a la discusión sobre la formación de líderes escolares en Chile. En primer lugar, construyendo un modelo útil, comprensible y exhaustivo sobre las competencias que deben poseer los directivos de escuela. Este modelo, entre otras cosas, releva el rol del director en el “desarrollo de personas”. La revisión de evidencia internacional dio cuenta de la importancia que tiene este factor, asociado a motivar intelectualmente a los profesores, entregar oportunidades de desarrollo profesional y apoyarlos individualmente.

A pesar del alto valor que les concede el modelo de competencias propuesto, los programas de formación dan poca cabida al desarrollo de competencias de gestión pedagógica y al desarrollo de personas. Esto último se alinea a la también baja prioridad en la demanda de estos temas por parte de directores y sostenedores. La incidencia que tienen estas dimensiones de competencias en el logro de una educación de calidad exige no sólo que se las incorpore en la formación, sino también difundir su importancia en el sistema y generar conciencia sobre la relevancia del rol pedagógico de los líderes escolares. Ello no implica desmerecer la importancia de las prácticas de liderazgo transformacional y de las herramientas de gestión que, sin duda, también son fundamentales para poder llevar adelante el proyecto pedagógico de un establecimiento educativo. El desafío consiste en encontrar el equilibrio y desarrollar las competencias clave en las distintas dimensiones.

Un elemento destacado es el rol que cumplen las competencias conductuales en la construcción de liderazgos escolares eficaces. El estudio mostró que estas sitúan a los directores en una base más firme ante dificultades en contextos complejos y variables, especialmente cuando hay inseguridad sobre el manejo de competencias funcionales o cuando las atribuciones se ven restringidas. Contar con una formación que se encargue de desarrollarlas –lo que sucede sólo excepcionalmente en la realidad actual– es una necesidad muy sentida en el sistema escolar y reafirmada por la investigación internacional.

En cuanto a las vías y modelos de formación estudiados, las metodologías prácticas, como pasantías, prácticas profesionales o acompañamientos por parte de directores experimentados, han sido catalogadas por los directores y sostenedores consultados en este estudio como estrategias de enseñanza que facilitan la aplicación de lo aprendido y entregan seguridad en su ejercicio. Si bien desde los programas se reconoce su importancia, se señala que operativamente su incorporación es difícil, por lo que la política de formación deberá avanzar en facilitar los arreglos para que las instituciones puedan desarrollar estas metodologías, así como también permitir que otras instituciones que tienen contacto más directo con las organizaciones escolares puedan proveer formación a los directores. En este camino, uno de los pasos importantes es avanzar hacia una mayor incorporación de directores en servicio y con experiencia como formadores.

Como se manifestó en los antecedentes, el uso de métodos prácticos y de acompañamiento in situ está fuertemente relevado por las investigaciones internacionales y son un componente importante en los programas y políticas de formación que han adoptado países con sistemas educativos que muestran buenos resultados. No obstante, la literatura igualmente destaca la importancia de no descuidar el ámbito teórico, ya que esto permite a los directores una mayor capacidad de análisis de los problemas que enfrentan y sus soluciones, pues pueden encontrar las similitudes entre lo que vivencian y los modelos que se han desarrollado a partir de un extenso cúmulo de investigaciones y experiencias. En este sentido, las experiencias internacionales dan cuenta de la importancia de establecer un equilibrio entre aprendizajes-contenidos, teóricos y prácticos, que permitan al director aplicar los resultados de la investigación a las iniciativas y soluciones que desarrolla en su contexto particular.

El análisis de los programas indica que la oferta actual en Chile es fuertemente homogénea. La gran mayoría de las instancias ofrecidas se concentran en el desarrollo de un mismo conjunto de competencias, las que se busca desarrollar a través de un repertorio común de estrategias metodológicas. Esta concentración indica que son varias las habilidades y competencias que no tienen espacio para su desarrollo actualmente en Chile. La formación de directores está, por tanto, en deuda y la relevancia fundamental que este actor tiene dentro de cualquier proceso de mejoramiento escolar hace indispensable pensar en una política de desarrollo del liderazgo escolar que modifique la situación actual y enfrente sus principales debilidades.

Un punto clave a abordar desde las políticas tiene que ver con quiénes son principales responsables de la provisión de la formación. En Chile, donde ya existe un mercado de este tipo que ofrece una

multiplicidad de alternativas, probablemente la alternativa más adecuada no sea centralizar la provisión de la formación (estrategia por la que sí han optado otros países). No obstante, precisamente por la gran diversidad, se requiere de mecanismos que permitan monitorear y aseguren su calidad, promoviendo que los programas a) sean consistentes con las competencias de un liderazgo efectivo, (b) incorporen métodos que resulten útiles para adquirirlas y (c) sean también consistentes con una carrera cuyas necesidades van cambiando a lo largo del tiempo. Para asegurar esto, no necesariamente se requiere de una oferta de carácter público, pero sí de un seguimiento permanente a aquellos que están impartiendo los privados y de un marco regulación que permita que esta orientación desde el Estado esté asociada a consecuencias.

