

ESTUDIO

Diagnóstico de Capacidades y Necesidades de Formación en Liderazgo

Para los Directivos Escolares de los Nuevos Servicios Locales de Educación



Dirección de Educación Pública (DEP) 2019

Equipo técnico contraparte de la DEP:

Jennifer Obregón Reyes- Paulina Sáez Kifafi
Departamento de Innovación y Mejoramiento Educativo
División de Desarrollo y Planificación Educativa

Equipo de investigadores de la UDP:

Carolina Cuellar Becerra- Isidora Vásquez- Gonzalo Muñoz Stuardo
Facultad de Educación
Universidad Diego Portales

Publicación de la Dirección de Educación Pública

República de Chile

Índice

1. PRESENTACIÓN	4
2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	5
3. MARCO REFERENCIAL.....	6
3.1. Introducción	6
3.2. Experiencias internacionales de políticas para el desarrollo profesional de líderes escolares	8
3.3. Investigaciones sobre detección de necesidades formativas de líderes escolares	13
3.4. Necesidades formativas actuales de líderes escolares en Chile: síntesis de aprendizajes del CEDLE.....	17
4. METODOLOGÍA.....	25
4.1. Fase cualitativa	26
4.2. Fase cuantitativa	32
4.3. Fase final de análisis integrado	34
4.4. Limitaciones metodológicas del estudio	35
4.5. Consideraciones éticas del estudio	35
5. RESULTADOS	36
5.1. Resultados de la encuesta: descripción y análisis	36
5.1.1. Descriptivos generales sociodemográficos.....	36
5.1.2 Trayectoria formativa.....	39
5.1.3. Percepción de Necesidades Formativas	42
5.1.4. Percepción de la Propia Preparación	46
5.1.5. Priorización (dimensiones y habilidades del MBDL).....	51
5.2. Análisis cualitativo de desafíos directivos y necesidades formativas	60
5.2.1. SLE Huasco	61
5.2.2. SLE Puerto Cordillera	67
5.2.3. SLE Barrancas.....	73
5.2.4. SLE Costa Araucanía	80

5.3. Análisis de Planes de Mejoramiento Educativo de Casos de Estudio	86
5.3.1. Análisis de Necesidades Formativas de Directivos del SLE Huasco, derivadas de sus PME.	87
5.3.2. Análisis de Necesidades Formativas de Directivos del SLE Puerto Cordillera, derivadas de PME. .	90
5.3.3. Análisis Necesidades Formativas de Directivos del SLE Barrancas, derivadas de PME.	92
5.3.4. Análisis Necesidades Formativas de Directivos del SLE Costa Araucanía, derivados de PME.	93
6. CONCLUSIONES.....	96
6.1. Síntesis del Estudio de Diagnóstico.....	96
6.1.1. Sobre características y alcances del estudio de diagnóstico.....	96
6.1.2. Síntesis de necesidades formativas.....	97
6.2. Recomendaciones de política y planes de formación para líderes escolares.	104
7. REFERENCIAS	107

I. PRESENTACIÓN

Con el fin de mejorar sustancialmente la calidad de la educación que entregan los establecimientos públicos chilenos, en noviembre de 2017 se creó el nuevo Sistema de Educación Pública (Ley N° 21.040/2017). Mediante el establecimiento de una Dirección de Educación Pública (DEP) y la implementación de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLE o SLEP), este sistema pretende desarrollar y fortalecer las capacidades de las instituciones educativas y sus ciclos de mejoramiento, reconociendo las fortalezas existentes y subsanando las principales debilidades de los actuales sostenedores de la educación municipal.

De esta manera, se ha dado inicio a un proceso de transición gradual de la actual administración municipal a una red articulada de SLEP, entre los cuales ya se encuentran en funcionamiento los primeros cuatro, a saber: “Puerto Cordillera” (Coquimbo y Andacollo), “Barrancas” (Pudahuel, Lo Prado y Cerro Navia), “Huasco” (Alto del Carmen, Freirina, Huasco y Vallenar) y “Costa Araucanía” (Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén), cuyo foco es atender los desafíos y necesidades educativas desde una perspectiva territorial.

Entre sus funciones, los SLEP deben asegurar el apoyo y capacidades técnicas en cada establecimiento. Dada la centralidad que la legislación otorga a los directivos escolares como líderes de los procesos de mejoramiento, la Dirección de Educación Pública, a través del Departamento de Innovación y Mejoramiento Educativo, ha considerado una acción prioritaria la formación y desarrollo de estos profesionales.

Atendiendo a esta prioridad, se requirió a la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales el servicio de “desarrollar un estudio diagnóstico de capacidades y necesidades de formación de los líderes escolares (directores y jefes técnicos) de los territorios en los que se emplazan los cuatro primeros servicios locales, que permita proyectar a partir de los resultados, una estrategia de formación pertinente para la nueva educación pública”.

El presente documento corresponde al Informe Final del estudio, que se suma a los dos productos entregados en el transcurso del proyecto (Planificación y Programación e Informe de Avance). El Informe Final se estructura de la siguiente manera. En la sección 2 se presentan los objetivos que guiaron la investigación. En la sección 3 se expone la sistematización de experiencias e investigaciones internacionales y nacionales que se consideran relevantes para el diagnóstico de las principales necesidades de formación en liderazgo de los directivos escolares de los nuevos SLEP. En la sección 4, se especifica el diseño metodológico empleado en el estudio. Posteriormente, en la sección 5, se dan a conocer los resultados de la investigación, tanto en su fase cualitativa como cuantitativa, junto con el análisis integrado de la información obtenida. Por último, la sección 6 introduce las principales conclusiones del estudio.

El documento contiene una serie de anexos, entre los que se incluyen: pautas de entrevistas, índices estructurados de informes de caso y reporte por SLEP, cuestionario de encuesta aplicada a directivos, formularios de certificación ética y análisis de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME).

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo General

Caracterizar las necesidades formativas de las y los líderes educativos de los cuatro nuevos Servicios Locales de Educación Públicos (SLEP), en relación a los requerimientos que establece la Ley de Nueva Educación Pública y sus respectivos marcos normativos.

Objetivos Específicos

- Elaborar definición de necesidad formativa a partir de análisis de experiencias de políticas e investigaciones, nacionales e internacionales, sobre necesidades formativas de líderes educativos.
- Caracterizar la percepción y pertinencia de las condiciones, capacidades y contenidos que la nueva legislación exige, desde la perspectiva de líderes educativos de los cuatro SLEP.
- Identificar demandas formativas de las y los líderes educativos de los cuatro nuevos SLEP, en relación a su contexto local de desempeño y a las exigencias de la nueva legislación.

3. MARCO REFERENCIAL¹

Sistematización y actualización de experiencias y estudios internacionales y nacionales sobre necesidades de formación en liderazgo de los directivos escolares.

3.1. Introducción

Esta sección presenta una sistematización y actualización de experiencias e investigaciones internacionales y nacionales que se consideran relevantes para el diagnóstico de las principales necesidades de formación en liderazgo de los directivos escolares de los nuevos Servicios Locales de Educación (SLEP).

Diversos autores han destacado la relevancia de desarrollar procesos de formación en liderazgo educativo para los profesionales que ejercen responsabilidades directivas dentro del sistema escolar (Dempster, 2001; Slater, García Garduno, & Mentz, 2018; Smylie & Eckert, 2018; Sommefeldt & Daniela, 2001; Young, 2015). Además de la calidad y eficacia de tales programas, uno de sus atributos fundamentales es la capacidad para articularse con las necesidades contingentes del contexto educativo en el cual los líderes ejercen su rol. La pertinencia de la formación en liderazgo plantea el desafío de indagar en las características que configuran la necesidad de desarrollar las competencias de los directivos escolares, más allá de la oferta a la que tienen acceso. Estudiar estas necesidades enfatiza la descripción de la demanda y de los mecanismos que se despliegan desde ella para acceder a los programas disponibles para el desarrollo profesional en este ámbito.

La identificación precisa de las necesidades de formación profesional es un problema recurrente para las políticas educativas. Dado que en esta área los mecanismos pecuniarios no son siempre los que definen la demanda efectiva, es necesario contar con un marco de referencia que defina la fuente y el contenido de la necesidad evaluada. En esta perspectiva, Diz López (2017) ha acotado recientemente el concepto de necesidad y sus diferentes acepciones en el ámbito de la formación, por medio de una revisión teórica de los principales modelos de análisis y evaluación de necesidades sociales. Esta revisión es coherente con Bradshaw (1972), quien plantea las siguientes cuatro definiciones para el concepto de necesidad:

- (a) Normativa: Lo que la autoridad social o académica define como necesario en una situación dada, particularmente al aplicar un estándar o estado deseado de cosas a una situación real;
- (b) Sentida: Lo que los beneficiarios directos desean y que se encuentra limitada por su grado individual de percepción;
- (c) Demandada: Es la necesidad sentida que los beneficiarios expresan concretamente y se transforma, por ello, en acción; y
- (d) Comparativa: Se deriva del análisis de equidad en la provisión de un servicio, donde grupos con similares características que no están siendo atendidos son considerados como “con necesidad”.

Otras distinciones utilizadas en la literatura para clasificar las necesidades de formación son también presentadas por Diz López (2017), no obstante pueden subsumirse en la categorización de Bradshaw (1972). Por ejemplo, la separación entre necesidades entendidas como discrepancia (Beatty, 1981), preferencia (McKillip, 1987) o deficiencia (Montero Mesa, 1987) se pueden resumir coherentemente a través de las definiciones de necesidad normativa y de necesidad sentida mencionadas anteriormente. La propia integración

¹ Esta sección fue elaborada por Fabián Barrera-Pedemonte, consultor del estudio.

que propone Diz López (2017) en cuanto a la consideración del referente individual y social de las necesidades alude a las dimensiones ofrecidas por Bradshaw (1972), clasificándose las necesidades sentidas y declaradas como orientadas hacia el primer referente, y las normativas y comparativas hacia el segundo. En todos estos casos se puede advertir que las necesidades de formación requieren adoptar un marco en el cual tanto la **dimensión subjetiva** (necesidad sentida o declarada) como **normativa** puedan ser consideradas complementariamente para llevar a cabo un análisis comprensivo de las competencias que los líderes educativos requieren desarrollar.

En Chile la dimensión normativa de las necesidades de formación en liderazgo educativo aparecen actualmente consensuadas en el “Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (MBDLE)” (MINEDUC, 2015). Este instrumento especifica el conjunto de prácticas y recursos personales que se consideran socialmente relevantes para el ejercicio del liderazgo educativo en las escuelas públicas del país. Las prácticas se presentan como estándares agrupados en 5 dimensiones, a saber: (1) construyendo e implementando una visión estratégica compartida, (2) desarrollando las capacidades profesionales, (3) liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, (4) gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar, y (5) desarrollando y gestionando el establecimiento escolar. Por su parte, los recursos personales se dividen en principios (por ej., integridad), habilidades (por ej., capacidad de negociación) y conocimientos profesionales (por ej., currículum) que caracterizan el rol directivo escolar. El MBDLE es uno de los componentes esenciales de la política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar (MINEDUC, 2016) y se considera como la principal guía para los procesos de selección, desarrollo y evaluación del desempeño de los directores del sistema público (CEDLE, 2017; Lacerna, 2018; MINEDUC, 2017).

Actualmente el Ministerio de Educación y el Servicio Civil promueven la integración de las dimensiones del MBDLE dentro de los procesos de reclutamiento y selección de directivos escolares (MINEDUC & Servicio Civil, 2017a). Por ejemplo, se ha propuesto a los sostenedores actualizar algunas definiciones del perfil profesional del cargo y reemplazar las competencias para su ejercicio con una síntesis de las cinco dimensiones de prácticas del MBDLE (MINEDUC & Servicio Civil, 2017b). Tales cambios sugieren un uso más intensivo de este instrumento para orientar las decisiones de contratación de directivos escolares a través del sistema de Alta Dirección Pública (ADP). De este modo, la política educativa apunta a que la presencia de tales competencias pueda convertirse en un requisito de entrada a la carrera directiva y, a la vez, como trayectorias de desarrollo profesional. El MBDLE se constituye así, como la principal fuente de información sobre las necesidades de formación en liderazgo educativo, atendiendo en este caso a la acepción normativa del concepto de necesidad.

En contraste, la identificación de la dimensión subjetiva de las necesidades de formación en liderazgo educativo reviste un desafío mayor, pues su estudio requiere la generación de evidencia sobre las necesidades sentidas o declaradas por los directivos escolares. Aunque la investigación en esta línea es escasa en la región, estudios como los desarrollados por Toledo, Orús, and Agudo (2015) o Sandoval-Estupián et al. (2008) dan cuenta de la importancia de caracterizar tal necesidad desde el punto de vista de los directivos escolares. En ambos casos, los investigadores reportaron necesidades de formación en liderazgo educativo, profundizando a la vez en la valoración y disposición de los directivos frente a la oferta de programas a los que tenían acceso. Estos estudios relevan la capacidad del enfoque centrado en la dimensión subjetiva para hacer emerger nuevos temas y ángulos que reflejan más precisamente las necesidades de formación de los grupos de directivos estudiados.

Es probable que la poca evidencia sobre la dimensión subjetiva de las necesidades formativas en liderazgo educativo explique la falta de nexo substancial entre la oferta de programas y la demanda real de los directivos escolares en Latinoamérica (Weinstein, Cuellar, Hernández, & Flessa, 2015). Ante tal circunstancia, autores como Wright and da Costa (2016) han relevado la capacidad que poseen los investigadores de interpretar sistemáticamente tales necesidades en el contexto de estudios que se orientan a problematizar las prácticas de liderazgo desde la perspectiva de los directivos escolares. En esta línea, investigaciones que no se enfocan

directamente a detectar necesidades subjetivas de formación en liderazgo educativo, pero que abordan aspectos de este en el discurso o las prácticas de los líderes escolares, pueden ofrecer una vía alternativa para interpretar las necesidades expresadas por este grupo objetivo en un momento dado. Esto requiere ciertamente un trabajo profuso y sistemático de múltiples estudios que se enfocan a la misma realidad educativa, además de una síntesis que extraiga las competencias que parecen relevantes de desarrollar tal como las informan los actores involucrados.

En síntesis, el estudio de las necesidades de formación en liderazgo educativo plantea el desafío de explorar simultáneamente la dimensión normativa como subjetiva del fenómeno. Atendiendo a lo solicitado por la DEP para este estudio, los siguientes apartados buscan profundizar conceptualmente en tales dimensiones a través de tres líneas de argumentación. En primer lugar, la dimensión normativa se explora a través una contrastación de experiencias internacionales sobre políticas para el desarrollo profesional de líderes escolares. Para ello, se revisarán los casos de Reino Unido, Australia, California (Estados Unidos) y México con el fin de conocer los mecanismos que promueven estos sistemas educativos para identificar necesidades de formación a través de sus propios marcos de estándares. En segundo lugar, la dimensión normativa es explorada a través de una revisión de literatura relativa a detección de necesidades formativas en líderes escolares. En este caso el objetivo se orienta a conocer distintas aproximaciones empíricas al estudio de tales necesidades. Los estudios analizados servirán para conocer marcos conceptuales y metodológicos actualmente utilizados por investigadores de distintas partes del mundo para analizar necesidades formativas en liderazgo educativo.

Finalmente, para abordar la dimensión subjetiva del fenómeno, se presentará una síntesis de los principales hallazgos y aprendizajes conseguidos por el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) en sus diversos proyectos de formación e investigación. El CEDLE es uno de los centros de liderazgo escolar referente para la política educativa nacional en este ámbito y es liderado por la Universidad Diego Portales (UDP) junto a otras universidades². A través de esta síntesis, este estudio se propone interpretar las necesidades expresadas por los directivos escolares que han participado de sus proyectos en cuanto a las competencias clave que hoy debe considerar la formación en liderazgo educativo.

3.2. Experiencias internacionales de políticas para el desarrollo profesional de líderes escolares

La adopción de marcos de estándares nacionales para la definición y desarrollo del rol directivo es un ejercicio que se ha venido desarrollando desde hace más de dos décadas en los sistemas educativos del mundo desarrollado (CEPPE, 2013; Ingvarson & Anderson, 2007). Los estándares para directivos escolares definen lo que deben saber y poder hacer en el ámbito de su competencia, por lo tanto, guían su trabajo y describen los objetivos que se espera que alcancen a lo largo de su carrera profesional. La mayoría de los países perciben los estándares de desempeño de los directores como una herramienta estratégica para mejorar la calidad de la educación (CIDE, 2014). Para este propósito, estos generalmente se han constituido como instrumentos que especifican la función directiva, guían la selección y desarrollo profesional, y definen criterios para la evaluación del desempeño de este grupo objetivo. La identificación de necesidades de formación desde un punto de vista normativo se deriva de cualquiera de estos usos que se pueden hacer de los estándares.

Los cuatro casos que se revisan a continuación -California (Estados Unidos), Reino Unido, Australia y México- representan una configuración relevante para el análisis comparado de los mecanismos utilizados a nivel de política educativa en cuanto a la detección y satisfacción de las necesidades formativas en liderazgo educativo. En todos estos casos se han adoptado marcos nacionales de estándares para el ejercicio del liderazgo directivo

² Además de la UDP, el CEDLE es liderado por la Universidad de Talca, la Universidad Alberto Hurtado y la Universidad Católica de Temuco, y trabaja en colaboración con la Escuela de Graduados de Educación UC Berkeley (Estados Unidos).

escolar, además de procedimientos para la evaluación de este tipo de competencias y una oferta formativa disponible para los directivos escolares. Algunas particularidades de estos países ofrecen además lecciones pertinentes al caso de Chile. Por ejemplo, el estado de California (Estados Unidos) representa uno de los sistemas con mayor permanencia de este tipo de mecanismos, no obstante, ha sufrido dificultades en su coherencia interna a lo largo del tiempo a partir de la renovación de su marco de estándares. Los casos de Reino Unido y Australia ilustran experiencias altamente sofisticadas para la evaluación de competencias, a la vez que muestran vías alternativas para el uso de estos resultados a nivel del sistema. México, por su parte, revela una experiencia regional reciente de mecanismos para el análisis de las necesidades formativas en liderazgo educativo, en cuyo caso el sistema ha debido enfrentar desafíos mayores para lograr una coherencia mínima que permita aprovechar sus resultados.

California (Estados Unidos)

Los Estándares Profesionales de California para Líderes en Educación (CTC, 2014) identifican lo que un directivo debe saber y poder hacer para avanzar hacia una práctica sostenible y efectiva. Son un conjunto de normas amplias que son la base para la preparación, inducción, desarrollo, aprendizaje profesional y evaluación de líderes educativos en California. En conjunto, describen las áreas críticas de liderazgo para los directivos escolares y ofrecen una estructura para desarrollar y apoyarlos, reflejando así las expectativas actuales y emergentes de su rol. Tales áreas se basan en un conjunto de Principios Rectores que identifican los supuestos fundamentales que respaldan a cada estándar, a saber:

- Proveer información sobre el desarrollo y ejercicio del liderazgo a lo largo de una carrera continua.
- Incorporar descripciones y guías aceptadas para el liderazgo educativo.
- Promover sistemáticamente el rendimiento de los alumnos en cuanto a rendimiento, aprendizaje de contenidos y su bienestar.
- Reconocer la necesidad de un diálogo permanente, supuestos desafiantes y aprendizaje continuo entre directivos y comunidad escolar.
- Reflejar la necesidad de considerar los dilemas, problemas y asuntos de equidad educativa.
- Promover acciones sobre los conceptos de acceso, oportunidad y empoderamiento para todos los miembros de la comunidad escolar.

Los Estándares están organizados en seis categorías que representan las responsabilidades de un líder educativo y reflejan su práctica profesional y personal, a saber: (1) desarrollo e implementación de una visión compartida, (2) liderazgo instruccional, (3) entorno de gestión y aprendizaje, (4) participación familiar y comunitaria, (5) ética e integridad, y (6) contexto externo y política. Cada estándar dentro de estas categorías detalla elementos y ejemplos de indicadores de práctica. Los elementos resaltan tres o cuatro áreas principales dentro de cada estándar y sirven para aclarar la intención del estándar, ayudando a organizar y definir áreas clave de las acciones del líder dentro del estándar; por su parte, los indicadores delimitan la acción del líder a través de ejemplos de cómo un líder educativo podría demostrar el elemento o estándar dentro de su práctica. Los indicadores no pretenden ser una lista completa o requerida de comportamientos, sino que son ejemplos de prácticas que ilustran la intención del estándar y el elemento correspondiente. Los indicadores educativos pueden ser utilizados y / o adaptados de diversas maneras por los líderes educativos locales y estatales para guiar y apoyar el desarrollo de competencias de liderazgo desde la preparación hasta los niveles de práctica más avanzados.

Cabe mencionar que la versión original de los Estándares de California data desde 2001 y fue acompañada hasta 2017 por un Programa de Capacitación de Directores para apoyar su implementación (Darling-Hammond, Orphanos, LaPointe, & Weeks, 2007). El programa estaba dividido en los siguientes tres módulos: (1) liderazgo y apoyo para los programas de instrucción para estudiantes, (2) liderazgo y gestión para el mejoramiento de la instrucción y (3) tecnología educativa para mejorar el rendimiento del estudiante. El módulo 1 enfatizaba el conocimiento y las acciones requeridas para liderar y ayudar a los docentes a implementar los programas de instrucción basados en estándares aprobados por los consejos escolares estatales y locales y para planificar, monitorear y actuar sobre los datos de evaluación con el fin de mejorar la instrucción y el rendimiento estudiantil. El módulo 2 se enfocaba en los elementos necesarios para alinear los recursos monetarios y humanos con las prioridades de la instrucción y la mejora del rendimiento estudiantil. El módulo 3 abordaba aplicaciones tecnológicas útiles a los efectos de los dos primeros módulos. El programa era ofrecido por proveedores aprobados por la Junta de Educación del Estado de California y cada director debía completar un mínimo de 160 horas de capacitación en sus módulos.

Reino Unido

La Certificación Profesional Nacional de Liderazgo (Department for Education, 2017) incorpora el marco de estándares vigente para los directivos escolares del Reino Unido. Tal ejercicio es ejecutado por instituciones externas, reconocidas y controladas por el Departamento de Educación (Gov.uk, 2018), con el fin de certificar las competencias de quienes aspiran a liderar equipos dentro de escuelas, escuelas específicas o grupos de estas. Este marco establece: (1) los conocimientos, habilidades y comportamientos que las entidades deben exhaustivamente desarrollar, (2) los criterios contra los cuales los participantes deben ser evaluados por los proveedores, y (3) las actividades de evaluación a través de las cuales los participantes deben ser evaluados.

Hay seis áreas de contenido transversales que establecen lo que un líder educativo debe saber o poder hacer, no obstante, el conocimiento y las habilidades dentro de ellas aumentan en sofisticación, profundidad y amplitud progresivamente a través de los niveles que ofrece la certificación. Las seis áreas de contenido son: (1) estrategia y mejora, (2) docencia y excelencia curricular, (3) liderando con impacto, (4) trabajando en sociedad, (5) gestión de recursos y riesgos, y (6) desarrollo de capacidades. Por su parte, los comportamientos de liderazgo son el compromiso, la colaboración, la motivación personal, la resiliencia, la atención, la integridad y el respeto.

Si bien los proveedores deben cubrir todos los conocimientos y habilidades en las áreas de contenido, no necesitan seguir una estructura específica para ello. Al comienzo de la certificación, los proveedores deben trabajar con los participantes para evaluar la fortaleza del participante en cada comportamiento de liderazgo y planificar cómo el participante desarrollará estos comportamientos durante su proceso de desarrollo. Esto quiere decir que las áreas de contenido y los comportamientos de liderazgo plantean más bien un marco dentro del cual los proveedores tienen la libertad de organizar, estructurar, contextualizar o priorizar la certificación para adaptarse mejor a las necesidades de sus participantes y sus contextos particulares.

Para cada área de contenido, hay criterios de evaluación que establecen los estándares contra los cuales se evaluará a los participantes, esto a través de una serie de tareas de evaluación predefinidas. Los proveedores deben calificar a los candidatos de acuerdo con este esquema de evaluación, garantizando así la adopción de un enfoque coherente a nivel nacional. Para cada nivel de certificación hay tareas definidas que establecen cómo se debe evaluar a un participante. Estos describen el (los) proyecto (s) que un participante deberá completar y la evidencia de respaldo que deberán presentar en la etapa de evaluación. Estos proyectos implican liderar procesos de mejoramiento, programas de cambio o estrategias de desarrollo de al menos 2 trimestres de duración, que pueden apuntar a mejorar la asistencia, el logro de aprendizajes, la efectividad de la enseñanza u objetivos educativos de mayor complejidad de una localidad. Las tareas de evaluación incluidas en estos proyectos son reportadas por los participantes a través de informes escritos para su calificación.

Australia

El Estándar Profesional Australiano para Directores y los Perfiles de Liderazgo (AITSL, 2015) establece lo que se espera que los directores sepan, entiendan y hagan para tener éxito en su trabajo y garantizar así que su liderazgo tenga un impacto positivo en su comunidad escolar. Este instrumento pretende crear y promover una visión compartida y un lenguaje común en torno al liderazgo escolar eficaz y de alto impacto en base a prácticas de liderazgo efectivas identificadas tanto a nivel local como internacional. Particularmente, los Perfiles de Liderazgo describen los requisitos y prácticas profesionales de los directores como acciones de liderazgo que deben implementar en su proceso hacia niveles más altos de competencia. Los directores pueden usar los Perfiles como una guía para convertirse en un mejor líder; de esta manera, los Perfiles proporcionan un marco de desarrollo integral para los aspirantes a responsabilidades de liderazgo o para quienes ya ejercen este rol.

El Estándar se basa en los siguientes tres requisitos de liderazgo: visión y valores, conocimiento y comprensión, y cualidades personales, habilidades sociales e interpersonales. Estos requisitos se demuestran a través de las siguientes cinco prácticas profesionales clave: (1) liderar la enseñanza y el aprendizaje, (2) desarrollar el yo y los demás, (3) liderar la mejora, la innovación y el cambio, (4) liderar la gestión de la escuela, y (5) participar y trabajar con la comunidad. Además, los Perfiles detallan énfasis en el liderazgo (v.gr., operacional, relacional, estratégico o sistémico) para reflejar la naturaleza dinámica de la escuela como contexto de liderazgo. Las acciones de los líderes y el estilo de liderazgo dependen del contexto en el que operan, con múltiples factores que influyen en el énfasis que adopta su liderazgo. Esta lente permite a los directores ubicar y comprender su práctica de acuerdo con su etapa de carrera, capacidad y contexto.

El Estándar se plantea como una herramienta relevante para la autorreflexión y el crecimiento profesional, los procesos de reclutamiento, selección, desarrollo de capacidades institucionales y de evaluación del desempeño, y para la implementación de programas de desarrollo profesional. En este último caso, los directivos pueden evaluar sus propias necesidades de aprendizaje y acceder a oportunidades de aprendizaje profesional centradas en el desarrollo de competencias específicas. Para ello, el Estándar también ofrece una Herramienta de Autoevaluación del Líder Escolar (AITSL, 2018) para que los líderes escolares puedan ubicar su práctica dentro de los perfiles de liderazgo y, de este modo, identificar sus fortalezas y oportunidades de desarrollo y generar un plan para su aprendizaje profesional.

México

Los Estándares de Gestión para la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2010), constituyen una respuesta a la necesidad de establecer un marco de referencia que oriente a los centros escolares sobre lo deseable en la dinámica cotidiana de las escuelas. Si bien este instrumento no se define como un instrumento específico para el actuar del directivo escolar, ofrece criterios consistentes para la articulación de su rol dentro de la comunidad educativa que podrían eventualmente servir para detectar necesidades de formación en liderazgo. Las cuatro dimensiones que lo componen son: (1) pedagógica curricular, (2) organizativa, (3) administrativa y (4) de participación social. Los estándares, con sus respectivos criterios, se convierten en ejes articuladores de los objetivos y contenidos de los programas y proyectos federales, estatales o comunitarios, así como de las iniciativas de diversas instituciones y organizaciones de la sociedad civil disponibles para apoyar la mejora y transformación de la escuela. En tal sentido, los estándares y sus criterios operativos perfilan cómo generar estas articulaciones, para favorecer el mayor aprovechamiento de sus beneficios y aportaciones y su contribución al aseguramiento del logro académico y al desarrollo integral de los estudiantes.

No obstante la existencia de estos estándares, los concursos de promoción a cargos de dirección desarrollados bajo el nuevo sistema de Servicio Profesional Docente (2018) utiliza un procedimiento alternativo para la evaluación a nivel nacional de las competencias de los candidatos. Este se basa en exámenes estandarizados de conocimientos y habilidades para la práctica docente, y de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-

profesionales. Estos exámenes evalúan a través de cuestionarios autoadministrados el nivel de dominio sobre los contenidos y los enfoques de enseñanza que son propios del nivel o disciplina, además de las capacidades y habilidades para la resolución de problemas didácticos, capacidades de comunicación, estudio, reflexión y para la mejora continua de la práctica, así como las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad. Todo este proceso es ejecutado bajo la supervisión del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018).

A través del mismo Servicio Profesional Docente, los docentes promovidos deben cursar el Programa de Actualización profesional para el personal con funciones de Dirección que se implementa como parte de la Estrategia Nacional de Formación Continua (Secretaría de Educación Pública, 2018a). A través de este programa los directivos principiantes desarrollan habilidades que les permiten ejercer un liderazgo eficaz que impulse la autonomía de gestión escolar a partir del reconocimiento de las condiciones educativas y el trabajo colaborativo de la comunidad escolar, a fin de que todos los docentes a su cargo hagan efectivo el derecho que tienen los estudiantes a una educación de calidad, en un marco de equidad e inclusión. Para lograrlo, este programa aborda contenidos relacionados con las habilidades interpersonales de un líder escolar, la cultura escolar, habilidades técnicas del liderazgo directivo y para el cambio educativo. Paralelamente, el Servicio Profesional Docente ofrece un Programa de Desarrollo de Liderazgo y Gestión para el personal con funciones de Dirección (Secretaría de Educación Pública, 2018b) orientado a apoyar a los directivos en el aseguramiento de condiciones básicas de funcionamiento de las escuelas y la implementación de políticas educativas prioritarias (por ej., mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas; normalidad mínima de operación escolar; disminución del rezago y abandono escolar, etc.). Cabe destacar que ninguno de estos programas atiende a las necesidades individuales de formación de los directivos que podrían ser detectadas a través de los instrumentos de evaluación utilizados por el INEE para la promoción, ni se encuentran necesariamente relacionados con los Estándares de Gestión antes mencionados.

A modo de síntesis, los cuatro casos presentados permiten relevar algunas convergencias en la experiencia internacional sobre políticas para el desarrollo profesional directivo con base en la detección normativa de necesidades de formación. Un primer aspecto que se destaca es la existencia de tres elementos fundamentales para poder desarrollar este enfoque, a saber: contar con un marco de estándares para el ejercicio directivo escolar, disponer de procedimientos de evaluación de tales competencias y proveer de programas de formación en liderazgo educativo. Ciertamente, la coherencia entre estos tres elementos es necesaria para llevar a cabo una detección de necesidades de formación que sea mínimamente promisorias en cuanto a impactar finalmente las competencias de los directivos escolares que se consideran socialmente relevantes.

Llama la atención de todos modos que los sistemas que parecen lograr un mejor nivel de coherencia son también los que ofrecen mayores grados de flexibilidad en la provisión de estrategias formativas. En el caso de Reino Unido y Australia, de hecho, la detección de necesidades de formación recae en entidades externas al estado o directamente en los mismos directivos a través de la autoevaluación. En California el vínculo entre detección de necesidades y participación en el programa formativo es menos claro o sistemático, mientras que en México parece pobremente articulado a nivel individual. Dicho lo anterior, vale la pena valorar el esfuerzo que hacen todos estos sistemas, con mayor o menor sofisticación, para satisfacer las necesidades formativas en liderazgo educativo a través de estrategias universales para el sistema público de educación.

Finalmente, resulta importante sintetizar de manera global los principales dominios de necesidades formativas en liderazgo educativo que se pueden extraer de los marcos de estándares de los casos revisados. La tabla 1 presenta las categorías de estándares de cada uno de estos sistemas educativos clasificados en 4 dominios, a saber: estratégico, educativo, organizacional y de participación. El dominio **estratégico** refiere a las categorías de estándares que relevan la capacidad para generar una visión global del proceso de cambio y mejoramiento escolar, la cual tiene su base en el establecimiento de una visión compartida de este proceso con la comunidad escolar y una disposición a transformarse en guía o referente para los actores que la componen. El dominio

educativo destaca el foco en los procesos de enseñanza aprendizaje y resume muchos de los atributos que generalmente se adscriben al enfoque de liderazgo instruccional, incluyendo la responsabilidad por desarrollar las capacidades de los docentes en el contexto de la escuela. El dominio **organizacional** refiere a la generación de condiciones administrativas y la gestión de variables de contexto en pos del mejoramiento del aprendizaje escolar. Por su parte, el dominio de **participación** alude a la capacidad de los líderes educativos para generar condiciones que aseguren un efectivo involucramiento de los diferentes actores de la comunidad escolar.

Tabla 1

Dominios de necesidades normativas de formación en liderazgo educativo en California, Reino Unido, Australia y México

Dominio	California	Reino Unido	Australia	México
Estratégico: establecimiento de una visión y guía frente al cambio	(1) desarrollo e implementación de una visión compartida	(1) estrategia y mejora	(3) liderar la mejora, la innovación y el cambio	
Educativo: foco en los procesos de enseñanza aprendizaje, incluyendo el desarrollo de capacidades docentes	(2) liderazgo instruccional	(2) docencia y excelencia curricular, (6) desarrollo de capacidades	(1) liderar la enseñanza y el aprendizaje, (2) desarrollar el yo y los demás	(1) pedagógica curricular
Organizacional: generación de condiciones para el aprendizaje escolar	(3) entorno de gestión y aprendizaje, (6) contexto externo y política	(3) liderando con impacto, (5) gestión de recursos y riesgos	(4) liderar la gestión de la escuela	(2) organizativa, (3) administrativa
Participación: generación de condiciones para el involucramiento de la comunidad escolar	(4) participación familiar y comunitaria	(4) trabajando en sociedad	(5) participar y trabajar con la comunidad	(4) de participación social

Nota. Fuente: Elaboración propia. La categoría “(5) ética e integridad” del marco de estándares de California no se incluye en la tabla para ilustrar más claramente las similitudes entre los casos analizados.

3.3. Investigaciones sobre detección de necesidades formativas de líderes escolares

Esta sección se orienta a conocer distintas aproximaciones empíricas al estudio de las necesidades formativas de líderes escolares que se encuentran actualmente en la literatura especializada. Un problema central en el ámbito de la detección de este tipo de necesidades es el grado de validez de los resultados que se consiguen al utilizar diferentes métodos y técnicas de recolección de información. Este problema se deriva de la distinción anteriormente expuesta entre necesidades normativas y subjetivas, en tanto intenta dilucidar las vías que aportan más precisión y fidelidad a la valoración de lo que efectivamente se requiere en un campo social determinado. A modo de ejemplo, Igarashi, Suveges, and Moss (2013) compararon las necesidades formativas reportadas por un grupo de químicos farmacéuticos en Canadá a través de preguntas de autopercepción y de conocimientos técnicos sobre cómo atender pacientes asmáticos. Los resultados indicaron que ambas dimensiones no se encontraban necesariamente relacionadas, lo que llevaría a pensar que algunas de las necesidades de formación no fueron necesariamente conscientes para los participantes. Desde un punto de vista metodológico, resultados como éste promueven la combinación de métodos de investigación para

asegurar que la validez de las necesidades reportadas quede mejor justificada a partir de triangulaciones significativas entre los datos recopilados.

Sin embargo, en el área del liderazgo educativo son todavía pocos los estudios basados en un uso complementario de la información. La gran mayoría de la literatura ha estado centrada en el análisis de la percepción de necesidades normativas recogidas a través de cuestionarios de auto reporte. En general, estas investigaciones solicitan a los directivos escolares que indiquen en escalas de valoración el nivel de necesidad que perciben en ellos mismos respecto a variadas competencias asociadas a su rol como líder educativo. A grandes rasgos, estos estudios se pueden clasificar en dos grupos dependiendo del constructo principal que buscan recoger a través de los cuestionarios, a saber: los que se centran en el grado de deficiencia o los que se centran en el nivel de autoeficacia en las competencias de liderazgo educativo.

En el primero de estos grupos la investigación requiere articularse a partir de un marco teórico que informe claramente las competencias a evaluar. Por ejemplo, los estudios de Johnson and Snyder (1986) y Johnson and al. (1992) reportan la percepción de necesidades de formación a partir de un cuestionario de diagnóstico sobre liderazgo instruccional elaborado a partir de la síntesis de más de 250 estudios en el área. En este caso, la síntesis permitió a los investigadores elaborar un modelo teórico sobre las tareas que cumple un líder instruccional, las que fueron operacionalizadas exhaustivamente a través de ítems de respuesta cerrada para ser evaluadas en una muestra de 185 profesionales con responsabilidades directivas en escuelas de los Estados Unidos. Los datos mostraron necesidades de formación en tareas administrativas en todas las áreas del modelo.

Estudios más recientes en esta línea han mantenido similares características para detectar necesidades formativas. Por ejemplo, Piggot-Irvine (2010) analizó necesidades de desarrollo de los directores en Vanuatu. Al igual que en otros estudios realizados por la misma autora en Fiji, Tonga, Nueva Zelanda y Australia, los participantes contestaron un cuestionario con diferentes afirmaciones relativas a un modelo teórico predefinido sobre liderazgo instruccional. Los resultados de los líderes escolares de Vanuatu fueron muy similares a los de Fiji y Tonga. Las áreas de pensamiento estratégico y visión se consideraron muy importantes, y las mayores necesidades de desarrollo fueron las de liderazgo curricular.

