



REPORTE PARA ORIENTAR EL DISEÑO DE UN SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO PARA CHILE

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL
UNIDAD DE LIDERAZGO ESCOLAR**

Diciembre, 2017

Reporte para orientar el Diseño de un Sistema de Desarrollo Profesional Directivo para Chile

Mineduc, 2017

1ª edición

Desarrollo de contenidos

Coordinación de Liderazgo Escolar de la División de Educación General

Ministerio de Educación

Asesores UNESCO

Publicación de Mineduc

República de Chile

PRESENTACIÓN

El presente documento es un reporte de política que busca orientar el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo o Carrera Directiva¹, a través de la movilización de ideas, reflexiones, e identificación de desafíos, que conduzcan a la generación de acuerdos en torno al curso que podría tomar una iniciativa de este tipo y las posibles vías para convertirla en realidad.

Para la elaboración de este trabajo han confluído voluntades del Ministerio de Educación, MINEDUC, por medio de la Coordinación de la Unidad de Liderazgo Escolar, la UNESCO, a través de un profesional asesor, y el apoyo de una asesoría externa. El MINEDUC, en el transcurso de los últimos dos años, ha sistematizado políticas y experiencias internacionales relacionadas a esta materia y se ha recogido la discusión en torno a los requerimientos y principales aspectos a considerar para el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo.

El presente reporte se diseñó en base al contenido de tres fuentes de información principales, levantadas por la Unidad de Liderazgo Escolar del Ministerio de Educación, entre los años 2015 y 2016: una de ellas hace referencia a la revisión de experiencias internacionales de desarrollo profesional directivo a partir de las cuales se definieron seis dimensiones principales de exploración (Roles y funciones; Fases y tramos; Selección; Formación; Evaluación y Remuneraciones e incentivos); la segunda fuente es un estudio que reúne una serie de resultados de investigaciones empíricas y teóricas sobre estas seis dimensiones y, en tercer lugar, el desarrollo y análisis de 25 entrevistas a profesionales y expertos en educación las que dan cuenta de sus opiniones y percepciones sobre las dimensiones que se proponen para el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo.

Además, se incorporaron al análisis otras fuentes complementarias: un documento previo para trabajar la política de liderazgo escolar elaborado por la Unidad de Liderazgo Escolar del MINEDUC el año 2016; la Minuta propuesta para la discusión sobre el Desarrollo Profesional Directivo (Julio, 2016); la Minuta con propuesta de indicaciones al Proyecto de Ley de Nueva Educación Pública, con foco en el fortalecimiento y desarrollo profesional de los equipos directivos (DEG-CPEIP) (noviembre, 2016); Mensaje de S.E. Presidenta de la República con el que se inicia un proyecto de ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas (abril, 2015); Informe técnico para la nueva ley de educación pública (2017) y Nuevo Marco para la Buena Dirección y El Liderazgo Escolar (2015). Junto con estos textos oficiales se consultó materiales teóricos y técnico que se incluyen en las referencias bibliográficas.

Con las fuentes principales de información se realizó un análisis de contenido. Para ello, se consideraron las dimensiones definidas desde el MINEDUC, a partir del análisis de experiencias internacionales, como categorías de contenido fundamentales de ordenamiento, es decir, se mantuvieron las dimensiones como categorías principales. Estas categorías son:

1. Roles y funciones: la definición de los equipos directivos y las funciones y atribuciones de sus cargos. Junto con, los marcos de actuación que fijan la expectativa respecto de las prácticas y el desempeño directivo.
2. Fases y tramos: los estadios por los que pasa el ciclo vital de los líderes escolares a los que se asocian las distintas dimensiones de formación, evaluación y remuneraciones.

Para efectos de este documento se utilizarán los términos Desarrollo Profesional Directivo y Carrera Directiva como conceptos similares.

3. Selección: los procesos de selección y requisitos para acceder a un cargo directivo.
4. Formación y apoyo: la formación específica que requeriría un cargo directivo o técnico pedagógico de acuerdo a las necesidades que experimentan los directivos a lo largo de su trayectoria profesional.
5. Los procesos de evaluación y retroalimentación que darán luces a los profesionales sobre sus necesidades de formación y al sistema sobre las necesidades de apoyo.
6. Remuneraciones e incentivos: las remuneraciones e incentivos asociados al ejercicio profesional directivo y técnico profesional.

Junto con esto, se levantaron categorías temáticas a partir de lo encontrado en los distintos documentos para cada dimensión. La mayor parte de los temas se trabajaron con los documentos marco, pero en algunos fue necesario acceder a otra información complementaria. Para el análisis de contenido se utilizó el programa Nvivo, un programa de análisis de datos cualitativos especialmente diseñado para análisis de contenido.

La modalidad de la presentación de la información busca explicitar las categorías de contenido fundamentales de cada dimensión y en ellas explicitar acuerdos, desacuerdos y, cuando el material lo permite, evidenciar proposiciones explícitas para considerar en el diseño del sistema.

Este documento está conformado por dos secciones. La primera aborda la importancia de diseñar un sistema de desarrollo profesional directivo para Chile, estipulando la relevancia, los objetivos y componentes claves que debiera considerar, mientras que la segunda sección desarrolla las dimensiones fundamentales a considerar en el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo.

INDICE

PRESENTACIÓN.....	3
INDICE	5
RESUMEN EJECUTIVO	6
I. IMPORTANCIA DEL DISEÑO DE UN SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO	8
II. DIMENSIONES A CONSIDERAR EN EL DISEÑO DE UN SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO	13
DIMENSIÓN 1: ROLES Y FUNCIONES	14
<i>Sobre la definición de un sistema específico o no a los cargos</i>	<i>15</i>
<i>Sobre la composición de los equipos directivos.....</i>	<i>17</i>
DIMENSIÓN 2: FASES O TRAMOS.....	18
<i>Sobre la progresión entre tramos.....</i>	<i>19</i>
DIMENSIÓN 3: SELECCIÓN	22
<i>Sobre los sistemas de reclutamiento.....</i>	<i>22</i>
<i>Sobre los métodos e instrumentos de selección</i>	<i>24</i>
<i>Sobre los requisitos de postulación y selección</i>	<i>25</i>
DIMENSIÓN 4: FORMACIÓN	29
<i>Sobre el desarrollo profesional y los momentos de formación</i>	<i>30</i>
<i>Sobre los contenidos de los programas de formación.....</i>	<i>34</i>
<i>Sobre quien administra, implementa, financia y decide en relación a los programas de formación.....</i>	<i>37</i>
DIMENSIÓN 5: EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN.....	40
DIMENSIÓN 6: REMUNERACIONES E INCENTIVOS	48
<i>Sobre los desafíos para un sistema de remuneraciones e incentivos.....</i>	<i>49</i>
<i>Sobre los elementos a considerar para el diseño de un sistema de remuneraciones.....</i>	<i>51</i>
<i>Sobre los mecanismos para la asignación de las remuneraciones.....</i>	<i>54</i>
CONCLUSIONES	56
REFERENCIAS.....	58

RESUMEN EJECUTIVO

De acuerdo a la investigación, después de la práctica docente, el liderazgo escolar es la segunda variable más influyente para explicar los resultados académicos de los estudiantes (Leithwood et al., 2006), de ahí la relevancia de contar con un sistema que permita fortalecerlo.

Para efectos de este documento el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo se comprenderá desde una mirada sistémica que incorpore dimensiones que interactúan y se complementan entre sí. Desde esta mirada sistémica se asume que es necesaria la sinergia de una serie de elementos o dimensiones para que, a través del desarrollo profesional y ciclo vital de los líderes escolares, estos vayan desarrollando prácticas que faciliten, cada vez más, el mejoramiento de los establecimientos que lideran.

De acuerdo a las tres fuentes de información revisadas, existen seis dimensiones fundamentales a considerar en el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo:

1. **Roles y funciones:** la responsabilidad de las prácticas directivas de los establecimientos está, cada vez más, en manos de diversos actores que configuran el equipo directivo. De esta manera, las preguntas de esta dimensión giran en torno a quién formará parte del equipo directivo y, a partir de ellos, quiénes serán partícipes del sistema de desarrollo profesional que se presenta. Junto con esto surge la interrogante sobre cómo diseñar un modelo de desarrollo que incluya esta diversidad de actores.

2. **Fases y tramos:** un sistema de desarrollo profesional directivo debe distinguir tramos de desarrollo profesional, lo que será clave para la elaboración de programas de formación ajustados a las características y necesidades de los profesionales en una determinada etapa. Desde el punto de vista del líder un sistema de tramos también transparentaría lo que se espera de cada cargo y podría crearse un sistema de retribución a los líderes por el trabajo realizado. En esta dimensión se presenta una serie de reflexiones sobre los elementos que habría que considerar para tomar la decisión sobre si incluir un sistema de avance en tramos y si este debiese ser vertical, entre cargos u horizontal, de avance en el mismo cargo, o una combinación de ambos.

3. **Selección:** el sistema de desarrollo profesional directivo requiere integrar la dimensión de selección para asegurar que los mejores líderes estén a cargo de los establecimientos escolares. Esta dimensión se describe en función de dos grandes categorías, los procedimientos de selección y los requisitos de selección. En el caso de los procedimientos de selección se plantea velar por tender a procedimientos que ayuden a dar transparencia y legitimidad al proceso, facilitando reclutamientos más abiertos o utilizando conjuntos de métodos, más que definiendo la selección a partir de una entrevista. Junto con esto, se plantea que las estrategias debieran permitir una selección considerando el contexto en que los líderes van a ejercer sus funciones. En términos de requisitos, por su parte, se observan tres requisitos fundamentalmente: experiencia previa, formación y competencias de liderazgo.

4. **Formación:** esta dimensión plantea pensar un sistema integrado de formación que contemple al menos, tres fases fundamentales, una fase pre-servicio, otra de inducción y una continua. También, en relación con los contenidos, se propone que el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) y/o el diagnóstico de necesidades de formación de los actores del

sistema serán clave. Finalmente, sobre los procesos de formación se entiende que el desarrollo de habilidades sociales complejas, como las involucradas en el liderazgo educativo, requieren de modelos y metodologías también complejas de enseñanza, por lo que propone pensar en diseños que provean esa complejidad.

5. **Evaluación:** esta dimensión plantea la idea de crear un sistema de evaluación que ayude a dar un giro a la cultura evaluativa del país, a través de un enfoque formativo que por sobre todo entregue información para la mejora. Se distinguen modelos de evaluación que podrían convivir en un mismo sistema cautelando la coherencia en su aplicación. Esta dimensión también plantea que los resultados de las evaluaciones pueden o no estar asociadas al avance en tramos o reconocimientos salariales, eso es parte de lo que habrá que decidir.

6. **Remuneraciones e incentivos:** esta dimensión indaga en las consideraciones que el sistema de desarrollo profesional directivo y técnico pedagógico podría incorporar para atraer y mantener a los más interesados y capacitados líderes al sistema. Además, se profundiza en los factores a considerar para definir las remuneraciones, los elementos que constituirán la función para definir el sueldo, como la experiencia, la formación o el desempeño. Junto con esto, en esta dimensión se reflexiona sobre un sistema que permita tomar decisiones respecto de las remuneraciones.

Algunos de los puntos que se propone mirar para el diseño de este sistema son, por un lado, la necesidad de incorporar la mirada sobre el equipo directivo, reconociendo la diversidad de su composición y entendiendo que esta diversidad atiende a la heterogeneidad de establecimientos y sus necesidades. Se requiere que se reconozca al equipo en los procesos de selección, de evaluación o de formación, pero también en las compensaciones, en las remuneraciones e incentivos. Se espera generar un sistema que pueda dar luces sobre cómo seleccionar, formar y evaluar de manera continua, donde se entienda que cada uno de estos procesos debe incorporar mecanismos de transparencia, de adecuación contextual y de retroalimentación recíproca.

Se entiende que un sistema de desarrollo profesional directivo enfrenta el desafío de definir tramos que continúen la carrera docente y que al mismo tiempo sean independientes de ella. Se sugiere la creación de tramos de avance horizontal, es decir el avance dentro de un mismo cargo, pero se sugiere que también se visualicen posibles avances verticales, es decir, un movimiento entre cargos dentro del sistema educativo. Este avance por los tramos deberá estar asociado a un modelo de incentivos y remuneraciones, pero se plantea que el acceso a remuneraciones no se limite a este avance, sino que sea una construcción en la que se incorporan diversos factores, uno el avance en tramos, pero también la experiencia, la formación y/o el desempeño.

A lo largo de este reporte se desarrolla cada una de estas dimensiones en busca de entregar elementos claros y comprensivos para la construcción de la interacción entre dimensiones y así apoyar la toma de decisiones respecto al diseño de un sistema de desarrollo profesional para el país.

I. IMPORTANCIA DEL DISEÑO DE UN SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO

De acuerdo a la investigación, después de la práctica docente, el liderazgo escolar es la segunda variable más influyente para explicar los resultados académicos de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). En este sentido, el liderazgo escolar tiene un rol central para el mejoramiento educativo, ya que es capaz de incidir sobre el resultado de los estudiantes (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Leithwood et al., 2006; Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010; Weinstein y Muñoz, 2012), por lo tanto, será fundamental fortalecer el desarrollo profesional de los líderes de la educación para contribuir al mejoramiento del sistema educativo.

El liderazgo educativo tiene un impacto importante en el mejoramiento escolar y los aprendizajes.

El liderazgo es capaz de incidir en los resultados de los estudiantes a partir de su influencia directa en las personas o generando modificaciones en los contextos de aprendizaje (Robinson, Hohepa, Lloyd, 2009). Además, permite concretar la capacidad potencial de los establecimientos escolares (Bellei et al., 2014; Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008). En otras palabras, se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno en constante cambio (Kotter, 2002). Estos hallazgos de la investigación internacional sobre liderazgo se han confirmado en Chile a través de una investigación realizada en el país en la cual se evidencia el impacto que generan los directores nacionales (Weinstein y Muñoz, 2011).

Se entenderá el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20). Desde esta comprensión, una línea de investigación relevante en los estudios sobre liderazgo educativo ha sido la que busca describir las prácticas del liderazgo que logran los sistemas y los aprendizajes deseados.

El concepto de prácticas servirá para comprender un conjunto de actividades que se ejercen en una circunstancia particular y con expectativas de logro compartidas (Leithwood, 2009). La perspectiva de prácticas a diferencia de la perspectiva de competencias permite situar el desarrollo del liderazgo. En otras palabras, la perspectiva de competencia, que se ha usado de manera importante en las políticas de desarrollo profesional del sistema educativo, pone su atención en las habilidades de los sujetos puestas en acción, pero ha sido criticada en su posibilidad de hacer sentido cuando se aplican a contextos específicos (Carroll, Levy & Richmond, 2007). Por el contrario, dado que la práctica se constituye a partir de una interacción, a diferencia de las competencias, su definición está determinada en relación con el entorno (Spillane, 2005). A partir de esta comprensión se entiende que las prácticas de liderazgo son propias del mejoramiento (Elmore, 2010).

Es posible distinguir un repertorio común de prácticas entre los líderes con buenos resultados educativos

De acuerdo a estas líneas de investigación, los líderes efectivos se caracterizan por realizar un repertorio común de prácticas asociadas a su rol (Walters, Marzano & McNully, 2005; Robinson et al., 2007; Day et al., 2007). En relación a lo anterior, Leithwood et al. (2006), proponen un ordenamiento de estas prácticas de liderazgo escolar efectivo y levantan las siguientes dimensiones:

Establecer una dirección que facilite un propósito moral y que sirva de motivación para el trabajo de los profesionales de la escuela y los incentive a perseguir sus propias metas.

Desarrollar personas construyendo el conocimiento y las habilidades que requieren los profesionales de la escuela para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son disposiciones que estas necesitan para continuar realizándolas.

Rediseñar la organización, estableciendo condiciones de trabajo que le permitan a los profesionales de la escuela el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.

Gestionar la enseñanza-aprendizaje, abordando y supervisando las prácticas que ocurren en el aula.

Otro ordenamiento fundamental para pensar las prácticas de liderazgo escolar en Chile es el propuesto en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) que, en el año 2015, surge como una versión actualizada del Marco para la Buena Dirección (MBD) de 2005, que fijaba criterios para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño, desde una perspectiva más bien centrada en las competencias

En el MBDLE (2015), en cambio, se establece un conjunto de prácticas fundamentales y necesarias para liderar y gestionar una institución escolar de manera efectiva, considerando su adaptación en los contextos de cada establecimiento, y que son impulsadas por un repertorio de principios, habilidades y conocimientos profesionales que, en conjunto, se denominan como recursos personales. Las cinco dimensiones de prácticas que el MBDLE (2015) propone son:

- Construyendo e implementando una visión estratégica compartida
- Desarrollando las capacidades profesionales
- Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar
- Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.

Ya sea en el ordenamiento propuesto por Leithwood, los propuestos por otros investigadores de liderazgo o el marco proporcionado por el MBDLE, es necesario considerar que las prácticas específicas variarán dependiendo del contexto y las condiciones de cada escuela (Leithwood et al., 2008). Es decir, en cualquier reflexión sobre desarrollo profesional de los líderes educativos, se requiere incluir una mirada dinámica y contextualizada de su quehacer.