La pregunta que de inmediato salta a la luz de estas reflexiones y conclusiones es si un cambio de esta magnitud en la manera de abordar la formación de directores puede ser asumido eficazmente desde las universidades. En términos generales, las regulaciones que pesan sobre estas instituciones dificultan el desarrollo de una oferta de programas menos académicos y que utilicen metodologías prácticas en sus estrategias de enseñanza. Avanzar hacia una política de formación de directores que sea coherente implica flexibilizar los requerimientos que se solicitan a las universidades para impartir programas (muchas veces internos). Pero también, fortalecer programas especializados que puedan ser impartidos por instituciones de otro tipo, como ocurre actualmente en varias partes del mundo. Esto se aplica principalmente a cursos de inducción o algunos temas de formación en servicio, donde instancias especializadas, con mayores posibilidades de articularse con establecimientos educativos y que entreguen aprendizajes a partir de su propia experiencia de trabajo, puedan tener ventajas comparativas.

Finalmente, es clave avanzar también en la generación de más y mejor evidencia para sustentar las nuevas políticas de fortalecimiento de la función del director. Es necesario investigar, por ejemplo, sobre los procesos informales de generación de capacidades de liderazgo en los directores y sus consecuencias, las alternativas de formación de nuevos líderes al interior de las escuelas o el impacto de distintos tipos de formación en las prácticas de los directores.

El artículo original se recibió el 18 de marzo de 2011

El artículo revisado se recibió el 22 de julio de 2011

El artículo fue aceptado el 26 de agosto de 2011

Referencias

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership. *International Perspectives*, 30(4), 417-429.
- Council of Chief State School Officers (2008). *Educational leadership policy standards: ISLLC 2008 as adopted by the National Policy Board for Educational Administration*. Washington, DC.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M.T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Elliot, V. (2009). *Principal Story Field Guide. A companion to the PBS documentary for promotion leadership for learning*. National Staff Development Council, Wallace Foundation. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/principal-story/field-guide/Documents/Principal-Story-Field-Guide.pdf>
- Glater, R. (2009). *Wisdom and bus schedules: developing school leadership*. *School Leadership & Management*, 29(3) 225-237.
- Grisson, J., & Harrington, J. (2010). Investing in administrator efficacy: An examination of professional development as a tool for enhancing principal effectiveness. *American Journal of Education*, 116, 583-512.
- Gronn, P. (2003). *Leadership: Who needs it?* *School Leadership & Management*, 23(3) 267-290.
- Gunter, H. (2001). *Critical approaches to leadership in education*. *Journal of Educational Enquiry*, 2 (2), 94-108.
- Horn, A., Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Revista Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104.
- Huber, S., West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. En K. Leithwood, P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and organizations. Part two*, (pp. 1071-1102). Dordrecht, Boston London: Kluwer Academic Publishers.
- Invargen, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of literature*. Acton, Australia: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Krüger, M. (2009) The big five of school leadership competence in the Netherlands. *School Leadership & Management*, 29(2), 109-127.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning* (No. 800): National College for School Leadership.
- MINEDUC (2005). *Marco para la Buena Dirección* (revisión marzo de 2010). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2006). *Mejorando el Liderazgo Escolar*. Reporte de Chile para OECD. Santiago, Chile.
- MINEDUC, Fundación Chile (2009). *Perfiles de competencias para docentes directivos, Mapa de desarrollo profesional*. Proporcionado por Fundación Chile. Santiago, Chile.
- Muñoz, G., y Marfán, J. (2011). *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile. Situación actual, desafíos y propuestas de política*. Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación.
- Murillo, J. (2006). *Una Dirección Escolar para el cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. REICE, 4(4e), 11-24.
- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile (1929-2009). *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. OECD.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2005). *The definition and selection of key competences*. OECD, DeSeCo.
- Price Waterhouse Coopers (2007). *Independent study into school leadership*. Nottigham, United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *ACEL*, 41, 1-28.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]*: New Zeland Ministry of Education.

- Scout, S., & Webber, C. (2008). Evidence-based leadership development: the 4L framework. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 762-776.
- Seashore-Lewis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement; Toronto, ON: University of Toronto, OISE.
- Southern Regional Education Board (2008). *Leadership curriculum modules: Professional learning framework and module summaries*. Atlanta, GA.
- The Wallace Foundation (2008). *Becoming a leader: Preparing school principals for today schools. Perspective*. New York, NY: Mitgang, D.
- The Wallace Foundation (2009). *Assessing the Effectiveness of School Leaders: New Directions and New Processes*. Wallace Foundation.
- Thrupp, M. (2003). *The School Leadership Literature in Managerialist Times: exploring the problem of textual apologism*. *School Leadership & Management*, 23(2) 149–17.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 304-322.
- Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2005). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Denver: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Walters, T., & Grubb, S (2004). *Leading schools: Distinguishing the essential from the important*. Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-147.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J., Uribe, M., Concha, C. y Volante, P. (2010). *Reporte Intermedio Estudio "Liderazgo educativo y calidad de la Educación en Chile"*. [Manuscrito no publicado].
- Wise, D., & Jacobo, A. (2010). Towards a framework of leadership coaching. *School Leadership and Management*, 30(2), 159-169.