En un estudio similar, Spanneut, Tobin, and Ayers (2012) reportaron las necesidades autoidentificadas por 273 directivos escolares del estado de Nueva York en relación a las funciones especificadas en el Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards (ISSLC). A los directores se les solicitó usar una escala tipo Likert de cuatro puntos para seleccionar su nivel de necesidad de desarrollo profesional personal para cada una de las 31 funciones reflejadas en los seis estándares de este marco. Los cuatro niveles fueron: 1 = no es necesario, 2 = necesidad baja, 3 = necesidad moderada o 4 = necesidad alta. Todos los directores identificaron necesidades formativas en un estándar específico del ISSLC, indicando una gran necesidad de trabajo adicional en el área de instrucción, con un enfoque particular en estrategias y métodos de mejores prácticas para maximizar el tiempo dedicado a la instrucción de calidad y desarrollar evaluaciones que monitoreen el progreso de los estudiantes.

Otro estudio que analiza deficiencias en necesidades de capacitación percibidas por los equipos directivos a partir de cuestionarios de auto reporte es el desarrollado en Kenia por Onderi, Croll, Henry, and Paul (2008). En este caso la estrategia de investigación se centró en considerar diversas áreas para la formación continua de docentes en las escuelas evaluando su necesidad desde el punto de vista de los 30 directivos y 109 docentes de todo un distrito escolar. Los resultados mostraron una fuerte necesidad por desarrollar actividades de capacitación en los centros escolares, junto con una firme creencia en su impacto sobre el rendimiento de los alumnos. Particularmente, los directores expresaron una mayor demanda por este tipo de actividades que los maestros mismos, no obstante, las prioridades de ambos grupos estaban dominadas por las presiones externas de las escuelas, en particular las presiones para la innovación curricular y el éxito en los exámenes.

En el segundo grupo de estudios -v.gr. los enfocados en autoeficacia- las investigaciones además de basarse en modelos teóricos bien fundamentados han propuesto utilizar los resultados para evaluar o monitorear programas de desarrollo de liderazgo educativo. Por ejemplo, en un distrito escolar en Texas, Askins and al. (1996) aplicaron un instrumento de evaluación de necesidades de capacitación en 59 escuelas basado en las percepciones del nivel de eficiencia de los directivos en diversas habilidades para el aprendizaje docente, así como en la percepción de falta de capacitación en las 9 áreas del modelo utilizado. A través de un formato de escala Likert tales habilidades se presentaron enumeradas entre dos columnas utilizadas para medir ambas dimensiones con sus propias escalas. La discrepancia entre los valores de la escala de eficiencia y de demanda de capacitación para cada habilidad se definió como el índice de necesidades calculando la diferencia entre las medias de las dos columnas. El instrumento se administró a todos los equipos directivos para que los directores de las escuelas y los especialistas en desarrollo de capacidades pudieran tener los datos para planificar las actividades de desarrollo profesional a inicios del siguiente año escolar.

En un estudio similar, pero de menor alcance, Talan, Bloom, and Kelton (2014) elaboraron y aplicaron una encuesta de evaluación de necesidades de capacitación para directivos de primera infancia con el propósito de examinar la efectividad de un programa de desarrollo de liderazgo denominado Taking Charge of Change. Esta encuesta evaluaba el nivel de competencia percibida por los participantes en 18 áreas de conocimientos y habilidades relacionadas con la administración de programas educativos. En una escala Likert de 5 puntos (de 1 = sin conocimiento o habilidad en esta área a 5 = extremadamente conocedor o hábil en esta área), se pidió a los participantes que indicaran su nivel de conocimiento o habilidad en cada área. La encuesta se administró antes de que comenzara la capacitación para ayudar a evaluar las necesidades formativas de cada uno de los 502 participantes y nuevamente al final del ciclo de capacitación para documentar cualquier cambio en el nivel percibido de competencia.

Fuera de los estudios de percepción basados solamente en cuestionarios de auto reporte, estudios mixtos han sido integrados paulatinamente a la evaluación de necesidades formativas en liderazgo educativo, de modo que diferentes tipos de información han podido ser contrastadas para interpretar de mejor forma este tipo de necesidades. Una alternativa ocupada en estos estudios ha sido comparar datos de auto percepción de los participantes con “datos duros” sobre su conocimiento técnico real en aspectos relativos a su rol como líder educativo. Por ejemplo, Shue, Shore, and Lambert (2012) aplicaron una encuesta a todos los directores de escuelas con nivel preescolar en Carolina del Norte, Estados Unidos, la cual examinaba sus actitudes hacia la educación de la primera infancia y su conocimiento profesional sobre este nivel educativo. Los resultados sugirieron que pocos directores tenían la formación necesaria para liderar en el nivel preescolar y que cuanto más conocimiento tenía el director sobre este nivel, mayor era la autoeficacia en cuanto a su supervisión.

En otro estudio mixto, Brauckmann and Pashiardis (2012) complementaron el método de dos columnas utilizado por Askins and al. (1996) con datos de grupos focales llevados a cabo con directivos escolares, docentes, padres y representantes de cada uno de los sistemas educativos de la Commonwealth. A partir de un modelo sobre liderazgo educativo que incluía dimensiones tales como clima y mejora escolar, liderazgo instruccional, gestión de recursos humanos y relaciones con los padres y la comunidad, el estudio permitió identificar que las mayores necesidades formativas en estos 53 países se relacionaban con la creación de confianza y colaboración, la promoción del liderazgo instruccional y el desarrollo de recursos humanos, y la iniciación de procesos de mejoramiento y desarrollo escolar. Según señalan los mismos autores, el uso de grupos focales permitió enriquecer la validez de los hallazgos cuantitativos y, a la vez, incrementar el grado de consonancia y coherencia con las experiencias de líderes escolares de países particularmente diversos.

En Chile, Muñoz and Marfán (2011, 2012) recogieron necesidades de formación de una muestra probabilística de 363 directivos escolares a través de una encuesta en línea orientada a conocer las priorizaciones de este grupo objetivo respecto de lo que debiera “saber hacer” un director para enfrentar con éxito su función, así como también los contenidos y metodologías que debiesen estar incluidos en programas de formación para un

liderazgo efectivo. Este análisis se complementó con una fase cualitativa basada en 2 grupos de discusión con estos mismos actores y 8 entrevistas a sostenedores. En esta fase los autores profundizaron, entre otros aspectos, respecto a qué debiera saber hacer un director (competencias) en los distintos aspectos que se desprendieron del modelo conceptual de la investigación. Entre los hallazgos de estos estudios destaca que más de la mitad de los encuestados consideró a las competencias de tipo estratégicas y organizacionales como entre sus primeras dos prioridades en el ejercicio de su rol, mientras que solo un cuarto de este grupo valoró competencias del dominio educacional con este nivel de prioridad.

Recientemente, Weinstein, Cuéllar, Hernández, and Fernández (2016) implementaron un diseño secuencial mixto de tres fases sucesivas para comprender la experiencia y socialización de directores principiantes en Chile y contar con resultados generalizables para la dependencia municipal. Dado el vacío de información existente en esta área a nivel nacional, el estudio se inició con una fase cualitativa enfocada en el análisis de 12 casos que sirviera como insumo para la etapa cuantitativa y la posterior triangulación de resultados. El estudio de casos se basó en entrevistas en profundidad; *shadowing* al director (observación semi participante durante dos jornadas de trabajo); entrevistas grupales a docentes, directivos, apoderados y al sostenedor; y revisión de documentos institucionales. La fase cuantitativa consistió en el diseño y aplicación de una encuesta en línea al universo de directores principiantes de establecimientos municipales nombrados entre agosto 2014 y agosto 2015 (N=106). El cuestionario aplicado se construyó sobre la base de los hallazgos de los 12 casos en cuanto a las actividades priorizadas en el rol de director, e incluyó preguntas relativas a la frecuencia de realización y la percepción de logro derivada de estas actividades. Los resultados de este estudio sugieren que las actividades más frecuentes entre los líderes principiantes se producen en el ámbito de la gestión del clima y la convivencia escolar, que es también el área en que se percibe un mayor avance. Por el contrario, lo referido a la gestión curricular es donde menos actividades se ponen en marcha y donde también se perciben los menores logros.

Finalmente, cabe mencionar algunos estudios que han analizado necesidades formativas en liderazgo educativo a partir de la aplicación de técnicas de recolección de información puramente cualitativas. Por ejemplo, Foley (2001) examinó las percepciones de 13 directivos de escuelas secundarias en Estados Unidos sobre sus necesidades de desarrollo profesional en cuanto a desarrollarse como líderes educativos bajo un enfoque basado en la colaboración. Según reporta la autora, aproximadamente el 40% de los entrevistados indicaron la necesidad de formarse en métodos para capacitar y apoyar a los docentes en actividades de colaboración. Los directores también informaron sobre la necesidad de desarrollo profesional en áreas de resolución de conflictos y el desarrollo de asociaciones entre la escuela y la comunidad, particularmente como socios en los sistemas interinstitucionales de atención.

La investigación reportada por Kanan (2005) estudió las percepciones de rol de 16 superintendentes y 4 supervisores del sistema educativo en Palestina con respecto a los roles y las necesidades de capacitación de los primeros. Los datos se recopilaron mediante entrevistas cualitativas guiadas, además de examinar los documentos del Ministerio de Educación y datos de archivo. El análisis de los datos bajo la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 2017) reveló que estos actores tenían percepciones variantes con respecto a los roles y las necesidades de capacitación de los superintendentes. La mayoría de los superintendentes sentía que estaban mal preparados para su labor y tenían que depender del Ministerio de Educación para recibir apoyo y dirección. Percibieron su papel como una combinación de administradores educativos y líderes educativos. Sus supervisores, sin embargo, los percibieron como guardianes del status quo. Los hallazgos de esta investigación son importantes para sistemas educativos como el chileno ya que muestra claramente las dificultades experimentadas por los líderes educativos intermedios en un sistema educativo emergente. Este estudio releva el hecho de que en tales sistemas los líderes intermedios pueden requerir necesidades de capacitación diferentes a las que podrían necesitar sus pares en sistemas educativos de países desarrollados.

En resumen, el análisis bibliográfico de las distintas aproximaciones empíricas al estudio de las necesidades formativas de líderes escolares que se desarrollan actualmente a nivel internacional indica que la validez de los

resultados que se consiguen al utilizar diferentes métodos es un problema crucial en el área. Lamentablemente, los estudios basados en un uso complementario de la información son aún escasos, en tanto que la mayor parte de la investigación publicada se centra solamente en la percepción de necesidades normativas de formación recogidas a través de cuestionarios de auto reporte -ya sea como grado de deficiencia o autoeficacia en competencias de liderazgo educativo. Si bien estudios mixtos y cualitativos han sido incorporados paulatinamente a este campo, el escenario de producción científica requiere todavía un mayor desarrollo en cuanto a la aplicación de diferentes ángulos analíticos para la determinación de las competencias en liderazgo educativo que son efectivamente requeridas en cada caso. Afortunadamente, los estudios realizados en Chile (Muñoz & Marfán, 2011, 2012; Weinstein et al., 2016), aunque escasos, ofrecen una base consistente para la indagación de las necesidades formativas en liderazgo educativo aplicados a la realidad nacional. Por otra parte, tal problema sugiere la necesidad de avanzar con mayor consistencia en métodos que hagan justicia a la detección de necesidades en un plano más subjetivo, el cual, incorporado al plano normativo que describe a la mayor parte de la investigación que se ha venido haciendo, debería llevar al estudio de necesidades formativas que son realmente pertinentes y relevantes para los sistemas educativos estudiados.

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

Esta sección presenta una síntesis de los principales hallazgos y aprendizajes conseguidos por el CEDLE en sus diversos proyectos de formación e investigación sobre liderazgo educativo. Como se señaló anteriormente, el CEDLE es uno de los centros de liderazgo escolar referente para la política educativa nacional en este ámbito y, en su conjunto, los estudios que ha desarrollado constituyen un cuerpo de evidencia actualizada, pertinente a la realidad nacional y de alta calidad técnica, que ofrece, por tales razones, la oportunidad de identificar competencias que se consideran claves para un liderazgo educativo efectivo en el contexto actual de reforma a la educación.

Estos estudios se orientan a problematizar las prácticas de liderazgo desde la perspectiva de los directivos escolares, de modo que se plantean aquí como un instrumento para interpretar las necesidades subjetivas actuales de este grupo objetivo. A través de esta síntesis, este estudio se propone actualizar las necesidades expresadas por los directivos escolares que han participado de tales proyectos en cuanto a las competencias clave que hoy debe considerar la formación de líderes escolares. El contenido de las necesidades formativas en liderazgo educativo recogidas a partir de los proyectos del CEDLE se organiza en las siguientes siete grandes áreas de competencias: (1) actualización respecto a las transformaciones recientes en el sistema escolar; (2) funciones, responsabilidades y organización de los equipos directivos; (3) capacidades para el liderazgo pedagógico y el desarrollo profesional de los profesores y profesoras; (4) orientación vocacional; (5) convivencia; (6) herramientas para la gestión de conflictos socioeducativos; y (7) inclusión escolar como eje central de la función directiva. A continuación, se detallan las principales características de cada área y se presentan sintéticamente las competencias clave que se derivan de ellas.

a. Actualización respecto a las transformaciones recientes en el sistema escolar

Desde 2015 se han puesto en marcha importantes normativas para el sistema escolar, siendo las de mayor connotación para el trabajo directivo las leyes de Inclusión Escolar, la que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la de Nueva Educación Pública. Estas leyes entregan nuevas facultades a los equipos directivos escolares y del nivel intermedio del sistema, posicionándolos como actores fundamentales tanto para su implementación como para el desarrollo de sus objetivos a largo plazo. En este escenario, ha sido fundamental observar como los liderazgos escolares se han adaptado a estas reformas y cuáles serían las principales necesidades que emanan para su adecuada ejecución.

Respecto a la **Ley de Inclusión Escolar**, el CEDLE ha reportado que los directivos escolares perciben tener un acabado conocimiento de la normativa e identifican acciones clave de su implementación. Sin embargo, a través de exploraciones cualitativas se observa que este conocimiento es más bien limitado a los puntos centrales de la Ley, con escasa información sobre sus especificidades y tiempos de implementación. Una de las principales consecuencias de esto tiene que ver con la noción de inclusión, la cual se encuentra dominada por las acciones tendientes a enseñar a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por otro lado, los establecimientos reconocen dificultades para la mantención de alumnos con problemas de disciplina y facilitar el aprendizaje en contextos con mayor diversidad. Estas dificultades son principalmente la falta de autonomía para gestionar los recursos de los establecimientos, y el escaso conocimiento sobre inclusión y estrategias para promoverla tanto en la escuela en general como en el aula a través de prácticas pedagógicas pertinentes.

Otra limitación que se reconoce con fuerza en las investigaciones tiene que ver con el sistema de aseguramiento de la calidad, el cual se basa en una estructura de incentivos a los establecimientos para lograr resultados académicos en evaluaciones estandarizadas y monoculturales. Esto provoca que tanto directivos como docentes se encuentren presionados por alcanzar estos resultados, relegando la inclusión de los estudiantes a un segundo plano. En este escenario, algunas competencias que los líderes requieren fortalecer para aprovechar esta ley son:

- conocimiento detallado de la Ley de Inclusión (y las normas que lo complementan), tanto en aspectos formales como en su espíritu y sentido;
- conocimiento general de metodologías de enseñanza y evaluación en contextos de diversidad social, étnica, cognitiva, de género y etaria de los estudiantes;
- métodos de levantamiento de estrategias de promoción de la inclusión escolar en sus diferentes niveles, considerando aspectos de convivencia escolar y relación con las familias, y;
- gestión de la inclusión en un contexto tensionado por la evaluación estandarizada.

En el caso de la **Ley de Desarrollo Profesional Docente**, los equipos directivos también manifiestan un alto conocimiento de la normativa, así como mejores expectativas de su funcionamiento respecto a reportes de años anteriores. Sin embargo, las nuevas responsabilidades plantean las siguientes preocupaciones. En primer lugar, por los procesos de contratación e inducción de profesores, dado que los docentes principiantes deben contar con un acompañamiento técnico a través de un sistema de mentoría. En segundo lugar, preocupa el diseño de planes de desarrollo profesional docente, los que deben complementar las principales necesidades formativas de los docentes en función de las necesidades de los estudiantes, y las metas y requerimientos de los Planes de Mejoramiento Educativo. Una tercera preocupación refiere al hecho de que la Ley aumenta las horas no lectivas de los docentes para el mejoramiento de sus prácticas. Si bien los directores sostienen que sus docentes se encuentran preparados para otorgarle un buen uso a estas horas, se observa que la mayoría de los establecimientos las utilizan en su gran parte para la planificación de clases, que, si bien es el objetivo principal de esta medida, deja de lado el trabajo colaborativo y desarrollo profesional, prácticas fundamentales para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. Por último, los directivos sostienen que la nueva estructura de asignación de sueldos puede presentarse como una dificultad para su gestión, ya que provoca brechas salariales dentro de la planta docente y, por ende, posibles conflictos. Considerando el contenido de tales preocupaciones, las competencias que parece necesario fortalecer para el desafío que plantea esta ley son:

- el desarrollo de herramientas para la implementación de los procesos de inducción docente, por ejemplo, a través estrategias de selección de mentores, articulación con instituciones externas para este objetivo, entre otros;
- conocimientos respecto a la construcción de planes de desarrollo profesional docente, a través de la formación en criterios mínimos para la construcción de un diagnóstico sobre fortalezas y debilidades de los docentes de un establecimiento y toma de decisiones respecto a este;
- gestión del trabajo colaborativo y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, y;
- gestión del tiempo no lectivo.

En el contexto de la **Ley de Nueva Educación Pública**, una parte importante de los directivos percibe el proceso de desmunicipalización como una mejora decisiva para el sistema, no obstante, esta normativa es menos conocida por los equipos directivos escolares, quienes en su mayoría expresan que no impactará en el funcionamiento de los establecimientos. Esto puede derivarse de la reciente promulgación de la ley y de estado reciente de los cambios instaurados, así como de los nuevos tipos de liderazgo a nivel intermedio que han comenzado a operar en los Servicios Locales de Educación Pública. Principalmente a partir de los programas formativos para liderazgos intermedios y sistémicos del CEDLE se ha podido construir un diagnóstico de las principales necesidades y desafíos de estos roles en el sistema educativo a partir de la mirada de quienes tendrán la responsabilidad de desempeñarlos. En primer lugar, se ha podido constatar que existe incertidumbre respecto al proceso de desmunicipalización, sobre todo en cuanto al rol que deben cumplir los distintos niveles del sistema en su implementación. En segundo lugar, el desarrollo del concepto de liderazgo intermedio y sistémico, y sus atributos e importancia en el sistema educativo, ha permitido a los participantes de los programas del CEDLE comprender las funciones y desafíos de estos roles, así como también obtener una mirada articulada del sistema en su conjunto para un mejor desempeño de su tarea. Por último, los participantes sostienen que, gracias a su paso por los programas formativos del Centro, ampliaron su mirada respecto a los espacios de encuentro, intercambio y articulación entre los diferentes actores del sistema educativo. Tomando en cuenta tales aprendizajes, parece necesario promover el desarrollo de las siguientes competencias en pos de lograr los objetivos de esta normativa:

- el contenido y tiempos de implementación de la reforma a la nueva educación pública;
- las funciones clave para impulsar la mejora escolar desde los niveles intermedios;
- articulación de los diferentes actores del sistema escolar en base a la colaboración;
- gestión de espacios de encuentro y colaboración de diferentes actores, y;
- las nuevas atribuciones y desafíos de la función directiva en el marco de la Nueva Educación Pública.

b. Funciones, responsabilidades y organización de los equipos directivos

La composición de los equipos directivos y técnico-pedagógico de los establecimientos es variada, explicándose en gran medida tales diferencias por variables exógenas tales como ruralidad, matrícula y nivel socioeconómico del establecimiento. Sin embargo, un aspecto que influye en la composición de los equipos de escuelas públicas se relaciona con los procesos de reclutamiento y selección que deben cumplir y donde la decisión de integrar o reemplazar miembros del equipo pasa por las autoridades comunales. Por ejemplo, los directivos que se han desempeñado por largos años en el cargo sin haber pasado por el sistema de ADP poseen un camino más

expedito a la hora de cambiar o reemplazar cargos directivos, no así cuando tienen la necesidad de generar nuevos cargos. Por su parte, aquellos directores que han sido escogidos por ADP poseen dificultades tanto para reemplazar como para integrar nuevos roles.

A través de estudios cualitativos, se observa que la distribución de funciones y responsabilidades entre los diferentes roles de los equipos directivos y técnico-pedagógico, así como el conocimiento de la estructura organizacional de los establecimientos es bastante heterogénea entre los líderes escolares. Consecuentemente, ha sido posible observar composiciones organizacionales y distribución de responsabilidades dispares entre establecimientos, lo que depende de múltiples factores contextuales. Este es un aspecto importante de revisar a nivel de política pública, en el sentido de asegurar las condiciones mínimas y suficientes para asumir responsabilidades directivas en el sistema educativo. Más relevante aún, parece fundamental que la formación en liderazgo educativo responda esta realidad ofreciendo herramientas y marcos de acción eficaces. En este escenario, parece importante atender al desarrollo de las siguientes competencias en la perspectiva de enfrentar las dificultades que plantea la diversidad de equipos directivos en el país:

- conocimientos sobre la diversidad de composiciones de los equipos directivos;
- conocimientos sobre la distribución de atribuciones y responsabilidades en cada contexto, y;
- herramientas para la gestión de aspectos administrativos y técnico-pedagógicos en cada realidad.

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

Según estudios de opinión del CEDLE, los jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas (UTP) manifiestan tener los conocimientos necesarios respecto a aspectos curriculares, didácticos y de evaluación de aprendizaje necesarios para enfrentar las exigencias actuales. Junto con ello, manifiestan tener una sólida preparación para implementar planes de mejoramiento, dirigir procesos de planificación y coordinación de la enseñanza, y promover el desarrollo profesional docente, contribuyendo incluso en procesos de selección. Los equipos de UTP priorizan la planificación y retroalimentación docente, brindando apoyo a través de la observación de aula, la cual es una práctica institucionalizada en la mayoría de las escuelas y aceptada por el cuerpo docente según sus directivos. La información levantada con esta metodología es utilizada para la realización de talleres internos en la escuela, la asignación de mentores, y para monitorear el clima escolar.

En este sentido, se puede afirmar que los equipos directivos entregan efectivamente un apoyo técnico-pedagógico a sus docentes. Sin embargo, cabe mencionar que el desarrollo profesional docente no representa necesariamente una prioridad, mientras que en la práctica se observa que las tareas administrativas, la atención de apoderados, el manejo de la disciplina o el reemplazo de profesores ocupan gran parte del tiempo del trabajo de los jefes de UTP. En aproximaciones cualitativas, se puede observar que las prácticas de los equipos de UTP no reflejan necesariamente un liderazgo pedagógico efectivo que sea movilizador de capacidades en los docentes. En equipos donde prima una gestión burocrática del trabajo técnico-pedagógico, este se centra en la rendición de cuentas al interior de sus establecimientos, enfatizando las debilidades de la escuela y el déficit en las capacidades de los docentes, aspectos que no fortalecen el apoyo técnico. En cambio, en equipos donde existe coherencia interna en la gestión, se observa una estrategia global de apoyo a los docentes, con una visión enfocada en el aprendizaje de los estudiantes y acciones basadas en las fortalezas de la escuela. Por otro lado, se constata que para que exista un liderazgo escolar efectivo, no únicamente el jefe de UTP debe conocer los desafíos y metas técnico-pedagógicos de la escuela, las fortalezas y debilidades del cuerpo docente, sino que todo el equipo directivo se debe involucrar en la solución de problemas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En términos generales, los estudios y proyectos del CEDLE relevan la necesidad de fortalecer los siguientes aspectos entre las competencias para un liderazgo educativo efectivo:

- prácticas efectivas de liderazgo pedagógico;
- buen uso de la información levantada de la observación de aula;
- desarrollo de un apoyo a los docentes con enfoque en el aprendizaje de los estudiantes;
- gestión de un plan de apoyo docente;
- herramientas para el desarrollo profesional docente, y;
- gestión de tareas administrativas.

d. Orientación vocacional

Otro aspecto relevante de la gestión curricular tratado por algunas de las investigaciones del CEDLE han valorado de forma particular los desafíos que ofrece el ámbito de la orientación vocacional en los establecimientos. Este ámbito adquiere importancia en los últimos años dada la creciente demanda social por mayores niveles educativos, lo que presiona a las instituciones educativas, y en especial a sus equipos directivos, para incrementar su rol articulador de la comunidad educativa, generando mecanismos de apoyo y orientación a los estudiantes que permitan la configuración de proyectos de vida y elecciones vocacionales significativas.

A pesar de que la orientación se establece como una de las asignaturas del currículum nacional, entendiéndola como un proceso inherente a la educación, se observan múltiples falencias en su ejecución. En primer lugar, los estudiantes no poseen claridad de las estrategias y dispositivos de orientación vocacional de sus establecimientos, sostienen que estos se reducen a la definición de áreas, las cuales se trabajan a través de pruebas vocacionales, ferias y encuentros de exalumnos. En segundo lugar, se reconoce cierta incapacidad para desarrollar una articulación de la orientación vocacional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los actores sostienen que los módulos de orientación son destinados a otros propósitos. Para muchos estudiantes esta labor se reduce al apoyo individual del profesor jefe. Por último, los estudiantes consideran que sus establecimientos no les entregan oportunidades reales de interacción con el medio, lo que no les permite desarrollar habilidades para desenvolverse en el mundo real y tomar decisiones correctamente. En consecuencia, la influencia familiar adquiere un peso importante en la toma de decisiones de los jóvenes, la que a su vez no se encuentra articulada con el apoyo escolar en cuanto a la orientación vocacional.

Los equipos directivos y docentes reconocen la necesidad de implementar prácticas de liderazgo educativo en torno a la orientación vocacional, las que a su vez se deberían comenzar a tomar en consideración con mayor énfasis en sus procesos formativos. Estas prácticas se asocian a:

- mejorar la relación entre los establecimientos y el mundo laboral y productivo;
- fortalecer el rol del profesor jefe;
- desarrollar acciones de articulación pedagógica que fortalezcan la implementación de los contenidos curriculares de orientación;
- propiciar instancias de fortalecimiento docente, y;
- mejorar la articulación con la familia e integrar la temática a proyectos de desarrollo institucional.

e. Convivencia

Desde la promulgación de la Ley de Violencia escolar en 2011 hasta la instauración reciente de la Ley de Inclusión, múltiples cambios han desafiado a los equipos directivos en cuanto a las funciones y responsabilidades que deben asumir para llevar a cabo una cultura escolar en base a una buena convivencia en su establecimiento. Para responder a estos desafíos el CEDLE imparte un programa formativo de convivencia escolar orientado a inspectores generales y encargados de convivencia. De esta experiencia, se obtiene un diagnóstico de las principales necesidades y desafíos del área a partir de los principales aportes declarados por sus participantes.

Entre tales aprendizajes se observa, por ejemplo, poca claridad de los roles y funciones que deben cumplir tanto el encargado de convivencia como el inspector general. Históricamente este último cargo se ha entendido como el responsable de hacer cumplir las normas del establecimiento a través de la imposición de autoridad sobre los estudiantes. Los participantes del programa observan un cambio radical en su concepción entendiendo que es un rol que ya no trabaja individualmente, que su función se basa en la creación de confianza y en considerar a los estudiantes como sujeto de derechos.

Por su parte, dado que el rol de los encargados de convivencia es más bien reciente, se observan diferentes concepciones sobre sus funciones dentro de la organización de los establecimientos: en algunos casos son parte del equipo directivo y en otros poseen un rol más bien marginal. En muchas escuelas se entiende que la responsabilidad del clima escolar recae exclusivamente en los encargados de convivencia, siendo que es una tarea que involucra a toda la comunidad, y donde su rol se centra más bien en la promoción de un trabajo articulado entre los estamentos adultos de la escuela, involucrando también a las familias como actores fundamentales del proceso. También los participantes del programa visualizan la necesaria vinculación con el trabajo de los inspectores escolares para el desarrollo de una buena convivencia escolar. Con esto, se obtiene una mayor claridad del rol que deben llevar a cabo, su importancia en el sistema y los mecanismos para articularse con otros actores dentro de la estructura institucional y local.

Los participantes también mencionan la importancia de ampliar la concepción de calidad educativa, la cual no se restringe a buenos resultados académicos, sino que abarca también la calidad de las relaciones al interior de la escuela, la capacidad de enfrentar problemas y constituirse como un apoyo constante para los estudiantes. Con esta nueva noción, la convivencia escolar adquiere mayor importancia, pasando de la mera resolución de conflictos estudiantiles a la promoción de una cultura de buen trato en todos los niveles del sistema educativo, lo que involucra tanto estudiantes, funcionarios, familias y redes de apoyo locales y nacionales.

En este escenario parece fundamental la formación tanto de inspectores escolares y encargados de convivencia como la de otros cargos directivos en convivencia escolar, en aspectos que fortalezcan sus competencias de liderazgo educativo respecto a:

- su concepción de convivencia escolar;
- la definición de roles y funciones de los diferentes actores de la comunidad en esta materia, y;
- estrategias para la promoción de una cultura escolar basada en el buen trato.

f. Herramientas para la gestión de conflictos socioeducativos

Los conflictos socioeducativos se encuentran presentes en todo establecimiento, y representan un aspecto esencial en los procesos de configuración e institucionalización de las escuelas y su dinámica. Las fuentes de los conflictos son variadas, por un lado, existen aquellos que se originan por la micropolítica, es decir, por elementos inherentes a la institución educativa y sus relaciones sociales y de poder. Por otro lado, los conflictos

pueden originarse por la macropolítica, entendida como las relaciones del Estado, la administración escolar y la sociedad civil, las escuelas se encuentran sujetas constantemente a las disputas, definiciones y directrices que provienen de este espacio. Por último, los procesos sociales, políticos, económicos y culturales también pueden generar conflictos al interior de la escuela.

En las escuelas chilenas se observa la existencia de múltiples causas de conflictos educativos asociadas a disputas de poder, agobio laboral, movilizaciones estudiantiles, adaptación a dinámicas escolares, participación de apoderados, consumo de drogas, entre otros. Las fuentes de conflicto tienden a variar según los actores involucrados. Así, cuando los estudiantes son el actor central, los conflictos tienen mayoritariamente un origen asociado al contexto social, económico y cultural del que provienen las familias de los estudiantes. Por el contrario, cuando los conflictos involucran a docentes y directivos, estos tienen como fuente de origen problemáticas de la micropolítica y, en segunda instancia, de la macropolítica. Entre los conflictos más recurrentes para los docentes están los derivados de sus condiciones laborales, de las evaluaciones de los diferentes actores del sistema y las disputas de poder entre liderazgos docentes y directivos. Ahora bien, independientemente del tipo de conflicto, estos comparten generalmente las siguientes características: (1) transitan de conflictos cognitivos a conflictos afectivos, es decir, comienzan como desacuerdos en torno a procedimientos, políticas, opiniones o distribución de recursos, y terminan siendo conflictos que involucran elementos emocionales, como relaciones interpersonales y afectivas; (2) lo anterior produce altos niveles de personalización de los conflictos, y (3) generan consecuencias improductivas, por lo que finalmente no ayudan al desarrollo de las instituciones escolares.

La manera de gestionar los conflictos depende del actor involucrado. Cuando se trata de conflictos estudiantiles, por lo general se aplican reglamentos y protocolos de acción que existen con anterioridad en la escuela y buscan ser resueltos, con excepción de conflictos más complejos en donde los directivos declaran cierta incapacidad en sus posibilidades de acción. En cambio, cuando los conflictos involucran a funcionarios adultos del establecimiento, no existen conductas regulares a seguir y muchas veces se invisibilizan o se evitan. Ahora bien, las estrategias que se utilizan en general para la gestión de los conflictos son tan diversas como los propios conflictos y depende del tipo de liderazgo que posee el equipo directivo, esto quiere decir responden a las situaciones particulares y no a estrategias para gestionarlos estructuralmente.

Algunos desafíos que se presentan para la formación en liderazgo educativo en este ámbito son:

- el desarrollo de una visión del conflicto centrada en oportunidades de mejoramiento más que en su resolución;
- la definición de funciones, responsabilidades y atribuciones respecto al manejo y la gestión de conflicto de manera constructiva;
- generar espacios de reflexión y diálogo respecto a las fuentes y consecuencias de los conflictos y su manejo;
- contextualizar los conflictos en tipos de establecimientos y sus necesidades;
- el desarrollo de herramientas de gestión y liderazgo en gestión de conflictos, y;
- el manejo y canalización de la información y comunicación entre actores.

g. Inclusión escolar como eje central de la función directiva

El concepto de inclusión educativa puede ser entendido desde diferentes perspectivas. Si bien tradicionalmente hace referencia a la integración racial, étnica y de clase, actualmente se ha ampliado al concepto de diversidad, en donde incluir significa convivir y relacionarse académica, social y afectivamente con toda la gama de

diversidades. Nuestro sistema educativo también se encuentra en esta transición, superando así la noción anclada a la atención de necesidades educativas especiales, derivada de políticas previas que estaban dirigidas principalmente a este grupo objetivo.

La literatura internacional indica que existen condiciones necesarias para liderar procesos de inclusión en las escuelas. No obstante, en aproximaciones cualitativas recogidas en los distintos proyectos del CEDLE ha sido posible observar que muchas escuelas cumplen pobremente con estas condiciones. Por ejemplo, se observan pocos espacios de participación de la comunidad escolar para establecer reflexiones y discusión en torno a la justicia social en las escuelas. Por ello, se advierte una escasa consolidación del respeto por la diversidad, lo que tampoco es visto como un proceso que abarca a toda la comunidad, sino que la responsabilidad de llevarlo a cabo depende de roles específicos, como de los encargados de convivencia, coordinadores del Programa de Integración Escolar o jefes de UTP, esto independientemente del nivel de distribución del liderazgo presente en la escuela.

Por otra parte, aún prevalece entre los equipos directivos la noción de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, con excepción de aquellos directivos que poseen formación académica en temas de inclusión o educación especial. Por lo tanto, la mayoría de las acciones para promover un espacio inclusivo se encuentran dirigidas a este grupo objetivo, invisibilizándose así otras realidades que requieren de atención tanto en la convivencia interna del establecimiento como en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien la Ley de Inclusión mandata no aplicar discriminaciones arbitrarias entre los estudiantes, esto se ha reducido a la modificación de reglamentos y normativas de la escuela, sin impactar necesariamente en la generación de culturas inclusivas. Junto con ello, se observa que el actor protagónico de la inclusión son solamente los estudiantes, omitiéndose muchas veces la voz de las familias y docente en los procesos que apuntan a la inclusión.

A partir de este escenario, parece relevante que los procesos formativos para el liderazgo educativo tomen en consideración el fortalecimiento de competencias respecto a:

- las concepciones de inclusión escolar;
- la integración de la temática en la cultura escolar abarcando toda su comunidad;
- el desarrollo de herramientas para atender la diversidad tanto en metodologías pedagógicas como en convivencia escolar en general.

En resumen, a falta de investigaciones nacionales que analicen las necesidades formativas en liderazgo educativo desde un prisma subjetivo, en esta sección se han presentado los principales hallazgos y aprendizajes derivados de la experiencia del CEDLE en cuanto a las competencias que se considera relevante fortalecer en los programas de formación de equipos directivos. Estas competencias se organizan en siete áreas temáticas, las que van desde la actualización profesional en el contenido de las recientes normativas educativas, la organización de las funciones de liderazgo y desarrollo de capacidades, la atención a los procesos de orientación vocacional, convivencia y conflictos socioeducativos, hasta las competencias que promueven el desarrollo de la inclusión escolar como eje central de la función directiva.

4. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a los objetivos de investigación, el estudio se desarrolló bajo un diseño metodológico mixto triangulado, según lo planteado por Creswell y Plano Clark (2007). Esta variante de las metodologías mixtas se basa en la obtención simultánea de información diferente, pero complementaria, acerca del mismo tópico, intentando aminorar las debilidades propias de los enfoques exclusivamente cualitativos y cuantitativos. En particular, se guió por el modelo de convergencia (Creswell & Plano Clark, 2007), que, tras la recolección y el análisis de la información cualitativa y cuantitativa, se orienta a desarrollar una interpretación que las complementen mutuamente, mediante la comparación y el contraste.