Las prácticas de liderazgo son realizadas por un conjunto de líderes en las escuelas

En las tres fuentes de información principales en las que se basa este reporte, la investigación en liderazgo educativo, el análisis de experiencias internacionales y las entrevistas a los actores del sistema educacional chileno, se evidencia un extendido consenso de que es necesario distribuir el liderazgo entre diversos actores de la escuela (Leithwood, 1992; Schleicher, 2012; Spillane y Healey, 2010; Supovitz y Tognatta, 2013). En este sentido, es necesario salir de la mirada de un director con características personales específicas, y enfocarse en el equipo de liderazgo que se requiere para cumplir con las metas propuestas. Es importante clarificar que cuando se menciona esta distribución, no se refiere solamente a la distribución de funciones entre los cargos directivos, es una comprensión de que la misión de lo directivo es una misión compartida por diversidad de actores. De esta comprensión aparece, por ejemplo, la figura de los profesores líderes que también aportan al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (Klar, 2012).

Desde la perspectiva de liderazgo distribuido se entiende que, para lograr metas de mejoramiento de los aprendizajes en las escuelas, y que estos sean sustentables a largo plazo, los distintos procesos educativos deben realizarse de forma colaborativa entre el director y su equipo,

con docentes, estudiantes y apoderados (Heck y Hallinger, 2009). De acuerdo a Harris (2003) el liderazgo distribuido posee tres características relevantes. La primera de ellas es que manifiesta la necesidad de incorporar a múltiples grupos de individuos en las actividades con el fin de potenciar los objetivos académicos. La segunda es que implica una distribución social del liderazgo al interior de la escuela, de tal forma que esta se ejerza a través de la interacción entre varios roles que funcionan como líderes. La tercera característica es que implica interdependencia entre varios líderes que comparten responsabilidades, antes que dependencia de un solo líder.

No obstante, el liderazgo distribuido no solo tiene sentido porque permite aliviar la carga, sino que contribuye a una acción de sistemas en el liderazgo. Es decir, es un liderazgo que involucra la creación de conocimiento colectivo y, por lo tanto, crea un conocimiento con más sentido para quienes se harán parte del mejoramiento, en el que se aprovecha la sinergia en la generación de cambios y se enriquecen las decisiones al incorporar las diferencias en la construcción de caminos.

Dentro de las políticas directas, encontraremos –principalmente- normativas que regulan los roles, funciones y atribuciones asociadas a los cargos directivos y cuyos efectos se identifican tanto a nivel de condiciones como de prácticas asociadas a esta función (como el Estatuto Docente y la Ley 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación) y, por otra parte, encontraremos también conjuntos de iniciativas que buscan facilitar la implementación de dichas normativas, así como también apoyar a los directivos y otros actores clave del sistema educativo en materia de liderazgo y gestión, dentro del marco político nacional y de los propósitos que las reformas educativas persiguen. Entre aquellas iniciativas que facilitan la implementación de normativas, encontramos -por ejemplo- dos guías metodológicas que el Ministerio de Educación, en conjunto con el Servicio Civil, desarrollaron en el marco de la Ley 20.501, para apoyar a los sostenedores municipales respecto de dos tareas específicas: la elaboración de perfiles de cargo de directores de establecimiento educacional, y la elaboración y seguimiento de los convenios de desempeño que estos directores firman una vez asumido su cargo. Esta iniciativa, además, responde a uno de los componentes de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar que el Ministerio de Educación se encuentra implementando para fortalecer la función directiva en el marco de la Reforma Educacional y que, específicamente, corresponde a la “Selección de directivos entre los mejores candidatos”.

Por otra parte, dentro de las iniciativas que afectan indirectamente a la función directiva se destacan las iniciativas que han ido aumentando, progresivamente, la autonomía de las escuelas y liceos, al mismo tiempo que han ido aumentando las exigencias y las responsabilidades de quienes están a cargo. Algunas de estas iniciativas son, por ejemplo, la Subvención Escolar Preferencial, que comienza a operar en 2008 y entrega recursos adicionales a los establecimientos escolares de acuerdo a la matrícula y concentración de alumnos vulnerables. Estos recursos adicionales están condicionados al diseño de un plan de mejoramiento educativo, propuesto por la escuela, que establece metas y estrategias para lograrlas. Con ello se aumenta la autonomía de la escuela en la gestión de su propio proceso de mejora y, también, aumenta la presión por mostrar resultados. La ley SEP, en este sentido, dota al director y a su equipo de una posibilidad inédita de ejercer su liderazgo, pues como responsable de la escuela² orienta estratégicamente a la unidad escolar en su conjunto para el logro de los resultados comprometidos. Otra iniciativa indirecta la plantea la Ley General de Educación (2009) que fija la creación de un Sistema de aseguramiento de la calidad de

² Si bien el responsable final es el sostenedor, la ley SEP afecta la labor directiva en la medida que es el director quien lleva a la práctica la implementación del plan de mejoramiento.

la educación, el que se pone en marcha en 2012 con la constitución de dos nuevas instituciones: la Agencia de la Calidad y la Superintendencia de Educación.

Actualmente, el propósito la ley 21.040, que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública implica movilizar al sistema educativo en su conjunto hacia un nuevo estadio, con mejores procesos escolares, espacios de participación, cambios culturales y pedagógicos relativos a la inclusión educativa. De acuerdo a lo expresado en esta ley, todos los cambios propuestos solo serán posibles de implementar si las escuelas y liceos cuentan con equipos directivos fuertes, capaces de liderar a sus comunidades educativas de manera sostenida en la dirección propuesta.

El sistema educativo necesita los mejores docentes en el aula y a los mejores líderes en los equipos directivos.

Proponerse hoy promover el diseño de un sistema que apoye al desarrollo profesional directivo implica dar coherencia a una serie de iniciativas aisladas que no han logrado dar lineamientos claros a distintos niveles del sistema de acuerdo a las dimensiones relevantes para el desarrollo de una carrera (Weinstein y Muñoz, 2012). La nueva Carrera Docente, aunque ha significado un gran paso en términos del reconocimiento a la función docente, ha implicado un aumento de los incentivos a mantenerse en aula sin un correlato equivalente de incentivos para que profesores destacados se interesen en funciones de liderazgo. En este sentido, el actual sistema prioriza la mantención de los mejores profesores en el aula, mientras que la función directiva se vuelve comparativamente menos atractiva. Esto es necesario revisarlo con el fin de asegurar un sistema de desarrollo profesional coherente, tanto para

docentes como para directivos.

Otra mirada sobre la importancia de diseñar un sistema de desarrollo profesional directivo es la que valora la posibilidad de incorporar la idea del ciclo vital del desarrollo profesional y su ejercicio (Oplatka, 2007). En este escenario, se entiende que las personas van modificando sus habilidades, valoraciones y necesidades a través del ejercicio de su actividad laboral. Desde esta perspectiva generar un sistema de desarrollo profesional directivo permitiría reconocer esos cambios y ofrecer los apoyos específicos requeridos para la mejora de cada etapa. En contra de esta posición se percibe un riesgo en personalizar los éxitos o fracasos de las instituciones escolares en las personas de los líderes, es decir, hacer como si el éxito y el fracaso de un establecimiento educativo dependiera solo del líder y por lo tanto se le premia o sanciona basándose en sus resultados descontextualizadamente, desatendiendo así a la complejidad del liderazgo y la multicausalidad del mejoramiento escolar.

En complemento a esta línea argumentativa, la Carrera Docente ha significado un aumento relevante en las remuneraciones de los profesores. Este cambio busca generar incentivos para atraer al aula a los mejores profesionales. Sin embargo, esto ha significado también que no ha habido un correlato equivalente de incentivos para que profesores destacados se interesen en funciones de liderazgo. Si bien, estos también aumentan su salario debido a su condición de docentes y porque se ubican automáticamente en el tramo de docente avanzado, su posición salarial podría situarse por debajo de la de docentes ubicados en los tramos superiores de la Carrera Docente. Esta situación sería contraria a lo que ha sucedido en los sistemas educativos más exitosos del mundo, en los que de acuerdo a Barber y Mourshed (2007) se han instalado incentivos para atraer a los mejores candidatos a las funciones directivas. Por lo tanto, se ha creado una necesidad apremiante de generar una Carrera Directiva que asegure también que los mejores líderes estén en los cargos directivos de las escuelas.

*Una carrera
directiva y técnico
pedagógica
permitiría dar
reconocimiento a
los líderes escolares
y generar un
sistema que los
fortalezca y apoye.*

En suma, se establece que el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo es deseable en la medida que, teniendo en cuenta la complejidad del contexto educativo, logre dar cuenta del ciclo vital y el desarrollo profesional de los líderes a fin de adecuarse y responder a las complejidades, desafíos y necesidades que estos presentan en cada etapa de su carrera, ofreciendo apoyos acordes con el fin de fortalecer las prácticas de liderazgo escolar, factor clave para mejoramiento educativo. Por último, el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo se considera fundamental, no solo por representar un incentivo en sí mismo, sino también dada la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente que llama a una extensión de dicho sistema hacia otros profesionales de la educación cuya formación de base es la docencia.

II. DIMENSIONES A CONSIDERAR EN EL DISEÑO DE UN SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO

Diseñar un sistema que de coherencia a las distintas iniciativas que se han desarrollado en los últimos años en materia de directivos escolares, y que a su vez favorezca la presencia y posterior desarrollo de prácticas de liderazgo en el sistema educativo chileno, alineadas a las necesidades que presentan los directivos escolares de acuerdo a su trayectoria profesional y las necesidades del contexto escolar que enfrentan, es un desafío urgente y necesario de atender.

Luego de la revisión de diversas experiencias internacionales y un posterior análisis de su relación con evidencia empírica, se observa que existen seis dimensiones que debiesen ser incorporadas en el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo y técnico pedagógico. Estas seis dimensiones requieren mantener una coherencia interna en su forma de funcionamiento.

Un sistema de desarrollo profesional directivo debe ser entendido desde una mirada sistémica, la cual asume que es necesaria la sinergia de una serie de elementos que permitan que los líderes escolares vayan desarrollando prácticas que faciliten, cada vez más, el mejoramiento de los establecimientos que lideran. Las dimensiones que se definen como fundamentales para el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo son:

1. Roles y funciones: Refiere a la definición de los cargos que componen los equipos directivos y las funciones y atribuciones de estos. También alude a los marcos de actuación que fijan la expectativa respecto de las prácticas y el desempeño directivo.
2. Fases y tramos: Hace alusión a los estadios de desarrollo profesional a los que se asocian las distintas dimensiones del sistema. También refiere a los sistemas de progresión profesional para directivos escolares.
3. Selección: Refiere a los procesos de reclutamiento, selección y requisitos para acceder a un cargo directivo.
4. Formación: Refiere a la preparación específica que requeriría un cargo directivo de acuerdo a las necesidades que experimentan los profesionales a lo largo de su trayectoria profesional.
5. Los procesos de evaluación: Refiere al conjunto de estrategias que se coordinan para dar información al sistema educativo sobre sus objetivos, en este caso, sobre el desarrollo del liderazgo educativo.
6. Remuneraciones e incentivos: Refiere a los ingresos/salarios/asignaciones asociadas al ejercicio profesional directivo y técnico profesional.

A continuación, se presentan y analizan cada una de estas dimensiones.

La evidencia internacional ha destacado la importancia de los equipos de liderazgo para el logro de las necesidades de los establecimientos educacionales. A partir de las experiencias y la investigación internacional y nacional se observa que es necesario distribuir el liderazgo entre diversos actores de la escuela, para lograr desarrollar las prácticas necesarias para el logro del mejoramiento escolar (Leithwood, 1992; Spillane y Healey, 2010; Heck y Hallinger, 2009; Firestone y Martínez, 2007; Supovitz y Tognatta, 2013). Es desde esta comprensión que varias de las últimas políticas educativas consideran al director y su equipo en la descripción y logro de diversas metas.

Es necesario distribuir el liderazgo entre diversos actores de la escuela, para lograr desarrollar las prácticas necesarias para el logro del mejoramiento escolar (Leithwood, 1992)

Desde esta afirmación inicial, la pregunta que se propone dilucidar, en esta dimensión, es quiénes de los equipos directivos debieran ser parte del sistema de desarrollo profesional directivo y qué funciones debieran desempeñar. También, se pretende evidenciar cómo diseñar un sistema que pueda dar cabida al equipo directivo en su conjunto. Para ello, se describe primero la situación actual de los equipos directivos y luego se discute si el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo debiese ser específico o no al cargo, es decir, si se busca el desarrollo del liderazgo en genérico o de cada rol en específico. Finalmente, se comentan las evidencias encontradas para definir la composición de los equipos directivos.

Actualmente, la composición de los equipos directivos de las escuelas y liceos es muy diversa, al menos en dos sentidos: por un lado, los cargos que componen los equipos directivos varían entre establecimientos y de acuerdo a la investigación, existe en Chile una alta heterogeneidad en cuanto a las personas que los constituyen (Carbone, et al., 2008). Por otro lado, no existe evidencia concluyente respecto de lo que hace cada uno de los directivos escolares que componen los equipos, a excepción del director, por lo que sus funciones difieren de acuerdo a las características y necesidades del establecimiento educacional donde este se desempeña.

De acuerdo a lo que ha descrito la investigación comparada internacional sobre los cargos directivos, se encontró que el único cargo fijo, en la mayoría de los países revisados, es el de director. Sin embargo, las funciones que estos directores cumplen en los distintos sistemas son muy variables. Esta fuente de información también muestra que existe diversidad de grados de formalización en los cargos directivos en los distintos sistemas educativos. Esto permite que roles diversos puedan participar del liderazgo y que las estructuras de los equipos directivos sean construidas *ad-hoc* (Schleicher, 2012). Así mismo, de acuerdo a lo encontrado en la revisión secundaria de investigaciones, la tendencia observada en los sistemas educativos con mejores resultados es el esfuerzo por distribuir los liderazgos en estructuras más bien dinámicas y no tan formalizadas y, al mismo tiempo, por concentrar los esfuerzos en labores pedagógicas por sobre las administrativas.

La dimensión de roles y funciones abre la discusión sobre definir si el diseño de un sistema de desarrollo profesional se plantearía en términos genéricos, y que -por tanto- no hace distinción por cargos, o si -al contrario- debe hacer una distinción que obligue a pensar un sistema que considera en su diseño, la multiplicidad de roles, funciones y atribuciones que competen a los diversos miembros de los equipos directivos, lo cual podría repercutir en la respuesta que se da a cada caso en particular, desde otras dimensiones y en particular en lo que respecta a formación, evaluación y remuneraciones.

¿Desarrollo profesional genérico o dependiente del cargo?

El diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo que no haga distinción por cargos ni por las funciones que van asumiendo los directivos a lo largo de su carrera, requeriría definir el o los componentes que serán comunes a todos los cargos directivos. De acuerdo a las fuentes revisadas, es importante comprender que todos los cargos directivos corresponden a cargos de liderazgo, aunque se entiende que cada uno de ellos compromete competencias técnicas diferentes. De esta manera, el componente que todos los cargos tendrían en común sería el ejercicio de liderazgo.

En este sentido, de acuerdo con la investigación, “el liderazgo no es exclusivamente posicional, sino más bien se relaciona con ejercer influencia sobre otros en situaciones particulares” (Supowitz y Tognatta, 2013, p.104). Desde esta perspectiva, es posible afirmar que, si el liderazgo es influir sobre otros, en el liderazgo escolar se podría establecer una serie de prácticas deseables para los líderes educativos. Estas prácticas deseables, independiente del cargo, son las que habría que formar, evaluar y reconocer.

Distintas investigaciones han descrito tipologías de prácticas que se observan generalmente en los equipos directivos que logran buenos resultados educativos. En las fuentes revisadas respecto a roles y funciones, se organizaron las prácticas propuestas por distintas investigaciones en cuatro grandes tipos de prácticas: en la primera, se busca asegurar que los miembros de la organización estén trabajando con un propósito común, los que son una legítima expansión de las metas que provienen del nivel central. Junto con esto, las metas son desarrolladas por la propia comunidad (Leithwood, 2012). Otra serie de prácticas comunes se refieren al desarrollo de infraestructura escolar, gestión del establecimiento y vinculación con el entorno, la comunidad y otras instituciones educativas. Un tercer tipo de prácticas es la de contribuir en el aprendizaje de los estudiantes y/o mejorar el programa educativo y un último tipo es fomentar el desarrollo de capacidades de los docentes y profesionales de la educación. En este sentido, habría cierta claridad desde la investigación sobre las prácticas que se espera desarrollen los líderes escolares.

La dificultad de esta alternativa, entendiendo que los distintos cargos tienen su especificidad, es incorporar las distinciones de cada cargo en la oferta formativa, la evaluación, la selección de los líderes potenciales y las demás dimensiones del sistema de desarrollo profesional. Estos procedimientos requieren cierta claridad sobre los roles y funciones para apoyar el desarrollo del liderazgo escolar con mayor fidelidad, como, por ejemplo, evaluar las necesidades de los jefes de UTP, en diversos contextos, para poder ofrecer la formación requerida. Una ventaja de esta alternativa es la posibilidad de incluir a todos los miembros del equipo directivo, independiente de la definición de su cargo, en el proceso de desarrollo profesional directivo y técnico pedagógico.

Por otro lado, existe una segunda alternativa que es la de diseñar un sistema de desarrollo profesional directivo y técnico pedagógico de acuerdo al cargo. Una manera de llevar a cabo esta opción es la de establecer líneas de desarrollo paralelas; una línea de desarrollo de directores; una línea de desarrollo de Jefes Técnico Pedagógicos; y así sucesivamente. Esta ha sido la experiencia de México, por ejemplo, donde se definió una Vertiente II que es para directores de escuela y otros cargos en el Escalafón vertical (subdirectores, supervisores y jefes de sector), y la Vertiente III es para Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP).