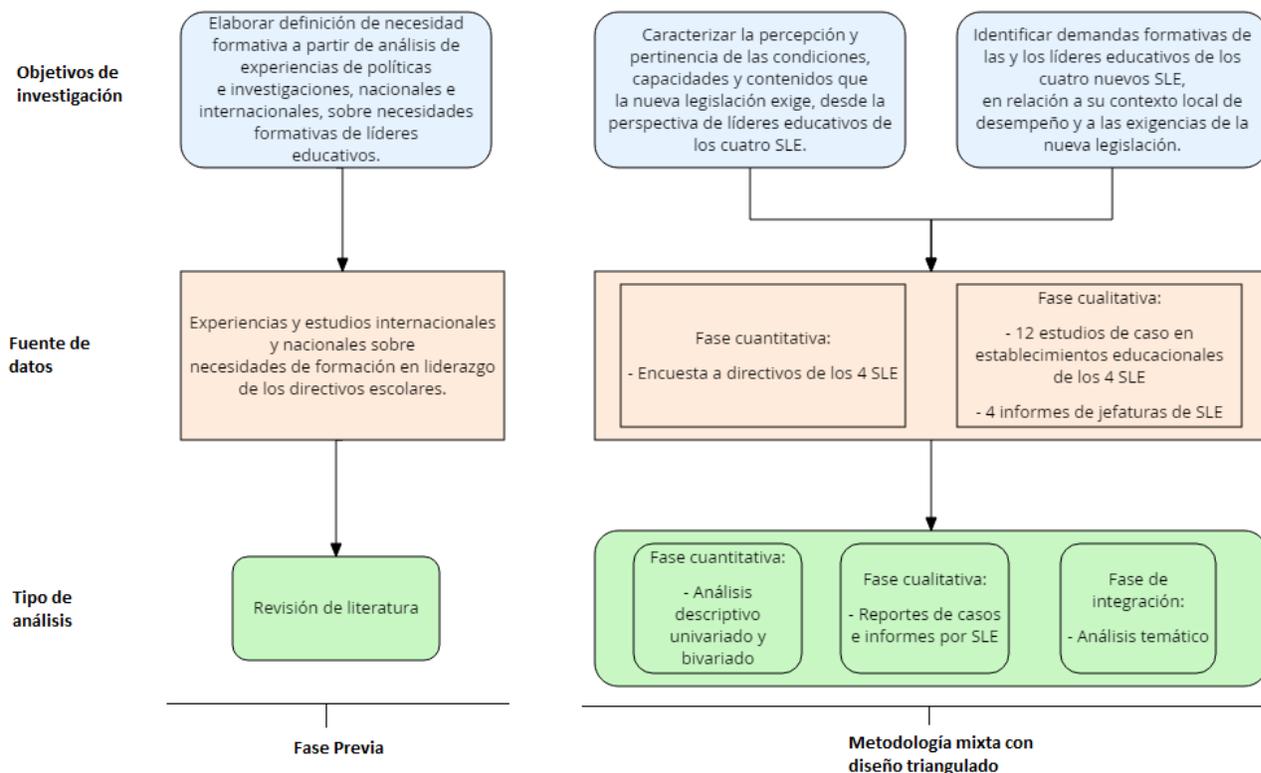
Es así, que el diseño metodológico planteado permitió desarrollar un acercamiento a las necesidades formativas desde dos niveles. A partir del enfoque cuantitativo se buscó obtener un panorama global sobre las necesidades formativas del conjunto de directivos de los 4 SLEP estudiados. En tanto, el enfoque cualitativo permitió ahondar en cómo se percibían tales necesidades formativas en contextos educativos específicos, a la vez que contribuyó incorporando las perspectivas de otros actores, como profesores y sostenedores.

Como fase previa al trabajo de campo, se realizó una revisión de literatura –desarrollada en la anterior sección del informe– con el objetivo de elaborar una definición de necesidad formativa a partir del análisis de experiencias de políticas e investigaciones, nacionales e internacionales, sobre necesidades formativas de líderes educativos. En línea con esta definición, se justificó el acercamiento metodológico expuesto, pues se afirmó necesario aplicar diferentes y complementarios ángulos analíticos para el estudio de los requerimientos en competencias de liderazgo educativo.

Por consiguiente, integrar aspectos normativos y subjetivos en la identificación de necesidades formativas constituyó la principal directriz de las fases cualitativa y cuantitativa del estudio. En la fase cualitativa se buscó integrar la identificación subjetiva de necesidades formativas, a partir de la caracterización de los desafíos directivos presentes en los diferentes establecimientos, con percepciones sobre el grado de adecuación a las normativas del sistema educativo que refieren al liderazgo directivo. En la fase cuantitativa se complementó la ponderación sobre el grado de preparación en distintos ámbitos que promueve la normativa referida al liderazgo directivo con la valoración respecto a la relevancia atribuida a ámbitos de formación identificados, en anteriores investigaciones, como relevantes para el rol directivo.

La siguiente figura sintetiza el enfoque metodológico del estudio:

Figura I
Síntesis del enfoque metodológico del estudio



Nota. Fuente: elaboración propia

4.1. Fase cualitativa

La fase cualitativa comprendió tres niveles de análisis. El más relevante correspondió al desarrollo de 12 estudios de caso, realizados en distintos tipos de establecimientos educacionales de los SLEP Barrancas, Costa Araucanía, Huasco y Puerto Cordillera. El estudio de caso corresponde al estudio intensivo y exploratorio de una unidad de análisis, con el objetivo de comprender el desarrollo de fenómenos sociales más amplios, privilegiando la comparabilidad y no la representatividad de los casos (Gerring, 2014; Yin, 1994). Los casos estudiados permitieron obtener una acabada perspectiva respecto a las necesidades formativas, a partir de la identificación de desafíos directivos. Además, se enfatizó vincular las necesidades identificadas con el contexto local de desempeño directivo y con los requerimientos de la Ley de Nueva Educación Pública (N°21.040).

Así también, se buscó realizar una caracterización más general sobre las necesidades formativas identificadas en los 4 SLEP estudiados, indagando en la perspectiva de quienes están asumiendo funciones de jefatura en la nueva institucionalidad de la educación pública.

Finalmente, se realizó un análisis de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) de los establecimientos estudiados en función del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDL).

a) Selección de casos

Los 12 casos fueron seleccionados siguiendo criterios categoriales, los cuales fueron acordados con la contraparte –Dirección de Educación Pública–, buscando incluir a la mayor diversidad de establecimientos posible y en razón de la eficiencia del estudio. El universo sobre el que se seleccionaron los casos correspondió al conjunto de establecimientos de los SLEP Barrancas, Costa Araucanía, Huasco y Puerto Cordillera. Los 4 SLEP mencionados engloban 308 establecimientos educacionales, especificándose en la tabla 2 la distribución de los distintos tipos de establecimientos según SLEP.

Tabla 2
Tipo de establecimiento según SLE

	Huasco	Puerto Cordillera	Barrancas	Costa Araucanía	TOTAL
Parvularia y básica	23	23	40	24	110
Escuelas básicas	21	14	0	42	77
Jardines infantiles	8	16	26	22	72
Liceos HC-TP	3	3	2	1	9
Colegio enseñanza completa HC (NTI a 4° medio)	1	1	4	1	7
Escuelas de adultos	2	1	3	1	7
Escuelas especiales	1	2	2	2	7
Liceos TP	2	3	0	1	6
Colegio enseñanza completa HC-TP (NTI a 4° medio)	0	1	1	2	4
Colegio HC (7° a 4° medio)	1	1	1	1	4
Colegio HC-TP (7° a 4° medio)	0	0	0	2	2
Colegio HC-TP (7° a 4° medio)	0	0	0	2	2
Colegio TP (7° a 4° medio)	0	1	0	0	1
Liceos HC	1	0	0	0	1
Colegio enseñanza completa TP (NTI a 4° medio)	0	0	1	0	1
TOTAL	63	66	80	99	308

Nota. Fuente: elaboración propia.

Para la selección de los casos se aplicaron los siguientes criterios generales: 1) 3 casos por cada SLE; 2) dentro de cada SLE se priorizó la diversidad de comunas y de niveles de enseñanza (agrupándose según modalidad en establecimientos que cuentan con enseñanza media); 3) incluir 2 establecimientos con docentes destacados y 3 con más de 5 docentes destacados, según sus resultados en la Evaluación Docente, e; 4) incluir establecimientos insuficientes y no evaluados, según la categorización de desempeño desarrollada por la Agencia de Calidad de la Educación.

A estos se sumaron los siguientes criterios específicos: 1) dentro de los jardines infantiles, incluir uno rural y otro urbano; 2) dentro de las escuelas básicas, incluir 2 escuelas con 10 o menos docentes; 3) dentro de los establecimientos con enseñanza media se priorizaron liceos, y; 4) dentro de los establecimientos de modalidad técnica-profesional se priorizaron los que contaban sólo con dicha modalidad.

Tras aplicarse dichos criterios, la selección final de 12 casos quedó distribuida según nivel de enseñanza y SLE como se especifica en la tabla 3.

Tabla 3
Selección final de casos para la fase cualitativa

		Huasco	Puerto Cordillera	Barrancas	Costa Araucanía	TOTAL
Según SLE		3	3	3	3	12
Según nivel de enseñanza	Escuelas básicas	1	1	1	1	4
	Liceos sólo HC o colegios con enseñanza media solo HC	1	1	1	0	3
	Liceos TP (o HC-TP) o colegios con enseñanza media TP (o HC-TP)	1	1	0	1	3
	Jardines infantiles	0	0	1	1	2

Nota. Fuente: elaboración propia.

b) Técnicas de recolección de información

Las entrevistas realizadas a directivos escolares y profesores de los 12 casos estudiados constituyeron el núcleo central de la información recabada para el desarrollo de los estudios de caso. Esta información fue complementada con la revisión de documentos relevantes en los establecimientos estudiados. Además, se realizaron entrevistas a jefaturas de los SLE, las que permitieron caracterizar las necesidades formativas identificadas en cada SLE desde una perspectiva más general.

- **Entrevistas en profundidad:** constituyó la principal técnica de recolección de información para el desarrollo de los estudios de caso, permitiendo obtener una información acabada y contextualizada a partir de los enfoques de comprensión de la realidad social construidos por los actores investigados (Valles, 2002). Se desarrollaron entrevistas individuales a directores, profesores encargados de escuelas rurales y jefes o coordinadores de Unidades Técnico-Pedagógicas (UTP, en los casos en que existieran). Además, se realizó una entrevista grupal con 3 a 5 docentes, los que debían tener al menos un año de antigüedad, ser de planta y no desempeñar cargos directivos. La información obtenida fue complementada, a nivel de cada SLE, con entrevistas grupales realizadas a los subdirectores de apoyo técnico pedagógico y a los jefes de

departamento de desarrollo profesional docente y directivo. Las entrevistas se basaron en las pautas de entrevistas semi-estructuradas disponibles en el anexo I, las que fueron validadas por expertos en liderazgo directivo de la Universidad Diego Portales. La síntesis de los principales temas abordados en los distintos tipos de entrevistas se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 4
Principales ejes temáticos de las entrevistas

	Directivos	Profesores	Sostenedores
Tipo de entrevista	Individual	Grupal	Grupal
Actores entrevistados	Directores, profesores encargados de escuelas rurales y jefes o coordinadores de UTP.	Grupos de 3 a 5 profesores con al menos un año de antigüedad, de planta y que no desempeñan cargos directivos.	Subdirectores de apoyo técnico pedagógico y jefes de departamento de desarrollo profesional docente y directivo de cada SLE.
Ejes temáticos de entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil y trayectoria. • Percepción de desafíos directivos en el marco del proceso de desmunicipalización. • Percepción de desafíos directivos en general. • Percepción de desafíos directivos respecto al rol estipulado en MBDL y NEP³. • Caracterización de necesidades formativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil y trayectoria. • Percepción de desafíos pedagógicos y apoyo directivo. • Percepción del proceso de desmunicipalización. • Percepción de desafíos directivos respecto al rol estipulado en MBDL y NEP. • Caracterización de necesidades formativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil y trayectoria. • Perfil de los directivos del SLE. • Percepción de desafíos directivos respecto a NEP. • Percepción de desafíos directivos del SLE. • Percepción de desafíos directivos respecto al rol estipulado en MBDL y NEP. • Caracterización de necesidades formativas.

Nota. Fuente: elaboración propia.

- Revisión de documentos: La información obtenida mediante las entrevistas fue complementada con la revisión de documentos relevantes para la caracterización de los establecimientos. Destacan la revisión de

³ Nueva Educación Pública

Proyectos Educativos Institucionales y de resultados educativos (a partir de la información entregada por la Agencia de Calidad de la Educación).

c) Realización del trabajo de campo

El trabajo en terreno correspondiente a los 12 casos fue realizado por un equipo de alta experiencia en la realización de estudios de caso en ámbito escolar, incluyendo a investigadoras a cargo de la coordinación ejecutiva del estudio. El trabajo de campo se realizó durante el mes de noviembre del 2018. En la siguiente tabla se especifica si el caso correspondió al inicialmente definido o si se debieron efectuar reemplazos, además de las fechas en que se desarrolló el trabajo de campo.

Tabla 5
Síntesis del trabajo de campo de la fase cualitativa

SLE	Caso	Reemplazos	Fechas del terreno
Huasco	SLE Huasco	-	08/11/18
	Caso 1	Sí, segundo reemplazo	09/11/18
	Caso 2	Sí, segundo reemplazo	09/11/18
	Caso 3	No	12/11/18
Puerto-Cordillera	SLE Puerto-Cordillera	-	06/11/18
	Caso 4	No	08/11/18
	Caso 5	No	06/11/18 y 08/11/18
	Caso 6	No	07/11/18
Barrancas	SLE Barrancas	-	27/11/18
	Caso 7	Sí, segundo reemplazo	03/12/18
	Caso 8	No	08/11/18 y 13/11/18
	Caso 9	Sí, primer reemplazo	19/11/18 y 23/11/18
Costa Araucanía	SLE Costa Araucanía	-	07/12/18
	Caso 10	No	07/11/18
	Caso 11	No	15/11/18
	Caso 12	No	08/11/18 y 09/11/18

Nota. Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar que en algunos casos no se pudo establecer contacto con los establecimientos seleccionados y en otros se declinó la participación debido a problemas de agenda (vinculados con el periodo del año en que se realizó la investigación), lo que obligó a efectuar reemplazos. Por otra parte, algunas jefaturas de SLE planteaban que estaban subrogando sus cargos, por lo que no se encontraban en condiciones de contribuir formalmente al estudio. Así también, en un caso fue sumamente difícil establecer contacto debido a problemas de agenda y de no respuesta, requiriéndose la intervención de la DEP para la coordinación de la entrevista.

A nivel general, fue posible evidenciar que el proceso de desmunicipalización está generando una importante rotación de cargos directivos. Esta fluidez, que afecta tanto a los equipos directivos de las escuelas (pues algunos están asumiendo funciones a nivel de SLE) como a los propios sostenedores, se vincula con el contexto de implementación de la Nueva Educación Pública, lo que constituyó un obstáculo para el desarrollo óptimo de la investigación dentro de los plazos establecidos.

d) Análisis de información de la fase cualitativa

La información recolectada durante el trabajo de campo, a nivel de SLE y de establecimientos, fue sintetizada por cada investigador responsable en base a un índice estructurado, el que se presenta en el anexo 2. La siguiente tabla resume los principales ejes de análisis para cada informe.

Tabla 6
Ejes de análisis de los informes de casos y de SLE

Ejes	Informes de Casos	Informes de SLE
Contexto de necesidades formativas	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria y sello del establecimiento. • Trayectoria formativa y profesional de directivos. • Trayectoria formativa y profesional de docentes. • Percepción sobre NEP y desmunicipalización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria formativa y profesional de sostenedores. • Perfiles de los directivos del SLE. • Percepción sobre NEP y desmunicipalización.
Necesidades formativas	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de desafíos directivos. • Percepción respecto a MBDL y atribuciones NEP. • Caracterización de necesidades formativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de desafíos directivos. • Percepción respecto a MBDL y atribuciones NEP. • Caracterización de necesidades formativas.

Nota. Fuente: elaboración propia.

e) Análisis de PME⁴

Finalmente, para complementar la información obtenida mediante los estudios de caso, se analizaron las acciones de los PME de los establecimientos estudiados en función del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Educativo (MBDL), intentando identificar a qué dimensiones prácticas responden dichas acciones y, si corresponde, qué recursos personales, habilidades y conocimientos profesionales demandarían de parte de los directivos para llevarlas a cabo exitosamente. Cabe señalar que el estudio aludido se enfoca específicamente en los directores y jefes de UTP, por lo que este análisis se centró en las acciones que tengan relación con estos actores, incluyendo además las acciones asignadas al “Equipo de Gestión” en su conjunto que tengan que ver con labores propias de los cargos mencionados.

El objetivo de este análisis es entregar pistas respecto del ámbito de necesidades normativas de formación profesional que podrían requerir los directivos de los establecimientos analizados, así como de necesidades subjetivas, en caso de encontrar, para complementar la información producida en el trabajo de campo.

El análisis se realizó por SLE, presentándose los resultados primero por establecimiento y luego realizando una síntesis de necesidades por SLE, buscando identificar variaciones por actor (Director(a)/Jefe de UTP) y por tipo de establecimiento (Escuela/Liceo); si es posible de determinar, también por localización del establecimiento (urbanos vs rurales).

⁴El PME es una herramienta que permite a escuelas y liceos orientar, planificar y materializar sus procesos de mejoramiento institucional y pedagógico; siendo complementario al PEI (Proyecto Educativo Institucional).

4.2. Fase cuantitativa

Simultáneamente a la realización de la fase cualitativa, la fase cuantitativa consistió en el diseño y aplicación de una encuesta al universo de directivos de establecimientos de los 4 SLE. Este cuestionario buscó obtener una perspectiva más general respecto a las necesidades formativas de los directivos escolares, vinculando la percepción de áreas específicas que los directivos deben fortalecer o desarrollar con características de los directivos y de sus trayectorias formativas.

a) Instrumento de recolección de información

El cuestionario aplicado constó de 17 preguntas y buscó enfatizar en cuatro aspectos: 1) Obtener una caracterización de los directivos escolares; 2) Obtener una caracterización de sus trayectorias formativas; 3) Identificar sus percepciones respecto a sus necesidades formativas; 4) Ahondar en la necesidad de desarrollar o fortalecer áreas específicas.

Las preguntas de las dimensiones de caracterización y trayectoria formativa fueron cerradas de selección única (incluyendo preguntas de alternativas múltiples y dicotómicas). Por su parte, para medir la percepción de necesidades formativas se utilizaron escalas Likert. Finalmente, en la dimensión relativa a la necesidad de desarrollar y fortalecer áreas específicas se utilizaron preguntas cerradas de selección múltiple.

A modo de síntesis, la tabla 7 sintetiza los principales temas del instrumento -presentado en el anexo 3-.

Tabla 7
Dimensiones y temas de la encuesta

Dimensiones	Temas
Caracterización	<ul style="list-style-type: none"> • SLE en que se desempeña • Tipo de cargo directivo • Mecanismo de acceso al cargo • Antigüedad en el cargo • Cargo previo al actualmente ejercido • Tipo de establecimiento en que se desempeña
Trayectoria formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Título profesional • Año en que obtuvo el título profesional • Participación en programas de liderazgo y/o gestión escolar • Participación en experiencias de formación que contribuyan al desempeño del cargo
Percepción de necesidad formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones respecto al MBDL y la NEP • Grado de preparación respecto a atribuciones directivas de la NEP
Necesidad de desarrollar y fortalecer áreas específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensiones del MBDL a desarrollar o fortalecer con mayor urgencia • Habilidades formativas a desarrollar o fortalecer con mayor urgencia • Conocimientos a desarrollar o fortalecer con mayor urgencia • Capacidades a desarrollar o fortalecer con mayor urgencia

Nota. Fuente: elaboración propia

Finalmente, se evaluó la validez del instrumento de recolección de información generado, evidenciándose que cuenta con criterios de validez y confiabilidad altos (sobre el 0.8 alfa de Cronbach).

b) Universo, cobertura del universo y tasa de respuesta

El universo de la encuesta ascendió a los 308 establecimientos que, de acuerdo a la información proporcionada por la DEP, forman parte de los 4 SLE. La cobertura de 278 establecimientos correspondió a los establecimientos a los que se pudo contactar vía correo electrónico, a través de los listados confeccionados por los SLE.

La encuesta fue aplicada vía correo electrónico a directores, profesores encargados de escuelas rurales y jefes o coordinadores de UTP. Debido a que no se cuenta con una base de datos que contenga la información de estos últimos, se solicitó a los directores que la reenviaran a sus jefes o coordinadores de UTP en los casos en que existían. Por consiguiente, la tasa de respuesta de la encuesta se calculó a partir de la suma de respuestas obtenidas de directores y profesores encargados (debido a que en un establecimiento no pueden existir ambos simultáneamente).

La tabla 8 resume la información respecto al universo, la cobertura del universo, las respuestas obtenidas y la tasa de respuesta de cada SLE.

Tabla 8

Universo, cobertura del universo, respuestas obtenidas y tasa de respuestas de fase cuantitativa

	Universo	Cobertura del universo	Respuestas directores	Respuestas profesores encargados	Respuestas jefes o coordinadores de UTP	Tasa de respuesta*
Huasco	63	61	32	12	17	72,1%
Puerto Cordillera	66	61	22	2	13	39,3%
Costa	99	91	29	20	9	53,8%
Araucanía	80	68	42	0	12	61,8%
Barrancas	80	68	42	0	12	61,8%
TOTAL	308	278	125	34	51	56,6%

*Calculada en base a respuestas obtenidas de directores y profesores encargados

Nota. Fuente: elaboración propia

c) Modalidad de aplicación y seguimiento

La encuesta se aplicó entre el 15 de noviembre y el 17 de diciembre del año 2018, en la plataforma en línea Qualtrics especialmente configurada para el estudio. La utilización de esta herramienta permitió realizar un monitoreo constante y el envío de sucesivos correos electrónicos a los directivos que no hubiesen contestado hasta el momento. Esto se complementó con un seguimiento telefónico permanente, focalizado en los SLE que presentaban una menor tasa de respuesta.

Cabe señalar que la aplicación de la encuesta enfrentó importantes obstáculos, principalmente relacionadas con los datos de contacto de los directivos. Al inicio de su aplicación no se contó con las listas de directivos y los

correos electrónicos más actualizados, lo que produjo que mensajes a 26 contactos rebotaran y que la encuesta fuera enviada a correos que los directivos ya no utilizaban, lo que se pudo constatar mediante las llamadas telefónicas. Así también, el seguimiento telefónico permitió identificar casos en que los directivos que se encontraban registrados ya no estaban ejerciendo sus cargos. Esta desactualización de la base de datos sólo pudo resolverse mediante el envío de listados más actualizados enviados desde los SLE. Estos listados contaban con los correos institucionales de la Nueva Educación Pública, los que tendrían mayor probabilidad de ser revisados por los directivos (según se pudo constatar mediante los contactos telefónicos).

El impacto de estos problemas con las bases de datos se evidencia en que el SLE de Huasco, que fue el único en que se contó con los registros actualizados antes del mes de diciembre (específicamente, desde el 19 de noviembre), posee una tasa de respuestas notoriamente superior -72%- a la registrada en los otros SLE (Puerto Cordillera 39%, Costa Araucanía 54% y Barrancas 62%).

Finalmente, otro factor que afectó la aplicación de la encuesta fue la negativa de los directivos a responderla debido a la escasez de tiempo. Dicha escasez se vincularía con los procesos de finalización del año escolar y con el desgaste producido debido a que tenían que responder simultáneamente otras encuestas realizadas en el marco de estudios impulsados desde el MINEDUC.

d) Análisis de datos

La información se analizó mediante las herramientas de análisis contenidas en el programa Qualtrics, el que permitió obtener un análisis descriptivo de las distintas variables, además de la realización de tablas de contingencia. Resulta destacable la calidad de las salidas gráficas generadas por el programa, las que resultaron altamente informativas para los objetivos del estudio. Así mismo, se utilizó el programa SPSS para la construcción de tablas de frecuencia, porcentajes y exploración de diferencias significativas con pruebas estadísticas no paramétricas.

Se realizó análisis descriptivo univariado, identificándose las frecuencias obtenidas en las variables de caracterización, y análisis descriptivo bivariado, realizándose tablas de contingencia para indagar en cómo variaba la percepción de necesidades formativas según distintas variables de caracterización (SLE en que se desempeña, cargo directivo, tipo de establecimiento, experiencias formativas previas, cargo previamente desempeñado, etc.).

4.3. Fase final de análisis integrado

La fase final del estudio implicó la triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos, con el fin de obtener una perspectiva más válida y significativa sobre las necesidades formativas de los directivos escolares. La triangulación se realizó a nivel de cada SLE buscando complementar la información obtenida a partir de: 1) los 12 informes de estudios de caso realizados en establecimientos educativos; 2) los 4 informes por SLE realizados a partir de sus jefaturas; 3) el análisis descriptivo de los resultados de la encuesta aplicada a los directivos.

Este proceso se condujo bajo las orientaciones metodológicas del análisis temático (Braun & Clarke, 2006), basado en la identificación de patrones o núcleos temáticos a partir de la organización y el análisis detallado de las distintas unidades de información generadas. En base a dicha forma de triangulación, el análisis integrado se abocó a elaborar caracterizaciones de necesidades sentidas y normativas para cada servicio local como conjunto, de manera que fuese posible obtener una imagen de las necesidades formativas estrechamente vinculada al contexto local. Finalmente, a partir del conjunto de información obtenida y analizada fue posible realizar diversas recomendaciones a la política educativa.

4.4. Limitaciones metodológicas del estudio

El diseño metodológico del estudio tiene diversas limitaciones que es importante precisar, relevándose algunas de las medidas introducidas por el equipo de investigación para mitigar sus efectos.

- La principal limitación metodológica del estudio se relacionó con la deseabilidad social asociada con la problemática estudiada. Para reducir su efecto se contrastó la información obtenida en temas de alta deseabilidad social (como las relativas al grado de preparación de los directivos) con información obtenida mediante preguntas o variables incorporadas intencionalmente en los instrumentos de recolección de información. Entre tales preguntas destacan, en el caso de las entrevistas, las relativas a desafíos directivos vinculados a problemáticas concretas del establecimiento, y en el caso de las encuestas, las asociadas a necesidad de desarrollar o fomentar áreas específicas de capacidades, conocimientos o habilidades.
- Respecto a la fase cualitativa, los estudios de caso tuvieron un alcance limitado, efectuándose sólo una visita a los distintos establecimientos educacionales. Esto buscó ser subsanado en tres niveles. En un primer nivel, se decidió enfocar los instrumentos del estudio fundamentalmente a las percepciones sobre necesidades formativas, de modo que la recolección de datos recogiera de forma eficiente y exhaustiva el constructo principal de la investigación. En un segundo nivel se decidió acceder a las perspectivas de otros actores, profesores y jefaturas de SLE, para complementar la información obtenida a partir de los directivos. Finalmente, en un tercer nivel, se desarrolló un proceso permanente de monitoreo y aseguramiento de la calidad de la información recolectada, buscando que los informes de caso y los reportes por SLE transmitieran fiel y claramente la información que fue posible recabar.
- Respecto a la fase cuantitativa, las dificultades asociadas a la aplicación de la encuesta redundaron en que se obtuviera una tasa de respuesta general de 56,6%, la que fue menor en algunos SLE como Costa Araucanía (53,8%) y Puerto Cordillera (39,3%). Dicha tasa no permitió realizar inferencias o análisis estadísticos complejos, por lo que se decidió llevar a cabo solamente un tratamiento descriptivo de la información. Por tal razón, se procuró tratar con cautela la generalización de los resultados obtenidos, especialmente en los SLE en que se obtuvo una tasa de respuesta más reducida, ya que son característicos de la muestra efectivamente encuestada, pero no podrían usarse para realizar generalizaciones hacia la población total de los directivos que se desempeñan en éstos SLE.

4.5. Consideraciones éticas del estudio

Esta investigación fue revisada y aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Diego Portales. Para cumplir con los procedimientos de la institución, los distintos actores involucrados en la fase cualitativa y cuantitativa del estudio firmaron un consentimiento informado de su participación en las distintas actividades, a lo que se sumó la entrega de una autorización explícita de los directores y las directoras seleccionados(as) de la fase cualitativa para la conducción de las entrevistas dentro de los establecimientos que dirigen. Estos formularios de certificación ética se presentan en el anexo 4. Como parte del apego a los procedimientos éticos, el estudio resguarda en todo momento el anonimato y confidencialidad de los participantes en la investigación en la presentación de sus resultados.

5. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados de la investigación desarrollada. En el primer apartado, se presentan los principales resultados de la encuesta realizada a los directivos de los SLE estudiados. El segundo apartado refiere al análisis de desafíos directivos y necesidades directivas por cada SLE, a partir de la triangulación de la información obtenida cualitativamente, en base a los estudios de caso y los reportes por SLE. Finalmente, refiere al análisis de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) de los establecimientos estudiados. Cabe señalar que los 12 informes de caso y los 4 reportes por SLE se encuentran disponibles entre los anexos 7 y 21.

5.1. Resultados de la encuesta: descripción y análisis

5.1.1. Descriptivos generales sociodemográficos

Participaron en esta encuesta 173 directivos que fueron validados para ser incorporados mediante su consentimiento y se excluyeron aquellos que no lo dieron.

Territorios

Un 33.7% de la muestra corresponde al SLE de Huasco (59), un 15.4% al SLE de Puerto Cordillera (27), un 26.3% al SLE de Barrancas (46) y un 23.3% (41) al SLE de Costa Araucanía; tal cómo se señala en el Gráfico 1:

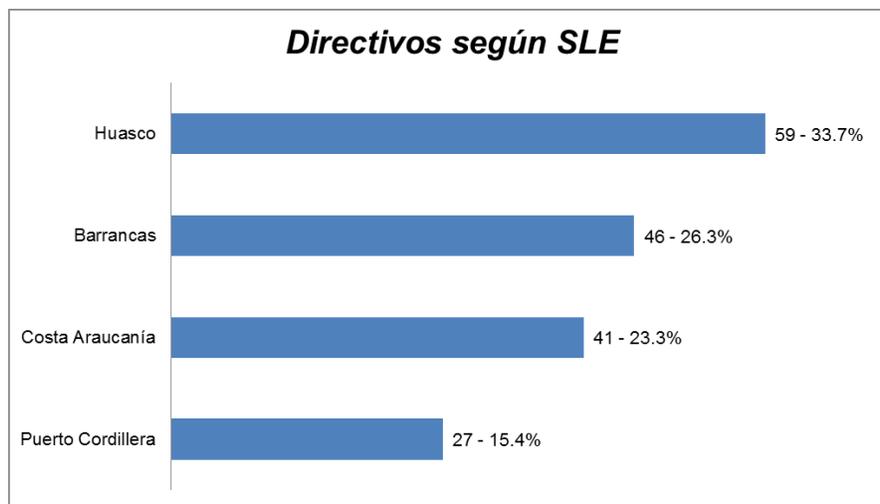


Gráfico 1: Directivos según SLE

Cargos

El Gráfico 2, nos señala que, del total de directivos, un 60.7% corresponde a Directores(as) de establecimientos (104), un 24.9% a Coordinadores(as) o Jefes(as) de UTP (43) y un 14.5% (25) a Profesores(as) encargados(as) de escuelas rurales.

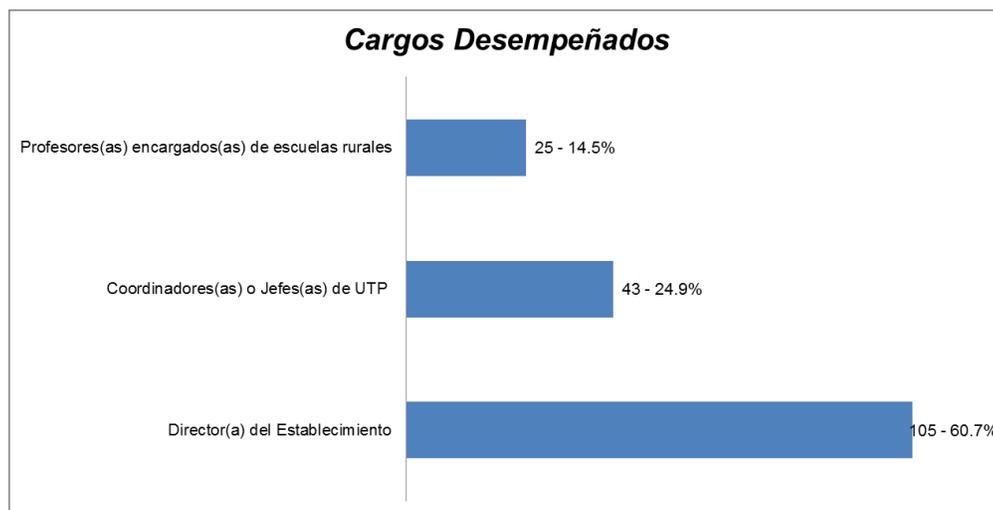


Gráfico 2: Cargos Desempeñados

La tabla 9 nos muestra la distribución de cargos directivos según SLE. La primera columna señala los cargos, que luego se desagregan por filas según su distribución en cada SLE.

Tabla 9
Cargos directivos según SLE

Cargo	Huasco		Puerto Cordillera		Barrancas		Costa Araucanía	
	n	%	n	%	N	%	n	%
Director(a) del establecimiento	32	54,2%	16	59,3%	36	78,3%	21	51,2%
Coordinador(a) o Jefe(a) de UTP	16	27,1%	9	33,3%	10	21,7%	8	19,5%
Profesor(a) encargado de establecimiento rural	11	18,6%	2	7,4%	0	0,0%	12	29,3%
Totales	59	100%	28	100%	46	100%	41	100%

Nota. Elaboración propia.

Se observa una mayor proporción del SLE de Huasco en la muestra de la encuesta (59), seguido de Barrancas (46), Costa Araucanía (41) y Puerto Cordillera (28), debido a la tasa de respuesta distinta que se obtuvo en cada uno de los SLE. El porcentaje de representación es el siguiente. El SLE de Huasco, representa al 17.1% de los Directores(as), al 25.3% de Jefes(as) de UTP y al 50.1% de los Profesores(as) encargadas de escuelas rurales. En tanto, para el SLE de Puerto Cordillera, representa al 24.2% de los Directores(as), al 13.6% de Jefes(as) de UTP y al 14.2% de los Profesores(as) encargadas de escuelas rurales. Barrancas en tanto, representa al 26.5% de los Directores(as), al 15% de Jefes(as) de UTP y al 23.1% de los Profesores(as) encargadas de escuelas rurales; y Costa Araucanía corresponde representa al 35.6% de los Directores(as), al 9.9% de Jefes(as) de UTP y no hubieron respuestas de Profesores(as) encargadas de escuelas rurales.

Tipos de Establecimientos

Los directivos de la muestra se desempeñan en un 64.2% en escuelas básicas (111), un 6.4% en Liceos Técnico Profesionales (11), un 4.6% en Liceos Humanistas Científicos (8) y 3.5% en Liceos Polivalentes (6). Además, un 3.5% (6) se desempeñan como directivos en Colegios que tienen básica y media, un 5.8% (10) son Directoras de Jardines Infantiles JUNJI, un 2.9% (5) de establecimientos de educación de adultos, un 2.3% (4) en escuelas especiales y un 4.6% (8) en otros tipos de establecimientos. 4 directivos (2.3%) no informan en qué tipo de establecimientos se desempeñan.

La Tabla 10 informa los datos desagregados por SLE, además del porcentaje que representan en comparación con los establecimientos del mismo tipo de cada SLE y aquellos que participaron de la encuesta.

Tabla 10
Tipo de Establecimiento según SLE

Establecimiento	SLE												Total
	Huasco			P. Cordillera			Barrancas			C. Araucanía			
	n	%	% Representado	n	%	% Representado	n	%	% Representado	n	%	% Representado	
Escuela básica	38	67,9%	17,1%	19	70,4%	51,3%	31	77,5%	50,3%	23	56,1%	34,8%	111
Liceo Humanista-Científico	1	1,8%	100%	1	3,7%	100%	3	6,7%	30,2%	3	7,3%	60%	8
Liceo Técnico Profesional	4	7,1%	100%	3	11,1%	100%	3	6,7%	66,6%	1	2,4%	50%	11
Liceo Humanista-Científico y Técnico Profesional (Polivalente)	2	3,6%	66%	0	0,0%	0%	1	2,2%	100%	3	7,3%	74,3%	6
Colegio de enseñanza básica y media (completa o incompleta)	0	0,0%	0%	2	7,4%	50%	1	2,2%	25%	3	7,3%	100%	6
Jardín Infantil JUNJI	5	8,9%	62,5%	0	0,0%	0%	2	4,4%	7,7%	3	7,3%	13,6%	10
Establecimiento de educación para adultos	2	3,6%	100%	0	0,0%	0%	1	2,2%	33,3%	2	4,9%	100%	5
Establecimiento de educación especial	0	0,0%	0%	2	7,4%	100%	0	0,0%	0%	2	4,9%	100%	4
Otro	4	7,1%	-	0	0,0%	-	3	6,7%	-	1	2,4%	-	8
Total			56			27			45			44	

Nota. Elaboración propia.

5.1.2 Trayectoria formativa

La tabla II muestra el tipo de título profesional reportado por los participantes en relación al cargo que actualmente ocupan en su establecimiento. El título profesional se detalla en las filas y refiere a distintos tipos de formación inicial, ya sea dentro o fuera del ámbito de la pedagogía. Los cargos se muestran en las columnas de la tabla por directores(as), jefe(a) de UTP o profesor(a) rural.

Tabla II
Formación inicial por Cargos

Formación Inicial	Director(a) del establecimiento				Coordinador(a) o Jefe(a) de UTP		Totales
	n	%	n	%	N	%	
Profesor(a) Educación General Básica	48	46,2%	23	53,5%	23	88,5%	96
Educadora de Párvulos	16	15,4%	2	4,7%	0	0,0%	18
Profesor(a) Historia y CS	11	10,6%	5	11,6%	0	0,0%	16
Profesor(a) Matemáticas	5	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	5
Profesor(a) Ciencias	4	3,8%	2	4,7%	0	0,0%	6
Profesor(a) Lenguaje y Comunicación	4	3,8%	3	7,0%	1	3,8%	8
Profesor(a) Educación Diferencial	4	3,8%	3	7,0%	0	0,0%	7
No Informa	4	3,8%	0	0,0%	2	7,7%	6
Profesor(a) Artes	2	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	2
Profesor(a) Normalista	2	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	2
Profesor(a) Inglés	1	1,0%	1	2,3%	0	0,0%	2
Profesor(a) Francés	1	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	1
Profesor(a) Educación Física	1	1,0%	3	7,0%	0	0,0%	4
Profesor(a) Filosofía	1	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	1
Ingeniero Civil Metalúrgico	0	0,0%	1	2,3%	0	0,0%	1
Totales	105	100%	43	100%	26	100%	173

Nota. Elaboración propia.