Esta alternativa permitiría la elaboración de programas de formación, ajustados a las características y necesidades de los cargos profesionales. Ajuste que requeriría la identificación de fases o etapas en la carrera profesional directiva para que este apoyo se efectúe de forma coherente y efectiva (Pont, Nusche, Moorman, 2008). Si bien, sería posible definirlo para el liderazgo genérico, este ajuste perdería pureza al perder de vista las especificidades de cada cargo.

La dificultad de esta alternativa es la claridad con que habría que establecer la definición de los roles y funciones de cada cargo para establecer una línea de desarrollo. En el caso de los directores esta claridad se ha ido construyendo mediante la descripción de ciertas características mínimas del cargo. Sin embargo, de acuerdo a las fuentes revisadas, este es un tema no resuelto, ya que es necesario elaborar una política de desarrollo no solo para el/la directora/a, sino que para el Equipo Directivo en general. Entonces, un desafío de esta segunda alternativa es avanzar en una descripción, cada vez con mayor claridad, sobre la composición de los equipos directivos y los roles y funciones de cada uno de sus miembros.

Estas definiciones tendrían que mantener cierta flexibilidad, entendiendo la antes mencionada heterogeneidad actual de los equipos y las necesidades de los establecimientos. Se reconoce al director y el de Jefe de UTP como los cargos más comunes del sistema, por lo tanto, una propuesta de avance inicial podría ser desarrollar, como se ha hecho con el perfil del Director, el perfil del jefe UTP. Es decir, definiendo un perfil genérico nacional y generando orientaciones para complementar el perfil del cargo desde el nivel local, de acuerdo a las necesidades de la escuela³.

Un segundo desafío de esta alternativa sería definir qué pasará con el desarrollo profesional de quienes ocupan los cargos del equipo directivo que no son de directores ni Jefes de UTP. En línea con lo que ya se ha comentado sobre la tendencia de la investigación y la experiencia internacional, una política de desarrollo profesional directivo debiese incorporar al equipo en su conjunto, entendiendo que este es el que se distribuye el logro de la misión directiva. Para ello, es posible pensar un sistema que establece el desarrollo profesional con distintas modalidades y en etapas. En términos de las modalidades, es posible, por un lado, establecer el desarrollo en tramos de algunos cargos, en este caso, directores y UTP y otro tipo de desarrollo para los demás cargos, como el cumplimiento de proyectos con metas (en la lógica de lo que se realiza en la asignación de desempeño colectivo). Por otro lado, es posible diseñar una primera etapa en que directores y Jefes de UTP participen de un sistema de desarrollo profesional en tramos y etapas y que, luego, se vayan incorporando los demás actores del equipo a sus respectivos tramos.

³ Recordar que el cargo de UTP lo selecciona el director, por lo tanto, las adecuaciones debiesen incorporar al menos a este.

Dado que la definición de los tramos y trayectorias de carrera se discuten en la dimensión correspondiente, en este apartado el foco está puesto en la definición de la composición de los equipos y en la definición de roles y funciones que serán requeridos al momento de evaluar la alternativa de diseñar un sistema de desarrollo profesional dependiente del cargo. De todas maneras, la proposición de composiciones de equipos, roles y funciones pueden ser incorporadas en un sistema de desarrollo profesional independiente del cargo, la diferencia es que en el otro sistema estas definiciones son imperativas.

Sobre la composición de los equipos directivos

Un segundo tema que abre la dimensión de roles y funciones es la necesidad de revisar la composición de los equipos directivos. En este caso, lo relevante sería definir, en primer lugar, quiénes son los directivos y, en segundo lugar, de aquellos que son directivos, cuáles son los cargos en que estos se desempeñan.

Como ya se ha mencionado, la tendencia internacional es la de promover un equipo en el que se distribuya el liderazgo y se establezcan estructuras dinámicas y no tan formalizadas. Sin embargo, en Chile se han realizado esfuerzos por normalizar, acotar y describir los roles que debiesen ser parte de los equipos directivos. La ley 20.501, por ejemplo, reconoce como cargos de equipo directivo el de subdirector, inspector general, jefe de UTP y orientador. Ahora bien, desde las fuentes revisadas surge la proposición de analizar la descripción actual de los cargos y aprovechar este momento, en que se está pensando el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo, como una oportunidad para re pensar los cargos que se han descrito. Al respecto, surge el cuestionamiento sobre la descripción de los roles de inspector y orientador y se explicita la ausencia de un jefe administrativo. Así también, se observa la necesidad de pensar en formas de equipos directivos que puedan ser diversas, con el fin de dar respuesta a la heterogeneidad de establecimientos educacionales que existen en el sistema.

Por otro lado, la experiencia internacional muestra que los equipos directivos se componen de maneras muy variables en distintos sistemas educativos. Schleicher (2012), evidencia, por ejemplo, que en Noruega hay un equipo de liderazgo de tres personas: uno focalizado en temas pedagógicos, otro en temas administrativos y otro en temas de manejo del equipo de trabajo pedagógico y administrativo. En Holanda, en cambio, todo depende de cada escuela. En Portugal, se definen grupos de escuelas que son co-coordinados por un grupo de líderes escolares. Por tanto, la comparación internacional no muestra ni una tendencia en términos de cómo conformar un equipo directivo. En relación al tamaño que debiesen tener los equipos directivos, la investigación internacional ha sido más bien descriptiva, por lo que tampoco es posible afirmar, desde la evidencia, cuál sería la composición óptima de los equipos en términos de tamaño.

Una figura relevante para los equipos que no aparece en la descripción de los cargos formales chilenos, pero si en la investigación internacional, son las figuras de profesores que realizan actividades de liderazgo (Firestone y Martínez, 2007; Leithwood, 2016; Schleicher, 2012; Spillane y Healey, 2010). Este perfil ha sido descrito por la literatura con distintas acepciones, como el profesor líder (*teacher leader*), el profesor jefe de departamento, el o los profesores expertos en currículum, y los profesores con otras tareas específicas. De acuerdo a un estudio, aún no publicado, desarrollado en 10 escuelas de Nueva Zelanda (Highfield, 2012, citado en Leithwood, 2016), las jefaturas de departamento explicarían entre un 16% y un 22% de la variabilidad de los aprendizajes

de los estudiantes secundarios al interior de la escuela. La figura del profesor líder ha sido la única figura del equipo directivo de la que se ha hecho investigación sobre su efecto en el aprendizaje.

Como puede observarse, las fuentes revisadas no dan luces concluyentes sobre cómo debiese ser la composición de los equipos directivos para su funcionamiento. Por su parte, la investigación en Chile ha mostrado que la composición de los equipos directivos es muy heterogénea. Frente a este escenario, lo que puede proponerse desde la información analizada es que la descripción normativa de la composición de los equipos directivos suponga pocos cargos obligatorios. Esto sería coherente también con la gran heterogeneidad de realidades escolares descrita y la gran diversidad con que los equipos directivos se han auto-definido. Y estaría en línea con la tendencia de la investigación hacia la promoción de equipos más flexibles y menos normados.

DIMENSIÓN 2: FASES O TRAMOS

Diseñar una carrera directiva clara y coherente, que distinga tramos de desarrollo profesional, sería clave para la elaboración de programas de formación ajustados a las características y necesidades de los profesionales en una determinada etapa. (Pont et.al., 2008)

Desde la perspectiva de trayectoria profesional, un aspecto clave que justifica la necesidad de identificar fases o tramos en la trayectoria de la vida profesional de los directivos, es poder caracterizar dichas fases a favor de la mejora escolar y del propio desarrollo personal y profesional de los sujetos de carrera. La identificación de ciertas fases o etapas, que en la definición e implementación de un sistema de desarrollo profesional directivo, se traducirían en tramos de desarrollo profesional, permitiría de esta forma reconocer los diferentes objetivos y dilemas a los que los profesionales se enfrentan, además de evidenciar las competencias técnicas, conocimientos y experticia adquirida durante su carrera, junto con los apoyos específicos que requieren para avanzar en la misma, fortaleciendo un liderazgo que, indirectamente, impacta sobre los aprendizajes y –por ende- contribuyen a la mejora escolar

sostenida.

Por su parte, desde el punto de vista de la persona del líder, los tramos para una carrera permitirían transparentar lo que el sistema espera de ellos, en este caso, de los directores y jefes de UTP, y eventualmente de otros cargos directivos. Al mismo tiempo permitiría generar sistemas de reconocimiento o retribución desde el sistema hacia la persona del líder. Desde la investigación, se ha descrito que las personas se van desarrollando, van modificando sus conductas, necesidades e intereses a través de distintas etapas o fases del desarrollo de sus carreras profesionales. Distintos autores han desarrollado taxonomías para tipificar el desarrollo directivo en distintas etapas. Una taxonomía propuesta por Oplatka en 2012, por ejemplo, plantea reconocer una etapa de inducción, una siguiente de establecimiento, otra de mantenimiento o renovación y una última de desencantamiento. Y como ya se mencionaba, cada una de dichas fases o etapas pueden caracterizarse por diferentes actitudes y comportamientos, tipos de relaciones que se establecen, y aspectos específicos del trabajo que son valorados. Esta trayectoria vital no se relaciona únicamente con la edad o los años de experiencia, sino que también, con metas profesionales, miedos, desafíos, frustraciones, y tipos específicos de desempeño (Oplatka, 2012).

En Chile, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente reconoce el desarrollo profesional de los docentes desde su formación inicial y en su progreso a través de ciclo vital profesional. En relación con el desarrollo profesional docente, directores y jefes de UTP debieran encontrarse al menos en el tramo de desarrollo profesional docente avanzado⁴ para ejercer un cargo directivo. No obstante, en el caso de los directores, jefes de UTP, y de otros cargos que desempeñan funciones docentes directivas, y no tienen asignadas horas de clase, no existe la posibilidad de obtener reconocimiento de tramo, más allá del tramo avanzado. Por tratarse de funciones que se ejercen fuera del aula, no pueden optar a ser evaluados con miras a acceder a los tramos Experto I y Experto II de la Carrera Docente. Entonces, más allá de los beneficios mencionados para el sistema y la persona del líder, el diseño de un sistema de tramos y progresión de carrera para directores y jefes de UTP, y eventualmente otros directivos escolares, compensarían una situación de desventaja salarial de los directivos respecto de los docentes derivados del nuevo sistema de desarrollo profesional docente. Esto es así ya que, por un lado, se ha puesto en evidencia la ausencia de caminos para el reconocimiento de la labor directiva y, por otro lado, ha vuelto la carrera directiva comparativamente menos atractiva, al promover, la carrera docente que los mejores docentes se queden en el aula, pero no promover que los mejores líderes postulen y se mantengan en los cargos de liderazgo.

Sobre la progresión entre tramos

Son muy pocos los países que cuentan con varios tramos de avance en la carrera de liderazgo. La mayoría cuenta con un sistema de tramo único, lo que implica que el avance en la carrera profesional sea más bien entre tipos de roles y cargos dentro de los establecimientos y con otras escuelas (Stone-Johnson, 2014) que entre tramos de desarrollo dentro del mismo cargo.

En relación a lo anterior, la OECD (2013) reporta que en una serie de países la progresión de la carrera se da en función a ciertos factores tales como: la duración del servicio, es decir, en tiempo que ha pasado alguien a cargo, o el tamaño de la escuela (Austria, Bélgica, tanto la Comunidad flamenca como la francesa, Chile, República Checa, Finlandia, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, varias comunidades autónomas en España, e Irlanda del Norte en el Reino Unido). Solo cinco países, que poseen marcos centralizados y/o estatales, tienen un sistema de tramos o niveles de avance que dependen de resultados de evaluación y otros factores, tales como: años de servicio, tamaño de la escuela, experiencias de formación asociadas al desarrollo profesional de líderes directivos (Francia, México, Nueva Zelanda, Israel y Corea).

Lo mismo ocurre con otros dos países con sistemas centralizados en ciertos territorios (Australia y Canadá), los que cuentan con un sistema de promoción en tramos. En este tipo de sistemas los niveles o tramos son asociados a una escala salarial por nivel, es decir, que cada nivel cuenta con una escala de salario única. Entre los países en los que la evaluación del director de la escuela es a criterio de las autoridades locales (sistemas descentralizados), también se puede identificar sistemas de progresión multinivel, como es el caso de Hungría y Noruega.

Sin embargo, en estos casos las decisiones quedan a discreción de las autoridades locales. Nuevamente, en este contexto, se presentan escalas salariales por nivel.

⁴ Solo excepcionalmente podrán saltarse esta condición los docentes directivos y jefes de UTP en caso de no existir docentes avanzados en la dotación, en cuyo caso no recibirán la asignación de responsabilidad directiva de técnico pedagógica, según corresponda [Sistema de Desarrollo profesional docente. Ley 20.903 que modifica el Estatuto Docente., 2016]

En el contexto chileno, de acuerdo a las fuentes revisadas, se valora positivamente el ingreso a una eventual Carrera Directiva desde la Carrera Docente, pero se señala la necesidad de identificar estos como carriles distintos y no hay un acuerdo en que deba ser un requisito excluyente de otras opciones, sobre todo para ciertos cargos directivos. Por otro lado, se considera apropiado que el paso desde la Carrera Docente a la eventual Carrera Directiva se produzca mínimamente desde el tramo Avanzado.

Se señala la necesidad de identificar la carrera directiva y la carrera docente como carriles distintos.

Una propuesta que surge, a partir de la evidencia analizada es la de abrir la Carrera Docente en el nivel Avanzado hacia dos posibilidades: continuar la trayectoria hacia docente experto I o experto II o bien ingresar a la carrera directiva. Esta fórmula permitiría no solo pensar el paso desde la carrera docente a la directiva, sino también, el regreso desde la carrera directiva a la docente. El sueldo del docente avanzado debería ser la base mínima sobre la que se establecen las asignaciones asociadas a la función directiva, aunque es necesario hacer hincapié en que la diferencia final de remuneración no debe ser muy grande entre ambas carreras, puesto que aquello podría causar que muchos buenos docentes dejen las aulas motivados solo por un aumento salarial y no necesariamente por el desafío de liderar un establecimiento educativo, y –a su vez- guardando un equilibrio justo para que la labor directiva no parezca poco atractiva. La discusión sobre los sueldos se retoma, en este documento, en la dimensión remuneraciones e incentivos, donde se profundiza en la importancia de equilibrar la brecha salarial entre ambas carreras.

Avance horizontal:

avance progresivo dentro de un mismo cargo.

Avance vertical:

avance de una función o cargo a otra función.

Existe literatura que pone el foco en el análisis de sistemas de progresión profesional formalizados, en base a factores externos. Dentro de estos está el diseño formal de tramos de desempeño horizontales de una carrera directiva, de un nivel de desarrollo progresivo dentro de un mismo cargo, o el diseño de tramos de avance vertical, es decir el avance de una función o cargo a otros dentro del sistema educativo (profesor- subdirector- director- superintendente).

Respecto del avance vertical la evidencia es bastante escasa y específica (Mercer, 2013). Sin embargo, algo de lo desarrollado por la investigación en avance vertical de docentes puede ser de utilidad para el fin de este documento. Un elemento clave en el avance vertical se asocia al tamaño de las escuelas, puesto que mientras mayor sea la matrícula de la escuela, mayor cantidad de cargos hay entre el profesor de aula y el director. En este aspecto se derivaría que ser director de establecimientos de menor tamaño sea menos atractivo que ser parte de los de gran tamaño, puesto que en los segundos la ruta es más larga. De esta manera, aunque se proponen salidas para el movimiento vertical de las personas dentro del sistema, se establecen algunas condiciones que limitan este tránsito. Algunas de ellas son, por un lado, las competencias que los líderes van necesitando, en la medida que van asumiendo responsabilidades de liderazgo y, por otro lado, que ese avance vertical no es aplicable en todos los contextos o, más bien, hay contextos en que tendría sentido y otros en que no, como en escuelas pequeñas.

En cuanto al avance horizontal en la carrera directiva, las fuentes revisadas evidencian que la literatura en esta materia es prácticamente inexistente, por lo tanto, lo que se hará es brindar un acercamiento al tema a través de la observación de avance horizontal en la carrera docente. De acuerdo a lo expuesto en un reporte de UNESCO (Murillo, González y Rizo, 2006), varios países de América Latina y Europa cuentan con un sistema de escalafón docente y presentan una serie de categorías profesionales para reconocer el desempeño de los profesores. Estos escalafones pueden tener dos funciones: determinar los complementos salariales y definir otros beneficios laborales o de desarrollo profesional. El mismo reporte (Murillo, González y Rizo, 2006) menciona que otro tipo de promoción horizontal es a través de incrementos salariales, pero sin la existencia de grados o categorías.

Dentro de este sistema de avance horizontal, la escala retributiva puede también variar. Puede pensarse en una escala retributiva lineal, esto es una escala con niveles determinados y sucesivos a través del cual se avanza en la medida que se cumplan ciertos criterios. La otra posibilidad es la escala retributiva matricial, en la que el salario varía de acuerdo con el cumplimiento de criterios en dos variables, los que se comportan de manera independiente. Por ejemplo, el salario podría depender del nivel de desempeño y los grados académicos o nivel de desarrollo profesional. Por ende, un docente con un nivel de desempeño alto y magister tiene un salario superior al docente con nivel de desempeño alto y solo con licenciatura. En América Latina todos los países de la región, excepto cuatro, han establecido un sistema de este tipo con una serie de grados o niveles (Murillo, 2005).

En suma, en relación a la definición de tramos de desarrollo profesional directivo y la progresión entre ellos, la evidencia internacional es escasa. Se entiende que un sistema por tramos tendría algunas ventajas y es que permitiría transparentar lo que se espera de los líderes en distintas fases de su carrera, así como también generar un sistema de retribución al avance y formación de líderes educativos. Los actores entrevistados acogen un sistema de tramos en la medida que entienden que éste compensaría una situación de desventaja económica de los líderes respecto de los docentes derivados del nuevo sistema de desarrollo profesional docente. Para la definición de un sistema de tramos, hay dos modelos a tener en cuenta, uno en que se promueve un avance vertical, entre diversidad de cargos o un avance horizontal, es decir el avance dentro del mismo cargo.

DIMENSIÓN 3: SELECCIÓN

La función primordial de un proceso de selección de directivos escolares es asegurar la presencia de ciertas competencias personales y profesionales que respondan a la cobertura de las necesidades de gestión de todo el sistema y que promuevan la mejora de las escuelas. De acuerdo a la investigación, el sostenimiento de mejoras significativas en los establecimientos, depende de la comprensión y la gestión de los procesos de sucesión de los liderazgos a lo largo del tiempo (Hargreaves, 2005). Frente a estos, una buena selección de los líderes escolares es clave para lograr un sistema educativo en permanente mejora. En relación a lo anterior, Barber y Mourshead (2007) plantean que los sistemas educativos más exitosos del mundo han establecido sistemas de selección capaces de atraer y luego seleccionar a los mejores candidatos para los roles de liderazgo.

*Los sistemas educativos más exitosos del mundo han establecido sistemas de selección capaces de atraer y luego seleccionar a los mejores candidatos para los roles de liderazgo.
(Barber y Mourshead, 2007)*

De acuerdo a la búsqueda bibliográfica realizada en el informe base de este documento, existe poca información de investigaciones empíricas respecto a las consecuencias o virtudes de distintos procesos de selección de directivos. Además, se evidencia que cuando hay resultados de investigación empírica esta se refiere a la selección del director, más que a otros cargos del equipo. No obstante, se han podido encontrar diversas experiencias internacionales de selección, junto con algunas reflexiones sobre las mismas. A partir de esta información recolectada es posible identificar algunos elementos clave a considerar en los procesos de selección de directivos.

Sobre los sistemas de reclutamiento

Entre las fuentes analizadas, son los entrevistados quienes consideran relevante que las personas puedan elegir, de acuerdo a su vocación, seguir o no una carrera directiva. Al respecto, se observa la necesidad de asegurar que dentro del sistema educativo existan mecanismos que impulsen a que los profesionales de la educación puedan desarrollarse de manera equivalente en distintos cargos escolares, para lo cual se requiere asegurar contar con las personas idóneas para cada cargo del sistema.

Un sistema de reclutamiento puede privilegiar la apertura a los intereses personales de los líderes o privilegiar las necesidades del sistema educativo. En el análisis comparado de experiencias internacionales se menciona que es posible clasificar los sistemas de acuerdo a su nivel de apertura. Es decir, de acuerdo a la posibilidad que se abre a las decisiones personales de los sujetos de postular o no a algún cargo mediante la apertura de una convocatoria pública. El reclutamiento puede ser completamente abierto, es decir, cualquiera que cumpla los requisitos propios del cargo puede postular; mixtos, que conjugan procesos de apertura y cierre dentro de la postulación; o cerrado, donde pueden participar solo un grupo de profesionales que es convocado por órganos locales o nacionales para postular.

*Un desafío del reclutamiento es definir el **nivel de apertura** que tendrá el proceso. Es decir, cuánto se abre la convocatoria a la decisión personal de los sujetos de postular o no a algún cargo.*

En el esquema de reclutamiento abierto se pueden reunir todos aquellos sistemas que, ante una vacante, realizan una convocatoria de candidatos de manera pública, en la que se permiten postulaciones solo bajo la limitante de cumplir con los requisitos propios del cargo. En los países angloamericanos y nórdicos, en general, la tendencia es hacia este tipo de mecanismo de reclutamiento. En el esquema de reclutamiento cerrado, por el contrario, además de tales requisitos, se requiere la invitación de alguna autoridad para participar del proceso de selección, sin esa invitación se hace imposible la presentación de una candidatura. Tal es el caso de Singapur, donde las autoridades educacionales invitan a los candidatos que, de acuerdo a los propios directores de las escuelas en que ejercen sus funciones como docente, hayan demostrado habilidades de liderazgo (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

Los sistemas de reclutamiento abiertos, serían más adecuados para propender a la transparencia y es el sistema que hasta hoy utiliza Chile con el ADP. Sin embargo, son sistemas limitados cuando se busca la contextualización de la selección, es decir, cuando se busca un candidato con ciertas características para ciertos contextos. La OECD ha advertido en los últimos años que los sistemas abiertos pueden ser ineficientes, en la medida en que no aseguran que los mejores candidatos participen del proceso (OCDE, 2011).

Entre ambos modelos se ubican los modelos mixtos que o poseen fases con ambos esquemas, o son convocatorias cerradas hacia un grupo de posibles candidatos que han sido conformados previamente, pero al que se tiene acceso abiertamente. Ontario en Canadá, por ejemplo, posee un sistema mixto que, si bien permite la postulación de candidatos externos al distrito escolar, utiliza mecanismos de promoción hacia los candidatos internos que, en la práctica, facilita su elegibilidad. De acuerdo a Normore (2006) subsiste en este distrito la confianza en que los candidatos internos tienen un conocimiento sobre la cultura del distrito que facilitará su futuro desempeño.

En diversas experiencias internacionales, por su parte, es posible observar sistemas altamente centralizados como Singapur, que han implementado planes de sucesión de liderazgos que dejan poco espacio para la promoción por iniciativa propia de eventuales candidaturas. En otros países como Francia o Italia, el procedimiento empleado es el llamado nacional a un concurso público que es finalmente evaluado por las autoridades de gobierno. Esto da espacio a la autopromoción, pero da poca cabida a los establecimientos en la decisión final de elección (Grimaldi y Barzano, 2014). Finalmente, los sistemas descentralizados, aunque variados, tienden a permitir la postulación por cuenta propia de los interesados, otorgando poder a las escuelas a la hora de definir sus necesidades y la evaluación de los candidatos. Por lo tanto, la decisión frente a la apertura de los sistemas se relaciona con la forma del sistema educativo del que es parte este proceso de selección, por ejemplo, un sistema más centralizado podría tener una tendencia a un sistema de reclutamiento más cerrado. Además, una mayor apertura del sistema de reclutamiento tendría un costo de efectividad, de acuerdo a la OCDE (2011), en la medida en que no asegura que los mejores candidatos participen del proceso.

Los métodos e instrumentos de selección varían ampliamente entre los distintos sistemas de educación nacionales y estatales (Huber y Pashiardis, 2008). Es por esto que el foco en este apartado, más que describir el mejor método para seleccionar a los candidatos, es señalar la importancia que tiene el conocer y comprender dichos métodos e instrumentos de selección como una manera de facilitar la transparencia y legitimidad del proceso en sí mismo.

La transparencia y legitimidad del proceso de selección se facilita en la medida que se establecen métodos conocidos y comprendidos por todos.

Como ya se mencionó anteriormente, dentro de las fuentes analizadas, se observa que los profesionales y expertos en educación entrevistados, explicitan que parte del valor del sistema actual de selección de directores (ADP) es su capacidad de dar transparencia y legitimidad al proceso. Este sistema se realiza a través de métodos y mecanismos conocidos de selección, que incluyen decisiones de los sostenedores locales y de un mecanismo de transparencia nacional.

En la experiencia comparada internacional se encuentran algunas luces sobre la composición de métodos que podrían incorporarse en un sistema de selección de directivos que busque ser claro y transparente. En primer lugar, el instrumento más utilizado para evaluar a los candidatos en los procesos de selección de directivos en el mundo es la entrevista, sin embargo, aun cuando es el instrumento más extendido, diversos autores han señalado los riesgos que conlleva basarse solamente en entrevistas para evaluar las postulaciones (Pont, Nusche y Moorman, 2008; Wildy, Pepper y Guanzhong, 2011). De acuerdo con Pont, et al. (2008), por ejemplo, la entrevista no logra captar la complejidad de dimensiones que son necesarias al momento de evaluar los candidatos y seleccionarlos eficazmente. De esta manera la entrevista es un método insuficiente para dar al proceso la efectividad y legitimidad buscada.

Por su parte, en distintos sistemas se han integrado nuevas herramientas que se complementan para hacer el proceso de selección, algunas incluyen visitas, presentaciones, propuestas de trabajo u observaciones. A esta variedad de métodos se le ha llamado enfoque de métodos mixtos (Huber y Pashiardis, 2008) y tiene la virtud de incluir en la selección diversidad de perspectivas y por tanto aumenta la confiabilidad de la información. Algunos de los métodos empleados en distintas experiencias internacionales y que podrían ser incorporados en un método mixto de selección son, por ejemplo, la elaboración de una propuesta de trabajo para la escuela a la que se está postulando. Esto es lo que se utiliza, por ejemplo, en Hungría, Austria, Eslovenia y España. Otros países han incorporado la contratación de consultoras externas, para el asesoramiento en el proceso de selección, en ellos se utilizan instrumentos de selección de personal usadas en el ámbito privado. Algunos sistemas que sirven de ejemplo para esta tendencia son Australia (Victoria), Canadá (Ontario) e Inglaterra. En una línea similar, otro instrumento que se utiliza es la evaluación psicológica, la que se puede aplicar como insumo para la preselección, o bien como evaluación para una etapa más avanzada del proceso, tanto Finlandia como Inglaterra utilizan este procedimiento. En Ontario, Canadá, por su parte, los postulantes deben presentar un portafolio. En algunos sectores de Estados Unidos emplean simulaciones con el fin de observar el comportamiento de los candidatos.

En suma, el proceso de selección de directivos escolares, debiera incluir una variedad de métodos, desde la entrevista hasta las simulaciones. Sea cual sea la variedad de métodos que conformen dicho proceso se requerirá mantener en consideración que, además de la idoneidad de los procesos, la claridad de los mismos es clave. De esta manera, en función de una buena comunicabilidad del proceso, se sugiere una selección parsimoniosa de métodos.

- *Mecanismos de contextualización*

Los mecanismos de contextualización hacen referencia a aquellos que buscan dar al proceso de selección las condiciones que permitan asegurar la calidad o idoneidad de los postulantes para el cargo que van a ejercer, no solamente en términos de sus competencias personales, sino también, en la relación entre estas competencias y las necesidades del establecimiento donde este candidato cumplirá sus funciones. Entonces se establece que la selección requiere tomar en cuenta las necesidades del sistema en varios niveles. En otras palabras, la escuela quisiera establecer ciertas demandas para sus próximos líderes, los sostenedores o servicios locales otras demandas y el nivel nacional, otras demandas. Frente a esto, para incluir estas demandas multinivel se propone que en el proceso de selección se incluya la participación de actores de diferentes niveles del sistema.

Para seleccionar de acuerdo a las necesidades de los distintos contextos se propone diseñar un proceso multinivel, es decir, un proceso donde se incluye la participación de distintos niveles del sistema.

Desde las entrevistas a los actores del sistema chileno surge la propuesta de crear un enfoque mixto o multinivel de selección, es decir, un enfoque en el que los directores deciden parte del procedimiento y otra parte es decidida por otros actores del sistema.

Sobre los requisitos de postulación y selección

Junto con la definición de los mejores procedimientos de selección, el sistema de desarrollo profesional directivo debiera establecer la definición de requisitos de postulación y selección y cuáles serán estos.

Entre los actores entrevistados aparecen diversas opiniones sobre los requisitos que serían exigibles o necesarios en la selección de los candidatos a cargos directivos. Desde el análisis de las tres fuentes principales de información consultadas, se desprenden tres tipos de requisitos que se discute incluir o no en el diseño de un proceso para postular a un cargo de directivo. Estos tres tipos de requisitos son: los relacionados con la experiencia previa del postulante; los asociados con la formación del postulante y los asociados con las competencias genéricas de los postulantes. A continuación, se desarrolla cada uno de estos tipos de requisitos para discutir su inclusión en un sistema de desarrollo profesional como el que convoca este documento.

*Tipos de requisitos que podrían incorporarse en un proceso de selección:
Experiencia previa;
Formación y/o
Competencias.*

- *Experiencia previa*

En función de incorporar la experiencia como requisito en el proceso de desarrollo profesional directivo, será fundamental definir cómo se conceptualizará la experiencia. Algunas de las maneras que se han observado para conceptualizarla es definirla como antigüedad en la escuela, como la posesión de uno o más títulos específicos o definirla como un mínimo de años de trabajo con resultados demostrables. A continuación, se describen algunas de las formas encontradas en la experiencia internacional para determinar cómo definir la experiencia previa en función de incorporarla, o no, como requisito de postulación a un cargo directivo.

Una manera de conceptualizar la experiencia es definiéndola como antigüedad, en relación a los años de docencia. Sin embargo, a partir de la observación de experiencias internacionales habría un consenso, más o menos generalizado, de que este criterio de experiencia docente, es insuficiente para los requerimientos de los nuevos paradigmas de liderazgo escolar (Pont et al., 2008). En por esto que podría ser un requisito, pero sería insuficiente como requisito único. Además, de acuerdo a los entrevistados, con esta exigencia se corre el riesgo de envejecer a los directivos, disminuyendo la posibilidad de trabajar con gente joven.

Cómo incorporar la experiencia en la selección

- *Como antigüedad*
- *Como título*
- *Como trabajo*
- *Como desempeño*
- *Como experiencia en otros roles de liderazgo*
- *Como especialización*

Una segunda manera de incorporar la experiencia en un proceso de selección es a través de generar la exigencia del título docente. Esta manera de incorporar la experiencia está presente en países como Finlandia, Alemania, Escocia, Reino Unido o Corea. En estos casos se requiere el título como un mínimo exigible para la postulación. En España y Victoria (Australia), aunque se exige experiencia en trabajo docente, no se establece como requisito el título profesional docente, lo que podría suponer una apertura hacia otros profesionales. Más allá del título, hay países que exigen un mínimo de trabajo docente efectivo, que va desde la exigencia de un número indeterminado de años, como es el caso de Finlandia o Alemania, hasta la demostración de sobre los 25 años de docencia efectiva. Este último, es el caso de Corea, donde la labor directiva se considera prácticamente la fase previa al retiro (Huber y Hitmann, 2010).

Otra manera de delimitar la experiencia es incorporando la valoración de ésta. En este caso, no basta con tener experiencia, sino también, de poder demostrar un buen desempeño durante ella. Alemania, por ejemplo, exige explícitamente un buen desempeño durante la vida docente, lo que es medido a través de constantes evaluaciones a nivel nacional, las que son consideradas al momento de admitir una postulación a un puesto de liderazgo.

Otra línea para definir la experiencia requerida para ejercer un cargo directivo es la que incluye experiencia en otros cargos de liderazgo. En este sentido, para postular al cargo de director, por ejemplo, tendría que demostrar experiencia previa en otros cargos directivos. Desde lo expuesto por la investigación en directores novatos, se ha demostrado que es clave la experiencia previa en roles de liderazgo. Sin embargo, esta mirada requeriría de un diseño de carrera por tramos jerárquicos, en la que para los cargos más altos se requiera de la experiencia en cargos de menor jerarquía. Entre los entrevistados se explicita que la experiencia en cargos afines se debe considerar como una ventaja ponderable, pero no como un requisito.

Hasta ahora se han planteado formas de definir la experiencia previa asociada a trabajo en instituciones de educación. Sin embargo, otra manera de considerar la experiencia es incluir distintos tipos de experiencia laboral, y en general, ante este requisito se agrega la demanda de algún tipo de formación habilitante, como, por ejemplo, títulos en administración. En países como Singapur, Holanda, y los Estados de Ontario (Canadá), Nueva York y California (Estados Unidos), por ejemplo, la labor directiva puede ser cumplida por cualquier profesional, tenga o no título docente o experiencia en la materia (Huber y Hiltmann, 2010; Pont et al., 2009; Taipele, 2012). En estos casos, la carrera del líder del centro educativo se desarrolla desde la especialización en administración de organizaciones educacionales, de modo que el requisito solicitado es un grado de Master en un área relacionada con el ejercicio del futuro cargo.

En función de establecer requisitos de postulación para un cargo directivo la experiencia previa aparece en todos los sistemas educativos. Lo que se observa es que la experiencia como años de trabajo es una manera de conceptualización muy vaga para dar cuenta de un requisito y, por lo tanto, es necesario incorporar otras formas de conceptualización para complejizar la comprensión de este requisito. En suma, para la definición de un requisito de experiencias, es posible incorporar, entre otras, la descripción de la cualidad de la experiencia, la evaluación que se ha tenido de la experiencia, la demostración de experiencia en otros roles de liderazgo o en otras tareas asociadas al rol para el que se está postulando, o la descripción de experiencias de formación para el liderazgo.

- *Formación*

En este requisito las preguntas que se realizan son si debiese o no existir una formación habilitante, es decir, previa al ejercicio de cualquier rol de liderazgo, o si se debería hacer primero la selección y una vez seleccionado un candidato a líder escolar, este deberá participar de un proceso de formación para el cargo de liderazgo que asumirá.

¿Será una formación habilitante un requisito para ser un líder educacional en Chile?

Entre los entrevistados se defienden las dos posiciones, algunos proponen que el paso por un programa de formación específica no debiese ser una exigencia para postular, pero podría ser un suplemento, un valor agregado. Una de las razones que se esgrime para considerar la formación como una actividad optativa o posterior a la selección, es el costo de ella y, por tanto, ponerla como exigencia generaría un sesgo de selección. En este escenario, de establecerse la formación habilitante como requisito, de acuerdo a los entrevistados, debiese considerarse ser financiada por el sistema y no por los postulantes.