Titulación Formación Inicial

Respecto a la formación inicial de los participantes de la muestra, un 55.5% (96) de ellos es Profesor(a) de Educación General Básica con diversas menciones. Le siguen en porcentaje las Educadoras de Párvulos con un 10.4% y los Profesores(as) de Historia y Cs. Sociales con un 9.2%.

Formación Inicial por Cargo

La formación inicial predominante de los Directores(as), Jefes(as) de UTP y Profesores(as) encargadas de establecimientos rurales, replica los resultados generales. Resalta la presencia de un Ingeniero Metalúrgico en una Jefatura de UTP.

Cargos Previos

Un 30.6% de los encuestados señaló que previo a ocupar su cargo eran Docentes (53), un 23.7% que eran Directores de otro establecimiento, un 15.6% eran Coordinador(a) o Jefe(a) de UTP y 7.5% eran Inspector(a). Además, un 2.9% se desempeñaban como Orientador(a) o Encargado(a) de Convivencia, un 1.7% tenían algún cargo administrativo en el área de la educación u otro cargo. Un 13.3% señala haber ocupado un cargo diferente a los antes mencionados.

Tabla 12

Cargos previos, según cargo directivo actual

	Director(a) del establecimiento		Coordinador(a) o Jefe(a) de UTP		Profesor(a) encargado de establecimiento rural		Totales
	n	%	n	%	n	%	
Docente	14	13,7%	25	58,1%	14	58,3%	53
Director(a)	39	38,2%	1	2,3%	1	4,2%	41
Coordinador(a) o Jefe(a) de UTP	19	18,6%	6	14,0%	2	8,3%	27
Otro	16	15,7%	2	4,7%	5	20,8%	23
Inspector(a)	10	9,8%	3	7,0%	0	0,0%	13
Orientador(a) o Encargado(a) de Convivencia	0	0,0%	4	9,3%	1	4,2%	5
Otro cargo en área de educación	3	2,9%	1	2,3%	0	0,0%	4
Cargo administrativo en área de educación	1	1,0%	1	2,3%	1	4,2%	3
	4	4,2%	1	-	0	-	5
Totales	105	100%	43	100%	25	100%	173

Nota. Elaboración propia

Cargos Previos – por SLE

Vemos en la Tabla 13, la desagregación de los datos cargos previos por SLE de los participantes de la muestra. Podemos ver que la mayor cantidad de directivos que antes eran docentes se concentran los SLE de Huasco (41.1%) y Costa Araucanía (36.6%). También podemos observar que en los SLE de Puerto Cordillera (37%) y Barrancas (35.65%) sus actuales directivos, previamente ya eran Directores(as). Finalmente, también se puede observar que hay un rango medio en los 4 SLE de Directores(as) que provienen de la Coordinación del área de UTP que varía entre el 12% y 26% de los participantes de la encuesta.

Tabla 13
Cargo Previo - según SLE

	Huasco		Puerto Cordillera		Barrancas	Costa Araucanía		Total	
	n	%	n	%		N	%		
Docente	23	41,1%	5	18,5%	10	22,2%	15	36,6%	53
Director(a)	9	16,1%	10	37,0%	16	35,6%	6	14,6%	41
Coordinador(a) o Jefe(a) de UTP	7	12,5%	7	25,9%	6	13,3%	7	17,1%	27
Otro	7	12,5%	1	3,7%	6	13,3%	9	22%	23
Inspector(a)	5	8,9%	2	7,4%	6	13,3%	0	0,0%	13
Orientador(a) o Encargado(a) de Convivencia	3	5,4%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,9%	5
Otro cargo en área de educación	1	1,8%	2	7,4%	1	2,2%	0	0,0%	4
Cargo administrativo en área de educación	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,9%	3
Total	59	100%	28	100%	46	100%	41	100%	173

Nota. Elaboración propia

Cargos Previos – por Cargo Directivo

También es posible señalar, por medio de los cargos de los participantes de la encuesta, que los Directores(as) participantes de la encuesta, en su mayoría, previamente se desempeñaban como Directores(as) (38.2%), Coordinador(a) o Jefe(a) de UTP (18.6%) y Docentes (13.7%). Por su parte, los Coordinadores(as) o Jefes(as) de UTP se desempeñaban como Docentes (58.1%) o en un cargo similar al actual (14.3%) o como Orientador(a) o Encargado(a) de Convivencia (9.3%).

En tanto, los Profesores(as) encargado(as) de establecimientos rurales se desempeñaban como Docentes (58.3%), Jefes(as) de UTP (8.3%) o en otros cargos (20.8%).

Acceso al Cargo

Respecto a cómo los distintos directivos llegaron a sus cargos actuales, un 23.1% de los directivos fue designado por el Sostenedor, un 12.1% fue designado por quien ocupaba su cargo previamente y un 3.5% (6) lo hicieron por otra vía. Un 39.3% (68) no lo informan.

La tabla 14 nos muestra los datos desagregados por SLE, en relación al acceso al cargo por Alta Dirección Pública.

Tabla 14
Acceso al Cargo vía Alta Dirección Pública

	SLE							
	Huasco		Puerto Cordillera		Barrancas		Costa Araucanía	
Alta Dirección Pública	N	%	N	%	n	%	N	%
Si	20	62,5%	14	87,5%	18	51,4%	10	47,6%
No	12	37,5%	2	12,5%	17	48,6%	11	52,4%

Nota. Elaboración propia

En relación con esta vía de acceso al cargo, un 35.8% (62) de los participantes señala, específicamente haber ingresado a su cargo por Alta Dirección Pública, mientras que un 24.3% (42) no lo hizo por este medio. El resto de los participantes (39.9%) no nos informan sobre ello.

En tanto, desagregados por SLE, la mayor cantidad de directores(as) que acceden a su cargo por alta dirección pública se encuentran en Puerto Cordillera (87.5%), seguido de Huasco (62.5%). Costa Araucanía es el SLE donde la mayor parte de los directores(as) no acceden por esta vía al cargo (52.4% no ingresan por Alta Dirección Pública).

Antigüedad en el Cargo

En promedio, los directores(as) y jefes(as) de UTP que participaron de la encuesta reportan un promedio de 13 años de antigüedad en sus cargos. La mayoría de ellos (62%) tiene entre 1 a 5 años de experiencia en el cargo. Le siguen un 22% con 6 a 10 años de experiencia, un 7% con 11 a 15 años de experiencia y un 6% con más de 20 años en el cargo. La gran mayoría de los directivos(as) en sus tres modalidades se concentran entre los 1 a 5 años de antigüedad (62% de la muestra participante en la encuesta), seguido por los 6 a 10 años de experiencia en sus labores.

Formación Reciente

En un último nivel de la trayectoria formativa de los participantes de la encuesta, tenemos lo referido a elementos que permiten describir la formación continua reciente de los directivos(as).

En el SLE Puerto Cordillera todos los directivos de la muestra reportaron haber participado de formación continua. Le siguen Huasco (92.9%), Barrancas (91.1%) y Costa Araucanía (74.4%). Un 25.6% de los directivos participantes no ha recibido formación en liderazgo o gestión escolar.

Por otra parte, 86.1% de los directivos señalan que han cursado uno o más programas en liderazgo y/o gestión escolar. 95% de los Directores(as) han cursado un programa de este tipo, frente a un 90.7% de los Jefes(as) de UTP y un 60.9% de los Profesores(as) encargadas de establecimientos rurales. Estos últimos, son los que poseen menor formación. En su gran mayoría, esta formación ha sido recibida durante los últimos 4 años (2015-2018).

5.1.3. Percepción de Necesidades Formativas

Los resultados generales advierten un gran acuerdo con que “la Nueva Educación Pública (NEP) viene a dar respaldo a la labor que ya realizamos los directivos” (71,2% de acuerdo), respecto a que “las políticas educativas recientes (como NEP y MBDL), le dan un énfasis más pedagógico a la labor directiva, que antes no era tan marcado en nuestro quehacer” (73.4% de acuerdo). También con “la necesidad de fortalecer y desarrollar algunas capacidades, para abordar los lineamientos del MBDL” (79.4% de acuerdo) y con “la necesidad de formación al considerar los desafíos de mi establecimiento y su contexto específico” (57.8% de acuerdo). Se replica el alto nivel de acuerdo en la premisa de que “los directivos requerimos un cambio de mentalidad, un cambio en la disposición, para enfrentar los desafíos que plantea la NEP, a nuestros cargos” (63.3% de acuerdo).

Cabe destacar que es notorio un sesgo de respuesta intermedia que fluctúa entre un 9.8% a un 23.1% en todas las premisas consultadas. Paralelamente, los mayores desacuerdos los vemos en las afirmaciones referidas a: “el proceso de desmunicipalización plantea desafíos a directivos, que muchas veces escapan a sus competencias” (28.9% en desacuerdo) y sobre “los directivos requerimos un cambio de mentalidad, un cambio en la disposición, para enfrentar los desafíos que plantea la NEP, a nuestros cargos” con un 15.4% de desacuerdo.

Estas tendencias permiten inferir que directivos perciben que la política demanda un énfasis pedagógico en las tareas directivas y de liderazgo en general, y que reconocen requerir formación para mejorar capacidades y conocimientos en función del cumplimiento de los lineamientos del MBDL.

Por otra parte, se recoge que, si bien se manifiesta alto acuerdo con la idea de que se requiere un cambio de mentalidad de parte de directivos para abordar los desafíos que plantea la NEP, también se recogen altos desacuerdos con esta idea, cuestión que puede interpretarse como efecto de que, desde la perspectiva de directivos, se identifican con mayor urgencia la modificación de otras condiciones (no necesariamente formativas ni de mentalidad) para abordar los desafíos que plantea la NEP.

Cargos

La tabla 15, muestra los resultados por cargos. Es posible señalar que respecto “al proceso de desmunicipalización y los desafíos a directivos y que éstos muchas veces escapan a sus competencias”, Profesores(as) encargados de escuelas rurales presentan mayores niveles de desacuerdo que Directores(as) y Jefas(as) de UTP. Éstos últimos, presentan mayores niveles de acuerdo en este nivel que, sus pares directivos en los otros cargos.

Tabla 15
Percepción de Necesidades Formativas, por Cargo

Consignas	Niveles de Acuerdo	Director(a) del establecimiento	Coordinador(a) o Jefe(a) de UTP	Profesor(a) encargado de establecimiento rural
		%	%	%
3.1. El proceso de desmunicipalización plantea desafíos a directivos, que muchas veces escapan a sus competencias	Muy en desacuerdo	4,0%	7,1%	0,0%
	En desacuerdo	26,0%	23,8%	33,3%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25,0%	16,7%	28,6%
	De acuerdo	32,0%	42,9%	28,6%
	Muy de acuerdo	13,0%	9,5%	9,5%
3.1. La NEP viene a dar respaldo a la labor que ya realizamos los directivos	Muy en desacuerdo	3,0%	0,0%	4,8%
	En desacuerdo	5,0%	16,7%	4,8%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14,0%	7,1%	28,6%
	De acuerdo	55,0%	59,5%	52,4%
	Muy de acuerdo	23,0%	16,7%	9,5%
3.1. Las políticas educativas recientes (como NEP y MBDL), le dan un	Muy en desacuerdo	2,0%	2,4%	4,8%
	En desacuerdo	9,0%	7,1%	4,8%

énfasis más pedagógico a la labor directiva, que antes no era tan marcado en nuestro quehacer	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,0%	11,9%	9,5%
	De acuerdo	46,0%	52,4%	71,4%
	Muy de acuerdo	31,0%	26,2%	9,5%
3.1. Considerando los desafíos de mi establecimiento y su contexto específico, los directivos requerimos principalmente conocimientos que todavía no recibimos para abordar los lineamientos del MBDL	Muy en desacuerdo	2,0%	0,0%	0,0%
	En desacuerdo	17,0%	4,8%	9,5%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26,0%	21,4%	23,8%
	De acuerdo	42,0%	42,9%	57,1%
	Muy de acuerdo	13,0%	31,0%	9,5%
3.1 Considerando los desafíos de mi establecimiento y su contexto específico, los directivos requerimos principalmente desarrollar algunas capacidades para abordar los lineamientos del MBDL	Muy en desacuerdo	0,0%	0,0%	4,8%
	En desacuerdo	6,0%	4,8%	0,0%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11,0%	7,1%	14,3%
	De acuerdo	60,0%	47,6%	71,4%
	Muy de acuerdo	23,0%	40,5%	9,5%
3.1. Los directivos requerimos un cambio de mentalidad, un cambio en la disposición, para enfrentar los desafíos que plantea la NEP a nuestros cargos	Muy en desacuerdo	3,0%	0,0%	9,5%
	En desacuerdo	16,0%	11,9%	4,8%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17,0%	11,9%	19,0%
	De acuerdo	40,0%	42,9%	42,9%
	Muy de acuerdo	24,0%	33,3%	23,8%

Nota. Elaboración propia

Estas tendencias, muestran que en torno a la percepción sobre el proceso de desmunicipalización y los desafíos que plantea la NEP para cargos directivos, la perspectiva de profesores encargados, directores y UTP son en general similares. En este sentido, es significativo que, dadas las diferencias en formación, en experiencia profesional y en el contexto local de desempeño (ruralidad/urbano, nivel y modalidad de establecimiento), las perspectivas en torno a los desafíos directivos asociados a la NEP y al cumplimiento con lineamientos del MBDL sean tan similares.

Encontramos algunas diferencias menores en tendencias de diferentes cargos. En relación a “los desafíos de mi establecimiento y su contexto específico, los directivos requerimos principalmente conocimientos

que todavía no recibimos para abordar los lineamientos del MBDL”, donde $p = 0,013$; los Coordinador(a) o Jefe(a) de UTP están más de acuerdo en requerir conocimientos que aún no reciben (98,86) que Profesores(as) rurales (82,69) y Directores(as) (74,78). De manera similar respecto a requerir desarrollo de capacidades los Coordinador(a) o Jefe(a) de UTP están más de acuerdo (94,46) que Directores(as) (79,49) y Profesores(as) rurales (69,05).

Si bien todos los cargos manifiestan requerir conocimientos y capacidades, el hecho de que los cargos de UTP identifican con mayor intensidad esta necesidad, podría interpretarse como un rasgo del papel más crítico que los cargos de UTP usualmente detentan, en contraste con directores y profesores encargados, quienes pueden verse más afectados por la deseabilidad esperada de respuestas en torno a sus propias competencias para el cargo.

Otra variable a considerar y a profundizar, para interpretar las diferencias entre tendencias de UTP y directores o profesores encargados, es que el foco tradicional de las tareas de UTP, más centrada en la organización del trabajo docente y en el monitoreo de resultados pedagógicos, contribuye al ejercicio de prácticas de identificación de problemas y falencias que en otros cargos directivos, como directores y profesores encargados, tradicionalmente más centrados en la supervivencia y el éxito del establecimiento como un todo, no se ejercitan con el mismo sentido y frecuencia.

Perspectiva por SLE

Al analizar la opinión de los directivos, según su pertenencia a los diversos SLE que la encuesta representa, los resultados señalan que existen algunas tendencias significativas entre SLE.

Directivos encuestados del SLE Puerto Cordillera manifiestan mayor tendencia a plantear que la NEP y la desmunicipalización implican desafíos importantes a sus cargos. Así, destacan respecto a otros SLE, en sus tendencias de: acuerdo con la afirmación “desmunicipalización plantea desafíos que escapan a competencias de directivos” (57,7%), que se refuerza con un coherente desacuerdo con la afirmación “la NEP respalda el trabajo que ya se realiza como directivos” (16,2%).

Directivos encuestados del SLE Huasco en general concentraron tendencias al acuerdo con todas las afirmaciones, explicitando un alto grado de desafío percibido en torno a la NEP y el MBDL en su contexto específico. Así, junto con plantear el mayor acuerdo respecto a que el sentido de la NEP es dar respaldo a la labor que ya realizan como directivos (84,1%), también plantean los mayores acuerdos respecto al cambio de énfasis directivo hacia lo pedagógico que supone la NEP, respecto a requerir desarrollar conocimientos (67,5%), capacidades (87,4%), y el mayor acuerdo también en necesidad de cambio de mentalidad de directivos (86,3%).

Estas tendencias del SLE Huasco se pueden interpretar como una perspectiva de necesidad formativa extendida, que caracteriza la situación del SLE en específico.

Directivos encuestados del SLE Barrancas en cambio, muestran tendencias al desacuerdo con algunas afirmaciones que contrastan respecto a otros SLE. Respecto al “proceso de desmunicipalización y los desafíos a directivos y que éstos muchas veces escapan a sus competencias”, los directivos(as) del SLE de Barrancas (35,6%) presentan mayores niveles de desacuerdo, así como respecto al cambio de mentalidad que se requiere de parte de directivos, alcanzando un 27% de desacuerdo. De manera similar, en la perspectiva de directivos encuestados de este servicio, se recoge un alto desacuerdo con la idea de necesitar conocimientos para abordar las tareas que delinea el MBDL.

Estas tendencias del SLE Barrancas, pueden interpretarse como indicativas de una percepción baja o débil de la propia necesidad formativa, y de los desafíos que plantea la NEP, respecto de otros Servicios. Un aspecto que podría profundizarse para comprender esta tendencia es el papel de la percepción de autosuficiencia profesional, acompañada de la accesibilidad a una oferta formativa variada en su contexto urbano y metropolitano, lo que podría traducirse en una mayor reticencia a exponer falencias formativas ante la institución evaluadora.

Finalmente, Directivos encuestados del SLE Costa Araucanía manifiestan algunas tendencias al desacuerdo que destacan respecto de otros SLE. Respecto si la NEP y el MBDL dan un énfasis más pedagógico a la práctica directiva, un 18,9% plantea desacuerdo. Más significativas aún, son las tendencias de un 24% de las respuestas de directivos de este servicio, en desacuerdo con la idea de que necesitan desarrollar conocimientos para abordar los lineamientos del MBDL en su contexto específico, y desacuerdo en un 65% con la idea de requerir un cambio de mentalidad de parte de directivos.

Para la situación de este servicio en particular, estos datos pueden interpretarse como una jerarquización de necesidad, en la que las formativas si bien son necesarias, no se perciben como el factor más crítico para el desarrollo de las funciones directivas actualmente.

Perspectiva por ingreso al cargo. Alta dirección pública.

Desde una mirada a los directivos, tomando en consideración su ingreso al cargo por la Alta Dirección Pública, los resultados nos señalan que las únicas diferencias significativas que se encuentran en este nivel las encontramos en “considerando los desafíos de mi establecimiento y su contexto específico, los directivos requerimos principalmente conocimientos que todavía no recibimos para abordar los lineamientos del MBDL”, donde ($p=0,015$) a través de Umann-Whitney. Los directores que ingresan por ADP, consideran que requieren menos de conocimientos (78,93), que sus pares que no ingresan por esta vía (98,54).

Perspectiva por Cargo Previo al Actual

Desde una mirada a los directivos, tomando en consideración el cargo previo de los directivos ocupaban antes de su actual cargo, los resultados nos señalan que las únicas diferencias significativas que se encuentran en este nivel las encontramos en “considerando los desafíos de mi establecimiento y su contexto específico, los directivos requerimos principalmente conocimientos que todavía no recibimos para abordar los lineamientos del MBDL”, donde ($p=0,015$) donde los directivos que previamente eran Directores están más en desacuerdo (61,78) que aquellos que han ocupado otros cargos anteriores.

5.1.4. Percepción de la Propia Preparación

Se exploró la percepción de autoeficacia sobre el uso efectivo de nuevas atribuciones y funciones derivadas del proceso de NEP. La tabla 15 muestra los resultados generales sobre las consignas referidas a la preparación que consideran poseer sobre ellas los directivos que participaron de la encuesta.

Tabla 16
Percepción de Nivel de Preparación

Consigna	Nada preparado(a)	Poco preparado(a)	Preparado(a) básicamente	Adecuadamente preparado(a)	Muy preparado(a)
Dirigir y coordinar el trabajo técnico pedagógico	0%	0,6%	11%	58,4%	21,4%
Orientar el desarrollo profesional continuo de los docentes y asistentes de la educación	0%	1,7%	18,5%	54,3%	16,8%
Elaborar y proponer el PEI del establecimiento	0%	1,7%	12,1%	53,2%	24,3%
Velar por la ejecución del reglamento interno y el plan de convivencia escolar	0,6%	3,5%	12,1%	49,7%	25,4%
Promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa	0%	0%	12,7%	51,4%	27,2%
Fomentar la integración del establecimiento en la red de establecimientos	0%	2,9%	11%	48,6%	28,9%
Promover la integración del establecimiento y su comunidad	0%	0%	9,8%	52%	29,5%
Proponer perfiles profesionales y de cargos titulares para docentes	0,6%	2,9%	14,5%	52%	21,4%
Decidir contratación del personal docente	1,7%	1,2%	12,7%	52,6%	23,1%
Administrar los recursos que le sean delegados en virtud de la legislación vigente	1,7%	4,6%	17,3%	48,6%	19,1%
Rendir cuenta anual de su gestión en audiencia pública.	1,7%	3,5%	13,3%	45,1%	27,7%
Colaborar con el servicio local	0%	1,2%	10,4%	50,9%	28,9%

Nota. Elaboración propia

Los resultados generales nos permiten destacar tres tendencias. En primer lugar, una baja tendencia a la autopercepción asociada a poca y baja preparación por parte de los directivos para enfrentar las diversas labores consultadas. En segundo lugar, un 18.5% de preparación básica. En tercer lugar, un auto reporte de preparación adecuada sobre el 50% en todos los niveles, salvo en la administración de recursos (48.6%), la rendición en cuentas públicas (45.1%) y en velar por el cumplimiento del reglamento interno (49.7%). Todo ello, comparado con resultados entre el 16.1% al 29.5% de alta preparación por parte de los directivos encuestados.

Respecto a las diferencias significativas que encontramos en este nivel, tenemos que ($p= 0,003$) velar por la ejecución del reglamento interno y el plan de convivencia escolar; ($p= 0,005$) Promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa; ($p= 0,017$) Fomentar la integración del establecimiento en la red de establecimientos que corresponda al territorio del servicio local; ($p= 0,028$) Promover la integración del establecimiento y su comunidad educativa en la comunidad local; ($p= 0,009$) Administrar los recursos que le sean delegados en virtud de la legislación vigente y ($p= 0,015$) Rendir cuenta anual de su gestión en audiencia pública. En todos estos niveles señalados, quienes más preparados se reportan son los Directores(as) y quienes menos preparados se reportan (en todos estos niveles de la encuesta) son los Profesores(as) encargados de escuelas rurales.

Cargos

Los resultados expresados por cargos de los directivos que participaron en la encuesta, muestran que en relación con “Dirigir y coordinar el trabajo técnico pedagógico”, encontramos la menor percepción de preparación en la opinión de los profesores(as) en cargados de escuelas rurales (5.3%), mientras que los Jefes(as) de UTP son quienes manifiestan su mayor percepción de adecuada y alta preparación (94%).

Respecto a la relación con docentes

Respecto a “orientar el desarrollo profesional continuo de los docentes y asistentes de la educación”, la menor percepción de preparación la presentan los profesores(as) encargadas de escuelas rurales (5.3%), mientras que los Directores(as) se auto perciben como adecuadamente y con un alto nivel de preparación (82.3%). En relación a “elaborar y proponer el PEI del establecimiento”, nuevamente la menor percepción de preparación la presentan los profesores(as) encargadas de escuelas rurales (5.3%), en tanto que los Jefes(as) de UTP son quienes manifiestan su mayor percepción de adecuada y alta preparación (81%). Respecto a “velar por la ejecución del reglamento interno y el plan de convivencia escolar”, no se manifiesta percepción de baja preparación en ninguno de los cargos incluidos en la encuesta. Por su parte, Directores(as) son quienes señalan adecuada y alta preparación (91.7%) y se resalta el bajo nivel de autopercepción que de manera persistente se manifiesta en los profesores(as) encargados de escuelas rurales.

Respecto a la relación con la comunidad educativa

Por su parte, respecto a “promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa”, Jefes(as) de UTP manifiestan poca preparación (2.4%). Los profesores(as) encargadas de escuelas rurales son quienes se auto perciben como más preparados (89.5%). En este sentido, respecto a “fomentar la integración del establecimiento en la red de establecimientos”, nuevamente los profesores(as) encargados(as) de escuelas rurales manifiestan la menor preparación (5.3%), en tanto que los Directores(as) manifiestan la mayor percepción de adecuada y alta preparación (83.7%).

Sobre “promover la integración del establecimiento y su comunidad”, no hay niveles de baja preparación. Las más altas percepciones de preparación la tienen los profesores(as) encargadas de escuelas rurales (94.7%). Además, en relación al “proponer perfiles profesionales y de cargos titulares para docentes”, así como “decidir la contratación del personal docente”, la percepción de baja preparación la encontramos

nuevamente en los profesores(as) encargadas de escuelas rurales (10.5% y 5.3% respectivamente). La mayor percepción de preparación la encontramos en los Jefes de UTP en ambos casos (84.7% y 78.5% respectivamente)

Respecto a elementos administrativos

Respecto a “administrar los recursos que le sean delegados en virtud de la legislación vigente”, la menor preparación la reportan los Jefes(as) de UTP con un 9.5%. La alta percepción de preparación la encontramos en los Directores(as) con un 80.3%

Finalmente, respecto a “rendir cuenta anual de su gestión en audiencia pública”, la mayor percepción de baja preparación la reportan los Directores(as) con un 7.2%; mientras que los profesores(as) encargados de escuelas rurales reportan la mayor percepción de adecuada y alta preparación (78.9%). Además, en relación con “colaborar con el servicio local”, los Jefes(as) de UTP manifiestan el menor grado de percepción sobre su preparación (14.3%) y los profesores(as) encargados de escuelas rurales son quienes se perciben más preparados para ello (84.5%).

Perspectiva por SLE

Al analizar los resultados de la percepción de la propia preparación para el desarrollo de las prácticas y dimensiones del MBDL, no se reportan diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes SLE. Es posible sin embargo señalar algunas tendencias para cada SLE.

En relación con “Dirigir y coordinar el trabajo técnico pedagógico”, encontramos la menor percepción de preparación los directivos del SLE de Costa Araucanía (2.8%), mientras que los directivos del SLE de Puerto Cordillera manifiestan su mayor percepción de adecuada y alta preparación (92.3%).

En relación con “orientar el desarrollo profesional continuo de los docentes y asistentes de la educación”, la menor percepción de preparación la presentan los directivos de Costa Cordillera (2.8%), mientras que los directivos de Barrancas se auto perciben como adecuadamente y con un alto nivel de preparación (86.8%). En relación a “elaborar y proponer el PEI del establecimiento”, la menor percepción de preparación la presentan los directivos del SEL de Costa Araucanía (2.3%), en tanto que los directivos del SLE de Puerto Cordillera, en un 100% manifiestan su percepción de adecuada y alta preparación (81%). Respecto a “velar por la ejecución del reglamento interno y el plan de convivencia escolar”, no se manifiesta percepción de baja preparación en ninguno de los SLE incluidos en la encuesta. Por su parte, los directivos del SLE de Huasco son quienes señalan adecuada y alta preparación (88.7%)

Sobre “decidir la contratación del personal docente”, la percepción de baja preparación la encontramos en los directivos del SLE de Huasco (3.5%). La mayor percepción de preparación la encontramos en los directivos del SLE de Costa Araucanía (85.4%)

Respecto a la relación con la comunidad educativa

Respecto a “promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa”, los directivos del SLE de Barrancas son quienes manifiestan poca preparación (2.3%). Los directivos del SLE de Huasco son quienes se auto perciben como más preparados (96.2%). En este sentido, respecto a “fomentar la integración del establecimiento en la red de establecimientos”, los directivos del SLE de Costa Araucanía manifiestan la menor preparación (8.3%), en tanto que los directivos de Huasco manifiestan la mayor percepción de adecuada y alta preparación (90.6%).

Sobre “promover la integración del establecimiento y su comunidad”, no hay niveles de baja preparación. Las más altas percepciones de preparación la tienen directivos del SLE de Puerto Cordillera (92.4%).

Además, en relación a “proponer perfiles profesionales y de cargos titulares para docentes”, los directivos del SLE de Huasco señalan su menor percepción de preparación (7.7%) y los directivos del SLE de Costa Araucanía manifiestan su más alta percepción de preparación (86.4%)

Respecto a elementos administrativos

Respecto a “administrar los recursos que le sean delegados en virtud de la legislación vigente”, la menor preparación la reportan los directivos del SLE de Huasco con un 27.3%. La alta percepción de preparación la encontramos en los directivos del SLE de Costa Araucanía con un 77.7%.

Finalmente, respecto a “rendir cuenta anual de su gestión en audiencia pública”, la percepción de baja preparación la reportan los directivos del SLE de Barrancas con un 9.3%. Mientras que los directivos del SLE de Costa Araucanía reportan la mayor percepción de adecuada y alta preparación (77.8%). Además, en relación con “colaborar con el servicio local”, los directivos del SLE de Costa Araucanía manifiestan el menor grado de percepción sobre su preparación (2.8%) y los directivos del SLE de Puerto Cordillera son quienes se perciben más preparados para ello (92.4%).

Perspectiva por ingreso al cargo. Alta dirección pública.

Desde una mirada a los directivos, tomando en consideración su ingreso al cargo por la Alta Dirección Pública, los resultados nos señalan que existen diferencias significativas en el grado de percepción de la preparación en los directivos, los que se encuentran en este nivel respecto a dirigir y coordinar el trabajo técnico pedagógico del establecimiento (organización, planificación, supervisión, coordinación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes) donde ($p=0,008$). Los directivos que ingresan por ADP se auto perciben más preparados que quienes no ingresan al cargo por esta vía. También encontramos diferencias en elaborar y proponer el PME del establecimiento (después de consultar al consejo escolar, de acuerdo con la normativa vigente y atendiendo a los objetivos y metas del plan estratégico local respectivo) donde ($p=0,001$). Los directivos que ingresan por ADP se auto perciben más preparados que quienes no; al igual que en rendir cuenta anual de su gestión en audiencia pública, donde ($p=0,008$) donde los directivos que ingresan por ADP también se perciben más preparados; todas a través de Umann-Whitney.

Perspectiva por Cargo Previo al Actual

Además, tomando en consideración el cargo previo de los directivos de la muestra, también encontramos diferencias significativas en relación con su autopercepción sobre la preparación para los distintos niveles explorados en esta sección de la encuesta.

Éstas las encontramos en elaborar y proponer el PME del establecimiento (después de consultar al consejo escolar, de acuerdo con la normativa vigente y atendiendo a los objetivos y metas del plan estratégico local respectivo) donde ($p=0,024$). Los directivos que fueron Orientadores o Encargados de Convivencia se sienten menos preparados (54,75) que aquellos que previamente fueron Directores(as) (94,82) quienes reportan percibirse como más preparados en su actual cargo.

En relación con velar por la ejecución del reglamento interno y el plan de convivencia escolar, donde ($p=0,017$). Los directivos que fueron Docentes se sienten menos preparados (62,78) que aquellos que previamente fueron Directores(as) (95,50) que reportan percibirse como más preparados en su actual cargo.

También las encontramos en promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (a través de su organización en centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares). Donde ($p=0,006$). Los directivos que fueron Orientadores(as) o Encargados(as) de Convivencia se sienten menos preparados (43,88), junto con aquellos que tuvieron

Otros cargos en educación (43,88) que aquellos que previamente fueron Inspector(a) (93,50) que reportan percibirse como más preparados en su actual cargo.

Otra diferencia la vemos en administrar los recursos que le sean delegados en virtud de la legislación vigente, que incluyen hasta un 10 % de los provenientes de la Subvención Escolar Preferencial donde ($p=0,049$). Los directivos que fueron Orientadores(as) o Encargados(as) de Convivencia se sienten menos preparados (36,00) que aquellos que previamente ocuparon previamente un cargo administrativo en el área de educación (103,00) quienes reportan percibirse como más preparados en su actual cargo.

En relación rendir cuenta anual de su gestión en audiencia pública., donde ($p=0,000$), los directivos que fueron Orientadores(as) o Encargados(as) de Convivencia se sienten menos preparados (58,88), junto con aquellos que tuvieron Otros cargos en educación (53,88) se sienten menos preparados que aquellos que previamente fueron Directores(as) (99,91) que reportan percibirse como más preparados en su actual cargo.

Finalmente, en colaborar con el servicio local en la implementación de acciones tendientes a asegurar la trayectoria educativa de los estudiantes, favoreciendo su retención y reingreso, donde ($p=0,034$), los directivos que fueron Docentes previamente se sienten menos preparados (64,75) que aquellos que previamente fueron Coordinadores(as) o Jefes(as) de UTP (96,14) quienes reportan percibirse como más preparados en su actual cargo.

5.1.5. Priorización (dimensiones y habilidades del MBDL)

Finalmente se buscó caracterizar la priorización que cada participante respecto de dimensiones, habilidades y conocimientos mencionados en el MBDL, así como las capacidades que estos estándares suponen, específicamente referidos a la dimensión “Liderar procesos de enseñanza y aprendizaje”, de manera de obtener una imagen sobre las necesidades más urgentes de abordar en cada territorio.

Dimensiones

En primer lugar, se exploraron cuáles son las **DIMENSIONES** del MBDL expresadas en la tabla 16, para saber qué formación debiese desarrollar o fortalecer con mayor urgencia. Los directivos tuvieron la posibilidad de seleccionar dos a tres alternativas sin discriminar jerarquía. De la sumatoria de estas alternativas, se obtienen los resultados aquí expresados en todos los niveles y se reportan los porcentajes en relación a las respuestas totales, por cada subnivel de análisis (SLE, cargos y establecimientos).

Tabla 17
Dimensiones del MBDL

DIMENSIONES
Construir e implementar una visión estratégica compartida.
Desarrollar las capacidades profesionales.
Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar.
Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar

Nota. Elaboración propia

Los resultados señalan que las Dimensiones Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (31.2%), en segundo lugar, Construir e implementar una visión estratégica compartida (22.5%); y desarrollar las capacidades profesionales (22.1%); son las **más urgentes de abordar, desde los resultados generales de la encuesta.**

Por SLE⁵

Mirados los resultados de las DIMENSIONES del MBDL, desde cada uno de los SLE, los resultados son los siguientes.

Para el **SLE de Huasco**, las Dimensiones más urgentes son: Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (9.4%), seguido de Construir e implementar una visión estratégica compartida (8.1%) y Desarrollar las capacidades profesionales (7%).

Para el **SLE de Puerto Cordillera**, las Dimensiones más urgentes son: Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (6.7%), seguido de Desarrollar las capacidades profesionales (4.4%) y Construir e implementar una visión estratégica compartida (3.7%).

Para el **SLE de Barrancas**, las Dimensiones más urgentes son: Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (7%), seguido de Construir e implementar una visión estratégica compartida (6.7%) y Desarrollar las capacidades profesionales (6.4%).

Por último, para el **SLE de Costa Araucanía**, las Dimensiones más urgentes son: Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (8.1%), seguido de Desarrollar las capacidades profesionales (4.4%) y Construir e implementar una visión estratégica compartida (6.7%)

Por cargos

Mirado los resultados, ahora desde los cargos de los directivos incluidos en la encuesta, los resultados son los siguientes.

Para los **Directores(as)**, las Dimensiones más urgentes son: Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (19.2%), seguido de Desarrollar las capacidades profesionales (13.7%) y Construir e implementar una visión estratégica compartida (12.7%).

Para los **Jefes(as) de UTP**, las Dimensiones más urgentes son: Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (9.1%), seguido de Desarrollar las capacidades profesionales (7.4%) y Construir e implementar una visión estratégica compartida (6.4%).

Por último, para los **Profesores(as) encargados de establecimientos rurales**, las Dimensiones más urgentes son: Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (3%), seguido de Construir e implementar

⁵ En la desagregación por categorías de respuestas realizada en el presente apartado, el cálculo de porcentajes se efectuó en base al total de las respuestas, lo que explica la diferencia de magnitudes entre SLE, cargos o tipos de establecimientos. Por tanto, la comparación sólo debe efectuarse dentro de las propias categorías.

una visión estratégica compartida (2.3%), Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar (2.3%) y Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar en un mismo nivel de selección (2.3%).

Por tipo de establecimientos

Mirados los resultados, ahora por los tipos de establecimientos que representa a los directivos de la muestra, los resultados son los siguientes.

Para los directivos de **Escuelas Básicas**, las DIMENSIONES más urgentes son: Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (20.1%), Construir e implementar una visión estratégica compartida (15.4%) y Desarrollar las capacidades profesionales (14.8%).

Para los directivos de **Liceo Humanista-Científico**, las DIMENSIONES más urgentes son: Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (1.7%), junto con Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar (1.7%). Luego señalan como urgentes, Construir e implementar una visión estratégica compartida (0.7%) y Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar (0.3%).

Para los directivos de **Liceo Técnico Profesional**, las DIMENSIONES más urgentes son: Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (2.7%), seguido de Desarrollar las capacidades profesionales (1.7%) y Construir e implementar una visión estratégica compartida (1.3%).

Para los directivos de **Liceo Polivalente**, las DIMENSIONES más urgentes son: Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (1%), junto con Desarrollar las capacidades profesionales (1%).

Para los directivos de **Colegio con Básica y Media**, las DIMENSIONES más urgentes son: Construir e implementar una visión estratégica compartida (1.3%), seguido de Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (1%); y Desarrollar las capacidades profesionales (0.7%).

Para las directoras de **Jardín Infantil JUNJI**, las DIMENSIONES más urgentes son: Construir e implementar una visión estratégica compartida (1.3%), Desarrollar las capacidades profesionales (1.3%) y Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (1.3%), todas ellas en un mismo nivel.

Para los directivos de establecimientos de **Educación de Adultos**, las DIMENSIONES más urgentes son: Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (1%), Desarrollar las capacidades profesionales (0.7%) y Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar (0.7%).

Para los directivos de establecimientos de **Educación Especial**, las DIMENSIONES más urgentes son: Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (1%), en tanto que todas las demás se encuentran en un mismo nivel secundario; pero similar todas ellas.

a. Habilidades

En segundo lugar, se exploraron cuáles son las **HABILIDADES** del MBDL que esta formación debiese desarrollar o fortalecer con mayor urgencia

Los resultados obtenidos se señalan en la Tabla 17, reportando que, en primer lugar, la Habilidad asociada a Generar una Visión Estratégica (21.1%) y, en segundo lugar, la Dimensión de reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella. (Aprendizaje continuo) (15.8%); seguida de Comunicación Efectiva (14.2%) y de cambiar o ajustarse ante circunstancias adversas o malos resultados.

manteniendo altas expectativas de logro (Resiliencia) (15.8); son las **más urgentes de abordar, desde los resultados generales de la encuesta.**

Tabla 18
Habilidades del MBDL

HABILIDADES
Habilidad en generar una Visión Estratégica
Habilidad para Trabajar en equipo
Habilidad en Comunicación Efectiva
Capacidad de Negociación
Habilidad y capacidad de reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella. (Aprendizaje continuo)
Habilidad de adaptar su estilo de liderazgo a las distintas situaciones de su entorno inmediato (Flexibilidad)
Habilidad para percibir y comprender la experiencia de vida y emociones de otra persona (Empatía)
Capacidad de creen en su propia habilidad para la labor (Sentido de autoeficacia)
Capacidad de cambiar o ajustarse ante circunstancias adversas o malos resultados, manteniendo altas expectativas de logro (Resiliencia)
Otra

Nota. Elaboración propia

Por SLE

Mirados los resultados de las HABILIDADES, desde cada uno de los SLE, los resultados son los siguientes. Para el **SLE de Huasco**, las Habilidades más urgentes son: generar una Visión Estratégica (7.5%), seguido cambiar o ajustarse ante circunstancias adversas o malos resultados, manteniendo altas expectativas de logro (Resiliencia) (5.3%) y Trabajar en Equipo (4.3%).

Para el **SLE de Puerto Cordillera**, las Habilidades más urgentes son: Comunicación Efectiva (4.3%), seguido de generar una Visión Estratégica (3.7%) seguido por cambiar capacidad de reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella. (Aprendizaje continuo) (3.7%).

Para el **SLE de Barrancas**, las Habilidades más urgentes son: generar una Visión Estratégica (5.3%), seguido de capacidad de reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella. (Aprendizaje continuo) (5.1%) y capacidad de cambiar o ajustarse ante circunstancias adversas o malos resultados, manteniendo altas expectativas de logro (Resiliencia) (4.8%).

Por último, para el **SLE de Costa Araucanía**, las Habilidades más urgentes son: capacidad de reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella. (Aprendizaje continuo) (4.8%), seguido de generar una Visión Estratégica (4.5%) y Comunicación Efectiva (3.7%).

Por cargos

Mirado los resultados, ahora desde los cargos de los directivos incluidos en la encuesta, los resultados son los siguientes.

Para los **Directores(as)**, las Habilidades más urgentes son: Habilidad y capacidad de reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella. (Aprendizaje continuo) (13.1%), seguido de Construir e implementar una visión estratégica compartida (12.8%) y Comunicación Efectiva (10.2%)

Para los **Jefes(as) de UTP**, las Habilidades más urgentes son: generar una Visión Estratégica (5.1%), le siguen Comunicación Efectiva (4.5%); y finalmente capacidad de reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella. (Aprendizaje continuo) (4.5%).

Por último, para los **Profesores(as) encargados de establecimientos rurales**, las Habilidades más urgentes son: generar una Visión Estratégica (2.7%), seguido de capacidad de reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella. (Aprendizaje continuo) (2.7%) y Habilidad para Trabajar en equipo (1.3%).

Por tipo de establecimientos

Mirados los resultados, ahora por los tipos de establecimientos que representa a los directivos de la muestra, los resultados son los siguientes.

Para los directivos de **Escuelas Básicas**, las HABILIDADES más urgentes son: capacidad de reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella. (Aprendizaje continuo) (13.4%), generar una Visión Estratégica (12.8%) y Comunicación Efectiva (11%).

Para los directivos de **Liceo Humanista-Científico**, las HABILIDADES más urgentes son generar una Visión Estratégica (1.6%). Luego señalan como urgentes, Trabajar en equipo (1.3%) y Gestionar la convivencia y Comunicación Efectiva (1.1%).

Para los directivos de **Liceo Técnico Profesional**, las HABILIDADES más urgentes son: capacidad de reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella. (Aprendizaje continuo) (1.9%), seguido de Capacidad de cambiar o ajustarse ante circunstancias adversas o malos resultados, manteniendo altas expectativas de logro (Resiliencia) (1.6%) y generar una Visión Estratégica (1.1%).

Para los directivos de **Liceo Polivalente**, las HABILIDADES más urgentes son: capacidad de reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella. (Aprendizaje continuo) (1.9%), generar una Visión Estratégica (1.3%) y cambiar o ajustarse ante circunstancias adversas o malos resultados, manteniendo altas expectativas de logro (Resiliencia) junto con creen en su propia habilidad para la labor (Sentido de autoeficacia) (0.5%).

Para los directivos de **Colegio con Básica y Media**, las HABILIDADES más urgentes son: Comunicación Efectiva (0.8%), junto con cambiar o ajustarse ante circunstancias adversas o malos resultados, manteniendo altas expectativas de logro (Resiliencia) (0.8%).

Para las directoras de **Jardín Infantil JUNJI**, las HABILIDADES más urgentes son: Capacidad de Negociación (1.1%, generar una Visión Estratégica (0.8%) y percibir y comprender la experiencia de vida y emociones de otra persona (Empatía) (0.5%), además de Trabajar en equipo (0.5%).

Para los directivos de establecimientos de **Educación de Adultos**, las HABILIDADES más urgentes son: generar una Visión Estratégica (0.8%), Comunicación Efectiva (0.5%) y capacidad de reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella. (Aprendizaje continuo) (0.5%).

Para los directivos de establecimientos de **Educación Especial**, las HABILIDADES más urgentes son: Habilidad en generar una Visión Estratégica (0.5%), Habilidad para Trabajar en equipo (0.5%) y Comunicación Efectiva (0.5%).

b. Conocimientos

En tercer lugar, la Tabla 18 se exploró cuáles son los **CONOCIMIENTOS** del MBDL que esta formación debiese desarrollar o fortalecer con mayor urgencia. Los resultados obtenidos señalan que, en primer lugar, el Conocimiento asociado a Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (18.2%) y, en segundo lugar, Gestión de Proyectos (17.9%); seguida de Mejoramiento y cambio escolar (14.7%); son las **más urgentes de abordar, desde los resultados generales de la encuesta.**

Tabla 19
Conocimientos del MBDL

CONOCIMIENTOS
Liderazgo Escolar
Inclusión y Equidad
Mejoramiento y cambio escolar
Currículum
Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje
Desarrollo Profesional
Políticas Nacionales de Educación, Normativa Nacional y Local
Gestión de Proyectos
Otro

Nota. Elaboración propia

Por SLE

Mirados los resultados de las HABILIDADES, desde cada uno de los SLE, los resultados son los siguientes. Para el **SLE de Huasco**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Gestión de Proyectos (6.8%), Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (6.3%) y Mejoramiento y cambio escolar (5.4%).

Para el **SLE de Puerto Cordillera**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (4.7%); seguido por Mejoramiento y cambio escolar (3.3%), para agregar también Desarrollo Profesional (3%).

Para el **SLE de Barrancas**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (4%), Desarrollo Profesional (3.7%) y Políticas Nacionales de Educación, Normativa Nacional y Local (3.7%).

Por último, para el **SLE de Costa Araucanía**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (3.3%), Currículum (2.8%). Luego, agregan Desarrollo Profesional (2.6%).

Por cargos

Mirado los resultados, ahora desde los cargos de los directivos incluidos en la encuesta, los resultados son los siguientes.

Para los **Directores(as)**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Gestión de Proyectos (12.4%), seguido de Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (10%) y Mejoramiento y cambio escolar (9.3%).

Para los **Jefes(as) de UTP**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (6.3%). Le siguen Mejoramiento y cambio escolar (4.2%) y Currículum (3.7%) y Desarrollo Profesional (3.7%).

Por último, para los **Profesores(as) encargados de establecimientos rurales**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Gestión de Proyectos (3.3%), Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (1.9%) y Desarrollo Profesional (1.9%).

Por tipo de establecimientos

Mirados los resultados, ahora por los tipos de establecimientos que representa a los directivos de la muestra, los resultados son los siguientes.

Para los directivos de **Escuelas Básicas**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Gestión de Proyectos (11.9%), Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (11.7%) y Mejoramiento y cambio escolar (10%).

Para los directivos de **Liceo Humanista-Científico**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Currículum (1.6%), Inclusión y Equidad (0.9%), Mejoramiento y cambio escolar (0.9%) y Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (0.9%).

Para los directivos de **Liceo Técnico Profesional**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Currículum (1.6%), Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (1.4%) y Gestión de Proyectos (1.2%).

Para los directivos de **Liceo Polivalente**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (0.9%), Mejoramiento y cambio escolar (0.9%) y Desarrollo Profesional (0.5%).

Para los directivos de **Colegio con Básica y Media**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Currículum (0.7%), Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (0.7%) y Gestión de Proyectos (0.7%).

Para las directoras de **Jardín Infantil JUNJI**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Gestión de Proyectos (1.6%), Políticas Nacionales de Educación, Normativa Nacional y Local (1.4%) y Currículum (0.9%).

Para los directivos de establecimientos de **Educación de Adultos**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Gestión de Proyectos (0.7%), Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (0.5%) y Desarrollo Profesional (0.5%).

Para los directivos de establecimientos de **Educación Especial**, los CONOCIMIENTOS más urgentes son: Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje (0.7%), Mejoramiento y cambio escolar (0.5%), Liderazgo Escolar y Gestión de Proyectos (0.5%).

c. Capacidades

En último lugar, se exploraron cuáles son las **CAPACIDADES** del MBDL que esta formación debiese desarrollar o fortalecer con mayor urgencia.

La Tabla 19 muestra las capacidades que directivos eligieron, señalando que en primer lugar, la Capacidad asociada a Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (20%), en segundo lugar, Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de los estudiantes (18.9%); seguida de Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes (17.9%); son las **más urgentes de abordar, desde los resultados generales de la encuesta.**

Tabla 19
Capacidades del MBDL

CAPACIDADES
Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación.
Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de los estudiantes.
Identificar buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.
Identificar buenas prácticas de gestión pedagógica.
Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
Socializar buenas prácticas entre docentes y directivos.
Implementar estrategias para identificar y apoyar las dificultades en aprendizajes o en ámbito conductual, afectivo o social.
Procurar que los docentes atiendan prioritariamente los procesos de enseñanza-aprendizaje (evitar su sobrecarga administrativa u otra).
Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación.
Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de los estudiantes.
Identificar buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.
Identificar buenas prácticas de gestión pedagógica.
Otro

Nota. Elaboración propia

Por SLE

Mirados los resultados de las HABILIDADES, desde cada uno de los SLE, los resultados son los siguientes. Para el **SLE de Huasco**, las CAPACIDADES más urgentes son: Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (7.5%), seguido Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de los estudiantes (6.1%) y Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes (5.2%).

Para el **SLE de Puerto Cordillera**, las CAPACIDADES más urgentes son: Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes (4.1%), Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (3.9%) y Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de los estudiantes (2.9%).

Para el **SLE de Barrancas**, las CAPACIDADES más urgentes son: Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de los estudiantes (3.9%), Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes (4.3%) e Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (3.9%).

Por último, para el **SLE de Costa Araucanía**, las CAPACIDADES más urgentes son: Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (4.3%), Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes (3.9%) y Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de los estudiantes (3.9%).

Por cargos

Mirado los resultados, ahora desde los cargos de los directivos incluidos en la encuesta, los resultados son los siguientes.

Para los **Directores(as)**, las CAPACIDADES más urgentes son: Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (12.1%), Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de los estudiantes. (11%), seguido de Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes (10.7%).

Para los **Jefes(as) de UTP**, las CAPACIDADES más urgentes son: Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de los estudiantes (5.8%), Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (5.4%); y Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes (5.4%).

Por último, para los **Profesores(as) encargados de establecimientos rurales**, las CAPACIDADES más urgentes son: Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (2.5%), Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de los estudiantes (2%) y Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes (1.4%).

Por tipo de establecimientos

Mirados los resultados, ahora por los tipos de establecimientos que representa a los directivos de la muestra, los resultados son los siguientes.

Para los directivos de **Escuelas Básicas**, las CAPACIDADES más urgentes son: Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de los estudiantes (12.9%), Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (12.5%); y Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes (11.6%).

Para los directivos de **Liceo Humanista-Científico**, las CAPACIDADES más urgentes son: Identificar buenas prácticas de gestión pedagógica (0.9%), Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes (0.9%), Identificar y establecer coherencia entre currículum (0.9%), prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (0.5%); y Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de los estudiantes (0.5%).

Para los directivos de **Liceo Técnico Profesional**, las CAPACIDADES más urgentes son: Identificar buenas prácticas de gestión pedagógica (1.6%), Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (1.4%) y Socializar buenas prácticas entre docentes y directivos (1.1%).

Para los directivos de **Liceo Polivalente**, las CAPACIDADES más urgentes son: Identificar buenas prácticas de gestión pedagógica (0.7%), Monitorear la implementación integral del currículum y los logros

de aprendizaje de los estudiantes (0.5%) e Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación. (0.5%).

Para los directivos de **Colegio con Básica y Media**, las CAPACIDADES más urgentes son: Identificar y establecer coherencia entre currículum prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (0.5%), Identificar buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje (0.5%); e Identificar buenas prácticas de gestión pedagógica (0.5%).

Para las directoras de **Jardín Infantil JUNJI**, las CAPACIDADES más urgentes son: Procurar que los docentes atiendan prioritariamente los procesos de enseñanza-aprendizaje (evitar su sobrecarga administrativa u otra) (1.4%) e Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (0.7%).

Para los directivos de establecimientos de **Educación de Adultos**, las CAPACIDADES más urgentes son: Implementar estrategias para identificar y apoyar las dificultades en aprendizajes o en ámbito conductual, afectivo o social (0.7%) y Procurar que los docentes atiendan prioritariamente los procesos de enseñanza-aprendizaje (evitar su sobrecarga administrativa u otra) (0.2%).

Finalmente, para los directivos de establecimientos de **Educación Especial**, las CAPACIDADES más urgentes son: Implementar estrategias para identificar y apoyar las dificultades en aprendizajes o en ámbito conductual, afectivo o social (0.2%) y Procurar que los docentes atiendan prioritariamente los procesos de enseñanza-aprendizaje (evitar su sobrecarga administrativa u otra) (0.2%).

5.2. Análisis cualitativo de desafíos directivos y necesidades formativas

Como se presenta en el marco referencial de este estudio, la evidencia nacional e internacional muestra que uno de los atributos fundamentales de los programas formativos para líderes escolares, es la capacidad para articularse con las necesidades contingentes del contexto educativo en el cual los líderes ejercen su rol.

La pertinencia de la formación en liderazgo plantea el desafío de indagar en las características que configuran la necesidad de desarrollar las competencias de los directivos escolares, más allá de la oferta a la que tienen acceso. Estudiar estas necesidades requiere complejizar la caracterización de la demanda.

Con este objetivo, la triangulación de la información cualitativa -obtenida a partir de 12 estudios de caso y 4 reportes de SLE- se abocó a generar perspectivas sobre cada uno de los 4 Servicios Locales de Educación, con el fin de obtener una visión ajustada a las particularidades de cada territorio.

En primer lugar, se identificaron los principales desafíos directivos, lo que permitió caracterizar los focos de gestión directiva a partir de las problemáticas más apremiantes que enfrentan los establecimientos. En segundo lugar, se caracterizaron las principales necesidades formativas.

Cabe señalar que uno de los objetivos principales del análisis cualitativo fue indagar en la distinción entre necesidades sentidas y su diálogo con las necesidades normativas, es decir entre lo que los beneficiarios directos desean, que se encuentra limitado por su grado individual de percepción, mediada por las

constricciones estructurales que enfrentan; y lo que la autoridad social o académica define como necesario en una situación dada, particularmente al aplicar un estándar o estado deseado de cosas a una situación real (López, 2017; Bradshaw, 1972).

En específico, el análisis de necesidades directivas se realizó principalmente a partir de las cinco dimensiones de prácticas contenidas en el MBDL. Se tomó esta decisión debido a que corresponde a un instrumento normativo que entrega un ordenamiento bastante genérico, razón por la cual, no sólo define necesidades formativas normativas, sino que también posibilita categorizar necesidades formativas sentidas dentro de sus dimensiones. Igualmente, se procuró explicitar aquellas necesidades formativas sentidas que no resultaban categorizables dentro de sus dimensiones.

5.2.1. SLE Huasco

I. Breve contextualización del SLE Huasco

El SLE Huasco está integrado por establecimientos educacionales de las comunas de Vallenar, Huasco, Freirina y Alto del Carmen. En total son 8 jardines infantiles, 58 escuelas y 7 liceos.

El Servicio se inauguró el 1 de Julio del 2018, por lo que, al momento de este estudio, llevaba en funcionamiento menos de 5 meses en operación como institución sostenedora. La Jefatura del Servicio fue asumida por un profesional de la educación con experiencia previa en la dirección provincial de educación de la zona y en la secretaría ministerial de educación de otra provincia del norte de Chile.

Los cargos de jefatura técnica del Servicio Local, que participaron en la fase cualitativa de levantamiento de información, fueron la Sub-directora de Apoyo Técnico Pedagógico y la Jefa de Departamento de Desarrollo Profesional Docente y Directivo.

Ambas profesionales poseen experiencia previa en una de las comunas que integran el Servicio Local, en cargos de liderazgo intermedio. En particular, la sub-directora trabajó en el departamento de educación, y la jefa de desarrollo profesional docente se desempeñó como jefa técnica de la DAEM.

En tanto, dentro de los casos de estudios se incluyó a una escuela y dos liceos, de tres comunas distintas del Servicio.

II. Desafíos directivos

Carencia de visión estratégica que vincule las políticas educativas con las condiciones locales

En general equipos directivos y docentes experimentan contradicciones muy concretas en su quehacer cotidiano, que no tienden a abordarse en espacios reflexivos que congreguen a los distintos actores de las comunidades escolares. Estas tensiones se originan, por ejemplo, en la urgencia por alcanzar mejores resultados en el SIMCE o en la obligación de cumplir tareas administrativas, a la vez que se atienden contingencias y desarrollan planes pedagógicos. Esto incide en una sensación generalizada de pérdida de sentido de varias de las acciones cotidianas de la labor educativa, especialmente en contextos complejos de alta demanda interna y externa.

Buena parte de directivos ha participado en cursos de liderazgo, destacando el de líderes intermedio implementado desde el Ministerio. Esto es corroborado por la encuesta, en la que un 92% de los

directivos declara haber cursado alguna formación específica en liderazgo o en gestión escolar. Sin embargo, la legislación vigente, por una parte, y la alta vulnerabilidad sociocultural y económica de las comunidades escolares, por otra, emergen como variables críticas que no logran articularse en un relato coherente, capaz de dar sentido ético y estratégico a la labor de los establecimientos.

Tales contradicciones se identifican en distintos ámbitos; entre las que destacan, por ejemplo, que los establecimientos poseen como meta la retención de estudiantes, lo que experimentan muchas veces como opuesto al logro de desempeño en pruebas estandarizadas. Así mismo, la meta de alcanzar una adecuada cobertura curricular se experimenta como opuesta a las exigencias de promover diversidad en las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Otro ejemplo es la oposición recurrente que se plantea entre convivencia escolar en la diversidad y formas tradicionales de disciplinamiento y “normalización” del aula. Finalmente, en los casos de establecimientos de formación técnica (caso 1 y 3) emerge la oposición entre la formación técnica centrada en manejo de contenidos y prácticas específicas, y un enfoque pedagógico, centrado en promover procesos de aprendizajes.

Percepción de escasa idoneidad directiva y docente

Las problemáticas de idoneidad profesional afectan los procesos educativos desde tres niveles. En primer lugar, a nivel de los sostenedores, el proceso de conformación del SLE se ha caracterizado por la rotación de las jefaturas y por la reasignación de cargos a funcionarios derivados desde los DAEM. Esto ha planteado problemas pues, por una parte, las jefaturas evitan tomar un liderazgo más decidido pues se asumen como transitorias y, por otra parte, los antiguos funcionarios no cuentan con los conocimientos o habilidades necesarias para desplegar los cambios asociados a la Nueva Educación Pública.

En segundo lugar, las jefaturas del SLE estiman que menos del 10% de las directoras y directores de establecimientos tienen las competencias y habilidades requeridas para su cargo, pese a que cuentan con un alto compromiso con la educación pública. Esto se vincula con la alta rotación de los equipos directivos, lo que ha complejizado el establecimiento de metas institucionales en el mediano y largo plazo. En general, a pesar de contar con experiencia previa, los cargos directivos han sido asumidos de forma reciente por los diversos equipos, lo que se evidencia en que el 62% de directivos, según la encuesta realizada, ocupan sus actuales cargos desde hace menos de 5 años.

En tercer lugar, a nivel de los profesores, los directivos plantean que la escasa idoneidad de sus planteles docentes genera importantes perjuicios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A modo de ejemplo, en el caso 1 (liceo TP), se plantea que los profesores no asumen el rol de educadores, pues desatienden el componente emocional y relacional del proceso educativo; por su parte, en el caso 2 (escuela), se ha evidenciado, mediante los portafolios, que los profesores tienen múltiples dificultades en el manejo de contenidos de sus asignaturas y en la identificación de énfasis curriculares.

Escasa pertinencia de la oferta formativa actual de docentes

Además, se recogen preocupaciones de los directivos en torno a la escasa pertinencia de la oferta formativa actual para los docentes. Esta oferta es actualmente desarrollada desde el SLE, que ha decidido, debido a su reciente instalación, dar continuidad a las iniciativas desarrolladas previamente por los DAEM. La crítica a la pertinencia de la oferta formativa docente se da tanto en términos de contenidos, los que se caracterizan como demasiado generales y poco situados, como en términos de modalidad, destacándose la incompatibilidad con el ejercicio laboral debido a horarios y cargas.

Dificultad para diseñar e implementar estrategias de mejoramiento en un contexto de vulnerabilidad

Desde la perspectiva de directivos y docentes de los establecimientos estudiados, se manifiesta que uno de sus principales desafíos corresponder a desarrollar estrategias de mejoramiento en un contexto caracterizado por la vulnerabilidad sociocultural y económica de las familias que integran su comunidad educativa. Pese a esto, usualmente se plantea como una condición sobre la que no se logran elaborar estrategias pedagógicas o de convivencia que orienten el quehacer escolar, sino que emerge más bien como una condición que dificulta esta labor, particularmente en la obtención de logros en mediciones estandarizadas. Es recurrente la imagen estereotípica de que las familias “abandonan” a los estudiantes en términos afectivos y no tienen las competencias para acompañar los procesos formativos liderados por los establecimientos educativos. En este sentido, se recoge una baja problematización de la reproducción de este juicio “deficitario” sobre estudiantes y familias, y del impacto de su naturalización en la labor educativa. Esto lleva a desestimar la propia responsabilidad directiva o docente, en contribuir a una mayor motivación académica por parte de los estudiantes.

Dificultad para conciliar políticas de inclusión educativa con un buen clima escolar para el logro de resultados

Los directivos identifican como un foco de atención la dificultad para conciliar las políticas de inclusión educativa con la mantención de un buen clima escolar y el logro de resultados en mediciones estandarizadas, particularmente debido a la resistencia que han generado dichas políticas entre los profesores. Los docentes, en general, manifiestan malestar frente a la pérdida de facultades de sanción, para ejercer disciplinamiento, lo cual consideran necesario para desplegar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. En específico, tienden a asociar esta pérdida de atribuciones con un contexto de fomento de políticas de inclusión educativa, frente al cual demandan un mayor apoyo directivo. A modo de ejemplo, sostienen que la ley de inclusión generará problemas pues no permitirá desarrollar mecanismos selectivos, percepción acentuada en los casos que cuentan con educación median (caso I-liceo TP y caso 3-liceo polivalente). Así también, manifiestan preocupación por el aumento en la incorporación de estudiantes con NEE, lo que comprenden como un factor complejizador de la convivencia escolar en las aulas.

El caso I (liceo TP) es el más ejemplificador a este respecto, pues al corresponder a un establecimiento “insuficiente”, enfrenta una importante presión por mejorar sus resultados. Esto genera tensiones en la comunidad educativa, pues al contexto altamente vulnerable en que se inserta, se suma la sobreintervención del liceo, observable en la sobrecarga administrativa a que se han visto sometidos sus directivos.

Percepción de acción demandante e ineficaz del SLE, pese a valorarse algunas orientaciones positivas del proceso de desmunicipalización

Según manifiestan las jefaturas del Servicio, el actual sistema ha fallado en la oportuna entrega de recursos, lo cual afecta la planificación directiva, cuestión que antes se manejaba de modo más directo desde el municipio. Respecto de cambios en aspectos directamente pedagógicos, el SLE se declara aún en proceso de diagnóstico, encontrándose en la fase de análisis de la información. Esto significa que los directores han debido responder a requerimientos de información, lo que les ha significado una carga de trabajo, de la cual aún no se obtiene una retroalimentación o apoyos específicos. Tal situación se corrobora con la perspectiva de docentes y directivos de los establecimientos estudiados. Específicamente, se percibe un empeoramiento en términos de la disponibilidad de recursos de manera oportuna (cuestión que afecta especialmente a liceos técnicos por disponibilidad de materiales y maquinarias), y una mayor demanda

por generar documentos administrativos (de diagnóstico), sin todavía percibir apoyos que les permitan mejorar su desempeño directivo.

Desde la perspectiva de la jefatura del Servicio, se plantea que las escuelas más alejadas del centro administrativo cifran sus expectativas en el acceso a acompañamientos, pues no han podido participar previamente en instancias formativas; mientras que los directores de los establecimientos ubicados en el centro administrativo, que ya tuvieron un acompañamiento desde el DAEM en el sistema anterior, están más atentos a la calidad de dicho acompañamiento.

Finalmente, los directivos perciben como positivo el aumento de cierta autonomía asociado al proceso de desmunicipalización, en la medida que responde a la necesidad de procesos de toma de decisión ajustados a las realidades y contextos de cada establecimiento educacional. Por otro lado, algunos directivos valoran positivamente un mayor alineamiento entre las directrices emanadas desde el nivel ministerial y del nuevo sostenedor, tanto a nivel técnico como administrativo, en comparación a la educación municipal.

Sesgo de sostenedor

La experiencia laboral previa de los sostenedores en el centro administrativo de la provincia, sumada a las dificultades para diseñar e implementar una estrategia más exhaustiva de conocimiento de los establecimientos del territorio, contribuye a una consideración diferenciada de las comunidades educativas que integran el SLE. Esto conduce a una sobrerrepresentación de las necesidades de algunos establecimientos y al desconocimiento de otras realidades escolares. Tal situación afecta especialmente a los establecimientos más alejados del centro administrativo, constituyendo una problemática de suma relevancia pues corresponden a una importante proporción de los establecimientos del SLE.

III. Necesidades Formativas

a) Visión estratégica compartida

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir del desafío directivo relativo a la carencia de una visión estratégica que vincule las políticas educativas con las condiciones locales. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar competencias para un adecuado desempeño en la educación técnico-profesional.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada principalmente en el caso 1 (liceo TP), asociándose la inexperiencia directiva previa en establecimientos de dicha modalidad con la incapacidad de entregar orientaciones acordes con el perfil de los alumnos y estudiantes que recibe el colegio.
- **Conocimiento respecto a evaluación final de procesos.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada principalmente en el caso 2 (escuela), concerniente a los problemas generados por la falta de evaluación de los directivos respecto a las acciones fallidas que emprenden. Esto, según sostienen profesores, debilitaría la capacidad de movilización de las orientaciones estratégicas propugnadas.
- **Desarrollar competencias para el desarrollo de procesos de construcción colaborativa de visiones estratégicas.** Corresponde a una necesidad normativa, basada

en la concepción de que el impulso de la construcción colaborativa de visiones estratégicas contribuiría a procesar las demandas externas (marco normativo, por ejemplo), e internas (metas de aprendizaje, contingencias de los establecimientos) de manera coherente; cuestión que en la actualidad se desarrolla de manera desorganizada, episódica y contradictoria.

- **Adquirir conocimientos respecto a metodologías colaborativas.** Corresponde a una necesidad normativa orientada al fortalecimiento y complejización del abanico de metodologías y procesos de construcción de visiones estratégicas compartidas. Esto, pues se maneja un repertorio centrado en la “información”, en el “conocimiento” o en la “consulta”, de determinados lineamientos, más que en los procesos colectivos de construcción de ellos, cuestión que sin duda impacta en la dificultad para su comprensión y apropiación posterior de parte de las comunidades educativas.

b) Desarrollo de capacidades profesionales

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a la percepción de escasa idoneidad directiva y docente y a la escasa pertinencia de la oferta formativa actual de docentes. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar competencias respecto a la promoción directiva de la colaboración docente.** Corresponde a una necesidad normativa, asociada al desarrollo profesional docente. Entre las competencias necesarias de adquirir se identifican la generación de condiciones laborales para la socialización de experiencias y aprendizajes docentes, la valoración de saberes acumulados dentro de la comunidad educativa mediante planes de trabajo organizados y sistemáticos o el involucramiento de directivos como miembros de la comunidad de aprendizaje. Lo último, considerando especialmente que la mayoría son “nuevos” en relación a sus planteles docentes, por lo que sería necesario que actúen no sólo como actor “informador” o “evaluador”.
- **Generar mayores competencias respecto a la orientación curricular en contextos de vulnerabilidad.** Corresponde a una necesidad normativa, asociada al desarrollo profesional directivo. En particular, los aspectos más críticos a abordar se encuentran en la desactualización de las metodologías pedagógicas y en la dificultad para generar un sentido del aprendizaje y la enseñanza en un contexto de alta vulnerabilidad sociocultural y económica.

c) Liderar procesos de enseñanza y aprendizaje

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a la generación de estrategias de mejoramiento en un contexto de vulnerabilidad. Para abordar tal desafío, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar mayores competencias directivas en currículum y metodologías.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada principalmente en el caso 2 (escuela). Los directivos identifican como un objetivo primordial un involucramiento más activo en el ámbito pedagógico, realizando acompañamientos a profesores en el aula, lo que requiere adquirir mayores competencias sobre currículum y metodología. En particular, en el caso señalado, destaca la necesidad de capacitarse en el DUA, ya que se encuentra en proceso de incorporación en el establecimiento
- **Adquirir conocimientos respecto a la construcción de instrumentos de evaluación.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada principalmente en el caso 3 (liceo polivalente). Los directivos identifican que necesitan mejorar sus conocimientos respecto a la construcción de instrumentos de evaluación, especialmente para adecuarlos a los recientes ajustes curriculares impulsados por la nueva administración.
- **Adquirir conocimientos respecto a otras formas de acompañamiento docente.** Corresponde a una necesidad normativa. La importancia que se entrega al liderazgo pedagógico se enfrenta a que en los hechos su desarrollo se restringe a prácticas tradicionales de observación de aula y retroalimentaciones evaluativas. Por consiguiente, el conocer otras formas de acompañamiento permitiría potenciar el apoyo a la labor docente que actualmente despliegan.

d) Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a la conciliación de las políticas de inclusión educativa con un buen clima escolar para el logro de resultados. Para abordar tal desafío, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar habilidades para mejorar la gestión de conflictos entre docentes.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada principalmente en el caso 1 (liceo TP). Los directivos plantean como una urgencia el acceder a formación respecto al manejo de conflictos, particularmente para afrontar las tensiones existentes al interior del cuerpo docente, pues generarían importantes perjuicios en el clima laboral y en la motivación de los profesores.
- **Generar competencias directivas que les permitan identificar la responsabilidad de la escuela en las problemáticas conductuales.** Corresponde a una necesidad normativa. Se identifica que directivos y docentes tienden a asociar las problemáticas de convivencia escolar con el ingreso de estudiantes más vulnerables o que cuentan con mayores problemas conductuales. En dicha asociación, se tiende a invisibilizar la capacidad directiva y docente para transformar dichas orientaciones conductuales, desplegándose un discurso marcado por la resignación y la pasividad.

e) Gestión del establecimiento

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a problemáticas de sobrecarga administrativa. Para abordar tal desafío, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar capacidades respecto a gestión de recursos y gestión del personal.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada principalmente en el caso 2 (escuela). Los directivos abocan los desafíos de gestión a dos ámbitos que se han tornado particularmente problemáticos para los liceos. En primer lugar, debido a la escasa idoneidad de los cuerpos docentes, se plantea necesario acceder a mayores conocimientos respecto a gestión del personal, que permitan aprovechar más acabadamente los escasos recursos con que se cuentan. En segundo lugar, adquiere importancia poseer conocimientos más acabados sobre gestión de recursos, en un contexto caracterizado por un funcionamiento aún ineficaz en este ámbito del SLE.

5.2.2. SLE Puerto Cordillera

I. Breve contextualización del SLE Puerto Cordillera

El SLE Puerto Cordillera está compuesto por establecimientos educacionales de las comunas de Coquimbo y Andacollo, pertenecientes a la Región de Coquimbo, con una matrícula total de 13.194 estudiantes distribuidos en 11 jardines infantiles, 37 escuelas y 13 liceos.

El Director Ejecutivo del SLE Puerto Cordillera es profesor de Estado en educación musical, cuenta con diplomado en investigación musical y ha desarrollado una prolífica carrera académica como docente e investigador. Entre el 2014 y 2017 desempeñó el cargo de Jefe Provincial de Educación en una provincia de la misma región.

Los cargos de jefatura técnica del SLE Puerto Cordillera que participaron en la fase cualitativa de levantamiento de información para este estudio fueron la Subdirectora de Apoyo Técnico Pedagógico y el Jefe del Departamento de Desarrollo Profesional Docente y Directivo. Ambos cuentan con una formación de postgrado y de desarrollo académico en área educativa o afines. En particular, la subdirectora cuenta con experiencia de cuatro años en el cargo de Secretaria Ejecutiva del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, para el Ministerio de Educación.

Los establecimientos abordados como casos en la fase cualitativa de estudio fueron: una escuela pre-básica y básica, un liceo científico humanista que posee desde 7° hasta 4° de enseñanza media y un liceo polivalente de enseñanza media científico-humanista y técnico-profesional. De estos establecimientos, uno pertenece a la comuna de Andacollo y dos a la comuna de Coquimbo.

II. Desafíos directivos

Debilidad en los procesos de intercambio y en la co-construcción de ideas y planes de acción

Otro tipo de desafío que se presenta con cierta frecuencia en el discurso directivo es la falta de alineamiento entre docentes y directivos, respecto a la ejecución de planes, normativas, formas evaluativas, estrategias de aula, etc. No obstante, los directivos en general no vinculan esta falta de alineamiento con la no ocurrencia de procesos participativos de co-construcción de una visión compartida respecto a los desafíos de la escuela, que logre incorporar activamente a los actores de la comunidad escolar, especialmente a los docentes. En este sentido, los docentes de uno de los establecimientos (caso 5-liceo HC) declaran de forma textual necesitar jornadas de reflexión efectivas donde se puedan coordinar las metas compartidas, mientras en otro establecimiento, los docentes aseguran no ser entendidos por los directivos, que esperan por respuesta lo que ellos tienen en su cabeza y no lo que los docentes quieren responder.

Perspectiva directiva sobre “Cultura del profesor” y resistencia al cambio

Desde la perspectiva de directivos, tanto de escuela como de liceos, se presenta una escisión respecto del profesorado. Los directivos han construido una identidad arraigada en su formación y su vasta experiencia, que contrasta con una identidad con “cultura propia del profesorado”, que habría que cambiar. En este sentido, si bien solo en un establecimiento se habla específicamente de “cultura del profesor”, en todos aparece como un desafío directivo la transformación de la cultura docente. En particular, se identifican como problemáticas la resistencia al cambio, la persistencia de prácticas inadecuadas y la dificultad para seguir normas o para implementar prácticas con una finalidad pedagógica estratégica. Todas estas problemáticas son señaladas como características propias de los docentes y se conciben como una de las principales dificultades para avanzar en términos de resultados académicos.

Falta de oportunidades efectivas para especialización docente

Otra de las problemáticas que se presenta en los distintos establecimientos, es la falta de oportunidades efectivas de especialización para los docentes, quienes manifiestan que éstas se proponen en horarios incompatibles con sus funciones y con contenidos que no siempre se relacionan a las necesidades formativas reales. Incluso en un establecimiento (caso 6-liceo polivalente) los docentes exponen que se les han realizado capacitaciones que aluden a temáticas de enseñanza básica, no siendo de utilidad para su ejercicio profesional.