Desde otra perspectiva, y en relación con un sistema de reclutamiento cerrado, en el que se seleccionan una serie de candidatos que son los que podrían postular a cargos directivos, una formación habilitante podría ser ofrecida a los profesionales preseleccionados por el sistema. De esta manera, se genera un listado de posibles candidatos, preseleccionados por el sistema y con formación habilitante, para llenar los cupos que se vayan generando. Como se comentó anteriormente, de este tipo de proceso se realiza en Singapur, sin embargo, este sistema es de diseño centralizado y hay poco espacio para la decisión personal y vocacional de los sujetos. Espacio de decisión que es valorada por los actores entrevistados del sistema nacional.

Una tercera posición propone que la formación habilitante debiese ser un requisito obligatorio para aquellos que quieran postular a un cargo directivo. En Australia, España, o Escocia, los candidatos se incorporan y deben acreditar sus conocimientos participando en programas de formación antes de postular. La participación en los programas de formación disponibles para acreditar competencias en liderazgo presenta la ventaja de contar con candidatos motivados por asumir cargos de liderazgo educativo (Bush, 2008). En contraste con la posición anterior, en esta no se hace una selección previa de los candidatos más idóneos para ser líderes y se confía entonces en la posibilidad de formar buenos líderes.

- *Competencias o habilidades genéricas de liderazgo*

El último requisito que se discute como posibilidad para incorporar en el proceso de selección de directivos es el de las competencias o habilidades genéricas de liderazgo. En esta sección la pregunta que guía la reflexión es qué competencias o habilidades de liderazgo pueden o deben ser incluidas en un proceso de selección de directivos.

De acuerdo a lo propuesto por Pont et. al (2009), desde la investigación se ha planteado que los nuevos parámetros para la selección de directivos escolares se enfocan en habilidades y competencias de liderazgo. Actualmente, de los países estudiados, la mayoría incluye las competencias de liderazgo como requisito de selección para un cargo directivo. En este sentido, para el proceso de selección de directivos se establece un proceso previo de certificación. Solo Holanda, Corea y algunos estados de Alemania se eximen completamente de este requisito, mientras que países como Reino Unido y el Estado de Victoria (Australia) han debido flexibilizarse al respecto, para hacer frente a la falta de candidatos en algunos tipos específicos de centros educacionales (National College for School Leadership, 2012). Las competencias son definidas por la política educacional vigente y para acreditar su conocimiento se pueden encontrar dos mecanismos, el primero es la aprobación en programas de formación, esto sucede en Singapur, Australia, España, Escocia o Canadá, y el segundo es la rendición de un examen al terminar un proceso formativo o libremente, para poder postular a un cargo directivo. Esto se lleva a cabo en lugares como Finlandia, Nueva York y California.

Los profesionales y expertos en educación entrevistados coinciden en que los directivos debiesen tener ciertas características personales que son medidas como parte de un proceso de selección. Así también, los entrevistados proponen que dentro de los requisitos para postular a un cargo directivo habría que evaluar las habilidades blandas y/o de liderazgo de los postulantes. De hecho, en parte importante de las entrevistas se reconoce el liderazgo como un aspecto transversal a los distintos cargos directivos y, por lo tanto, se identifica como un criterio a desarrollar para orientar los procesos de selección. Se distinguen, sin embargo, distintas habilidades de liderazgo que se ponen en juego en la práctica, dependiendo del cargo que se va a ejercer. El valor de la evaluación de las competencias o habilidades en sí mismas o aisladamente es puesto en duda permanentemente por la literatura. La experiencia docente será más o menos relevante, dependiendo de cómo se construya el perfil de director o de jefe de UTP para un contexto específico.

DIMENSIÓN 4: FORMACIÓN

Como fue mencionado en el inicio de este documento, ha habido un cambio en la concepción del rol del equipo directivo, a través de diversidad de políticas educativas que han ido clarificando una demanda a los líderes escolares por el ejercicio de un rol instruccional, por un lado, y por un ejercicio profesional de cada vez más autonomía, por otro. Dadas estas modificaciones en la definición del rol y demanda a los equipos directivos, ha aumentado la necesidad de contar con líderes escolares con más calificación y herramientas para el ejercicio de su labor y, por lo tanto, ha aumentado el requerimiento de su formación.

Un puesto de directivo escolar es una ocupación especializada y requieren de una preparación específica (Bush, 2008)

Desde la literatura se afirma que un puesto como el de directivo escolar es una ocupación especializada que requieren de una preparación específica (Bush, 2008; Mitgang, 2012; Pont et al., 2009). Esto es confirmado en un informe de la OCDE donde los directivos reportan no sentirse adecuadamente formados para asumir sus puestos (Schleicher, 2012). Desde este escenario, se hace fundamental incluir un pilar de formación en un sistema de desarrollo profesional directivo y técnico pedagógico. Un pilar que busque acompañar a los directivos durante su ciclo vital profesional, lo que fortalecerá su autopercepción y preparación para la práctica.

Se entiende que la formación constituye un eje clave en la profesionalización de la práctica del liderazgo educativo (Pont et al, 2009), y en conjunto con el reclutamiento y la selección de líderes escolares, forma una tríada de procesos que deben ser institucionalizados con el fin de asegurar una fluida sucesión y reproducción del liderazgo educativo (Gronn, 2002). Bush (2008) ha planteado, incluso, que la preparación de los líderes ha comenzado a ser una obligación moral, en la medida en que el liderazgo ha trascendido los aspectos técnicos de la gestión escolar y su misión se han articulado con valores y principios formativos.

En complemento a lo anterior, es importante recordar que, de acuerdo a la normativa nacional, los profesionales de la educación tienen derecho a una formación continua. De acuerdo al estatuto docente y la ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. No obstante, en términos de oferta formativa y dados los últimos avances de la carrera docente, los directivos han quedado en desventaja.

Entonces, dada la necesidad de formación de los líderes escolares, la necesidad de profesionalizar su función y el requerimiento legal de cumplir con su derecho a formación continua es que se hace necesario definir un sistema que apoye, acompañe y retroalimente el trabajo realizado por los líderes para promover su desarrollo constante. En relación a esto, y como lo ha mostrado la investigación, los programas de formación de liderazgo pueden mejorar los resultados educativos y, por ende, es deseable promoverlos y fortalecerlos. En Inglaterra, por ejemplo, un estudio en torno al impacto de los programas de desarrollo de liderazgo mostró que las escuelas en que los líderes habían

Los programas de formación de liderazgo pueden mejorar los resultados educativos y, por ende, es deseable promoverlos y fortalecerlos.

participado en un programa de desarrollo de liderazgo, en el National College for School Leadership's Development Program, mejoraron sus resultados académicos más rápidamente (OECD, 2012).

Entre los actores entrevistados, se valora la posibilidad de tener un sistema de formación y apoyo constante en un sistema de desarrollo profesional directivo. Además, se levanta una alerta de cuidar el no hacer explotar un mercado de formación a propósito de generar una demanda desarticulada.

Desde la investigación se ha llamado la atención respecto a la necesidad de diseñar un modelo de formación que no solo ponga énfasis en la figura del director, sino también que se considere una formación que incluya a los diversos líderes y equipos de liderazgo (Pont et al., 2009). Junto con esto, se menciona que los programas de formación alcanzan una mayor coherencia cuando son diseñados, implementados y evaluados a través de alianzas y colaboraciones entre distintas organizaciones e instituciones, tales como empleadores, universidades y asociaciones profesionales de los propios líderes escolares o docentes. Por lo tanto, se evidencia una valoración del trabajo en redes, tanto para quienes se forman como para quienes forman. Tanto para el diseño de los programas de formación, como para las metodologías que en ellos se incluyan.

Dado lo anterior, en esta dimensión se reflexiona sobre los elementos a considerar para el diseño de la formación y apoyo necesarios para fortalecer el desarrollo profesional directivo. Estructuralmente, este apartado se organiza en tres grandes líneas: la primera se refiere a la relación entre la formación y los distintos momentos del desarrollo profesional. En esta línea se establece una distinción gruesa entre la formación pre-servicio, la formación inicial o de inducción y la formación continua. En una segunda línea, se propone reflexionar sobre los contenidos de la formación y las características de los programas de formación. En una tercera y última línea, se presenta la discusión respecto a quién se podría encargar de este sistema de formación, es decir, cómo se define quién se forma y en qué se forma, o cómo se define la manera en que se imparte la formación y cómo esta es financiada.

Sobre el desarrollo profesional y los momentos de formación

Como fue mencionado anteriormente, es posible distinguir un ciclo vital en el desarrollo profesional directivo. En este se entiende que las personas van modificando sus habilidades, valoraciones y necesidades a través del ejercicio de su actividad laboral. Varios autores han propuesto taxonomías para explicar el ciclo vital de directores, y en este documento se entenderá que otros cargos directivos vivencian un ciclo similar. Desde esta descripción de ciclo vital es posible afirmar que se requiere de una formación alineada al primero y eso es lo que se trabajará en este apartado. En otras palabras, se espera describir cómo la formación requerida por los líderes educativos variaría de acuerdo al momento o etapa de vida profesional en el que cada líder se encuentra.

Una taxonomía que resulta iluminadora para visualizar el ciclo vital directivo es la propuesta por Oplatka (2007), en la que se formulan cuatro fases. La primera es la fase de inducción, en la que el nuevo director conoce la escuela y el rol a desempeñar. En esta fase el directivo novato enfrentaría desafíos como la búsqueda de aceptación, el aprendizaje de la cultura organizacional, la superación de la inexperiencia o el desarrollo de confianza con la comunidad escolar. En una

segunda fase, Optaka describe un período de consolidación, en el que se observa un mayor crecimiento y entusiasmo por parte del profesional. En este período se caracteriza a un profesional que siente mayor control, competencia y confianza para desempeñarse en la escuela, así como también, un cambio de visión desde el ideal de una escuela hacia una visión más realista de esta. Una tercera fase se relacionaría con la tensión entre mantenimiento y renovación. Esta fase ocurre en la mitad de la carrera del profesional y, por un lado, se pueden experimentar bajos niveles de oportunidades para el crecimiento profesional, por lo que se produce la sensación de estar estancado y la pérdida de entusiasmo. Por otro lado, los profesionales pueden sentirse realizados, satisfechos y con nuevos desafíos por cumplir en la escuela. Finalmente, la última etapa descrita por este autor correspondería al desencanto, que ocurre por lo general en la última fase de la carrera, luego de muchos años de ejercicio en el cargo. En esta etapa suelen experimentarse sentimientos de estancamiento y de emociones negativas frente a los cambios.

Desde esta comprensión general de ciclo vital relativamente estable y predecible de desarrollo profesional directivo, es que surge la propuesta de diseñar un sistema que ofrezca una formación adecuada a distintas fases de desarrollo. Muñoz y Marfan (2011) señalan que la literatura sobre formación de liderazgo y las políticas desarrolladas a nivel internacional son convergentes respecto a la necesidad de segmentar la oferta formativa de acuerdo a la fase de la carrera por la cual transita el director (Bush y Jackson, 2002; Darling-Hammond et al., 2007; OECD, 2008; Huber y West, 2002).

*Existe una necesidad de segmentar la oferta formativa de acuerdo a la fase de la carrera por la cual transita el director.
(Muñoz y Marfán, 2011)*

Entonces, lo que se plantea en esta dimensión es pensar en un sistema integrado de formación que contemple tres fases fundamentales: en primer lugar, una formación asociada a la fase previa a asumir un cargo directivo, una formación pre-servicio, que prepare las condiciones básicas para asumir un cargo; en segundo lugar, una formación asociada a la fase de inicio de la actividad directiva, es decir, una formación de inducción, pensada, principalmente como apoyo a los directivos noveles y, finalmente, una formación continua asociada a las fases de mantenimiento, renovación y desencanto. En estas últimas fases, a través de la formación, se busca generar espacios para el desarrollo, re-encantamiento y cambio permanente de los directivos en ejercicio. A continuación, se describen algunas de las características que podrían incorporar estas tres modalidades.

- *Formación Pre-servicio*

El inicio del ejercicio de un cargo directivo puede ser difícil, sobre todo cuando el postulante al cargo no ha tenido experiencias previas de liderazgo en establecimientos educacionales. Un estudio comparado de directores en Inglaterra y Estados Unidos, demostraron que es común que quienes dirigen las escuelas enfrenten un choque cultural importante cuando pasan desde enseñar en aula a un cargo de dirección (Daresh y Male, 2000). Una preparación efectiva pre-servicio sería un mecanismo de reducir este choque y facilitaría a los líderes el poder salir adelante en sus funciones.

Se entenderá la formación en pre-servicio como la formación ofrecida o realizada antes de ejercer el cargo de liderazgo al que se postula. Como se mencionó en la dimensión de selección, la

Se propone hacer un sistema de formación que incorpore tres fases: pre-servicio, inducción y continua.

formación en pre-servicio puede o no ser un requisito de selección para un cargo directivo. Si fuese requisito se hace referencia a esta como formación habilitante. De acuerdo a los actores del sistema educativo nacional, de hacerse obligatoria esta formación, no debiese ser a cuenta de los propios postulantes, dado el sesgo de selección que ese costo podría generar.

Además de los argumentos mencionados en el apartado de selección sobre la formación habilitante, se ha propuesto que hacer esta formación en pre-servicio obligatoria, más allá que no sea una condición para la selección, permitiría aumentar la calidad del liderazgo disponible, permitiendo que los programas se ajusten en el marco de una política general que determine sus metas y prioridades. Asimismo, podría sentar las bases para la profesionalización del liderazgo educativo (Schleicher, 2012). Por otra parte, en contra de esta obligatoriedad, se ha argumentado que su instauración restringe la creación e innovación en la formación (Gronn, 2003; Schleicher, 2012) y que la participación voluntaria de los sujetos en programas de formación aumenta las probabilidades que participen con alta motivación (Stewart, 2000 en Pont et al., 2009). En relación a lo anterior, ya sea que esta formación en pre-servicio se establezca como voluntaria u obligatoria, será necesario determinar ciertos requisitos para participar de ella. De acuerdo con Mitgang (2012), los programas de formación, particularmente en pre-servicio, deben contar con procesos de selección rigurosos, que contribuyan a la creación de un cuerpo de directivos que cuenten con las mejores capacidades y habilidades de base y sean lo más diversos posibles. Estos requisitos de selección para los procesos de formación pre-servicio debiesen mantener cierta coherencia con los procesos de selección para cargos directivos.

Por otro lado, además de los requisitos de participación en ella, esta formación estará definida también por las formas de acreditar su logro. Una forma de acreditación de la formación pre-servicio puede ser centralizada, como la utilizada por Singapur por ejemplo, en la que un sistema centralizado forma y evalúa a posibles candidatos y acredita su idoneidad para empezar a ejercer un cargo de dirección. Otras formas de acreditar esta formación es la utilizada por instituciones de formación superior. Estas instituciones ofrecen los modelos de formación y luego acreditan el aprendizaje de los asistentes mediante los certificados adecuados. Una tercera forma de acreditación de esta formación es a través de instituciones que acrediten la participación de los candidatos a líderes escolares en proyectos prácticos de desarrollo, que posteriormente son evaluados y acreditados como formación pre-servicio. Las formas de acreditar los procesos de formación en cualquiera de los momentos del ciclo vital serán importantes, sin embargo, estas formas de acreditación son especialmente relevantes en la formación pre-servicio, dado que constituirán una prueba para los procesos de selección de cargos, ya sea porque se establezca como un requisito obligatorio o como un valor agregado a la postulación.

En países donde se ha adoptado la concepción del liderazgo distribuido, se proporcionan programas de inducción a variados profesionales o puestos directivos, no solamente a los directores.

- *Formación de inducción*

Se entenderá como formación inicial o de inducción aquella destinada a los directivos que acaban de asumir un cargo. Su objetivo, en términos generales, es apoyar el proceso de adaptación de los nuevos líderes a las tareas y responsabilidades que implica el cargo (CEPPE, 2009). Mitgang (2012) sostiene que, si bien, la formación pre-servicio es esencial, resulta también importante contar con formación y apoyo en las etapas posteriores a la contratación de los directores, esto sería aún más fundamental en el caso de los directores novatos.

La participación de directores en programas de inducción exitosos tiene como consecuencia que estos se sientan más preparados para realizar las funciones asociadas al cargo, especialmente, con lo relacionado al desarrollo organizacional, al desarrollo de una visión de escuela y al compromiso de padres y apoderados. Además, estos directivos tendrían actitudes más positivas y, por lo general, durarían más en sus cargos. Junto con esto, le destinarían mayor tiempo al trabajo enfocado en lo instruccional, reportan un mejor funcionamiento y organización, así como mayor compromiso y efectividad por parte de los profesores. También, se observa una mayor participación de la comunidad escolar en las actividades de aprendizaje y, finalmente, se prioriza el apoyo y desarrollo profesionalmente a los profesores (CEPPE, 2009).

Por lo tanto, los programas de inducción presentan notables virtudes y por lo mismo son bastante comunes en distintos contextos. En Escocia, por ejemplo, Stewart (2000) manifiesta que los primeros años del liderazgo son claves para el aprendizaje y el apoyo a directores, por lo tanto, tienen programas de inducción obligatorios para todos. Por otro lado, en Estados Unidos, más de la mitad de los estados cuenta con alguna forma de inducción (Pont et al., 2009). En varios países, principalmente en aquellos en donde se ha adoptado la concepción del liderazgo distribuido, se proporcionan programas de inducción a variados profesionales o puestos directivos, no solamente a los directores. Al igual que en los programas de inducción de docentes, la correlación entre la eficacia y la participación en un programa de inducción depende principalmente de la calidad del programa al que los sujetos asistan (Darling-Hammond, 2007).