Percepción de transformaciones en la composición del estudiantado y las familias

Otra preocupación que se presenta dentro de la perspectiva de los directivos de los establecimientos del SLE Puerto Cordillera, es la sensación de transformación en la composición del estudiantado y las familias, debido a cambios normativos, particularmente la ley de inclusión. A modo de ejemplo, en el caso 4 (escuela) y en el caso 5 (liceo HC) se plantea que el ingreso nuevos estudiantes provenientes de otros establecimientos municipales ha generado problema para la labor de los profesores en el aula, ha hecho surgir desconfianza en las familias respecto a la posibilidad de que sus hijos aprendan en la escuela y ha significado cuestionamientos a la gestión directiva desde el sostenedor. Es así, que el cambio en la composición del estudiantado ha implicado que los directivos han debido aumentar el tiempo dedicado a gestionar la convivencia escolar, en desmedro de la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto, pues, según exponen, el clima escolar se ha visto deteriorado por el aumento de conflictos que antes prácticamente no existían.

Sobrecarga administrativa como limitante de funciones directivas más relevantes

Uno de los aspectos que genera mayor desafío desde la perspectiva directiva de cada uno de los establecimientos es la sobrecarga administrativa, que además se ha visto incrementada con el cambio de sistema y de sostenedor, debido a que el SLE se encuentra desarrollando procesos de sistematización de información para obtener un conocimiento más acabado de los establecimientos que administra. Dicha demanda ha implicado una mayor limitación de tiempo para ejercer otras funciones correspondientes a su rol, consideradas más relevantes, tales como: liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, acompañamiento docente y gestión de aula.

Tensión respecto a autonomía directiva en el proceso de desmunicipalización

Un factor relevante en los distintos establecimientos es una necesidad de autonomía, que se expresa como valoración de aumento de autonomía a partir del proceso de traspaso al SLE. En particular, en el caso 4 (escuela) los directivos plantean que la decisión del SLE de priorizar a los establecimientos “en recuperación”, ha permitido que cuenten con mayor autonomía para liderar y gestionar la escuela, encontrándose sometidos a menos presiones administrativas de rendición de cuentas. Pese a esto, la mayor autonomía no es valorada sólo positivamente por los directivos, sino que también es asociada con un desinterés del SLE respecto a las necesidades específicas de las comunidades educativas.

Retrasos de recursos como dificultad para concretar acciones del PME

Otro de los aspectos administrativos que resultan relevantes en términos de cumplimientos de metas y que, por lo tanto, constituye un desafío según lo mencionado por algunos de los directivos de dos establecimientos, es el retraso experimentado en el acceso a recursos solicitados para actividades programadas con antelación. Estos retrasos se habrían visto intensificados desde la instalación del SLE. El retraso en los recursos impacta en la postergación de actividades lo que incide negativamente en los resultados de la implementación del PME.

III. Necesidades Formativas

a) Visión estratégica compartida

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a la debilidad de los procesos de intercambio y de co-construcción de ideas y planes de acción. Para abordar tal desafío, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Mejorar las habilidades comunicativas para la transmisión de orientaciones estratégicas.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada especialmente en el caso 5 (liceo HC). Los directivos otorgan prioridad a lograr una mejora en la comunicación que permita una mayor coordinación con los docentes. En particular, los profesores reconocen ciertos desaciertos en la entrega de instrucciones y de informaciones, lo que repercute en que se les planteen solicitudes que son muy poco claras.
- **Generar capacidades para fomentar el intercambio de ideas entre los distintos estamentos.** Corresponde a una necesidad normativa. Se plantea como necesario incorporar más activamente a los distintos miembros de la comunidad escolar en la toma

de decisiones. Esto, con la finalidad de avanzar hacia una elaboración conjunta de lineamientos o metas, como parte de una visión estratégica compartida. Dicha elaboración permitiría generar sentidos significativos compartidos y un horizonte colaborativo de acción conjunta, con el cual los distintos miembros puedan sentirse identificados y comprometidos.

b) Desarrollo de capacidades profesionales

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a la resistencia al cambio que caracteriza a la cultura profesional docente y a la falta de oportunidades efectivas para la especialización docente. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar habilidades comunicativas que permitan transmitir las debilidades detectadas en el ejercicio profesional docente.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada especialmente en el caso 4 (escuela). Los directivos plantean que enfrentan dificultades para plantear con honestidad las críticas al mal desempeño de los docentes. En este sentido, consideran necesario generar habilidades relacionales que les permitan, a través de un enfoque conversacional, motivar reflexiones pedagógicas.
- **Generar capacidades directivas que permitan destrabar la alta resistencia al cambio de los docentes.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada especialmente en el caso 5 (liceo HC). Los directivos comprenden que la resistencia al cambio que caracteriza a los planteles docentes constituye el principal escollo para desplegar un proceso de mejoramiento en sus capacidades profesionales. En este sentido, plantean como necesario generar capacidades que les permitan motivar a los docentes con su propio desarrollo profesional, incorporándolos activamente en las iniciativas orientadas a la especialización docente.
- **Adquirir conocimientos respecto a herramientas de detección de necesidades formativas de docentes.** Corresponde a una necesidad normativa. Se identifica como necesario habilitar estrategias de diagnóstico, implementación y evaluación de procesos formativos que tomen en consideración tanto las necesidades colectivas e individuales de los docentes como el tipo de contenido, en términos de adecuación al tipo de establecimiento y a las características del estudiantado. Esta necesidad también es identificada por los docentes de los establecimientos, quienes muestran desmotivación frente a nuevos procesos formativos, solicitando directamente que los directivos se capaciten en esa área y que los tomen en consideración a la hora de definir contenidos y metodologías.
- **Desarrollar capacidades para la identificación de potenciales liderazgos intermedios.** Corresponde a una necesidad normativa. Las estrategias evaluativas

adquiridas no sólo deben permitir identificar las debilidades de los docentes, sino principalmente sus fortalezas para la conformación de diversos equipos de trabajo en los que puedan delegar funciones y acciones relevantes. Inclusive los docentes de uno de los establecimientos (caso 6-liceo polivalente) plantean la necesidad de que los directivos aprendan a confiar en las capacidades de ellos; identificando sus capacidades y fomentando acciones conjuntas donde se ponga en ejercicio esa confianza.

c) Liderar procesos de enseñanza y aprendizaje

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a generar transformaciones en la cultura profesional docente. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Adquirir conocimientos que permitan actualizar el manejo curricular.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, especialmente identificada en el caso 4 (escuela). Los directivos sostienen que los procesos de renovación curricular no han logrado ser incorporados completamente en su gestión directiva, por lo que poder conocerlos más acabadamente les permitiría desplegar un liderazgo pedagógico más acorde a las actuales necesidades de los establecimientos.
- **Adquirir mayores conocimientos respecto a la evaluación del desempeño docente.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, especialmente identificada en el caso 6 (liceo polivalente). En particular, las jefaturas de UTP con menor experiencia directiva sostienen que requieren una mayor preparación en los mecanismos e indicadores de evaluación docente, con el objetivo de identificar adecuadamente fortalezas y debilidades en los profesores.
- **Generar competencias que permitan diversificar las formas de acompañamiento docente.** Corresponde a una necesidad normativa. La actual experiencia de acompañamiento centrada en formas de evaluar desempeño, cumplimiento de metas y expectativas, asociada a la aplicación de pautas. En todos los casos el acompañamiento se reduce a observaciones de aula en que se aplican pautas estandarizadas. En este marco, resulta necesario incorporar otras herramientas que permitan diversificar los acompañamientos docentes, generando una visión más integral y formal sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

d) Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a las transformaciones en la composición del estudiantado y sus familias. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar habilidades de manejo de conflictos.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada principalmente en el caso 5 (liceo HC). Los directivos reconocen que muchas veces tienen dificultades para aplacar las tensiones que se producen tras generarse conflictos entre actores escolares, particularmente docentes. Por tanto, plantean como necesario adquirir habilidades que les permitan encausarlos más adecuadamente, con el objetivo de que no interfieran en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Generar competencias directivas que les permitan identificar la responsabilidad de la escuela en las problemáticas conductuales.** Corresponde a una necesidad normativa. Se identifica que directivos y docentes tienden a asociar las problemáticas de convivencia escolar con cuestiones externas a su ámbito de responsabilidad, vinculándolas principalmente con la vulnerabilidad social de los estudiantes y sus familias. Por tal razón, se tiende a invisibilizar la capacidad directiva y docente para transformar dichos comportamientos, desplegándose un discurso marcado por la resignación y la reactividad.

e) Gestión del establecimiento

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a la sobrecarga administrativa como limitante de funciones directivas más relevantes, la mayor autonomía directiva en el proceso de desmunicipalización y los retrasos en la entrega de recursos como dificultad para concretar acciones del PME. En el ámbito de la sobrecarga administrativa, no resulta posible identificar necesidades formativas específicas, pues los directivos tienden a conceptualizarlo ya sea como una característica intrínseca de la función directiva (por lo que no se identifican sus dimensiones más relevantes) o como producto de situaciones coyunturales, como las dificultades de instalación del SLE. Pese a esto, se identifica la siguiente necesidad formativa:

- **Fomentar competencias de trabajo autónomo.** Corresponde a una necesidad normativa. Se identifica que los establecimientos que están siendo sometidos a una rendición de cuentas de menor intensidad, como el caso 4 (escuela), perciben esta mayor autonomía como despreocupación desde el sostenedor. Por consiguiente, resulta necesario instalar una perspectiva respecto al carácter positivo de la obtención de mayor autonomía, vinculándola con la capacidad de abordar problemáticas que han sido postergadas en los establecimientos por atender demandas administrativas.

f) Otras necesidades

- **Adquirir conocimientos respecto a los nuevos marcos normativos que regulan a la educación pública.** Corresponde a una necesidad sentida, que resulta imposible de catalogar dentro de una de las dimensiones del MBDL, vinculándose con el desconocimiento

que persiste respecto a la Nueva Educación Pública. Desde los directivos, particularmente del caso 5 (liceo HC), se plantea que se desconocen los aspectos más relevantes de la normativa legales que regulan a los nuevos SLE, por lo que no se comprende adecuadamente en qué dimensiones pueden apoyar a las comunidades escolares.

5.2.3. SLE Barrancas

I. Breve contextualización del SLE Barrancas

El SLE Barrancas está compuesto por establecimientos educacionales de las comunas de Pudahuel, Cerro Navia y Lo Prado, pertenecientes a la Región Metropolitana. Con una matrícula general aproximada de 23 mil estudiantes, distribuidos en 23 jardines infantiles, 42 escuelas y 12 liceos.

El SLE Barrancas comenzó funcionar el 1° de marzo del 2018. Su Director Ejecutivo cuenta con una vasta experiencia en el ámbito educativo y anteriormente estaba en el cargo de Seremi de Educación de la Araucanía.

Los cargos de jefatura técnica del SLE Barrancas que participaron en la fase cualitativa de levantamiento de información para este estudio fueron: la Subdirectora de Apoyo Técnico Pedagógico y el Jefe de Área de Formación Directiva, Docente y Asistentes de la Educación. La primera cuenta con especialización en gestión de centro educativo, con una experiencia de 18 años en educación, de los cuales 10 se desempeñó como Jefa Técnica Comunal en una Dirección de Educación Municipal. El segundo es profesor de educación general básica, ha cursado diplomados en gestión social y en gestión pedagógica curricular. Posee un magister en gestión pedagógica curricular y cuenta con 12 años trabajando en educación. Su último cargo fue como Director de Educación de una Corporación Municipal, donde tuvo la responsabilidad de conducir el proceso de anticipación a la NEP en la comuna.

Los establecimientos abordados como casos en la fase cualitativa de estudio fueron: una sala cuna y jardín infantil que atiende 116 menores, una escuela básica con 299 alumnos/as matriculados distribuidos entre primer y segundo ciclo, y un complejo educacional que abarca desde educación parvularia hasta enseñanza media científico humanista, con una matrícula de 1.053 alumnos/as. Perteneciendo uno a la comuna de Lo Prado, otro a Cerro Navia y otro a Pudahuel.

II. Desafíos directivos

Carencia de una visión estratégica orientada al mejoramiento pedagógico

Se observa en dos de los establecimientos (caso 8-escuela y caso 9-colegio HC) una alta dificultad para articular el trabajo docente y del resto de los actores de la comunidad en torno al mejoramiento en los resultados académicos. Al mismo tiempo que se observa que no existe una elaboración conjunta para definir una visión estratégica efectivamente compartida. En este sentido, en el caso 8 (escuela), la instalación de un sello deportivo no se presenta como un horizonte compartido y no se experimenta articulado o proyectado en el tiempo con un sentido pedagógico.

La inexistencia de protocolos, y desactualización del PEI entre otros, es un indicador de las dificultades de los actuales directivos para enfrentar los desafíos de una elaboración coherente y colectiva de un

proyecto institucional de calidad para un contexto de alta vulnerabilidad y desempeño insuficiente. Finalmente, la mencionada carencia de una visión estratégica afecta la capacidad de innovación pedagógica en el aula o de elaboración de un plan de formación docente, así como la implementación efectiva de instancias de trabajo colaborativo y de reflexión pedagógica con foco en los aprendizajes

Baja capacidad de autoevaluación y autocrítica

En dos de los casos (caso 7-jardín y caso 9-colegio HC), las directivas manifiestan una tendencia a presentarse como líderes que basan la gestión del establecimiento más que en planificaciones y resultados concretos, en su propio carisma y habilidades personales. En este sentido, tienden a enfatizar en sus trayectorias, el aprendizaje de la experiencia, y sus carreras ascendentes, más que en necesidades formativas concretas. Por su parte, las dificultades para mejorar los resultados académicos son atribuidas a los docentes, la vulnerabilidad escolar, el sostenedor, etc. En tanto, los docentes se caracterizan por una tendencia a situar el problema afuera, en las familias y sus características o en la falta de motivación estudiantil y menos en la organización interna y los límites de sus propias prácticas pedagógicas. En cuanto a los conflictos en el ámbito de la convivencia escolar, se asocian inicialmente al contexto de vulnerabilidad y solo después de indagar aparecen las dificultades para implementar los procedimientos de gestión de convivencia. En este sentido, también es llamativa la tendencia a asumir una naturaleza inmutable de ciertos fenómenos, particularmente en el caso 8 (escuela), como que “los docentes mayores no pueden cambiar y solo hay que esperar que jubilen” o “que los tratos abusivos y violentos de asistentes de la educación no son reeducables.”

Gestión pedagógica inadecuada y resultados académicos insuficientes

En cada establecimiento se identifica una serie de dificultades para la realización de una adecuada gestión académica, lo que impacta en los bajos resultados académicos. Pese a que estos resultados son interpretados principalmente como efecto de la alta vulnerabilidad de estudiantes, cabe señalar que se presentan dificultades para revertirlos debido a la persistencia de problemáticas de gestión pedagógica. En el jardín infantil (caso 7), esto se expresa en dificultades para que las capacitaciones de las educadoras impartidas por la JUNJI impacten en los procesos pedagógicos, particularmente debido a la escasez de tiempo para que las educadoras capacitadas retroalimenten al resto de docentes. En el caso 8 (escuela), se identifica en la aplicación de un sello deportivo fallido, sin sustento suficiente, que muchas veces más bien distrae del foco educativo, manteniendo niveles de resultados muy bajo en pruebas estandarizadas y en otros indicadores relevantes como comprensión lectora. Mientras, en el caso 9 (colegio HC), las dificultades de convivencia escolar asociadas a conflictos violentos, impiden el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras que modifiquen esta situación de bajos resultados.

Falta de motivación de los actores escolares como un factor de riesgo de fracaso escolar

Los directivos de los establecimientos tienden a identificar a la desmotivación de los estudiantes, las familias y los docentes como un factor clave en los procesos de fracaso escolar, planteando serias dificultades para los intentos de generar mejoras pedagógicas. En el caso 7 (jardín), se levanta la preocupación que tienen tanto directora como educadoras por el bajo nivel de participación de las familias, vinculado a la escasez de tiempo, pero también a la escasa motivación para involucrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Mientras, en el caso 9 (colegio HC) se presenta un tipo de desmotivación docente vinculado al desgaste laboral, con desencanto de la profesión pedagógica. Al mismo tiempo el estudiantado, según los docentes, aun contando con los recursos materiales y pedagógicos por parte del establecimiento, no los aprovecha porque no tendría mayor interés en su proceso formativo.

Vulnerabilidad asociada a tipos de violencia dentro de la comunidad educativa

En los tres casos de estudio del SLE Barrancas, se levanta de forma gravitante la condición de vulnerabilidad de estudiantes y sus familias, vinculándose a distintos tipos de violencias sistemáticas que inciden negativamente en aspectos educativos y de la convivencia escolar. Para el caso 7 (jardín), se trata de un tipo de vulnerabilidad asociada a violencia de las familias y el manejo de conflictos con apoderados. En particular, se trataría de padres privados de libertad, drogadicción, alcoholismo y violencia intrafamiliar, quienes se caracterizarían por un trato agresivo y muchas veces amenazante hacia las funcionarias del establecimiento.

En otro establecimiento (caso 8-escuela), a la vulnerabilidad familiar se sumaría el trato agresivo hacia los estudiantes desplegado por algunos funcionarios del establecimiento, a lo que se sumarían las formas autoritarias de los docentes. Este autoritarismo sería característico de la cultura profesional del profesorado antiguo, correspondiente a cerca del 70% del cuerpo docente del establecimiento. Es decir, se trataría de una doble vulneración familia/escuela a la que se ven habituados estudiantes que son descritos como desobedientes por sus profesores, pero no disruptivos según directivos.

Finalmente, en el caso 9 (colegio HC), la vulnerabilidad se asociaría con la violencia desplegada entre los estudiantes al interior del establecimiento, generando serias dificultades de convivencia escolar que impactan en el aumento de tiempo destinado a resolución de conflictos en desmedro de planificaciones de estrategias educativas.

Priorización de tareas administrativas como limitación para las iniciativas pedagógicas

En los distintos establecimientos se alude a una sobrecarga administrativa, que impide contar con el tiempo suficiente para realizar otras iniciativas y estrategias de mejoramiento. En este sentido, para el caso 7 (jardín), muchas veces respondiendo más a gestiones administrativas demandadas por el sostenedor (oficios, RTD, Gesparvu) que redundan en una postergación de las demandas internas. Mientras que en los otros establecimientos esta situación desafía la posibilidad de planificar en conjunto, imposibilitando un mayor involucramiento de los directivos en aula y en el seguimiento de los procesos pedagógicos.

Además, dentro de las exigencias administrativas, para el caso 7 (jardín) se suman los cambios en los lineamientos pedagógicos a nivel JUNJI, que afectan los sistemas de evaluación y planificación con los que trabajan. Así también, de modo general, el cambio de sostenedor también ha generado una exacerbación de la demanda administrativa. Esta mayor demanda administrativa se observaría en aspectos tales como procesos de compras más indirecto y engorroso o en mayor lentitud en la obtención de recursos para actividades extraprogramáticas o para la mantención de los establecimientos.

Algunos de los directivos plantean como principales desafíos para su labor el tener que atender tareas que escapan del trabajo que les corresponde. Por ejemplo, una jefatura de UTP (caso 9-

colegio HC) señala dificultades tales como gestionar, e inclusive realizar ella misma, los reemplazos a los docentes que se ausentan, atender apoderados o subrogar cargos como el de inspectora general o subdirectora.

Proceso de desmunicipalización como un cambio complejo y diferenciado

Este proceso ha sido visto de forma distinta según el nivel de cercanía que hubiesen tenido los respectivos establecimientos con el anterior sostenedor. En este sentido, ha sido positivo para la directiva y las educadoras del jardín infantil (caso 7), debido a que se atiende con mayor prontitud los requerimientos materiales, se han regulado situaciones salariales, se reciben visitas, se realizan reuniones mensuales y se ofrecen opciones de perfeccionamiento profesional. En el caso 8 (escuela), el proceso ha sido evaluado de forma similar, aunque también algunos directivos y funcionarios matizan que la presencia del SLE en los establecimientos es baja y eso es interpretado a veces como una falta de interés.

Mientras que en el caso 9 (colegio HC), por el contrario, se considera que se ha generado un proceso de enlentecimiento de los procesos burocráticos que han afectado negativamente en remuneraciones, recursos para mantención de mobiliario, salidas pedagógicas y reemplazos por licencias médicas. Lo anterior se suma a una percepción por parte de los directivos de falta de información y acompañamiento, la que se evidenciaría en ausencia de lineamientos técnico-pedagógicos, así como en el manejo de niveles de información distintos según establecimiento. Así también, los directivos plantean una crítica hacia el proceso incompleto de articulación en red con los establecimientos del sector. Pese a esto, también se reconoce ciertas mejoras durante el segundo semestre y la superación de lo que en un comienzo fue vivenciado como un proceso “traumático.”

Desaprovechamiento de recursos humanos y arrastre de prácticas clientelares

Existe una tendencia a relaciones basadas en viejas estructuras clientelares municipales, particularmente en la mantención de personal que ocupa cargos sin que se les mida resultados ni su idoneidad. También esto se refleja en costumbres autoritarias de docentes y funcionarios asistentes de la educación hacia familias y estudiantes, y en el carácter personalista de algunas directoras.

En los casos 8 (escuela) y 9 (colegio) algunos directivos identifican un desorden en términos de la asignación de roles y funciones que se arrastran hace varios años. Junto con la sensación de impotencia frente a la escasa facultad para definir contrataciones y renovaciones de funcionarios y plantel docente, se reconoce contar con una cantidad de horas de docencia y de personal auxiliar descrita como excesiva e inoperante. En este sentido, se genera un estancamiento relacionado con la inercia y el acostumbramiento a que “las cosas son como son” y una baja capacidad de directivos para liderar las transformaciones necesarias. En este fenómeno no se incluye el jardín infantil (caso 7), que, por el contrario, establece un equipo cohesionado, donde cada miembro con su rol y funciones es absolutamente relevante y reconocido.

III. Necesidades Formativas

a) Visión estratégica compartida

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a la carencia de una visión estratégica orientada al mejoramiento pedagógico. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Generar capacidades de elaboración colectiva y socialización de una visión estratégica.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada en los casos 8 (escuela) y 9 (colegio HC). Se plantean importantes críticas a las actuales visiones estratégicas, ya sea porque atentan contra los procesos pedagógicos (el sello deportivo en el caso 8-escuela) o porque se generan mecanismos participativos para generarlos, pero posteriormente no se socializan. En tal sentido, la necesidad formativa requiere desarrollar competencias tanto para la elaboración participativa de orientaciones estratégicas compartidas como para una adecuada socialización de las visiones generadas.
- **Desarrollar capacidades que permitan materializar en la gestión cotidiana las directrices de los Proyectos Educativos Institucionales.** Corresponde a una necesidad normativa, que preocupa especialmente a las jefaturas del SLE. Esto, pues se sostiene que, además de la desactualización de los PEI, persisten numerosas dificultades para que los directivos desarrollen una visión estratégica que les permita concretizar la misión, la visión y los sellos de la institución educativa en sus acciones cotidianas.

b) Desarrollo de capacidades profesionales

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a la baja capacidad de autoevaluación y autocrítica de directivos y docentes. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar competencias respecto a la realización de instancias de colaboración y socialización de buenas prácticas docentes.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, especialmente identificada en el caso 8 (escuela). Los directivos consideran que dentro de sus cuerpos docentes cuentan con profesores con experticia que podrían aportar significativamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje del resto de docentes, sin necesidad de depender exclusivamente de capacitaciones o formaciones externas.
- **Generar habilidades reflexivas que permitan una autoevaluación de la función docente y directiva.** Corresponde a una necesidad normativa. A partir de la dificultad de directivos y docentes para identificar sus potencialidades y limitaciones, resulta recomendable realizar una formación en habilidades reflexivas de autoobservación y

evaluación. Esto permitiría construir estrategias que problematicen el modo rutinario de enfrentar la propia labor, movilizándolo competencias.

c) Liderar procesos de enseñanza y aprendizaje

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a la gestión pedagógica inadecuada que genera resultados académicos insuficientes y a la falta de motivación de los actores escolares como un factor de riesgo de fracaso escolar. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar habilidades comunicativas que permitan a los directivos incentivar un trabajo colaborativo en las instancias en que se relacionan con los docentes.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, especialmente identificada en el caso 8 (escuela). Los directivos sostienen que carecen de las habilidades comunicativas para incentivar un trabajo colaborativo entre los docentes en instancias como consejos de profesores, por los que terminan siendo habitualmente espacios meramente informativos.
- **Adquirir mayores conocimientos respecto a la creación de instrumentos de evaluación.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, especialmente identificada en el caso 9 (colegio HC). Las jefaturas de UTP consideran que deben fortalecer sus conocimientos en distintos ámbitos de gestión pedagógica, entre los que destaca la generación de instrumentos de evaluación. Esto, pues crear instrumentos evaluativos más adecuados a los contextos escolares específicos les permitirían responder de mejor forma a las necesidades formativas de sus estudiantes.
- **Generar habilidades motivacionales respecto a la importancia atender las necesidades formativas de los estudiantes.** Corresponde a una necesidad normativa. Frente a la falta de motivación de docentes y estudiantes, el liderazgo directivo se torna clave para poder movilizar a estos actores escolares. Especialmente, destaca la necesidad de generar habilidades motivacionales que permitan persuadir a los profesores acerca de orientar el conjunto de sus acciones en función del aprendizaje de los estudiantes.

d) Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a la vulnerabilidad que genera distintos tipos de violencia dentro de la comunidad educativa. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar habilidades de manejo de conflictos.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, especialmente identificada en el caso 7 (jardín) y caso 8 (escuela). Esta necesidad surge a partir de las problemáticas de conflictividad escolar generadas por los contextos de

alta vulnerabilidad social de los directivos. El énfasis que los directivos asocian a este tipo de especializaciones se vincula con lograr un mejor control de las situaciones cuando están ocurriendo y disminuir el impacto en las relaciones dentro de la comunidad escolar cuando se retorna a la calma. Según establecimientos varía los actores escolares en que se enfatiza requerir esta habilidad, correspondiendo tanto a apoderados (caso 7-jardín) y a docentes y paradocentes (caso 8-escuela).

- **Generar habilidades comunicativas para fomentar la empatía entre los actores escolares.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, especialmente identificada en el caso 8 (escuela). Se identifica como una necesidad por parte de los directivos al enfrentar dificultades para que los actores escolares comprendan las dificultades que experimentan otros integrantes de la comunidad educativa en su quehacer cotidiano (en contingencias como la realización de reemplazos o de funciones no estrictamente circunscritas a su ámbito de responsabilidades).
- **Actualizar los conocimientos respecto a las normativas de convivencia escolar.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, especialmente identificada en el caso 9 (colegio HC). Los directivos identifican que requieren actualizar sus conocimientos respecto a las normativas de convivencia escolar para posteriormente socializarlas entre su cuerpo docente, pues se sostiene que existe un importante desconocimiento respecto al debido proceso.

e) Gestión del establecimiento

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a la limitación que las tareas administrativas de dirección implican para las iniciativas pedagógicas. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar competencias para una gestión más eficaz del tiempo.** Corresponde a una necesidad sentida y formativa, especialmente identificada en el caso 7 (jardín) y caso 9 (colegio HC). Los directivos identifican que enfrentan dificultades para establecer prioridades dentro de sus múltiples responsabilidades, lo que impacta negativamente en su gestión del tiempo. Por consiguiente, una mayor eficacia requeriría generar conocimientos respecto a estrategias de priorización de actividades.

f) Otras necesidades

- **Adquirir conocimientos generales sobre liderazgo directivo.** Corresponde a una necesidad sentida, identificada en el caso 7 (jardín). Adquiere relevancia, pues directiva y educadoras

sostienen que las directivas de salas cunas y jardines infantiles no han tenido acceso a las mismas instancias de formación que los directivos escolares, por lo que no manejan los mismos conocimientos sobre liderazgo directivo. Esto se evidencia, por ejemplo, en el desconocimiento directivo respecto a las dimensiones del MBDL, planteando que sólo se ha podido acceder a éste mediante iniciativa propia.

- **Adquirir conocimientos respecto al funcionamiento de la Nueva Educación Pública.** Corresponde a una necesidad sentida, identificada especialmente en el caso 9 (colegio HC). Al igual que en el SLE Puerto Cordillera, los directivos identifican que poseen un elevado desconocimiento respecto a las transformaciones que generará la NEP, especialmente respecto a las implicancias específicas que tendrá en su rol directivo. Este desconocimiento, en particular, no les permite comprender adecuadamente en qué deben reorientar su gestión directiva, manteniéndose los enfoques previamente existentes.

5.2.4. SLE Costa Araucanía

I. Breve contextualización del SLE

El SLE Araucanía-Costa está integrado por establecimientos educacionales de las comunas de Carahue, Nueva Imperial, Saavedra y Teodoro Schmidt. En total son 22 jardines infantiles, 66 escuelas y 11 liceos.

El Servicio se inauguró el 1 de Julio del 2018, por lo que, al momento de este estudio, llevaba en funcionamiento menos de 5 meses en operación como institución sostenedora. La Jefatura del Servicio fue asumida por un profesional de la educación con trayectoria previa en la secretaría ministerial de educación de la región.

Durante la fase cualitativa de levantamiento de información para este estudio, fue posible entrevistar solamente al Jefe de Área de Desarrollo Profesional Docente del Servicio Local. Este funcionario es educador diferencial y posee experiencia previa en la coordinación municipal de la zona, tanto de PIE como de UTP.

Dentro de los casos de estudios se incluyó a 1 jardín infantil, 1 escuela y 1 liceo, de tres comunas distintas del Servicio.

II. Desafíos directivos

Percepción de precarización aguda

A diferencia de lo observado en otros SLE respecto al foco en la vulnerabilidad sociocultural y económica de las familias como obstáculo para la labor educativa, en este SLE emerge con recurrencia y prioridad la imagen de la precariedad que detentan los propios establecimientos que proveen el servicio educacional. Esta precariedad sería patente en las dotaciones materiales y humanas con las que cuentan los establecimientos.

De esta forma, las preocupaciones directivas que toman mayor centralidad en los tres casos estudiados se relacionan con la situación de precariedad extrema que se experimenta en la zona. Con excepción de las instalaciones relativamente nuevas del jardín infantil (caso 10), los directivos enfrentan desafíos centrados en la generación de condiciones mínimas para la operación de los establecimientos, ya sea por precariedad de las instalaciones; por aislamiento vial o respecto de otros servicios básicos; por la baja disponibilidad de recursos operativos como materiales e insumos de aseo; por la escasa mantención y reparación de instalaciones; y especialmente por la baja dotación de profesionales y funcionarios para ocupar los cargos mínimos dentro de cada establecimiento.

Esta situación de precariedad del sistema es manifestada también por la jefatura del SLE, desde donde se plantea como desafío principal la dificultad para establecer contacto y relación con directivos de establecimientos principalmente por la falta de conectividad informática, telefónica y vial dentro del territorio.

Retención de estudiantes

En coherencia con lo anterior, se recoge que las preocupaciones directivas también tienden a centrarse en la captación de matrícula y retención de estudiantes, en la medida en que aspectos como la dificultad de los traslados y las condiciones deplorables del propio servicio educativo contribuyen a una baja asistencia y al riesgo de cierre de establecimientos. El desafío se formula también en términos de la baja motivación del estudiantado, identificada en un alto ausentismo y deserción escolar.

Otro factor asociado desde la perspectiva directiva con la tasa de retención es que no existe en la zona una articulación del sistema educativo con el mercado laboral ni con otras oportunidades de formación que le den un sentido a la experiencia escolar dentro de las localidades. Esto es especialmente problemático para el caso 12 (Liceo TP) donde se plantea que incluso hay años en que ningún estudiante realiza su práctica, cuestión en gran medida incomprendida aún por los propios directivos.

Además, se recoge la preocupación por mejorar los resultados en mediciones estandarizadas en la medida que se percibe como un factor que incide directamente en la condición de existencia de los establecimientos. En la zona el nivel de desempeño en pruebas estandarizadas es bajo y en varios casos con una tendencia hacia la baja, cuestión que, desde la perspectiva de directivos, también contribuye a la poca capacidad de los establecimientos para captar y retener a estudiantes dentro del sistema.

Interculturalidad

Especialmente en el caso de la escuela básica incluida en este estudio (caso 11), se recoge la preocupación respecto a la permanencia de exigencias y protocolos que reproducen una subvaloración de prácticas culturales locales significativas para la comunidad escolar, asociadas principalmente a la cultura mapuche. En términos específicos, se plantea como desafío compatibilizar el calendario escolar ministerial con el calendario de actividades comunitarias y rituales, que los lineamientos ministeriales no contemplan ni ofrecen flexibilidad suficiente para acogerlos. Asimismo, se recoge preocupación respecto a la permanencia de una subvaloración del pensamiento y del saber mapuche desde la política pública, en la medida en que el idioma, los contenidos y metodologías oficiales no contemplan ni incluyen saberes locales que revisten mayor pertinencia y significancia para las comunidades escolares de este servicio.

Débil liderazgo pedagógico de los directivos escolares

A diferencia de lo que hemos visto en otros servicios, la relación profesional entre directivos y docentes no se articula en la tradicional queja de directivos respecto a las competencias insuficientes y disposiciones resistentes al cambio de parte de docentes; sino que se manifiesta bastante más simétrica en términos de que los directivos sienten una similar dificultad para enfrentar los desafíos de la labor educativa y de liderazgo en la zona. En particular, vinculan sus dificultades con la debilidad del liderazgo pedagógico que despliegan. A modo de ejemplo, en el caso 11 (escuela), el encargado se reconoce como solamente capacitado en cuestiones administrativas. Por su parte, en el caso 12 (colegio TP), el director señala que la falta de tiempo le imposibilita la realización de acompañamientos u observaciones en el aula, a lo que se suma la escasa capacidad de conducción que los docentes atribuyen a la jefa UTP debido a su débil empoderamiento de la función directiva.

Mediación de conflictos docentes

Se recogen preocupaciones directivas en torno a focos de conflicto derivados de prácticas instaladas que dificultan la convivencia y coordinación entre adultos dentro de la comunidad escolar. En particular, en el caso 10 (jardín) se identifica una marcada división entre los docentes, derivada de posiciones contrapuestas respecto al desempeño de la anterior directora. Frente a esto, las educadoras sostienen una perspectiva crítica del rol de la actual directora, en tanto plantean que le falta capacidad de liderazgo para hacer frente a los conflictos, planteándose con firmeza en la toma de decisiones y en la verificación de su cumplimiento.

Percepción de SLE como menos eficaz que municipio

En general, si bien se declara acuerdo con el proceso de desmunicipalización y comprensión de las dificultades que la transición institucional supone, se experimentan más dificultades respecto a la gestión de recursos y de apoyos que en relación a la administración previa. Aspectos como la lejanía de las oficinas del Servicio Local, en comparación con las del departamento de educación del municipio, y la lentitud de ciertos procesos administrativos, articulan una percepción de menor apoyo o consideración de sus necesidades, principalmente en la obtención de recursos o en el mejoramiento de infraestructura, a pesar de haberlas manifestado por las vías establecidas para ello.

Sin embargo, se valoran positivamente las oportunidades de especialización para docentes ofrecidas desde el Servicio Local. Igualmente, se sostiene que en general aún no se logra percibir un cambio sustantivo en términos de enfoque o visión pedagógica detrás de estas gestiones. A modo de ejemplo, los directivos del caso 12 (colegio TP) perciben estas iniciativas formativas como acciones aisladas que no han sido planteadas a ellos como equipo, explicitando su sentido pedagógico y pertinencia dentro de un lineamiento o plan de desarrollo. Esta falta de orientación de los procesos formativos alimenta la percepción de que los cambios respecto a la previa administración no son significativos. Pese a esto, se mantienen ciertas expectativas en torno a una mejora en administración respecto de los sostenedores municipales, ya sea en lograr una mayor supervisión que permita sobrellevar la falta de experiencia directiva (caso 10-jardín), en una mayor agilidad de los procesos de gestión de recursos (caso 11-escuela) o en una futura focalización en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje (caso 12-colegio TP).

III. Necesidades formativas

a) Visión estratégica compartida

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relativos a la precarización, la retención y la interculturalidad. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar habilidades de empoderamiento que contribuyan a fortalecer el liderazgo directivo.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada especialmente en los casos 10 (jardín) y 12 (colegio TP). Los directivos y los docentes de los establecimientos estudiados consideran necesario la realización de formación en liderazgo que fortalezca el carácter y la capacidad de negociación para abordar más adecuadamente la toma de decisiones, la gestión de conflictos y la resistencia al cambio. Existe en los establecimientos una demanda porque el liderazgo directivo conduzca con más firmeza y exigencia los procesos escolares.
- **Fomentar habilidades comunicativas motivacionales que permitan involucrar a los docentes en los objetivos estratégicos de los establecimientos.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada especialmente en el caso 12 (colegio TP). Los directivos sostienen que los docentes tienden a ser muy pasivos, volviéndose más activos solamente cuando son presionados a hacerlo. En este marco, influir en la motivación de los docentes, mediante su identificación con los objetivos estratégicos de los establecimientos, deviene en una necesidad clave.
- **Generar competencias que permitan la generación de una visión estratégica compartida en un marco de interculturalidad.** Corresponde a una necesidad normativa. Un aspecto que la oferta formativa debe considerar para este Servicio Local es la preexistencia de formas de organización comunitaria, con visiones sobre las necesidades y sobre el papel que la institucionalidad puede cumplir dentro del territorio. En relación a lo anterior, toda oferta formativa en este territorio debe plantearse también como una oportunidad para avanzar en la instalación de la interculturalidad como vía fundamental de diálogo y de eficacia de cualquier política educativa. En términos específicos, un primer requisito que aparece como fundamental, es que los procesos formativos que se orienten a la construcción de visiones estratégicas compartidas, deben realizarse incluyendo el idioma significativo para la localidad (mapuzungun) y considerando las formas y protocolos mínimos de relación intercultural establecidas (horizontalidad entre autoridades estatales y locales, respeto por protocolos locales, temporalidades, formalidades, etc.).

- **Desarrollar competencias de establecimiento de redes que contribuyan a mejorar la capacidad de retención de los establecimientos.** Corresponde a una necesidad normativa. Los directivos plantean enfrentan numerosas dificultades para asegurar la retención de los estudiantes en los establecimientos. En este contexto, surge como clave el establecimiento de redes entre los establecimientos y otros actores locales (ya sean otras instituciones educacionales o laborales) que contribuyan a asegurar un futuro laboral o de proyección formativa para los estudiantes.

b) Desarrollo de capacidades profesionales

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos vinculados con el débil liderazgo pedagógico de los directivos escolares. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar competencias que permitan potenciar las iniciativas de los docentes.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada especialmente en el caso 12 (colegio TP). Se plantea una dificultad directiva, particularmente de la jefatura técnico pedagógico, respecto a cómo dar buen cause a iniciativas generadas desde los docentes. Esta dificultad se asociaría con el desconocimiento respecto a cómo gestionar ideas de otros, aprovechando una instancia exitosa que podría ser replicada. Se plantea como una necesidad importante a abordar pues afectaría negativamente en la motivación de los docentes.

c) Liderar procesos de enseñanza y aprendizaje

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos concernientes al débil liderazgo pedagógico de los directivos escolares. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Adquirir conocimientos respecto a la elaboración de proyectos pedagógicos.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada especialmente en el caso 11 (escuela). Directivos y docentes plantean que pese a existir un conocimiento más acabado respecto a la gestión pedagógica cotidiana, persisten dificultades respecto a la implementación de planes y programas enmarcados en un proyecto pedagógico que pueda orientar las acciones de los docentes.
- **Acceder a mayores conocimientos respecto a gestión curricular, metodologías evaluativas y mecanismos de acompañamientos a docentes.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada especialmente en los casos 11 (escuela) y 12 (colegio TP). En el ámbito de la labor técnico-pedagógica, los directivos plantean que la gestión curricular, las metodologías evaluativas y los mecanismos de acompañamientos a

docentes son conocimientos que son manejados superficialmente, por lo que deben profundizar en ellos para desplegar un liderazgo pedagógico que responda a los desafíos de sus establecimientos.

- **Desarrollar mayores competencias respecto a los desafíos de la educación diferencial.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada especialmente en el caso 12 (colegio TP). Los docentes manifiestan la existencia de cierto desconocimiento directivo respecto a temáticas de integración/inclusión o de educación diferencial. Esto impactaría negativamente en la gestión directiva pues, al no tener un manejo adecuado, se tendería a aceptar acríticamente las prácticas recomendadas por los encargados de los programas de inclusión.

d) Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos relacionados con la mediación en conflictos docentes. Para abordar tales desafíos, se identifican las siguientes necesidades formativas:

- **Desarrollar habilidades de manejo de conflictos entre docentes.** Corresponde a una necesidad normativa. Existen dificultades para abordar los conflictos, particularmente en el caso 10 (jardín), debido a que se considera que la directora tiende a no tomar decisiones que le impliquen una posición más marcada cuando se desencadenan conflictividades. Esta aparente neutralidad sólo contribuiría a que no se resolvieran las tensiones, por lo que surge como demanda un mayor involucramiento directivo en la resolución de conflictos.

e) Gestión del establecimiento

Las necesidades formativas vinculadas con esta dimensión emergen principalmente a partir de los desafíos directivos referentes a las problemáticas de sobrecarga administrativa. Para abordar tales desafíos, se identifica la siguiente necesidad formativa:

- **Generar competencias en el análisis de datos.** Corresponde a una necesidad sentida y normativa, identificada especialmente en el caso 12 (colegio TP). Los directivos sostienen que tienden a generar mucha información constantemente, pero que no se tiende a analizar en profundidad. El desarrollo de prácticas de análisis de datos permitiría una evaluación constante respecto a los procesos escolares, evitando, además, la solicitud constante de información a los docentes, lo que implica una pérdida de tiempo para directivos y profesores.

f) Otras necesidades

- **Adquirir conocimientos sobre la ley de Nueva Educación Pública.** Corresponde a una necesidad sentida, identificada principalmente en el caso 12 (colegio TP). En línea con lo observado en los SLE Puerto Cordillera y Barrancas, los directivos sostienen que no cuentan con un adecuado manejo acerca de las normativas y de las transformaciones concretas que implicará la NEP.
- **Acceder a conocimientos generales sobre liderazgo directivo.** Corresponde a una necesidad sentida, identificada en el caso 10 (jardín). En línea con lo identificado en el jardín infantil del SLE Barrancas, se observa que la directora cuenta con un adecuado manejo administrativo, pero que posee importantes vacíos conceptuales que le impide identificar dimensiones específicas del liderazgo en que requiere formación. Por esto, surge como necesidad el acceso a conocimientos generales sobre liderazgo directivo, considerando que ha tenido un acercamiento mucho menor a estas temáticas respecto a los directivos escolares.

5.3. Análisis de Planes de Mejoramiento Educativo de Casos de Estudio

Esta sección presenta el análisis de la totalidad de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) de 10 casos de estudio incluidos en este estudio de diagnóstico⁶. Este análisis implicó una síntesis de los contenidos elaborados por cada establecimiento, con especial atención en las acciones incluidas en cada una de las cuatro dimensiones del modelo de aseguramiento de la calidad escolar (MINEDUC, 2014): Gestión Pedagógica, Liderazgo, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos. Los informes de análisis de los PME se encuentran disponibles en el Anexo 5.

Cabe reiterar que el objetivo de este análisis es entregar pistas respecto del ámbito de necesidades de formación profesional que podrían requerir los directivos de los establecimientos analizados para complementar la información producida mediante el trabajo de campo.

⁶ Los jardines infantiles no cuentan con PME.

5.3.1. Análisis de Necesidades Formativas de Directivos del SLE Huasco, derivadas de sus PME.

Los establecimientos del SLE Huasco participantes del estudio corresponden a dos liceos (Caso 1 y Caso 3), y a una escuela (Caso 2).

Necesidades de Directores

Los directores de los establecimientos del SLE Huasco considerados en el estudio convergen en asignar tareas en sus PME relacionadas con la supervisión y el liderazgo de los equipos, tanto pedagógicos como de gestión institucional, con variaciones en cuanto a los énfasis: en el caso 1 (liceo TP), hacia el monitoreo de los objetivos institucionales; en el caso 2 (escuela) hacia la supervisión de los equipos técnicos, y hacia el análisis de datos para decisiones sobre el PEI; y en el caso 3 (liceo polivalente) hacia la instalación de una cultura del trabajo colaborativo y prácticas inclusivas.

En términos del MBDL, en el caso 1 (liceo TP) la labor del director se podría decir que apunta más hacia la dimensión “Construyendo e implementando una visión estratégica compartida” en lo que respecta a la revisión conjunta del proyecto educativo del establecimiento para el mejoramiento de los logros de aprendizaje y los objetivos institucionales. Por su parte, en los casos 2 (escuela) y 3 (liceo polivalente) se relaciona más con la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje”, en cuanto al monitoreo de los logros de aprendizaje para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica. Para el caso 2 (escuela) habría que agregar la dimensión “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar” en cuanto a la recolección y análisis sistemático de información para tomar decisiones oportunas. En el caso 3 (liceo polivalente), destaca la dimensión “Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar” al promover una cultura inclusiva y de trabajo colaborativo en el establecimiento. En todos los casos, los directores requieren contar con habilidades para el trabajo en equipo, que les permita gestionar las habilidades de los directivos en función de metas comunes.

En relación a énfasis particulares de cada caso, en los casos 1 (liceo TP) y 2 (escuela) los requerimientos apuntan también hacia habilidades para una visión estratégica que les permitan evaluar con perspectiva las metas del establecimiento, así como contar con conocimientos sobre procesos de mejoramiento y cambio escolar, y sobre gestión de proyectos, debido al énfasis en los objetivos institucionales de los principales instrumentos de gestión escolar (PEI, PME).

Por otra parte, los directores de ambos liceos (caso 1 y 3) tienen también asignada como responsabilidades algunas (o todas las) contrataciones y adquisiciones de recursos materiales y humanos requeridos por el establecimiento. En la escuela (caso 2), por su parte, estas funciones están asignadas al equipo de gestión, lo que debiera implicar al menos una supervisión al respecto por parte del director. En el caso 3 (liceo polivalente) se asignan tanto al director como al equipo de gestión. Las adquisiciones, en los tres casos, apuntan tanto a las necesidades pedagógicas (material didáctico y/o de apoyo a la labor docente, habilitación y/o mantención de espacios, equipamiento tecnológico, deportivo, científico, maquinaria para el caso 1-liceo TP) como para el funcionamiento administrativo (material fungible, infraestructura). En el caso de las contrataciones de personal, en ambos liceos se incluye la contratación de profesionales específicamente para la gestión de adquisiciones vía SEP⁷. En el caso 3 (liceo polivalente),

⁷ Subvención Escolar Preferencial

además, se incluye la contratación de personal para observar alumnos en instancias fuera de clases, mientras que en el caso 2 (escuela) refieren a la contratación de asistentes de la educación para apoyo directo en el aula.

En términos generales, en estos tres establecimientos existe un abordaje de la dimensión práctica “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar” en cuanto a asegurar la disponibilidad de recursos (materiales y humanos) necesarios para los procesos pedagógicos, la gestión eficiente del establecimiento y el logro de las metas institucionales. Estas acciones demandan de los directivos conocimientos sobre Gestión de proyectos en lo que respecta a la planificación, uso y mantención de recursos materiales, así como seguimiento presupuestario. A la vez, la contratación de personal implica la dimensión “Desarrollando las capacidades profesionales” en tanto requiere estrategias de búsqueda y selección de profesionales.

Los directores del caso 1 (liceo TP) y del caso 2 (escuela) asumen además responsabilidades de evaluación de personal, aunque con formas distintas. El director del caso 1 (liceo TP), se sindicó como responsable de las instancias de acompañamiento al aula (no así el jefe de UTP), que son realizados por el equipo directivo. En tanto, el director del caso 2 (escuela) tiene a cargo la aplicación de una pauta de evaluación, con su correspondiente retroalimentación, a los funcionarios en general. Cabe destacar que no existe una acción de acompañamiento al aula asignada ni al director ni al Jefe de UTP en el PME de este último establecimiento. En el caso 3 (liceo polivalente), el acompañamiento al aula tampoco está asociado al jefe técnico, sino al equipo de gestión en general. En todos los casos, son acciones que se entroncan con la dimensión práctica “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje” en cuanto al acompañamiento, evaluación y retroalimentación de las prácticas docentes. Esto demanda de los directivos habilidades para “Comunicar de manera efectiva a los docentes sus observaciones”, así como conocimientos sobre “Evaluación y Prácticas de enseñanza-aprendizaje”.

Finalmente, el director del caso 2 (escuela) tiene asociada la tarea específica de implementar el Plan de Formación Ciudadana en el currículum escolar, algo menos relacionado con dimensiones prácticas del MBDL. A su vez, desde el ámbito de convivencia se busca vincular las actividades escolares a temáticas específicas como el cuidado del medio ambiente, así como prácticas de vida saludables y sustentables. Estos temas podrían considerarse como posibles necesidades subjetivas de formación, en tanto se asocian menos con líneas normativas relativas a su cargo.

Necesidades de Jefes de UTP

Tanto en el PME del caso 1 (liceo TP) como en el del caso 2 (escuela) se reparten en general las responsabilidades relativas a la gestión pedagógica entre el jefe de UTP y el equipo de gestión. En el caso 3 (liceo polivalente), no se asignan responsabilidades al jefe de UTP, lo que podría indicar una necesidad formativa general respecto a la capacidad de liderar en las tareas implicadas en este rol. Dichas tareas, en este caso, están asignadas en general al equipo de gestión. En los tres casos, las acciones de gestión pedagógicas asignadas a los equipos de gestión se considerarán en el análisis de necesidades formativas de los jefes de UTP, ya que aun cuando no aparezcan como los responsables directos, debieran ser quienes, supervisen y monitoreen estas acciones.

Dentro de los aspectos comunes presentes en los PME de los tres establecimientos respecto al ámbito de la jefatura técnica destaca la incorporación de instancias de formación continua para el personal docente, asociadas a sus Planes de Desarrollo Profesional Docente, las que varían entre capacitaciones (en los tres casos), jornadas e instancias de reflexión y perfeccionamiento (caso 1-liceo TP y Caso 2-

escuela) y talleres (caso 1-liceo TP). Para estos fines, en el caso 1 (liceo TP) se especifica la contratación de una ATE.

En todos los casos, se trata de acciones alineadas con la dimensión práctica “Desarrollando las capacidades profesionales” del MBDL en lo que respecta a generar modalidades de desarrollo profesional continuo en base a necesidades detectadas que requieren de los directivos conocimientos sobre desarrollo profesional.

Otro aspecto en común encontrado refiere a acciones de apoyo a los procesos pedagógicos de los estudiantes. Estas varían entre pasantías pedagógicas (caso 1-liceo TP), un plan de Transición Educativa para los pasos entre niveles específicos, programas y planes para habilidades de lecto-escritura y hábitos de lectura (caso 2-escuela), un plan de fortalecimiento de habilidades lectoras y matemáticas, y talleres de reforzamiento para SIMCE⁸ y PSU⁹ (caso 3-liceo polivalente).

Estas acciones pueden relacionarse con la dimensión práctica “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje”, en lo que respecta a la implementación de estrategias para identificar y apoyar a alumnos con dificultades en el aprendizaje. En particular, demandan de los directivos conocimientos profesionales sobre evaluación, que les permitan identificar correctamente estas dificultades de aprendizaje, así como sobre prácticas de enseñanza-aprendizaje para tomar acciones apropiadas.

En el caso de las pasantías pedagógicas, estas implican también una asociación con la dimensión “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar”, al vincular al liceo (caso 1) con instituciones locales que contribuyen a sus objetivos pedagógicos.

Por otra parte, se observan acciones similares en los PME de ambos liceos, como son la generación de instancias de trabajo colaborativo y reflexivo entre directivos y docentes para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula. En el caso 1 (liceo TP) refieren específicamente al objetivo de desarrollar habilidades en los alumnos, e incluyen además jornadas de análisis colectivo de los resultados del acompañamiento al aula. En el caso 3 (liceo polivalente) mencionan la formación de Grupos Profesionales de Trabajo y el intercambio de experiencias exitosas.

Estas acciones son expresiones de la dimensión práctica “Desarrollando las capacidades profesionales” del MBDL en lo que respecta a la generación de espacios de reflexión y trabajo técnico colaborativo y la generación de comunidades de aprendizaje. Las mismas demandan de los directivos de estos liceos conocimientos sobre desarrollo profesional y sobre prácticas de enseñanza-aprendizaje que les permitan ser un apoyo efectivo al mejoramiento de la práctica docente, así como habilidades para trabajar en Equipo y comunicar de manera efectiva a los profesores los ámbitos en que estos pueden mejorar. En este sentido, resultan deseables también habilidades para el aprendizaje permanente que puedan transmitir a sus docentes.

En el caso 2 (escuela), se incluye también una acción del área de gestión pedagógica como de responsabilidad del jefe técnico relativa a la habilitación de herramientas digitales para el monitoreo de la cobertura curricular. Esta acción correspondería a la dimensión práctica “Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje”, en cuanto a monitorear la implementación integral del currículum y logros de

⁸ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

⁹ Prueba de Selección Universitaria

aprendizaje para el mejoramiento de la enseñanza. Además, demanda al directivo conocimientos sobre currículum, de manera de monitorear este uso por parte de los docentes.

Por último, cabe mencionar que en el caso 2 (escuela) el jefe de UTP tiene asignadas también tareas de adquisición de recursos de distinto tipo para el apoyo de los aprendizajes en general, así como de recursos en específico para el funcionamiento del CRA. Esto lo conecta también a la dimensión práctica “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar”, en cuanto a asegurar la disponibilidad de recursos para los procesos pedagógicos.

5.3.2. Análisis de Necesidades Formativas de Directivos del SLE Puerto Cordillera, derivadas de PME.

Los establecimientos correspondientes al Servicio Local de Educación Puerto Cordillera participantes del estudio corresponden a una escuela (caso 4), y a 2 liceos (casos 5 y 6).

Necesidades de Directores

Es posible observar como aspecto en común la presencia de acciones que apuntan a ejercer un liderazgo institucional por parte de los directores de los 3 establecimientos, aunque en cada caso se aprecian énfasis distintos. Así, en el caso 4 (escuela) se trata de la generación y utilización de datos e información (pruebas estandarizadas, encuestas sobre los IDPS, autoevaluación institucional) para la toma de decisiones. Junto con esto, se busca la participación de la comunidad educativa a través de un Cronograma de Actividades Anuales. Por su parte, el caso 5 (liceo HC) comparte esa búsqueda de participación, pero en torno a algo más estructural, como es la actualización de sus instrumentos de gestión (PEI, PME), y su consecuente difusión en las instancias representativas de cada estamento. Por su parte, el caso 6 (liceo polivalente) plantea el ejercicio del liderazgo desde el monitoreo sistemático de los objetivos institucionales y los resultados pedagógicos.

De esta forma, si bien tanto en el caso 4 (escuela) como en el caso 5 (liceo HC) se fomenta la participación de la comunidad escolar, en el primer caso tiene más relación con la dimensión práctica “Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar” en cuanto a generar oportunidades de participación para los actores educativos, mientras que en el segundo se relaciona con la dimensión “Construyendo e implementando una visión estratégica compartida” en cuanto a la definición en conjunto del proyecto institucional, así como en la difusión de sus metas y objetivos.

Por su parte, las acciones del caso 6 (liceo polivalente), en general, tanto las contempladas en gestión pedagógica como en liderazgo, refieren a esta misma dimensión sólo que en lo que respecta a la promoción de una cultura escolar de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y del desempeño de los docentes. En los tres casos, se observa como posible necesidad compartida el que los directivos tengan una visión estratégica clara del establecimiento, de sus objetivos y de las posibilidades de acción dentro del contexto específico en el que se desenvuelven. Además, en el caso 5 (liceo HC) requerirían habilidades para el trabajo en equipo y la comunicación efectiva hacia los distintos estamentos, que faciliten la adhesión al proyecto, mientras que en el caso 6 (liceo polivalente) son deseables conocimientos sobre inclusión y equidad para favorecer el aprendizaje integral de todos los estudiantes.

A lo anterior habría que añadir, para el caso 4 (escuela), la importancia de la dimensión “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar” en lo que respecta a recolectar y analizar sistemáticamente información de procesos y resultados que les permita tomar decisiones informadas y oportunas. En este caso, podrían requerir conocimientos sobre mejoramiento y cambio escolar para un uso efectivo de esa información. Por su parte, desde el caso 6 (liceo polivalente) destaca la dimensión “Desarrollando las capacidades profesionales”. en cuanto a reconocer los logros individuales y colectivos de quienes trabajan en el liceo.

Otro aspecto en común que es posible relevar es que los directores de los tres establecimientos tienen responsabilidad en acciones de capacitación, asesoría y perfeccionamiento docente, y dos de ellos además en la gestión de espacios de trabajo colaborativo reflexivo, áreas más relacionadas con el ámbito técnico pedagógico. Así, en los tres casos los directores deben abordar la dimensión “Desarrollando las capacidades profesionales”, en lo que respecta a identificar las necesidades de fortalecimiento y generar modalidades de formación continua, y en los casos 4 (escuela) y 6 (liceo polivalente) también en cuanto a la disposición de espacios de reflexión y trabajo colaborativo para el mejoramiento de las prácticas docentes. En todos los casos, resulta deseable el conocimiento sobre desarrollo profesional, así como la socialización de la noción de aprendizaje permanente. Y en los casos 4 (escuela) y 6 (liceo polivalente), además, conocimientos sobre Prácticas de enseñanza-aprendizaje, para ejercer un liderazgo adecuado en las instancias de trabajo con los equipos técnicos y docentes.

Un tercer aspecto a destacar, que también tienen en común sólo en los casos 4 (escuela) y 6 (liceo polivalente), es que incluyen en los PME acciones de apoyo y orientación por parte del equipo técnico del sostenedor para los procesos pedagógicos y administrativos, a través de visitas mensuales. Estas acciones se corresponden con la dimensión “Construyendo e implementando una visión estratégica compartida” en cuanto a mantener una comunicación y coordinación estratégica con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales.

Por último, cabe mencionar que en los casos 4 (escuela) y 5 (liceo HC), las adquisiciones y contrataciones de recursos materiales y humanos para diversos propósitos (apoyo pedagógico, trabajo administrativo, equipamiento, mantenimiento de equipos tecnológicos, etc.) están bajo la responsabilidad del director y del equipo de gestión, mientras que en el caso 6 (liceo polivalente) existe una función específica para esta labor. De esta forma, en el caso 4 (escuela) y 5 (liceo HC) los directivos deben abordar también la dimensión “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar”, en cuanto a asegurar la disponibilidad de recursos necesarios y su gestión eficiente para los objetivos del establecimiento.

Necesidades de Jefes de UTP

En cuanto a las acciones relacionadas con los jefes técnicos de los establecimientos, es posible observar que, si bien en los tres casos se establece el acompañamiento al aula como una de las responsabilidades de estos funcionarios, en los casos 4 (escuela) y 6 (liceo polivalente) este acompañamiento está implicado en un objetivo mayor que es el de monitorear la implementación del currículum y el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Para el logro de estos objetivos, en ambos casos, se utilizan herramientas digitales que apoyan dicha tarea. Por su parte, en el caso 4 (escuela) se pone un énfasis adicional en el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento como uno de sus objetivos pedagógicos institucionales.

Así, si bien en los tres casos existe un abordaje de la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje” del MBDL en lo relativo a acompañar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas

docentes en el aula, en los casos 4 (escuela) y 6 (liceo polivalente) es necesario añadir el aspecto de asegurar la implementación del currículum y su articulación con las prácticas de enseñanza y evaluación, para el mejoramiento de la gestión pedagógica docente. En este sentido, los tres jefes técnicos (y equipos directivos en general) pueden verse requeridos de habilidades para comunicar de forma efectiva sus observaciones a los docentes y de conocimientos sobre prácticas de enseñanza-aprendizaje. Y en el caso 4 (escuela) y 6 (liceo polivalente) habría que añadir conocimientos sobre currículum y evaluación para la realización óptima del monitoreo, así como una posible necesidad subjetiva no asociada con el MBDL respecto al manejo de herramientas digitales y plataformas web.

Un segundo factor común en los tres casos es la presencia de acciones relativas a trabajo colaborativo entre profesionales de la educación. En los casos 4 (escuela) y 5 (liceo HC), estas instancias son de trabajo entre docentes para producir modificaciones en las prácticas educativas (ajustes curriculares en un caso, propuestas de recursos educativos transversales en otro). Mientras que en el caso 6 (liceo polivalente) se trata de talleres reflexivos sobre las prácticas docentes en el aula y el trabajo en red. Así, en los tres casos existe una relación con la dimensión “Desarrollando las capacidades profesionales” en cuanto a generar espacios de reflexión y trabajo técnico para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, y en los mismos requerirían habilidades para el trabajo en equipo y conocimientos sobre prácticas de enseñanza-aprendizaje.

5.3.3. Análisis Necesidades Formativas de Directivos del SLE Barrancas, derivadas de PME.

Los tres casos que participaron del estudio, pertenecientes al Servicio Local de Educación de Barrancas, corresponden a un Jardín Infantil (caso 7), una escuela básica (Caso 8), y un colegio (Caso 9). Se analizaron los casos 8 y 9, dado que el caso 7, al ser Jardín Infantil, no tiene PME.

Necesidades de Directores

Respecto a los roles directivos en uno y otro caso, es posible observar que la directora del colegio (caso 9) aparece como responsable directa en diversas acciones del PME, más allá del ámbito de liderazgo, lo que podría indicar ya sea una alta proactividad, o una baja distribución del liderazgo o problemas para delegar funciones.

En cualquier caso, dentro de las responsabilidades se aprecia como similitud el trabajo sobre los instrumentos de gestión (PEI y PME), ya sea en su reflexión y reformulación, en la difusión hacia la comunidad educativa, como en asegurar las condiciones organizativas y materiales para su realización. Así, en ambos casos implica un manejo de la dimensión práctica “Construyendo e implementando una visión estratégica compartida” del MBDL, específicamente en los ámbitos de definir y revisar el proyecto educativo institucional en conjunto con la comunidad educativa, así como de difundir los objetivos, planes y metas institucionales a todos los actores de la comunidad educativa. En este sentido, los directores debieran tener las habilidades para generar una visión estratégica del establecimiento y para comunicar de manera efectiva a estos distintos actores. En el caso 9 (colegio HC), habría que agregar la habilidad de trabajo en equipo, pues se especifica la necesidad de articular el equipo de gestión hacia este objetivo. A su vez, son deseables conocimientos sobre liderazgo escolar, y mejoramiento y cambio escolar.

En el caso de la directora del caso 9 (colegio HC), se añade el manejo de la dimensión “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar”, en lo que respecta a asegurar la disponibilidad de recursos necesarios para el logro de las metas institucionales, pues también está a cargo de la contratación de personal y adquisición de recursos necesarios para la implementación de los planes de mejora.

Otra similitud es que en ambos PME se establece la responsabilidad de los directores en un ámbito relacionado con la Convivencia Escolar. Si bien en el caso 8 (escuela) refiere a un reconocimiento anual al mérito de alumnos y en el caso 9 (colegio HC) a la ejecución de actividades extraescolares, en ambos casos se apunta al bienestar estudiantil y se relacionan con la dimensión práctica “Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar” del MBDL, específicamente con la implementación de estrategias para una sana convivencia y el logro de un clima escolar positivo.

Como se mencionó, la directora del caso 9 (colegio HC) aparece como responsable de diversas acciones relacionadas con otros ámbitos de la gestión escolar. Entre ellas, destaca la implementación del PDPD. Esto implica un desarrollo de la práctica “Desarrollando las capacidades profesionales”, en cuanto a la identificación y priorización de necesidades de fortalecimiento de las competencias docentes (DUA, instrumentos de evaluación, estilos de aprendizaje) y la generación de modalidades de desarrollo profesional, junto con los conocimientos profesionales relativos al desarrollo profesional docente.

Necesidades de Jefes de UTP

En cuanto a las necesidades asociadas a los jefes técnicos, en el caso 8 (escuela) apuntarían a la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje”, dado que las acciones asociadas a este funcionario requieren acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas docentes, así como apoyar a estudiantes con dificultades en los aprendizajes (a través de la implementación del PAI y el apoyo psicopedagógico a alumnos con bajo rendimiento). También tiene a cargo las salidas pedagógicas que, si bien no aparecen directamente incluidas en alguna de las dimensiones prácticas del MBDL, al ser una actividad complementaria de apoyo al aprendizaje puede incorporarse acá.

En cambio, el jefe de UTP del caso 9 (colegio HC) tiene asociadas acciones que se corresponden con la dimensión “Desarrollando las capacidades profesionales”, relativas a generar condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico colaborativo (en el que los docentes definan estrategias para el desarrollo de habilidades en los alumnos), así como a generar modalidades de desarrollo profesional continuo. En este caso, el acompañamiento y retroalimentación de los docentes en el diseño de estrategias pedagógicas para mejorar aprendizajes y clima de aula, y la gestión de capacitaciones ofrecidas por el CPEIP.

Así, para el jefe de UTP del caso 8 (escuela) resulta necesaria la habilidad de comunicar de manera efectiva sus observaciones al cuerpo docente, y conocimientos sobre evaluación, inclusión y equidad, y desarrollo profesional. Este último conocimiento también debería tenerlo el jefe de UTP del caso 9 (colegio HC).

5.3.4. Análisis Necesidades Formativas de Directivos del SLE Costa Araucanía, derivados de PME.

Los tres casos que participaron del estudio, pertenecientes al Servicio Local de Educación Costa Araucanía, corresponden a un jardín infantil (Caso 10), una escuela básica (Caso 11), y un colegio (Caso 12). Se analizaron los casos 11 y 12, dado que el caso 10, al ser jardín infantil, no tiene PME.

Necesidades de Directores

Respecto a las responsabilidades asociadas al cargo de director podemos encontrar elementos en común entre ambos establecimientos analizados. El primero de ellos tiene que ver con liderar la definición e implementación de los instrumentos de gestión y los objetivos institucionales, procurando la participación de la comunidad escolar en este proceso. En el caso 11 (escuela), lo realiza a través de la socialización de sus instrumentos de gestión en las instancias formales de reunión de los estamentos educativos, así como por medio de una cuenta anual de uso de recursos y cumplimiento de metas. Por su parte, en el caso 12 (colegio TP) se propicia la participación de la comunidad en la autoevaluación institucional al finalizar el año.

Así, en ambos casos existe una relación con la dimensión práctica “Construyendo e implementando una visión estratégica compartida”, en cuanto al involucramiento de la comunidad educativa en la revisión del proyecto institucional, así como en la difusión de los objetivos, planes y metas institucionales, y de sus avances a estos actores. En el caso 11 (escuela), es posible agregar la dimensión “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar” en lo que respecta a informar y explicar periódicamente los procesos y resultados del establecimiento a los actores educativos. En ambos casos, estos procesos pueden requerir de los directivos habilidad para comunicar de manera efectiva y conocimiento sobre liderazgo escolar para lograr una adecuada cohesión en torno al proyecto. Esto, en función de las mejoras institucionales necesarias y posibles, produciendo información valiosa para el mejoramiento institucional a partir de la retroalimentación de la comunidad escolar.

Un énfasis particular del caso 12 (colegio TP) en el monitoreo de la gestión institucional tiene que ver con el uso de datos e información para la toma de decisiones, a través de la creación de una base de datos e instrumentos para el análisis. Esto también se relaciona con la dimensión práctica “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar”, específicamente respecto a la recolección y el análisis sistemático de información y datos relativos a los procesos del establecimiento, que permitan tomar decisiones informadas y oportunas. Una visión estratégica del establecimiento favorece el uso adecuado de esta información, así como conocimientos sobre mejoramiento y cambio escolar, que permitan identificar facilitadores y contrastar con estándares educativos.

Otro elemento en común asociado a la labor de director en ambos PME es la gestión de adquisiciones y contrataciones de recursos materiales y humanos que respondan a las necesidades pedagógicas y administrativas de los establecimientos. En el caso 11 (escuela) destaca un énfasis en la eficiencia de esta gestión, diagnosticando los recursos disponibles para priorizar necesidades, inventariando y realizando un seguimiento de su uso. En ambos casos existe una correspondencia con la dimensión “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar”, en cuanto a asegurar la disponibilidad de recursos y su gestión eficiente para los propósitos educativos e institucionales, favoreciendo la planificación y el seguimiento del uso de estos recursos en los conocimientos sobre gestión de proyectos.

Finalmente, en ambos PME se establece la realización de capacitaciones para docentes. En el caso 12 (colegio TP), se asignan específicamente a la responsabilidad del director, mientras que en el caso 11 (escuela) esto queda a cargo del equipo de gestión. Además, en el caso 11 (escuela), se establece realizar un diagnóstico de necesidades para elaborar el Plan de Desarrollo Profesional, mientras en el caso 12 (colegio TP) se especifican los contenidos, de lo que se deduce que el diagnóstico ya fue realizado.

En este sentido, los directivos deben vincular su práctica con la dimensión “Desarrollando las capacidades profesionales” en la identificación de necesidades de fortalecimiento docente y la implementación de

modalidades de desarrollo profesional continuo. Por esto, requieren conocimientos sobre desarrollo profesional para el diseño e implementación de planes de formación coherentes.

Necesidades de Jefes de UTP

Un primer elemento a destacar es que el caso 11 (escuela) no cuenta con un jefe de UTP, si no con un docente que cumple este rol. Por lo mismo, una de sus acciones establece la contratación de horas para el “fortalecimiento” de esta función, mientras que las acciones asociadas a la jefatura técnica aparecen bajo responsabilidad del equipo de gestión.

Dentro de los elementos en común que es posible mencionar se encuentran acciones específicas de apoyo a estudiantes con dificultades en el aprendizaje o en aspectos personales, ya sea dentro del aula (atención especializada a alumnos con NEE, equipos de apoyo en el aula, adecuaciones curriculares, apoyo lector, estrategias diversificadas de enseñanza) como fuera de ella (talleres, salidas pedagógicas). Dichas acciones se relacionan con la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje” en cuanto a la implementación de estrategias para detectar y apoyar a los estudiantes con dificultades en los aprendizajes o en ámbitos conductual, afectivo o social. Una visión estratégica por parte de los directivos puede influir dotando de sentido estas prácticas desde una comprensión sistémica y coherente con los propósitos institucionales. A su vez, pueden requerir conocimientos sobre Inclusión y equidad, mientras que el manejo en torno a la gestión de proyectos favorecería una planificación, seguimiento y monitoreo de resultados de estas acciones.

Un segundo elemento común es la realización de acompañamientos al aula con retroalimentación posterior. En el caso 12 (colegio TP), añaden también grabaciones de clases para una autoevaluación de los propios docentes. Mientras, en el caso 11 (escuela), el acompañamiento forma parte de un proceso de monitoreo de la cobertura curricular, en donde las planificaciones y los contenidos del libro de clase se triangulan con lo observado en el aula.

En ambos casos, se relacionan con la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje”, en lo referido al acompañamiento, evaluación y retroalimentación de las prácticas docentes. En el caso 11 (escuela) habría que agregar lo relativo al monitoreo de la implementación integral del currículum en esta misma dimensión. En ambos casos, las habilidades para una comunicación efectiva y los conocimientos sobre prácticas de enseñanza-aprendizaje, así como sobre desarrollo profesional pueden resultar fundamentales para transmitir las sugerencias de mejora a los docentes. En el caso de la Escuela, puede ser una necesidad también los conocimientos sobre currículum para un monitoreo adecuado.

Finalmente, como tercer elemento común destaca la disposición de espacios para el trabajo colaborativo y reflexivo técnico en torno a las prácticas pedagógicas docentes. En el caso 12 (colegio TP), este se establece quincenalmente por ciclos o asignaturas. En el caso 11 (escuela), en tanto, se establecen reuniones técnicas mensuales y jornadas de intercambio de experiencias exitosas con docentes de otra escuela.

Estos espacios implican un desenvolvimiento directivo en torno a la práctica “Desarrollando las capacidades profesionales” en cuanto a la generación de instancias de reflexión y trabajo técnico colaborativo sobre las prácticas docentes de forma sistemática y continua. Además de los conocimientos sobre prácticas de enseñanza-aprendizaje, los directivos podrían requerir habilidades para el trabajo en equipo que les permitan articular las fortalezas de los profesionales en torno a los objetivos comunes, así como transmitirles la importancia del aprendizaje permanente. En el caso de la escuela, es posible

agregar la dimensión “desarrollando y gestionando el establecimiento escolar” en cuanto a vincularlo con actores del entorno, en este caso otra escuela. En este sentido, una visión estratégica del establecimiento favorece la generación de propuestas creativas de mejora que integren adecuadamente las oportunidades del contexto con la gestión interna.

6. CONCLUSIONES

6.1. Síntesis del Estudio de Diagnóstico

6.1.1. Sobre características y alcances del estudio de diagnóstico

El análisis integrado de las fases cualitativa y cuantitativa se articuló centrado en los análisis de los casos de estudio cualitativos, de manera de obtener caracterizaciones e interpretaciones más complejas, que se alimenten de algunos datos entregados por el análisis cuantitativo, pero sobre todo que permita esbozar posibles interpretaciones de la información actual y futura que entregan instrumentos cualitativos de consulta. En este sentido, hemos elaborado recomendaciones a considerar para el proceso de diseño de ofertas formativas pertinentes, que sin duda deberán incluir el diseño y ejecución de diagnósticos aún más exhaustivos para cada localidad específica.

Este estudio de diagnóstico mostró que los focos de atención directivo en general se formulan dando énfasis a la incidencia de condiciones estructurales de cada comunidad educativa, invisibilizando el campo de acción, agencia y responsabilidad del propio rol directivo al respecto. En este sentido, es un desafío dentro de la práctica de estos cargos (directivos y docentes) y para el diseño de procesos de diagnóstico, facilitar la generación de elaboraciones en torno a la incidencia de las propias competencias o la propia preparación para el desempeño de sus respectivos roles.

Esta dificultad se alimenta de varios factores, sin embargo, es común la concurrencia de al menos 4 cuestiones de carácter estructural. En primer término, la efectiva presión de condiciones estructurales adversas (como sobrecarga laboral, escasa preparación, alta demanda externa por obtención de metas, contextos de alta vulnerabilidad, baja o inoportuna disponibilidad de recursos, etc.), contribuye a una percepción menor de otros factores que pueden incidir en el desempeño del propio trabajo. Luego, la falta de espacios institucionalizados para que los actores puedan examinar, reflexionar y evaluar sus propias prácticas. En tercer lugar, la resistencia a exponer intuiciones sobre debilidades del propio desempeño ante terceras personas, especialmente si presentan vinculación con la principal institución que demanda estándares de desempeño. Y finalmente, la baja apropiación de estándares de desempeño, en la medida en que se priorizan las expectativas propias relacionadas al contexto laboral específico.