- *Formación continua*

Se hará referencia a la formación continua como aquella que reúne a todas las experiencias de capacitación y formación cuyos destinatarios son líderes educativos en ejercicio. De esta manera, en ella se consideran desde actividades cortas y específicas, como jornadas de formación y actualización, hasta planes de formación de larga duración, tales como postgrados (Pont, Nusche y Moorman, 2008, p. 110).

En esta formación aparecen los directivos con variedad de experiencias y requerimientos. Es por esto que en esta fase de formación aparece la demanda por indagar en las necesidades de los líderes de acuerdo no solo a su momento del desarrollo profesional, sino también, a las condiciones y demandas del contexto en el que se desempeñan. Para ello es clave la identificación de fases o etapas en que se encuentran, el reconocimiento de los diferentes desafíos y problemas a los cuales se enfrentan los profesionales; las competencias técnicas, conocimiento, experticia que poseen; y los apoyos específicos que necesitan (Oplatka, 2004).

La literatura especializada destaca la importancia de la formación continua y al aporte que esta puede realizar a la emergencia de liderazgos educativos efectivos dentro de las escuelas (Davis, Darling-Hammond, LePointe y Meyerson, 2005). Este es el tipo de formación de directivos que es más utilizada en Chile. Los actores del sistema chileno entrevistados identifican dos enfoques distintos al hablar de este tipo de formación. El primero correspondería a un tipo formación para el perfeccionamiento, de carácter técnico-académico y el segundo a lo que los entrevistados llaman formación para la actualización, enfocada más a la adaptación al contexto donde se ejerce el liderazgo.

Aunque se desarrollarán los métodos de formación en el siguiente apartado, es importante mencionar, que sobre todo en este tipo de formación, aparece con fuerza la idea de la formación en la acción, en contexto. En este sentido, estrategias como el *mentoring* o el *coaching* son muy valoradas por los actores del sistema chileno.

Sobre los contenidos de los programas de formación

En términos genéricos, se establece que será fundamental definir ciertos contenidos y elementos constitutivos que debiesen dar cuerpo a los procesos de formación de los líderes educativos.

Entre los entrevistados surge la aprehensión sobre la apertura de un mercado de venta de cursos de formación que no logren las metas de desarrollo profesional propuestas. Es decir, que sea una explosión desregulada de ofertas formativas que no respondan ni a la necesidad de los líderes ni del sistema, o que no aseguren la calidad que se requiere para poder facilitar el mejoramiento educativo. En este marco, la definición de qué se forma y cómo se forma es fundamental.

Respecto de los contenidos de los procesos formativos de los líderes educativos, en las entrevistas a los actores del sistema educativo nacional se menciona el liderazgo, la administración de personas, la gestión de equipos de trabajo, el desarrollo organizacional, el currículo o saberes jurídicos como temas fundamentales a trabajar con los directivos. Sin embargo, cualquiera sea el contenido puntual seleccionado, los actores proponen que se debiera establecer un piso mínimo transversal para todos los cargos y luego definir cuestiones técnicas más específicas para cada uno.

De acuerdo a lo encontrado en la experiencia internacional, el contenido de los programas de formación de líderes puede estar orientado a diversos temas. Por ejemplo, orientado a desarrollar temas legislativos, administrativos, de gerencia o temas que facilitan la gestión administrativa de los establecimientos educativos. Este es el tipo de contenido seleccionado por los planes de formación de Bélgica (Flandes) o Austria. También, puede haber sistemas que están orientados a formar habilidades de liderazgo pedagógico que busca elevar directamente el rendimiento de las escuelas y de los estudiantes, esa es la decisión que ha tomado Irlanda del Norte. Sin embargo, la selección de los contenidos también puede estar referida a tratar temas diversos adaptándose a contextos escolares específicos, como ocurre en Inglaterra. En suma, en los distintos

Algunas alternativas para definir los contenidos a formar pueden ser los estándares (en Chile el MBDLE) y/o el diagnóstico de necesidades de formación de los actores del sistema.

contextos no hay una tendencia clara en términos del tipo de contenidos que debe incluirse en la formación de los líderes escolares.

Por otro lado, en la investigación sobre liderazgo educativo aún existe poca claridad respecto a qué tipo de formación es la que conduce a experiencias escolares más efectivas y resultados de aprendizaje más altos. No obstante, desde los estudios se ha levantado una serie de prácticas que pueden asociarse a un liderazgo educativo exitoso. Pont et al., (2009) señalan que algunos países han establecido estándares o cualificaciones profesionales específicos para la formación de líderes educativos basados en dichas prácticas. Algunos ejemplos de países que cuentan con un amplio desarrollo de estándares son Reino Unido y Estados Unidos desde 2006. La existencia de estándares permitiría contar con bases en torno a las cuales organizar y desarrollar programas de formación. Sin embargo, la rigidez o el alto grado de generalización y centralización de la estandarización han sido frecuentemente blanco de críticas para los expertos en liderazgo escolar y es una preocupación que comparten y explicitan los actores locales.

*El desarrollo de habilidades sociales complejas, como las involucradas en el liderazgo educativo, requieren de modelos y metodologías también complejas de enseñanza.
Huber y West (2002)*

En Chile, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar ha tomado algunas de las prácticas que se entienden como deseables para la mejora escolar para generar una propuesta de estándares. Es por esto que este instrumento puede ser considerado como referente para definir el contenido de las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo de la formación del liderazgo escolar en el país. De hecho, su propósito es orientar la acción de los directivos escolares, así como su proceso de autodesarrollo y formación especializada (MBDLE, 2015). No obstante, este instrumento hace referencia a una serie de prácticas se espera realice el equipo directivo en su conjunto y no algunos de sus roles de manera independiente. Por lo tanto, para el diseño de experiencias formativas será necesario proponer una serie de aprendizajes deseables a todos los cargos del equipo directivo y/o habrá que establecer también una serie de contenidos específicos que será necesario desarrollar por quienes ostentan cada uno de los cargos existentes en los equipos.

En síntesis, para definir el contenido de los procesos formativos, en todos sus momentos, pre-servicio, inducción y formación continua, no existe una mirada única y categórica. En Chile el MBDLE podría dar una base relevante para la definición de qué es lo que se debiese incorporar en los programas de formación. Otra fuente para esta definición puede ser el levantamiento directo de las necesidades de los líderes que están en distintos momentos de su formación y que se desempeñan en distintos espacios educacionales.

Junto con los contenidos de los programas de formación profesional, otro aspecto que llama la atención en las fuentes revisadas son las metodologías a utilizar en los programas de formación, y los incentivos para atraer a los potenciales participantes.

En relación con las metodologías a utilizar en los procesos de formación de líderes escolares, entre los entrevistados se critica el enfoque excesivamente teórico de la formación y se habla de la necesidad de fortalecer el componente práctico de los procesos formativos. Este componente práctico es considerado como un aspecto que apunta directamente a fortalecer el ejercicio de la labor directiva. Huber y West (2002) han sostenido que el desarrollo de habilidades sociales complejas, como las involucradas en el liderazgo educativo, requieren de modelos y metodologías también complejas de enseñanza. En este sentido, desde los entrevistados aparece reiteradamente la idea de contar con una formación contextualizada y práctica en el establecimiento donde se ejercerá o se ejerce el rol de liderazgo. Debido a esto, aun cuando la contextualización no se logre a través de realizar los procesos formativos en el espacio físico en que los sujetos trabajan, se requiere que los programas de formación estén ajustados a las características y necesidades de los profesionales. Esta coherencia entre la necesidad de los líderes y sus contextos y la oferta de formación que se está realizando no solo se aplica a la selección de contenidos, sino también, a la selección de métodos que permitan llegar a ese saber contextual requerido.

En función de generar esta formación práctica y contextualizada, entre los actores entrevistados se explicita la idea de incluir métodos de formación como el acompañamiento, la supervisión, el apoyo, el *coaching* o la mentoría. Esto es reafirmado por Mitgang (2012), quien plantea que resulta importante que la formación de los líderes implique poder aplicar la teoría en la práctica, analizando los desafíos a los que se enfrentarán los directores en la vida real y proporcionando las herramientas necesarias para responder a ellos. Desde la investigación surgen también otra serie de formas de interconectar teoría y práctica, como el estudio de caso, la investigación acción o el aprendizaje basado en problemas (Mitgang, 2012). De hecho, la investigación ha mostrado que la integración de la teoría y la práctica es una característica particularmente relevante de los programas de inducción más efectivos (CEPPE, 2009; Pont et al., 2009).

Desde los mismos actores entrevistados, por otro lado, se propone abrir los procesos de formación a experiencias que estén más allá de las capacidades de cada escuela. Con la finalidad de que estos procesos de formación ayuden a encontrar aprendizaje en la experiencia de otros, dado que muchas veces resulta imposible superar los déficits identificados con las propias capacidades de las escuelas. En este sentido se propone incorporar metodología que promuevan redes de escuelas, redes de personas o redes de experiencias.

Otros métodos que se han utilizado en la formación de líderes y que pueden incorporarse a la formación directiva y técnico pedagógica del país son los que proveen los recursos virtuales como plataformas de formación, acopio de recursos, módulos de autoaprendizaje o redes de pares. También se han empleado métodos que facilitan la construcción colectiva de conocimientos, en los que se pueden integrar, eventualmente, otros roles de los establecimientos, más allá del director. Algunos ejemplos de estos métodos son los juegos de roles, el desarrollo de un plan de mejora compartido o el diseño de proyectos conjunto. Darling-Hammond (2007) encontró que los

directores que participaron de programas de inducción ejemplares, en los que se incluían visitas a escuelas, observaciones y se generaban redes de directores, fueron mucho mejor evaluados que aquellos que participaron de programas tradicionales y menos intensivos (Darling-Hammond, 2007).

En relación a los incentivos para atraer los potenciales participantes a los programas de formación, la OECD (Schleicher, 2012) ha establecido que es importante contar con incentivos para quienes participan en los programas de formación, ya sea al momento en que se desarrollan los programas o como una forma de incentivo posterior a la obtención de una calificación. Los incentivos asociados al desarrollo profesional en general son discutidos en la dimensión de remuneraciones e incentivos, en esta sección se hace referencia solamente a los incentivos relativos a la formación.

En este contexto, algunos de los tipos de incentivos que se mencionan para promover la formación directiva son asociar la formación al avance en tramos, remunerar la formación, asociar la formación a antecedentes laborales que faciliten o sumen valor a la postulación a cargos de mayor jerarquía, o cargos fuera del contexto institucional actual.

Desde los actores entrevistados, se considera que el mejor incentivo a la formación es asociarla al avance en tramos de carrera directiva más que premiar el simple cumplimiento o aprobación de procesos formativos. Esto es relevante dado que el incentivo deja de entregarse a los cursos realizados, sino que se asocia a avances en la carrera profesional. Lo anterior reduciría la posibilidad de que se genere un mercado de cursos sin resultados verificables y que se realizarían solo para conseguir incentivos económicos, más que un mejoramiento de la labor profesional. Esto es lo que se hace, por ejemplo, en Nueva Zelanda, donde en la medida que van completando exigencias de formación y otras exigencias de permanencia en el cargo, van avanzando por tramos de carrera. Cada nuevo tramo implica un incremento en sus remuneraciones.

Mitgang (2012) sostiene que la formación en liderazgo debiese ser remunerada, lo que aseguraría una mayor dedicación de los participantes a ellas. Otra forma de incentivo a la formación es procurar que la certificación aumente la competitividad del líder en los procesos de selección de directivos. Suponiendo un sistema de desarrollo en tramos jerárquicos, la calificación ayudaría a los postulantes a aumentar sus posibilidades de lograr un cargo jerárquicamente más alto y en el caso de quienes ya están en las jerarquías superiores, se propone extender su carrera hacia otras áreas, ya sea en planos administrativamente superiores, fuera de los establecimientos escolares o en establecimientos que supongan mayores desafíos.

Sobre quien administra, implementa, financia y decide en relación a los programas de formación

Respecto a quién debiese estar a cargo de la administración de los programas de formación entre los entrevistados no existe acuerdo. Hay una tensión entre la definición de una institución centralizada que define y realiza la formación, o si el mejor modelo es que la formación sea ofrecida por instituciones especializadas y desde el nivel central del Ministerio de Educación se certifique la calidad de estos programas. Pero esta discusión sobre quién define, imparte, certifica o financia la formación de los directivos también se encuentra en el escenario internacional. En la mayoría de los países revisados, se observa la existencia de una entidad regulatoria, generalmente autónoma, que identifica necesidades de formación en los directores y diseña e implementa programas de

formación. Ejemplo de esta entidad reguladora son el National College for Teaching and Leadership en Inglaterra, Thw Regional Training Unit en Irlanda del Norte, el Departamento de Educación de Victoria en Australia o la Academia de Liderazgo de la ciudad de Nueva York.

En los sistemas altamente centralizados, como Singapur, Francia o Alemania, las decisiones de formación, es decir, qué se imparte, quiénes se forman, quién certifica y financia, se toman a nivel central. De esta manera, los programas tienden a ser estandarizados y estrechamente monitoreados por los gobiernos nacionales o federales (Huber y West, 2002). En aquellos casos en los que no existe una entidad centralizada es la misma escuela u otros organismos intermedios, como las municipalidades o distritos escolares, quienes definen las necesidades de formación profesional, y elaboran e implementan la oferta formativa. Un ejemplo, de esta administración es el sistema noruego, que cuenta con un alto nivel de descentralización (Schleicher, 2012). Si bien, los modelos descentralizados son altamente apreciados por su capacidad de responder de mejor manera a las necesidades particulares de las escuelas, se encuentran frente a un mayor riesgo de no garantizar consistencia y equidad entre las escuelas (Pont et al., 2009). Además de estos dos modelos extremos, existen posiciones intermedias, ejemplo de ellas se encuentran en Inglaterra y Estados Unidos, quienes cuentan con altos grados de autonomía a nivel local y descentralización para la toma de decisiones, y han implementado directrices y enfoques generales que han resultado en la promoción de estándares que orientan el desarrollo de los programas de formación (Huber y West, 2002).

Frente a la toma de decisiones sobre la formación, ¿decisiones centralizadas (organismo central), descentralizadas (líderes, escuelas y sostenedores) o una combinación de ambos?

De acuerdo a Darling-Hamond et al., (2010) desde la investigación es posible afirmar que, en un sistema de formación de líderes escolares, la autoridad a cargo de la política educacional debiese tener control sobre el sistema para asegurar que los nuevos líderes satisfagan mejor las necesidades a nivel nacional y local. Además, las autoridades educacionales debiesen formar alianzas con universidades y centros de formación, teniendo un rol protagónico en la alineación de los contenidos y métodos de formación para las necesidades de la política educativa. Asimismo, debe tener una influencia mayor en la calidad de la formación ofrecida, a través del establecimiento de estándares, programas de acreditación, certificación de directores y apoyo financiero a los candidatos altamente calificados. De acuerdo a esta investigadora la existencia de estándares comunes y consensos respecto a las definiciones de competencias para la certificación de líderes escolares constituye un elemento central para asegurar mayor eficacia de la formación.

Frente a la pregunta sobre quién implementa los programas de formación, en la experiencia internacional se observa una variedad de modelos. Es posible encontrar países o sistemas educacionales en que la formación recae fundamentalmente en manos de una institución específica, gubernamental, creada para este fin. También, hay países en que los programas son implementados de acuerdo a una alianza establecida entre universidades, públicas o privadas, organismos gubernamentales y otras instituciones privadas. Muchos países cuentan con múltiple provisión y una variedad de proveedores que ofrecen programas de formación. En muchos casos esta variedad no es centralmente regulada.

Entre los responsables de programas de formación para directivos que pueden encontrarse en la experiencia internacional se encuentran, en primer lugar, las autoridades educativas locales o centrales, incluidos municipios cuando ellos cumplen la función de contraparte de las escuelas. En

general los municipios no aparecen como quienes imparten los programas, pero sí como los responsables de otras instituciones que sí los imparten. La única excepción en este sentido es Irlanda del Norte, donde en algunas circunstancias participan las autoridades educativas como ejecutores de capacitación. En segundo lugar, están los centros de formación dependientes de la autoridad educativa; es decir, Institutos de formación especialmente creados para gestionar e implementar programas de liderazgo. Se caracterizan por tener dependencia institucional respecto a la autoridad educativa, pero autonomía en su gestión. Un tercer formador o responsable de formación puede encontrarse en las universidades o institutos de formación, que adicionan los programas de formación de líderes educativos a su función formadora general y finalmente es posible encontrar entidades privadas o proveedores de formación creados específicamente para impartir programas de formación de líderes, estas instituciones no tendrían dependencia con las autoridades educativas de los países. En general la oferta de programas de formación para los líderes escolares es cubierta por más de una institución o tipo de institución en cada país. Los casos que la literatura internacional destaca como exitosos no muestran regularidad en esto. El NCTL en Reino Unido, por ejemplo, es el responsable de la formación, pero la cubre por medio de oferta privada; en Nueva Zelanda, por otro lado, los proveedores tienen un carácter privado, mientras en Nueva York existen proveedores públicos y privados de formación.