En síntesis, consideramos necesario interpretar la dificultad que detentan directivos (también jefaturas de servicios y docentes) para identificar sus propias necesidades formativas como un indicador, no sólo del modo en que individuos enfrentan su ejercicio profesional y propia responsabilización respecto a determinadas problemáticas, sino que también de las condiciones laborales en las que ese ejercicio de desenvuelve. Esto, pues la observación y reflexión sobre las propias prácticas constituye un fenómeno extraordinario, no instalado y en ocasiones obstaculizador de las rutinas de las instituciones. Resulta particularmente significativo considerar esta condición laboral que dificulta el ejercicio de reflexión sobre

las prácticas, a la hora de plantear procesos de diagnósticos locales que incluyan procedimientos de consulta.

Este estudio de diagnóstico se realizó entre los meses de septiembre y diciembre del año 2018, lo que implicó desarrollar las fases de levantamiento de información, cualitativa y cuantitativa, durante los meses de noviembre y principios de diciembre. Para la dinámica escolar nacional, estos meses de cierre de año curricular se configuran como un período de alta exigencia para docentes y directivos. Junto con ello, en varios casos los participantes manifestaron malestar por percibir su participación en el estudio como una demanda que contribuía a su sobrecarga, asociada además a una serie de experiencias de participación en investigaciones y procesos de consulta que no han resultado satisfactorios. Así, a pesar de estas dificultades para concretar la participación de todos los actores contemplados inicialmente, se logró alcanzar una participación suficiente para elaborar interpretaciones que consideramos significativas para caracterizar un panorama de necesidades formativas para cada SLE.

Es importante consignar que los jardines infantiles son los establecimientos acerca de los cuales las jefaturas técnicas de los diferentes servicios manifiestan menos conocimiento, y considerando que dentro de la muestra de este estudio se incluyeron solamente dos jardines infantiles (uno en Barrancas y otro en Araucanía-Costa), permanece como un nivel educativo por caracterizar con mayor detalle en términos de desafíos y necesidades formativas directivas específicas.

Considerando estos alcances y limitaciones de este estudio de diagnóstico, es significativo constatar que fue posible identificar aspectos comunes transversales a la diversidad de niveles, modalidades, y territorios de los establecimientos incluidos en el estudio, aspectos que podrán ser considerados como insumo para orientaciones generales en el diseño de una oferta formativa que recoja los desafíos de la nueva educación pública a nivel nacional. Junto con ello, también fue posible identificar y caracterizar aspectos distintivos, específicos para cada SLE, los que se sugiere considerar como un insumo para el diseño contextualizado a las necesidades formativas de cada territorio.

6.1.2. Síntesis de necesidades formativas

Como hemos planteado a lo largo de este estudio de diagnóstico, a la hora de definir necesidades formativas y diseñar su correspondiente oferta formativa, es fundamental distinguir y considerar las preocupaciones y necesidades sentidas por los propios actores, respecto de las necesidades normativas, derivadas de condiciones objetivas específicas y lineamientos de la política. Con este objetivo, hemos caracterizado *necesidades sentidas*, a partir, en primera instancia de lo que recogimos como focos de atención directiva o preocupaciones, que toman en los hechos, la atención de la labor directiva en sus diversos contextos territoriales.

Los focos de atención directivos, sin embargo, configuran un espectro limitado, donde varios focos o desafíos se repiten en la mayoría de los casos estudiados. Las preocupaciones más recurrentes, dentro de la perspectiva directiva, se pueden sintetizar en la siguiente lista:

FOCOS MANIFIESTOS DE ATENCIÓN DIRECTIVA:

- Perspectiva de escasa o inapropiada formación docente como obstáculo para la labor directiva.
- Percepción de vulnerabilidad de estudiantes y familias, como obstáculo para labor directiva y docente.

- Percepción de escasez y dificultad para la obtención de recursos, materiales (insumos básicos e instalaciones) y humanos adecuados (planta funcionaria, docente y directiva).
- Percepción de sobrecarga administrativa como obstáculo para labor directiva y docente.
- Sensación de insuficiente autonomía y escasas atribuciones directivas, específicamente respecto a renovación de planteles docentes y administración de recursos.
- Preocupación por la capacidad de captación y retención de estudiantes en el establecimiento.
- Percepción de dificultad para lograr o mantener resultados en evaluaciones externas y mediciones estandarizadas de desempeño, como establecimiento (SIMCE y Calificación de Agencia de la Calidad).
- Percepción de disposición docente reticente a modificar prácticas.
- Dificultad para enfrentar lo que se percibe como propósitos contradictorios entre las normativas educativas vigentes y la exigencia por el logro de resultados en evaluaciones estandarizadas (específicamente relativas a los impactos de la ley de inclusión).

A lo largo de los estudios de caso se pudo constatar variabilidad en los énfasis que toman algunas de estas preocupaciones. Según el grado de vulnerabilidad socioeconómica de los territorios y de las condiciones de instalación del propio SLE, estos focos se manifiestan de manera más o menos apremiante. Esta relación tiene correlato con los resultados de la encuesta, donde la percepción y expectativas que directivos manifestaron respecto al proceso de desmunicipalización, varía justamente en los casos en que las condiciones de operación de los establecimientos (accesibilidad, planteles no calificados, directivos inexpertos, etc.) son más precarias (Huasco y Costa Araucanía).

Como se observó, por ejemplo, en el caso de Araucanía-Costa, donde cuestiones como las condiciones materiales mínimas de los establecimientos, la retención de estudiantes y la escasa dotación y formación de profesionales docentes y directivos, se expresan carentes en grados extremos. Sin duda esto genera una organización de preocupaciones centrada en estos aspectos, postergando otros como la mejora de resultados, o el abordaje de la implementación de nuevos protocolos asociados a la legislación vigente. Mientras que en casos como en Puerto-Cordillera o Barrancas, si bien se enfrentan desafíos similares, se ha alcanzado un grado mínimo de operatividad, que posibilita la atención a focos levemente dirigidos a procesos de mejora educativa y a los desafíos que se asocian a la implementación de las leyes educativas vigentes.

Otra diferencia relevante en este sentido, es que, por ejemplo, en casos como Araucanía-Costa, no se recogió la imagen de reticencia de docentes al cambio desde la perspectiva directiva, sino que, al contrario, docentes y directivos parecen detentar relaciones bastante más simétricas en términos de formación y de expectativas de desempeño, lo que desde luego también se refleja en la horizontalidad del trato y compromiso compartido con la tarea educativa. Como contraste más notorio, en Barrancas, por ejemplo, es muy presente la preocupación directiva por la desmotivación profesional que se percibe de parte de docentes, a quienes se atribuye un bajo compromiso con la labor educativa, alto desgaste y resistencia a modificar prácticas.

Es importante consignar que los jardines infantiles son un tipo de establecimiento numeroso en varios servicios locales, y, sin embargo, es aún el tipo de establecimiento menos caracterizado desde la perspectiva de sostenedores. Esta situación es coherente con el desarrollo propio de la educación parvularia dentro de las políticas educativas. Dentro de este estudio se pudo constatar que las preocupaciones directivas en los dos jardines infantiles incluidos en los estudios de casos, demuestran una sensación de abandono institucional, como fue consignado en los respectivos informes de caso. En este sentido, se hace necesario indagar con mayor exhaustividad las necesidades específicas de directivos de estos establecimientos, en la medida en que constituyen una institución clave dentro del sistema educativo. Por lo pronto, se recogen algunas diferencias entre los dos casos estudiados, donde en el jardín infantil de Barrancas las preocupaciones directivas se centran en las dificultades del trato con familias vulnerables que incurrir en vulneración de derechos de niñas y niños, junto con las dificultades directivas para promover una adecuada apropiación de parte de educadoras y personal técnico de los nuevos lineamientos de desempeño que entrega JUNJI. Mientras que en el jardín infantil de Araucanía-Costa, las preocupaciones directivas son referidas más bien, a la retención, asistencia y fundamentalmente a la propia formación como educadora y directora, en la medida que la actual directiva se reconoce como inexperta aún, para asumir los desafíos de su cargo.

Considerando que la mayoría de las preocupaciones directivas se formulan en términos de condiciones estructurales, o externas, la identificación y formulación de necesidades formativas, desde la perspectiva de los propios actores, es menos desarrollada y emerge sintetizada fundamentalmente en el desarrollo de las capacidades propias para mejorar la gestión escolar. Específicamente, se formulan de manera recurrente las siguientes necesidades formativas sentidas, entre las que destacan las que hemos agrupado a continuación según dimensiones del MBDL:

NECESIDADES FORMATIVAS SENTIDAS DE DIRECTIVOS:

- Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar: una necesidad formativa sentida recurrente fue la de mejorar habilidades comunicacionales y/o mediación de conflictos entre adultos, también orientada a mejorar el clima laboral y la gestión del establecimiento, aunque en algunos casos se planteó como estrategia para mejorar relaciones con familias y comunidades educativas en general.
- Liderando procesos de enseñanza y aprendizaje: se recogió en la mayoría de los casos una alta valoración de la necesidad de abordar esta dimensión de trabajo directivo, en la medida en que se reconoce que actualmente no se aborda con suficiente centralidad. En algunos casos se expresa la necesidad de actualizar conocimientos y ampliar repertorios para ofrecer mejores apoyos a docentes, considerando las altas necesidades formativas de docentes, especialmente en casos de liceos de formación técnica, donde gran parte de los planteles no tienen formación pedagógica. Sin embargo, no se recogen experiencias a partir de las cuales se reconozca esta falencia, sino que más bien la constatación de ser una dimensión significativa y escasamente desarrollada.
- Gestión del establecimiento: se reconoce en la mayoría de los casos que las tareas administrativas son desafiantes y que una mejor preparación en aspectos técnicos específicos como finanzas y distribución de roles en equipos directivos reducidos es necesaria. Tanto casos de estudio como tendencias recogidas en la encuesta refuerzan esta idea, por ejemplo, a partir del autoreporte de preparación para asumir tareas y atribuciones específicas, sobre el 50% en todos los niveles manifiesta sentirse con preparación adecuada, salvo en la administración de recursos (48.6%), la rendición en cuentas públicas (45.1%) y en velar por el cumplimiento del

reglamento interno (49.7%). Sin embargo, es importante destacar que, si bien la gestión del establecimiento se expresa como un área de tensión y de “necesidad” ello no se traduce precisamente como necesidad formativa, de hecho, en los resultados de la encuesta, es una de las dimensiones que no emerge como urgente de abordar en una oferta formativa eventual. Sin embargo, como muestran los estudios de caso, se espera que estas funciones puedan ser delegadas a otros cargos de manera de finalmente liberar a la función directiva de estas gestiones. En suma, se recoge como una necesidad formativa sentida, pero explicitada indirectamente.

En general, desde la perspectiva directiva, estas tres dimensiones, junto con la generación de una visión estratégica, son las que se perciben más directamente relacionadas con su rol directivo. Se constata, además, que el desarrollo de capacidades profesionales docentes es la dimensión que menos se considera dentro de las responsabilidades del rol directivo.

Respecto a las habilidades que directivos en general consideran más urgentes de desarrollar en una eventual oferta formativa, los resultados obtenidos de la encuesta señalan que, en primer lugar, la habilidad asociada a “Generar una Visión Estratégica” (21,1%), en segundo lugar “Reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella. (Aprendizaje continuo)” (15,8%), y “Cambiar o ajustarse ante circunstancias adversas o malos resultados, manteniendo altas expectativas de logro (Resiliencia)” (15,8%); seguidas de “Comunicación Efectiva” (14,2%).

En términos de conocimientos, la encuesta muestra que para la generalidad de los servicios los directivos plantean en primer lugar la necesidad de mejorar conocimientos asociados a “Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje” (18,2%), en segundo lugar, a “Políticas Nacionales de Educación, Normativa Nacional y Local” (17,9%), y en tercer lugar a “Mejoramiento y cambio escolar” (14,7%). Considerando la variabilidad específica de cada establecimiento y la general ausencia de visión estratégica compartida, se sugiere tomar estas preferencias como un insumo preliminar para comprender la percepción de necesidad formativa de directivos en general, en la medida en que no responden a un plan o jerarquización que responda a una visión educativa estratégica para su labor.

En referencia específica a competencias asociadas a la dimensión de Liderar procesos de enseñanza y aprendizaje, la encuesta muestra que los directivos en general identifican como urgente que una oferta formativa se enfoque, en primer lugar, en “Identificar y establecer coherencia entre currículum, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación” (20%), en segundo lugar en “Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de los estudiantes” (18,9%) y en tercer lugar en “Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes” (17,9%).

Habiendo caracterizado entonces, necesidades formativas *sentidas*, este estudio ha identificado la recurrencia de problemáticas directivas, como insumo para caracterizar necesidades formativas *normativas*, en la medida en que más allá de la percepción de los actores, existen situaciones que afectan de manera diferente el liderazgo directivo en cada establecimiento y territorio, incidiendo en la organización y énfasis de necesidades para cada caso.

Las problemáticas directivas más recurrentes de considerar para todos los SLE, derivados de los estudios de caso, se resumen en la siguiente lista:

PROBLEMÁTICAS DIRECTIVAS RECURRENTE:

- Carencia de visión estratégica compartida (jefaturas técnicas SLE, directivos y docentes).
- Sobrecarga administrativa directiva, y administración ineficaz (especialmente financiera y organizacional).
- Comprensión extendida de labor educativa centrada en logro de resultados en mediciones estandarizadas (cobertura curricular y SIMCE) y en normalización de conductas (disciplina del cuerpo y en el trato).
- Percepción de vulnerabilidad socioeconómica de familias como obstáculo a la labor educativa.
- Percepción de diversidad cultural y de diversidad en modos y procesos de aprendizaje, como obstáculos para la labor educativa.
- Debilidad o ausencia de perspectiva pedagógica en el ejercicio del liderazgo.
- Subvaloración de convivencia y participación de las familias y comunidades locales como actor colaborador en la labor educativa (reproducción de relación demandante de parte de establecimiento e incompetente de parte de familias).
- Formación pedagógica insuficiente de planteles docentes y directivos (nula, escasa o desactualizada).
- Escasez de oferta formativa docente pertinente y compatible con ejercicio del cargo (problemas de accesibilidad, pertinencia a niveles de formación y a problemáticas urgentes).
- Bajas expectativas docentes respecto a su propio desempeño profesional (asociado a desmotivación, desgaste)
- Escasez de instancias de colaboración entre pares (tanto entre directivos como entre docentes)
- Escasa práctica de observación y reflexión sobre propias prácticas (jefaturas técnicas SLE, directivos y docentes).
- Dificultades en la disponibilidad de recursos (baja o inoportuna).
- Subvaloración de procesos participativos de elaboración de normativas y proyectos internos (elaboración escasa y no participativa de reglamentos, protocolos, PME, gestión episódica de iniciativas).
- Experiencia de exclusión en el proceso de desmunicipalización (tensiones asociadas a nuevas autoridades, a modificación de procedimientos, a participación desagregada por cargos o a reiteración de “vicios” de administración municipal).

Si bien se recogen algunas problemáticas específicas para modalidades técnico-profesionales, y para jardines, las principales variaciones en términos de problemáticas se encuentran entre condiciones de los territorios, especialmente en el contraste entre establecimientos rurales y urbanos.

Así, se aprecia que en los establecimientos del SLE de Barrancas, por ejemplo, las problemáticas de convivencia tienen un marcado énfasis, y se centran en la caracterización de malos tratos dentro de los establecimientos y de la violencia o vulneración de derechos que se percibe de las convivencias familiares. Mientras, en establecimientos de otros servicios, como Huasco o Araucanía-Costa, si bien se recogen imágenes similares, existen mejores condiciones de convivencia interna e incluso con las familias y comunidades locales, y en cambio, las problemáticas distintivas se centran más bien en cuestiones como la baja disponibilidad de personal calificado, escasa accesibilidad entre servicios locales (vialidad, transporte, telecomunicaciones) y la baja articulación que poseen el sistema educativo con el mundo laboral y prosecución de estudios superiores.

Las necesidades formativas normativas de cada SLE son, en términos generales, compartidas a lo largo de los diferentes servicios y pueden resumirse, dentro de las dimensiones del MBDL, de la siguiente manera:

PRINCIPALES NECESIDADES DIRECTIVAS NORMATIVAS:

Visión estratégica compartida:

En todos los servicios, como dan cuenta los informes de caso y la encuesta, existe necesidad de construir una visión respecto al sentido de la educación pública, en sus diversos niveles y modalidades, dentro de cada establecimiento, localidad y a nivel del propio Servicio.

Como se ha desarrollado a lo largo de este estudio, es necesario en primera instancia, socializar experiencias concretas en que la existencia de una visión compartida muestre los efectos positivos en términos de hacer eficaces las acciones educativas, relaciones laborales y comunitarias.

En términos de conocimientos específicos, respecto a cómo construir una visión estratégica compartida, se debe abordar formas de instalar procesos participativos adecuados a los contextos locales (considerando actores comunitarios claves, formas locales de comunicación, situación específica de relaciones con el establecimiento, etc.). Por otra parte, la labor directiva requiere mejorar conocimientos técnicos respecto a promoción de procesos de cambio de creencias y prácticas dentro de instituciones, de manera de superar las estrategias centradas en la entrega de información y directrices, que en definitiva no están teniendo los efectos esperados.

El objetivo de la oferta formativa centrada en la generación de una visión estratégica debe ser contribuir a elaboraciones locales, que permitan dar sentido al conjunto de contradicciones que se experimentan a nivel local en términos de las exigencias que se perciben, las metas externas y la ausencia de metas internas en el mediano plazo.

Gestión del establecimiento:

Una necesidad formativa común entre los diversos SLE, es la de mejorar sus habilidades y conocimientos para hacer una administración eficaz en al menos tres áreas que resultan especialmente difíciles y que en la práctica entorpecen la atención a otras tareas directivas: financiera, legal y organizacional.

En términos de conocimientos, existe necesidad de aprender técnicas y metodologías específicas para el diseño de presupuestos, su monitoreo y evaluación de la ejecución que sean lo más simplificadas y expeditas posible, considerando el alto grado de contingencia que directivos enfrentan, y el interés propio y de la política por atender a dimensiones pedagógicas de su liderazgo. Asimismo, existe necesidad de aprender a procesar normativas vigentes, mediante el conocimiento de técnicas para su estudio y

apropiación dentro de equipos directivos y planteles docentes, de manera orgánica, para resultar en un insumo efectivo de los protocolos y normativas internas de los establecimientos. En términos organizacionales, se requiere ofrecer conocimientos respecto formas de distribuir roles y funciones en casos de inexistencia de equipos directivos. En particular, en casos de equipos directivos reducidos se requieren formas de gestionar el uso de recursos humanos disponibles subutilizados y de minimizar los impactos negativos de personal no idóneo dentro de los establecimientos.

Es relevante considerar que los profesionales directivos que han accedido al cargo por alta dirección pública, y/o que poseen experiencia previa en coordinación o jefatura UTP, demuestran mayor complejidad en sus expectativas sobre el liderazgo pedagógico que desean ejercer. Sin embargo, la dificultad para enfrentar este tipo de tareas administrativas, les impide de igual forma que al resto, ejercer plenamente dicho liderazgo. Por lo que, en definitiva, atender a la complejidad que supone la administración de los establecimientos, y apoyarla concretamente, aparece como requisito previo al desarrollo de otros focos de liderazgo necesarios.

Desarrollo de capacidades profesionales docentes:

Es una necesidad profunda y urgente en varios servicios como hemos consignado a lo largo de este estudio, sin embargo, no es claro que los equipos directivos estén en condiciones de asumir la complejidad de esta necesidad desde sus roles, en las condiciones actuales. En este sentido, se plantea la necesidad de mejorar las capacidades de directivos para generar condiciones favorables al desarrollo de capacidades docentes, más que liderar estos procesos. En este sentido, existe necesidad de mejorar conocimientos sobre prácticas de gestión del tiempo y del establecimiento de espacios formalizados para la ocurrencia de socialización de prácticas y aprendizajes entre docentes, así como el eventual estudio o ejecución de acciones formativas.

Liderazgo de procesos de enseñanza y aprendizaje:

Es relevante que en la mayoría de los casos (cualitativos y cuantitativos) la dimensión de liderazgo pedagógico emerge como un deseo significativo, especialmente desde la perspectiva directiva. Sin embargo, más allá de ello, dada la actual organización de atención y ocupaciones, no fue posible constatar el grado específico de competencias asociadas a estas prácticas.

A partir sobre todo de los casos de estudio, es razonable afirmar, no obstante, que el repertorio de estrategias y técnicas asociadas a estas tareas se restringen fundamentalmente a formas de evaluación estandarizada, en la dinámica de observación de aula y posterior retroalimentación, que reporta escaso valor formativo y de modificación de prácticas. Asimismo, no existe una apropiación o elaboración contextualizada de parte de directivos respecto a estándares de buenas prácticas docentes, más allá de la obtención de resultados medibles con pruebas estandarizadas.

En suma, se plantea la necesidad de mejorar los conocimientos y prácticas para la observación de prácticas docentes, análisis de dichas prácticas en función de estándares asociados a metas específicas, y formas de retroalimentación que conduzcan a la formación continua y auto-modificación de prácticas docentes.

La mejora en estos conocimientos y habilidades, con foco en lo pedagógico, puede operar también como plataforma para mejorar las capacidades de monitoreo y modificación de prácticas directivas en la medida en que tanto docentes como directivos sean considerados como actores “aprendices” de la comunidad educativa. Observación focalizada, análisis asociado a metas específicas y auto-modificación, son

procedimientos que pueden acompañar y catalizar el desarrollo de culturas escolares orientadas al mejoramiento permanente.

Gestión de convivencia y participación de comunidad educativa:

Existe en general, necesidad de problematizar las expectativas que los establecimientos y que el sistema educativo pone sobre las familias y sobre la comunidad en relación al proceso educativo. Esta problematización sin duda se asocia al proceso de construcción de una visión estratégica compartida, pues actualmente, ante la carencia de dicha visión, es recurrente que se experimente una sensación de fracaso educativo en términos de las exigencias y mediciones externas, que redundan en la identificación de “culpables” o de factores que justifiquen dicho resultado, donde las familias y su supuesta vulnerabilidad o incompetencia aparece con frecuencia como el principal actor. En este sentido, existe una fuerte necesidad de problematizar esta imagen deficitaria, facilitando otras relaciones posibles, fomentando la colaboración en torno a un fin común.

Un aspecto técnico específico en esta dirección es ampliar el repertorio de formas y contenidos en torno a los que se establecen relaciones con las familias y la comunidad. Esta necesidad se hace más evidente aún en las comunidades en que se desafían los límites de la normalidad cultural, a partir de la diversidad étnica y de nacionalidad.

Esta necesidad se reitera también en la mayoría de los casos para el mejoramiento del trato y convivencia entre adultos en general y estudiantes dentro de los establecimientos. En este sentido, es extendida la necesidad de actualizar conocimientos y experiencias sobre ciudadanía, diversidades y naturalización de violencias y exclusiones en las prácticas cotidianas.

6.2. Recomendaciones de política y planes de formación para líderes escolares.

El principal desafío de la política educativa en los Servicios Locales es fortalecer la pertinencia de las iniciativas que la componen. En este sentido, esta etapa de conformación e inicio de operación de los Servicios Locales presenta una oportunidad para diferenciarse de la administración municipal y de otras iniciativas ministeriales previas, en la medida en que sea capaz de promover procesos liderados y definidos por los territorios y sus actores.

Si bien este estudio de diagnóstico no se centra en una evaluación de las iniciativas ya implementadas por cada servicio, fue posible constatar que en general el hecho de contar con una oferta formativa es percibido, por directivos y docentes, como una iniciativa distintiva y valorada, especialmente en la medida que se dirige a docentes y que se percibe como focalizada en temáticas y áreas pedagógicas específicas.

Junto con esta valoración, sin embargo, se recoge una serie de críticas de parte de actores respecto a la debilidad para comunicar el sentido de esta oferta, propiciando la recurrencia de prejuicios respecto a su carácter desintegrado y coyuntural, “como todas las cosas que se hacen en educación”.

En este sentido, y a partir del reconocimiento de la existencia de necesidades formativas específicas en los diversos territorios, proponemos que la oferta formativa que entreguen los Servicios Locales, pueda elaborarse como una respuesta, en primer término, a la pregunta por “¿cómo conocer las condiciones y desafíos específicos del territorio? (que debe incluir no sólo a trabajadores de la educación, sino que también a las familias, comunidades y estudiantes)”, y desde ese conocimiento, como una respuesta a la

pregunta por “¿cómo colaborar en la generación de una visión compartida en torno al papel de la educación pública en dicho contexto?”.

El foco en estos dos procesos, es decir, primero de conocimiento y luego de colaboración, resulta de haber constatado que en los diversos servicios se experimenta una baja apropiación de lineamientos de la política educativa, así como una manifiesta resistencia a las altas expectativas que la política plantea sobre realidades que desconoce.

En este sentido la oferta formativa, para ser valorada, usada, apropiada y en suma tener efectos virtuosos en las prácticas de liderazgo y docencia, como consecuencia en los aprendizajes de las comunidades educativas, debe en primer término recoger los focos de atención y necesidades sentidas de cada contexto, así como reconocer y capitalizar las experiencias y saberes que le preexisten.

Una distinción que aparece como clave para la acogida y uso de los apoyos que pueda ofrecer cada Servicio Local, es su capacidad para hacer eco de las expectativas que actualmente integran las comunidades educativas, escuchar a los territorios, y no centrarse en la entrega de, perspectivas, principios, contenidos. Especialmente en esta primera etapa, de entablar confianzas y de viabilizar procesos de transición institucional, es importante que los SLE recojan las urgencias y necesidades que manifiestan los actores, como una estrategia de validación de la labor que ya están ejerciendo en las escuelas, potenciando los sentidos y las prácticas que se alinean de mejor manera con el sentido ético y técnico de la política pública.

El desafío que se puede elaborar, a partir de este estudio de diagnóstico, en primer lugar, se centra en fortalecer el compromiso existente de directivos y docentes con la educación, en condiciones adversas y en comunidades de alta vulnerabilidad, nutriendo la autoeficacia de estos actores, que son quienes actualmente articulan las comunidades educativas. A partir de esta disposición los SLE pueden posicionarse como instituciones de apoyo, contribuyendo a que las propias comunidades educativas puedan identificar áreas operativas específicas de mejora, que el SLE también pueda apoyar a abordar. Este enfoque, desde la perspectiva planteada por este estudio, podría movilizar disposición de apertura e innovación, respecto de experiencias previas de “instalación” de políticas y transiciones institucionales, fundamental para la mejora del sistema educativo público chileno.

Otro aspecto central que debe orientar la oferta formativa para estos servicios es que posea una metodología centrada en prácticas, en el conocimiento de experiencias concretas y la ejecución de acciones que involucren la participación y el ejercicio de habilidades, más que la recepción de contenidos abstractos o lineamientos genéricos.

En definitiva, considerando que el apoyo en la formación es parte fundamental de la mejora continua en el sistema educativo, lo reportado en este diagnóstico caracteriza algunas de las dimensiones más urgentes que se requiere fortalecer en los establecimientos, con la expectativa de contribuir a la creación de una infraestructura de apoyo en la formación continua, que apoye esta fase de transición y que se consolide en adelante como un mecanismo que permita actualizar capacidades de manera constante.

En términos específicos, la propuesta de considerar una oferta formativa coherente a una fase inicial de operación del Servicio Local, implica las siguientes consideraciones:

- Incluir respuestas inmediatas a necesidades sentidas y a problemáticas estructurales operativas, que interfieren en la recepción de la oferta formativa.

- Incluir acompañamiento en el diseño y ejecución de procesos de diagnóstico interno.
- Contribuir a la ampliación del repertorio de formas de construir diagnósticos internos, formas concretas y variadas de participación y de elaboración colaborativa de documentación, protocolos y planes internos.
- Iniciar a partir de diagnósticos internos de establecimientos, un proceso de construcción de proyecto educativo de cada localidad y Servicio Local.
- Contemplar que las metodologías de la oferta formativa permitan recoger desafíos y, al mismo tiempo, capitalizar recursos cognitivos y prácticos locales.
- Oferta formativa que potencie el desarrollo de capacidades de manera permanente dentro de los establecimientos, articulando las instancias externas como complemento a procesos de formación al interior de los establecimientos.
- Oferta centrada en necesidades prioritarias, es decir supone jerarquización de 5 dimensiones del MBDL, y luego dentro de cada dimensión, centrada en problemáticas específicas.
- Considerar que oferta formativa contribuya a sentido de autoeficacia, planteando objetivos y metas progresivas, alcanzables desde la realidad local.
- La oferta debe intencionar la participación de diversos actores como público objetivo “aprendiz” de diversas acciones formativas, es decir, generar instancias en que se pueda abordar a la comunidad de actores clave (jefaturas técnicas, directivos, docentes, asistentes, familias, localidad).
- Considerar oferta diferenciada para establecimientos con equipos directivos inexistentes o reducidos y para establecimientos con menos de 100 estudiantes.
- Contemplar dificultades en acceso a telecomunicación, transporte y acceso vial.

7. REFERENCIAS

- AITSL. (2015). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*. Melbourne | Canberra: Education Services Australia as the legal entity for the Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC) — now the Education Council.
- AITSL. (2018). Take the School Leader Self-Assessment Tool. Retrieved from <https://www.aitsl.edu.au/lead-develop/develop-yourself-as-a-leader/school-leader-self-assessment-tool-aitsl>
- Askins, B. E., & al. (1996). *A Needs Assessment Instrument for Designing and Evaluating Site-Based Staff Development*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=eric&AN=ED403259&site=ehost-live&scope=site>
- Beatty, P. T. (1981). The concept of need: Proposal for a working definition. *Journal of the Community Development Society*, 12(2), 39-46. doi:10.1080/15575330.1981.9987132
- Bradshaw, J. (1972). Taxonomy of social need. In G. McLachlan (Ed.), *Problems and progress in medical care : essays on current research* (pp. 71-82). London: Oxford University Press
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2012). Contextual framing for school leadership training. Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development (Co-LEAD). *Journal of Management Development*, 31(1), 18-33. doi:10.1108/02621711211190970
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- CEDLE. (2017). *Hacia un desarrollo sustentable de las capacidades de liderazgo educativo. Informe CEDLE de política educativa, I.*
- CEPPE. (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study*. Paris: OECD.
- CIDE. (2014). *INFORME FINAL: Proyecto: "Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la Brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los estándares"*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado - Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- Cresswel, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- CTC. (2014). *California Professional Standards for Education Leaders (CPSEL). Adopted by the Commission February 2014*. Sacramento: Commission on Teacher Credentialing.
- Darling-Hammond, L., Orphanos, S., LaPointe, M., & Weeks, S. (2007). *Leadership development in California: Governor's Committee on Education Excellence*.
- Dempster, N. (2001). *The Professional Development of School Principals: a fine balance*. Department for Education. (2017). *National Professional Qualification (NPQ) Content and Assessment Framework. A guide for NPQ participants*. London: Department for Education.
- Diz López, M. J. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación; Vol. Extr., núm. 06 (2017)*. doi:10.17979/reipe.2017.0.06.2132
- Foley, R. M. (2001). Professional Development Needs of Secondary School Principals of Collaborative-Based Service Delivery Models. *High School Journal*, 85(1), 10.
- Gerring, J. (2014). ¿Qué es un estudio de caso y para qué sirve? En R. Castiglioni, & C. Fuentes, *Política comparada sobre América Latina: teorías, tópicos y método*. Santiago: Editorial UDP.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*: Routledge.

- Gov.uk. (2018). About us. The National College for Teaching and Leadership (NCTL) Retrieved from <https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership/about>
- Igarashi, M., Suveges, L., & Moss, G. (2013). A comparison of two methods of needs assessment: Implications for Continuing Professional Education. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 28(1).
- INEE. (2018). *Concurso de Oposición para la Promoción a cargos con funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría técnico-pedagógica en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2016-2017*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ingvarson, L., & Anderson, M. (2007). *Standards for Leadership : Gateway to a Stronger Profession?* Paper presented at the The Leadership Challenge - Improving learning in schools. <http://research.acer.edu.au/research> conference 2007/2
- Johnson, W. L., & al. (1992). Development of an Instrument for the Continuing Educational Needs of Principals. *Teacher Education and Practice*, 7(2), 39-49.
- Johnson, W. L., & Snyder, K. J. (1986). Instructional leadership training needs for schools principals. *Journal of Educational Administration*, 24(2), 237-253. doi:doi:10.1108/eb009918
- Kanan, H. M. (2005). Assessing the Roles and Training Needs of Educational Superintendents in Palestine. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 154-169.
- Lacerna, P. (2018). *Criterios Y Orientaciones Para El Diseño E Implementación De Un Sistema De Evaluación De Directivos De Establecimientos Escolares Públicos Informe Final: Recomendaciones Para El Diseño E Implementación De Un Modelo De Evaluación De Directivos Escolares, Con Foco En Directores Del Sistema Escolar Público Chileno*. Santiago: Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación (Decreto 1343 - 14 noviembre de 2017) y las Universidades Diego Portales y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que forman parte de los Centros de Liderazgo Escolar: “Centro de Desarrollo de Líderes Educativos, CEDLE” cuyo Director es José Weinstein y “Líderes Educativos”, cuya Directora es Carmen Montecinos.
- McKillip, J. (1987). Need analysis: Tools for the human service and education. *Applied Social Research Methods Series*.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago: Ministerio de Educación; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- MINEDUC. (2016). *Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar*. Santiago: Ministerio de Educación, División General de Educación.
- MINEDUC. (2017). *Reporte para orientar el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo para Chile*. Santiago: Coordinación de liderazgo escolar de la División de Educación General, Ministerio de Educación, asesores UNESCO.
- MINEDUC, & Servicio Civil. (2017a). *Guía metodológica para la elaboración del perfil de cargo de director de establecimiento educacional. Documento de apoyo al sostenedor*. Santiago: Ministerio de Educación y el Servicio Civil.
- MINEDUC, & Servicio Civil. (2017b). *Propuesta de perfil de cargo de director de establecimiento educacional*. Santiago: Ministerio de Educación y el Servicio Civil.
- Montero Mesa, M. L. (1987). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación. *Revista de investigación educativa, RIE*, 5(9), 7-31.
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile Competences and Training for Effective School Leadership in Chile. *Pensamiento Educativo*, 48(1), 63-80.

- Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: Características y desafíos. *Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile*, 83-110.
- Onderi, H., Croll, P., Henry, O., & Paul, C. (2008). In-service training needs in an African context: a study of headteacher and teacher perspectives in the Gucha District of Kenya (Vol. 34, pp. 361-373). United Kingdom.
- Piggot-Irvine, E. (2010). Vanuatu Principal Development Needs Analysis. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 38(2), 100-116.
- Sandoval-Estupiñán, L. Y., Camargo-Abello, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A., & Halima, F. C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11-48.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Estándares de Gestión para la Educación Básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Estados Unidos Mexicanos.
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Estrategia Nacional de Formación Continua. Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Estados Unidos Mexicanos.
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Lineamientos Generales de los Programas de Formación Continua, Desarrollo de Capacidades y Desarrollo de Liderazgo y Gestión*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Estados Unidos Mexicanos.
- Servicio Profesional Docente. (2018). Marco general del Servicio Profesional Docente Básica y Media Superior. Retrieved from http://www3.cnsdp.mx:8080/MarcoGeneral/#!/promocion_direccion
- Shue, P. L., Shore, R. A., & Lambert, R. G. (2012). Prekindergarten in Public Schools: An Examination of Elementary School Principals' Perceptions, Needs, and Confidence Levels in North Carolina. *Leadership & Policy in Schools*, 11(2), 216-233. doi:10.1080/15700763.2011.629074
- Slater, C. L., Garcia Garduno, J. M., & Mentz, K. (2018). Frameworks for principal preparation and leadership development. *Management in Education (Sage Publications, Ltd.)*, 32(3), 126-134. doi:10.1177/0892020617747611
- Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556-577. doi:10.1177/1741143217694893
- Sommefeldt, D., & Daniela, S. (2001). Nurturing environments? Reflections on leadership training. Development needs of new headteachers (Vol. 15, pp. 12-20). United Kingdom.
- Spanneut, G., Tobin, J., & Ayers, S. (2012). Identifying the Professional Development Needs of Public School Principals Based on the Interstate School Leader Licensure Consortium Standards. *NASSP Bulletin*, 96(1), 67-88. doi:10.1177/0192636512439230
- Talan, T. N., Bloom, P. J., & Kelton, R. E. (2014). Building the Leadership Capacity of Early Childhood Directors: An Evaluation of a Leadership Development Model. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 16(1), 1-1. doi:<http://ecrp.uiuc.edu/v16n1/talan.html>
- Toledo, S. V., Orús, M. L., & Agudo, J. L. B. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 39-54.
- Valles, M. (2002). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos Metodológicos* (32). Madrid: CIS
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., & Fernández, M. (2016). Director (a) por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la educación*(44), 12-45.

- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(1), 23-46.
- Wright, L., & da Costa, J. (2016). Rethinking Professional Development for School Leaders: Possibilities and Tensions. *EAF Journal*, 25(1).
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Young, M. (2015). Effective Leadership Preparation: We Know What It Looks Like and What It Can Do. *Journal of Research on Leadership Education*, 10(1), 3-10. doi:10.1177/1942775115569419



Chile
en marcha