Frente a la pregunta sobre quién financia la formación en liderazgo son diversas las formas y fuentes de financiamiento disponibles. Estas pueden ser clasificadas en tres grupos: los sistemas de formación que son financiados completamente por una entidad del gobierno central o local; los sistemas de financiamiento individual, en que los propios participantes deben cubrir los costos asociados a los programas de formación; y los modelos mixtos de financiamiento, en que los participantes de los programas pueden optar a fondos públicos o privados que cubran parte de los costos. De acuerdo a lo expuesto por Darling-Hammond et al., (2010) pese a que aún existen vacíos importantes respecto al impacto de las estrategias de financiamiento en la naturaleza y diseño de la formación y el desempeño de los directores, es posible afirmar que los modelos de financiamiento influyen notablemente en la disponibilidad, los contenidos, diseño e impacto de los programas de formación existentes.

En cuanto a la pregunta sobre quién toma las decisiones y es responsable del proceso de formación en el contexto chileno, no se observa acuerdo entre los actores entrevistados. Lo que se observa en la experiencia internacional es que la toma de decisiones sobre la formación está altamente relacionada con el tipo de administración general del sistema educativo. En este sentido, sistemas altamente centralizados tienen sistemas de decisión sobre la formación de directivos altamente centralizados y lo mismo ocurre en los sistemas más descentralizados. Lo que se evidencia, además, es que hay posiciones intermedias y que estas pueden construirse de acuerdo a diversidad de temas de formación. En otras palabras, es posible distinguir temas de decisión que pueden ser más o menos centralizados, así, por ejemplo, está la necesidad de definir qué se forma, quién forma, quién implementa y quién financia y en cada uno de esos temas las decisiones pueden ser más o menos centralizadas.

Para cerrar la dimensión de Formación se recuerda que se ha planteado que para el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo se requiere la definición de un proceso con tiempos de desarrollo, entendiéndose que hay un ciclo esperable de desarrollo profesional que puede asociarse a una formación en pre-servicio, una de inducción y luego una de formación continua. Al mismo tiempo, la definición de los contenidos y características de los programas de formación será fundamental para la oferta de programas que se alineen con el tipo de sistema

educativo existente. Finalmente, y asociado a lo anterior, también será fundamental decidir sobre la toma de decisiones del sistema, quién y cómo se decide quién se forma, qué se forma, cómo se implementa y evalúa y cómo se financia.

DIMENSIÓN 5: EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

De acuerdo al informe McKinsey (en Mourshed, Chioke y Barber, 2010) todos los sistemas que han mejorado sus resultados en los últimos 25 años, en algún momento de su tránsito hacia la mejora necesitaron introducir sistemas de evaluación robustos y generar estándares para asegurar la profesionalización del liderazgo y la enseñanza. En la línea de fortalecer una evaluación de los líderes escolares que facilite la mejora del sistema educativo es que se propone la inclusión de una dimensión de evaluación y retroalimentación como pilar del sistema de desarrollo profesional directivo y técnico pedagógico.

*Todos los sistemas que han mejorado sus resultados necesitaron introducir sistemas de evaluación robustos.
Informe McKinsey*

La meta última de los sistemas educativos es mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, los que, como la investigación ha mostrado, están íntimamente relacionados con ciertas prácticas educativas, particularmente con las prácticas de los líderes educativos (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2007; Walters et al., 2005; Hallinger y Heck, 1998; Seashore Lewis, Leithwood, Walsthorpe & Anderson, 2010).

En la búsqueda de fortalecer el liderazgo educativo, como ya se ha comentado en las secciones anteriores, las políticas educativas del mundo en general y de Chile en particular, han aumentado la autonomía de las instituciones escolares y, por lo tanto, de sus líderes. Al mismo tiempo, han dado mayor protagonismo al rol pedagógico de los líderes, más que a un rol administrativo. En este contexto, muchos de los sistemas educativos han creado y modificando sistemas de evaluación para que estos sean capaces de dar cuenta de este nuevo espacio y protagonismo del liderazgo en las instituciones escolares. De esta manera, con la evaluación se han dado luces para saber hacia dónde es necesario seguir avanzando. Esto ha significado incorporan a la evaluación de los líderes, los aprendizajes de los estudiantes, las interacciones pedagógicas de los líderes con los docentes o la evaluación de las prácticas efectivas de liderazgo (OECD, 2013). Es decir, ya no solo se incorpora la evaluación personal del líder, sino también, los efectos que esta tiene en la institución escolar, sus actores y sus resultados.

En este apartado se incluyen elementos que es posible incorporar en el diseño de un sistema de evaluación de los líderes escolares. Primero, se reflexiona sobre ciertas singularidades a considerar para la evaluación de los líderes educativos y, luego, se desarrollan algunos elementos fundamentales que debiesen considerarse en cualquier sistema de evaluación: a quién se evalúa, quién evalúa y cuál será la función principal de la evaluación.

Junto con esto, es importante señalar que cualquiera que sea el sistema de evaluación que se diseñe, es necesario que este garantice que los procesos de evaluación sean válidos, es decir, que contengan indicadores fiables que consideren el contexto en el que se desarrolla el rol directivo y que por, sobre todo, sean percibidos como procesos justos y objetivos por parte de quienes ejercen la evaluación (OECD, 2013).

Se requiere una evaluación con indicadores fiables, que consideren el contexto y sean percibidos como

- *Singularidades de un modelo de evaluación de los líderes escolares*

La teoría propone que la evaluación de los líderes escolares es distinta a la de los docentes (OCDE, 2013). Desde esta comprensión, en este apartado se busca descifrar cuáles son algunas de las singularidades que presentaría un modelo de evaluación para el desarrollo de directivos escolares.

El desafío de la evaluación de los líderes escolares parece tener sus orígenes en una tensión que proviene de la definición y efecto del liderazgo en sí mismo y es que este influye indirectamente en el resultado educativo de los estudiantes. Esto es así ya que, el liderazgo educativo influye en otros para que realicen acciones que se espera resulten en un mejoramiento de los resultados escolares en los estudiantes (Robinson et al., 2009). Es por esto que un desafío para evaluar el liderazgo educativo será definir qué es lo que se busca evaluar. De esta manera, es posible afirmar que el desafío metodológico de la evaluación de los líderes educativos es complejo. Davis et al. (2011) encontraron que los sistemas de evaluación se construyen a partir de diversos criterios de rendimiento y, si bien, el objetivo último de la evaluación de los líderes escolares se centra en los resultados, la mayoría de las evaluaciones se alinean con criterios más que con resultados.

A continuación, se desarrollan alguno de los temas surgidos desde el análisis de las tres fuentes de información, los cuales dan singularidad a la evaluación de líderes escolares y podrían ser considerados en el diseño de un sistema de evaluación de directivos y líderes técnico pedagógicos.

Sobre los sistemas de evaluación del liderazgo

¿Qué se puede evaluar de los líderes?
(modelos que pueden convivir en el mismo sistema)

1. Responsabilidades de los líderes.
2. Conocimiento y habilidades de los líderes.
3. Procesos de liderazgo.
4. Resultados del liderazgo.

Fuller, Hollingworth y Liu (2015)

Los modelos o sistemas de evaluación se refieren a un conjunto de estrategias que se coordinan para dar información al sistema educativo sobre sus objetivos y, en este caso, sobre el desarrollo del liderazgo educativo. El sistema o modelo educativo que adopta un país guarda estrecha relación con las políticas generales del mismo sobre el mejoramiento de su sistema. Por ejemplo, en países con sistemas educativos altamente descentralizados como Dinamarca, Finlandia, Estonia, Hungría, Noruega o Suecia los sistemas de evaluación dependen netamente de las autoridades locales.

Los distintos entrevistados del sistema educativo nacional coinciden en la necesidad de desarrollar un sistema integrado de evaluación, es decir, un sistema que en su conjunto dé cuenta de lo que se requiere saber y que no sea una serie de evaluaciones aisladas las que den cuenta de los avances o necesidades del mismo. Plantean que es necesario crear un sistema que, entre otras cosas, ayude a dar un giro a la cultura evaluativa del país. Es por esto que se propone que se diseñe una evaluación con un enfoque más formativo que sumativo, es decir, que se enfoque más en la entrega de información para la mejora que en la generación de consecuencias asociadas a la

obtención de bajos resultados.

Junto con esto, además, se cambiaría la predisposición general de los actores, quienes, de acuerdo a los entrevistados, temen mostrar sus debilidades por miedo a las consecuencias de sus resultados en las evaluaciones. Entonces, desde los actores del sistema se propone diseñar una evaluación que permita detectar brecha, insuficiencias y necesidades para poder reforzarlas y formarlas. En esta línea, pensar en un sistema integrado podría permitir contar con diversos instrumentos que tengan distintas funciones y consecuencias. El tema de las funciones y consecuencias de la evaluación se retoma más adelante en el documento.

En términos de cómo constituir un sistema de evaluación, una mirada es la propuesta por Fuller, Hollingworth y Liu (2015) quienes mencionan que existen al menos cuatro modelos en los sistemas de evaluación de directores. Uno centrado en las responsabilidades de los líderes; otro en el conocimiento y habilidades de los líderes, un tercer tipo de modelo centrado en procesos de liderazgo, y finalmente, un cuarto tipo de modelo enfocado en los resultados del liderazgo.

El primer modelo mencionado se caracteriza por centrarse en evaluar las responsabilidades asociadas al liderazgo, específicamente, abordan las tareas y actividades de trabajo de los directores. Según los autores, esta era la forma predominante de evaluación a directores durante el siglo pasado, previo a la llegada de los test o pruebas estandarizadas (Goldring et al., 2009). El segundo modelo, utilizado con menos frecuencia, es la evaluación de competencias, conocimientos y habilidades que poseen los directores. Una mirada crítica frente a estos dos primeros tipos de modelos de evaluación cuestiona la utilidad de tener un listado teórico de tareas, habilidades y competencias, dado que esto fragmenta el proceso de mejora y lo separa del contexto. En otras palabras, se critica su poca capacidad de dar cuenta de la real efectividad de las prácticas en términos de resultados de los estudiantes (Fuller et al., 2015). En este sentido, los directores podrían desarrollar una serie de prácticas de liderazgo documentadas como efectivas, independientemente de si los estudiantes mejoraron sus aprendizajes u otro indicador.

Un tercer tipo de modelo de evaluación es la evaluación de las prácticas y comportamientos más eficaces de los directores. La cuarta alternativa, complementaria con la anterior, incluye en su evaluación indicadores asociados a los estudiantes, como lo son los puntajes de logros, la tasa de asistencia y de graduación. Desde este tipo de modelos se sugiere que para evaluar el liderazgo deben incluirse medidas en estos tres campos (New Leaders, 2010) y poner un foco particular en los resultados de los estudiantes de la escuela (Fuller et al., 2015; Goldring et al., 2009). La principal crítica que se ha hecho al tercer y cuarto tipo de modelos tiene que ver con su capacidad de aislar el efecto que los directores tienen sobre la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En efecto, se hace muy difícil atribuir causalidad a la relación entre prácticas de liderazgo y aprendizajes de los estudiantes, sin tomar precauciones metodológicas de alta sofisticación (Fuller et al., 2015; Goldring et al., 2009). Otro de los elementos que habría que considerar o ponderar, y que complejiza todavía más un sistema de evaluación de este tipo, es el ciclo vital de los directivos. Debido a que en este caso se debería modificar la manera de evaluar del sistema de acuerdo a la etapa en que el directivo se encuentra. Desde la experiencia de New Leaders, las expectativas de desempeño de los directores debiesen tener en cuenta, en primer lugar, que los directores noveles necesitan tiempo de adaptación y, por ende, las ponderaciones sugeridas para los directores expertos debiesen modificarse e incluso invertirse, de tal forma que los nuevos directores sean evaluados principalmente por sus prácticas y menos por los resultados de los estudiantes.

Una última y no menos importante crítica a estos sistemas de evaluación es que, en general, se han asociado a sistemas que relacionan las evaluaciones con altas consecuencias, como despidos o no acceso a bonos, lo que genera fuerte presión a los líderes y sumado a la dificultad para aislar efectos, puede asociarse a decisiones de poca justicia.

Si bien, ha habido periodos en el tiempo en el que un modelo predomina por sobre otro, los modelos y sus métodos de evaluación de directores suelen combinarse de distinta manera (Goldring et al., 2009). El desafío para diseñar un modelo de evaluación integral es la definición de cómo generar dicha integración. Un elemento que será fundamental tener en cuenta es que, ante la potencial coexistencia de diferentes enfoques de evaluación, se requiere una reflexión sobre las distintas formas en que estos procesos se relacionan e informan uno al otro (Pont et al., 2009).

Crear un sistema de evaluación que ayude a dar un giro a la cultura evaluativa del país, a través de un enfoque formativo que por sobre todo entregue información para la mejora.

Otro elemento que no ha sido explicitado hasta ahora en la descripción de los distintos modelos de desarrollo profesional directivo, pero que requiere ser incorporado en la reflexión sobre un sistema de evaluación, es la definición de obligación o voluntariedad de la evaluación. En el sistema de desarrollo profesional docente chilena, por ejemplo, se incluyó una evaluación voluntaria en las etapas más avanzadas de la carrera docente. Entre los actores del sistema no aparece mención a este tema, sin embargo, desde la experiencia internacional es posible encontrar países en que la evaluación es una obligación contractual para mantenerse en el cargo como en República Checa, Polonia o Eslovaquia (Schleier, 2012).

En suma, los sistemas de evaluación contemplan una serie de decisiones, muchas de ellas se toman desde la coherencia con el sistema educacional del que la evaluación forma parte, por ejemplo, un sistema educativo en el que se toman las decisiones centralizadamente, en coherencia, tenderá a diseñar un sistema de evaluación con características más centralizadas. Una segunda consideración sobre el sistema de evaluación surge desde las entrevistas a los actores, quienes proponen facilitar, a través del sistema de evaluación, un giro en la concepción de la evaluación mediante la creación de un sistema en el que se asegure la información para la mejora más que para la generación de consecuencias ante una determinada evaluación. En tercer lugar, se genera el desafío de diseñar un sistema que dé cuenta de resultados, pero también de procesos. Para los desafíos suscritos es posible contar, por ejemplo, con alternativas de obligatoriedad o voluntariedad en la participación en las evaluaciones o con diversidad de instrumentos, para lo que habrá que considerar cómo estos se informan mutuamente. Esto último se relaciona con el siguiente elemento a considerar para un sistema de evaluación que se refiere a la posibilidad de que la evaluación de cuenta del contexto.

Evaluación en contexto

Un segundo tema a considerar en el diseño de un sistema de evaluación de líderes escolares se relaciona con permitir y valorar la existencia de heterogeneidad de establecimientos educativos. Como se ha discutido en las dimensiones anteriores, esta heterogeneidad desafía al sistema de desarrollo profesional directivo y técnico pedagógico a diseñar estrategias que permitan flexibilidad y no estrechen el sistema. Al mismo tiempo que permitan asegurar cierto estándar nacional de

funcionamiento. En la evaluación este desafío sigue existiendo. La pregunta es cómo crear un sistema de evaluación que permita proteger cierta calidad general y al mismo tiempo de luces sobre lo que se adecúa contextualmente. Entre los elementos que pueden ser más o menos contextualizados aparecen los objetivos de la evaluación, dónde o quiénes aplican la evaluación, cómo y dónde se diseñan los instrumentos o cómo y dónde se definen las funciones y consecuencias de las evaluaciones entre otros.

Mantener una evaluación que dé cuenta de la estrecha relación entre la labor directiva y las características del contexto

Para los actores entrevistados resulta relevante mantener una evaluación que dé cuenta de la estrecha relación entre la labor directiva y las características del contexto en que esta se desarrolla, no solamente a nivel de resultados, sino también a nivel de prácticas. No existe una tendencia clara de los sistemas educativos del mundo respecto de si instalar o no sistemas de evaluación locales o centrales. En relación a esto, por un lado, los sistemas escandinavos tienden a optar por lo local. Por otro lado, los sistemas educativos recientemente exitosos, como Polonia, optan por la instalación de evaluaciones centrales. Sin duda, esta decisión tiene que ver con decisiones más sistémicas y que no responden únicamente a preferencias sobre la evaluación.

Entonces, el sistema de evaluación, igual que el de selección o formación, podría incorporar elementos de carácter centralizado, como, por ejemplo, la definición de estándares o algunas estrategias de evaluación. Asimismo, podría incorporar elementos de carácter contextualizado como instrumentos de creación local o aplicación de estrategias por parte de sostenedores o pares evaluadores.

Evaluación del equipo

El tercer y último tema se relaciona con la inclusión del equipo directivo a la evaluación. Como ya se ha mencionado, la literatura y las políticas educativas tienden a la promoción del liderazgo distribuido. Frente a esto, se ha convocado a poner énfasis en el equipo de líderes y no solo en la figura del líder (Pont et al., 2009). Será fundamental, por lo tanto, alcanzar una coherencia entre el desarrollo de los líderes y del liderazgo educativo, entendido el primero como el desarrollo de la persona del líder y el segundo, como el desarrollo de sistemas o *momentum* de un equipo de líderes. En esta línea, un sistema de evaluación necesitaría buscar dar cuenta de ambos desarrollos.

Parte importante de los actores entrevistados sugiere trabajar en la línea de enfoques más colectivos que permitan pensar en una comunidad de aprendizaje. Se menciona la dificultad de establecer sistemas de evaluación individual, ya que el éxito de la labor directiva dependería mucho del contexto y los demás involucrados en ella. Es por esto que se sugiere la posibilidad de incorporar una evaluación a las escuelas como una forma indirecta de evaluar la gestión del desempeño directivo. También, aparece el tema de la participación en la definición de las metas del Convenio de Desempeño Colectivo y la necesidad de incorporarlo como parte de un verdadero sistema de evaluación.

En distintos sistemas educativos del mundo, particularmente aquellos proclives a asegurar calidad vía evaluación externa, se han encontrado algunos mecanismos de evaluación para equipos de liderazgo. En esta línea, se han desarrollado una serie de instrumentos inspirados en las prácticas de liderazgo distribuido (Supovitz y Tognatta, 2013; Spillane y Healey, 2010; Camburn, Rowen y Taylor, 2003), en los que, por un lado, destacan aspectos relacionados con la organización y vínculo en los equipos directivos (Supovitz y Tognatta, 2013; Spillane y Healey, 2010), y por otro, se abordan temas sobre las funciones y responsabilidades de los directores, sin tratar necesariamente los vínculos entre actores educativos (Camburn, Rowen y Taylor, 2003).

En términos de una evaluación a los equipos de liderazgo, se establece que una evaluación de estos sería coherente con la tendencia de las políticas educativas que promueven el liderazgo distribuido, línea de políticas que se ha ido incorporando en las políticas nacionales. Asimismo, se establece, desde los entrevistados, una evaluación colectiva, entendiendo que la mejora se relaciona con una comunidad que aprende. Junto con esto, desde la perspectiva internacional, se sostiene que se han desarrollado una serie de instrumentos a los que se puede hacer referencia para diseñar dicho sistema.

En conclusión, la singularidad de un sistema de evaluación de líderes escolares deberá considerar el diseño de un sistema de evaluación que incorpore las diferencias contextuales que enfrenta la labor directiva y cree espacios para una diversidad de evaluaciones. Esto a partir del entendimiento de que, cada vez más, los equipos son la clave para la mejora escolar y esta mejora no solamente depende del director a cargo.

Sobre las características de un modelo de evaluación

Junto con la definición del sistema en su conjunto, hay partes que constituyen el sistema y que se conjugan para dar sentido al mismo. En este apartado se verá cada uno de estos elementos por separado y se entiende que su relación con los demás elementos es clave para la definición del sistema en conjunto. Cabe destacar que esta sección es complementaria a la anterior en la medida que de estos elementos se componen los modelos.

La evaluación de los líderes educativos puede tener diversidad de funciones, el propósito de este apartado es discutir estas funciones y conocer, desde distintos puntos de vista, cuáles de estas funciones debiesen sostenerse en el diseño de un sistema de evaluación directiva y técnico pedagógica. En segundo y tercer lugar, se propone analizar quien será objeto de la evaluación y quien será quien la implemente.

La definición de la función principal de la evaluación

De acuerdo con los entrevistados la evaluación debe pensarse en la línea de promover el mejoramiento de la labor directiva y, por lo tanto, se requiere que esta tenga un enfoque formativo. En términos de función esto significa que dé información para apoyar la formación de los directivos. En coherencia con esta línea, se rechaza la idea de una evaluación que cumpla solo con ser una vía administrativa para la asignación de tramos, remuneraciones o tareas. De acuerdo a la investigación una de las justificaciones de la existencia de evaluaciones estandarizadas es su propósito formativo (Nevo, 1983), esto a partir de la concepción de que las evaluaciones permiten detectar aspectos en los que el evaluado necesita mejorar y de esta manera se focaliza mejor el uso de los recursos destinados a ella. Es más, una de las recomendaciones hechas por la OECD para mejorar el Sistema de Evaluación Docente chileno, tiene que ver con su poca capacidad para abordar su propósito formativo (Santiago et al., 2013). Sin embargo, de acuerdo a los mismos entrevistados uno de los desafíos de la función formativa de la evaluación será poder dar información sobre los procesos de formación continua, que suelen ser variados y disgregados.

Una de las recomendaciones hechas por OECD para mejorar el Sistema de Evaluación Docente chileno, tiene que ver con su poca capacidad para abordar su propósito formativo (Santiago et al., 2013)

Otra de las funciones fundamentales que puede tener la evaluación, es la función de dar *feedback*. Como ya se ha comentado, de acuerdo a la OCDE (2013) la incorporación de mecanismos de retroalimentación de los resultados de aprendizaje será fundamental para que esta sea una real herramienta de mejora para los directivos del país. El buen *feedback*, por lo tanto, permitiría abordar los mejoramientos para el desarrollo de la labor directiva a través de procesos reflexivos, formativos y/o de acompañamiento.

Las evaluaciones pueden proporcionar información que sirva para que los líderes escolares se puedan seguir desarrollando profesionalmente o pueden influir en las decisiones relacionadas con el empleo, por ejemplo, el logro de un contrato de renovación, la reasignación un cargo o incluso el cese de sus funciones. En esta función los resultados de las evaluaciones proporcionan una base para la asignación de recompensas o incentivos. De esta manera la recopilación y el análisis de resultados de las evaluaciones pueden proporcionar información a un nivel de sistema para el desarrollo posterior de políticas que fortalezcan el liderazgo en las escuelas (OECD, 2013).

Relacionada con la anterior, una función de la evaluación en la que hay diversas opiniones entre los actores entrevistados es aquella que da información sobre el tránsito entre tramos de carrera y que puede llevar a la desvinculación. En 2011, los convenios de desempeño surgen con el fin de orientar y evaluar la función del director. Estos definen metas anuales que se van monitoreando y cuya evaluación puede resultar en la solicitud por parte del sostenedor de la renuncia anticipada al cargo de director (Ley 20.501, 2011).

Los actores entrevistados sugieren revisar las condiciones para la desvinculación que actualmente considera el Convenio de Desempeño y ponen en duda lo adecuado de que la evaluación pueda llevar a la desvinculación del sistema. En esta misma línea, la evaluación puede cumplir la función de determinar el paso de un tramo de carrera a uno siguiente. En este caso, los actores entrevistados se cuestionan la capacidad de una evaluación externa para definir si los directivos cuentan con las competencias de liderazgo suficientes como para transitar entre tramos. Incluso, estos señalan la pertinencia de pensar una evaluación voluntaria para cuando se quiera

acceder a nuevos tramos y se sugiere habilitarla para pasar de la carrera directiva a cargos en el nivel intermedio como en los servicios locales o de sostenedor.

La definición de a quién y qué se evalúa

Para el diseño de un sistema de evaluación será necesario aclarar quién será evaluado y en qué. Esta definición se asocia a la desarrollada en el apartado de roles y funciones y en el de formación, y es que en esos apartados se desarrollaron los elementos para definir en quien focalizar el sistema de desarrollo profesional y con qué contenidos. En este caso, la aclaración sobre quien será evaluado y en qué se asocia, por un lado, a la identificación de quién es el líder educativo y, por otro lado, a qué se espera de éste. Ambos contenidos abordados en las secciones antes mencionadas.

De acuerdo con lo visto en la experiencia internacional, la mayoría de los países que tiene un sistema de evaluación de líderes escolares tienen como centro la evaluación a los directores escolares. En la comunidad francesa de Bélgica o en Irlanda del Norte incluyen en las evaluaciones a directores adjuntos o subdirectores. Mientras que en países como Francia, Portugal, Polonia, República Checa o España solo dirigen las evaluaciones a directores de escuelas públicas (OECD, 2013). En términos de contenidos, y como se vio al inicio de este capítulo el modelo de la evaluación puede variar entre distintos contextos e incorporar una mirada sobre las responsabilidades de los líderes, los conocimientos y habilidades de los líderes, los procesos de liderazgo o los resultados del liderazgo.

La definición de quien evalúa

Las evaluaciones pueden ser administradas por sujetos pertenecientes al sistema evaluado o por sujetos externos a este. Algunos países evalúan la calidad del liderazgo escolar solamente a través de evaluaciones externas, este es, por ejemplo, el caso de Austria. En opinión de los entrevistados de sistema chileno, aunque se hagan evaluaciones externas, es necesario incluir, al menos la mirada del director sobre la escuela para la evaluación de su gestión. Además, se propone definir la inclusión de otros actores locales como sostenedores o integrantes de los servicios locales.

La gran mayoría de los países europeos delega la responsabilidad de la evaluación a autoridades regionales y locales. (OECD, 2013).

Según un reporte de Hanover Research (2015) la selección de los evaluadores depende del modelo de evaluación que cada sistema elige. Algunos emplean personal existente para llevar a cabo las evaluaciones, mientras que otros contratan personal a tiempo parcial para llevar las evaluaciones a cabo. Cuando se piensa en una evaluación experta externa, quien evalúe requerirá de una formación inicial y entrenamiento continuo (Shelton, 2013).

Por otro lado, respecto a quienes cumplen la función de evaluar a los líderes, o quiénes son los responsables de ella, estos pueden ser autoridades educativas centrales/estatales, organismos educativos intermedios, como las inspecciones escolares, las autoridades educativas regionales y las autoridades locales de educación, como entidades organizadoras o juntas escolares de la escuela. En algunos casos el proceso de evaluación puede implicar, además, la evaluación de

consultores y/o pares externos. La gran mayoría de los países europeos analizados delega la responsabilidad de la evaluación a autoridades regionales y locales (OECD, 2013).

DIMENSIÓN 6: REMUNERACIONES E INCENTIVOS

A la luz del reconocimiento del importante rol desempeñado por el liderazgo escolar en el desarrollo y mejoramiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza en las escuelas (Leithwood, 2002; Bush, 2008, Pont et al., 2009) ha existido un amplio consenso a nivel internacional respecto a la necesidad de establecer mejores remuneraciones para los puestos de liderazgo. Con el fin de asegurar, por una parte, que un número suficiente de candidatos con las capacidades requeridas se sientan atraídos a postular a estos puestos (Schuermann et al., 2009; Whitaker, 2003) y, por otra, para asegurar que buenos líderes permanezcan en el sistema (Pont et al. 2009, UNESCO, 2014). En este sentido y de acuerdo a Barber y Mourshed (2007) en los sistemas educativos más exitosos del mundo se han solido instalar incentivos para atraer a los mejores candidatos a las funciones directivas y se organizan procesos de selección rigurosos.

En los sistemas educativos más exitosos del mundo se han solido instalar incentivos para atraer a los mejores candidatos a las funciones directivas y se organizan procesos de selección rigurosos (Barber y Mourshed, 2007)

Complementariamente, en los sistemas educativos del mundo occidental, la sub-oferta de directores se ha transformado en un problema creciente (Stevenson, 2006; Beteille, Kalogrides y Loeb, 2012). Para los directores, liderar una escuela se ha vuelto un trabajo poco atractivo, estresante, con muchas responsabilidades y pocos incentivos para mantenerse en él por mucho tiempo (Stevenson, 2006; Farley- Ripple et al., 2012). Asimismo, en países como Estados Unidos, las investigaciones han detectado que en las escuelas rotan, en promedio, 3 a 4 directores por década (Farley- Ripple et al., 2012), lo que es un problema para el desarrollo de un trabajo sostenible y a largo plazo para generar mejoras en los resultados de las escuelas. En este contexto, las remuneraciones e incentivos para los cargos directivos y técnico pedagógicos se proponen como una dimensión fundamental en el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo y técnico pedagógico.

En relación a esta necesidad, en Chile, a través de la Ley de Calidad y Equidad de 2011 se incrementó de forma significativa la asignación de responsabilidad directiva para los directores y sus equipos. Esta mayor asignación varía según el tamaño y vulnerabilidad de los establecimientos en los que se ejerce el liderazgo, otorgando más recursos a aquellos directores que trabajan en establecimientos con tasas de matrícula más altas y con una mayor concentración de estudiantes prioritarios (UNESCO, 2014; Weinstein y Hernández, 2014). No obstante, a partir de la creación del sistema de desarrollo profesional docente, emerge la necesidad de aumentar los incentivos económicos para directivos escolares, en el entendido de que, en determinados casos, y como se mencionó anteriormente, existirían docentes con sueldos superiores a los de los directivos, por encontrarse en tramos superiores de la carrera docente. Si bien el aumento general del sueldo de los docentes beneficia también a directivos, el acceso a los tramos experto I y II, y por ende al correspondiente incremento de su remuneración, se restringe cuando dichos directivos no pueden ser evaluados y de esta forma acceder a dichos tramos.

De esta forma, el nuevo sistema de desarrollo profesional docente no permite a los directivos la posibilidad de movilidad entre tramos, dado que no ejercen su trabajo en sala de clases. En este sentido, y ante la mejora de las condiciones salariales para docentes, los directivos ven estancadas sus posibilidades de percibir mayores ingresos, lo cual constituye un desincentivo a ingresar y mantenerse en la función directiva.

En el caso de otras funciones docentes directivas y técnico pedagógicas, la situación es peor, puesto que en el nuevo escenario han quedado clasificados en el tramo de acceso a la carrera docente, lo que significa que, a diferencia de los profesores de aula, no reciben asignación de tramo. La asignación directiva y técnico pedagógica no es suficiente para equiparar a los directores, docentes directivos y de unidad técnico pedagógica con el aumento de remuneraciones de los profesores Experto I y Experto II. Debido a lo anterior es posible afirmar que se perdió el incentivo que fijó la Ley de Calidad y Equidad para atraer a los mejores profesores a los cargos directivos, ya que incluso, dependiendo de algunas combinaciones de matrícula y vulnerabilidad, hay establecimientos en que los docentes directivos pueden llegar a recibir una remuneración inferior a la que obtienen los docentes expertos del mismo establecimiento. De esta manera, se requerirá compensar estas diferencias en las remuneraciones entre docentes y directivos.

Más allá de este desafío perentorio para el diseño de un sistema de incentivos para directivos, lo que se plantea es que un sistema de desarrollo profesional directivo y técnico pedagógico requiere generar un diseño de remuneraciones e incentivos que dé respuesta a una serie de desafíos que serán descritos a continuación. Asimismo, es necesario que considere un cúmulo de elementos para que su diseño pueda dar cuenta de la complejidad asociada al desarrollo profesional directivo.

Sobre los desafíos para un sistema de remuneraciones e incentivos

A través de un sistema de remuneraciones e incentivos se busca generar un modelo equilibrado que permita que los mejores líderes se queden en puestos directivos y evite que los mejores docentes de aula salgan de ella. Sobre esto, los entrevistados hacen hincapié en que la diferencia final de remuneración no debe ser muy grande entre ambas carreras, idea que se refuerza a través de la revisión de la literatura, donde una disparidad significativa entre la remuneración de docentes y directivos tendría efectos negativos como, por ejemplo, perder a buenos docentes en las aulas que están motivados más por un incremento de sus salarios, que por la labor de directivo como tal. Esto, sobretodo, considerando que la deseabilidad del puesto de director responde a un factor subjetivo, que no solo se relaciona con salarios e incentivos económicos, sino también con la contribución a la educación y con el factor trabajo ligado al tiempo adicional que requiere.

La diferencia final de remuneración no debe ser muy grande entre la carrera directiva y la carrera docente para evitar la descompensación entre sistemas.

Un segundo desafío, además del de equilibrar las remuneraciones de directivos y docentes, es asegurar que la carrera directiva esté adecuadamente remunerada en relación a las mayores responsabilidades y a la carga laboral que significan estos puestos. De acuerdo a la investigación de Sclafani y Tucker (2006), al calcular la remuneración de los directivos, en relación a las horas de trabajo, los montos se alejan de otros puestos similares del sector público o privado. Esta situación desalentaría a muchos candidatos calificados a postular a posiciones de liderazgo educativo, sobretodo, si observan como una opción más conveniente permanecer en aula obteniendo una

remuneración similar o solo un poco más baja, frente a las complejidades que demandaría ejercer la labor directiva.

Hay diversos elementos que hacen poco atractiva la carrera directiva y funcionan como desincentivos para los potenciales nuevos candidatos, por ejemplo, el constante incremento de las responsabilidades asociadas al rol de director de escuela, que integra, en muchos casos, tanto la gestión administrativa como la responsabilidad por el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes (Fink y Brayman, 2006). Otro elemento es la ausencia de mejoras salariales significativas para un puesto que se ve cada día más marcado por un alto nivel de estrés (Normore 2006; Whitaker 2003; Weinstein et al., 2014); También, la falta de expectativas profesionales de ascenso al finalizar el ejercicio del cargo puede ser una característica poco atractiva (Weinsten et al., 2014). Asimismo, el hecho de que los procedimientos de selección de directores sean poco sistemáticos y transparente provoca que sean percibidos como fallidos de antemano (Pont et al., 2009). Desde este escenario, promover incentivos o disminuir los desincentivos para hacer más atractiva la carrera para nuevos postulantes es un desafío en esta dimensión del sistema.

Otro desafío es tener en consideración al equipo directivo para la generación de los incentivos, lo que es coherente con las políticas que le han dado protagonismo al equipo directivo, pero también, con el entendimiento de que las prácticas directivas que generan la mejora de los establecimientos dependen de un equipo. En relación a esta necesidad la legislación chilena ha hecho algunos avances. Por ejemplo, en el Estatuto Docente de 1991 se reconoce un incentivo salarial para el equipo directivo, a través de la asignación de responsabilidad directiva, que puede alcanzar hasta un 20% de la remuneración básica mínima nacional (RNM). Por otro lado, en la ley 19.993 de 2004, al establecerse los Convenios de Desempeño Colectivo se crea un incentivo, de carácter voluntario, que mejora la remuneración del equipo directivo si este cumple con las metas comprometidas con el sostenedor. A través del Convenio de Desempeño Colectivo, el equipo directivo puede recibir una bonificación de hasta 20% de la RMN.

Un último desafío es considerar que las remuneraciones, en sí mismas, constituyen un incentivo para la decisión de las personas de seguir una carrera de liderazgo escolar. De acuerdo a Cooley y Shen (2000), en una encuesta aplicada a profesores, el salario acorde con las responsabilidades del cargo fue el quinto factor, entre los treinta y uno mencionados por los docentes, como explicación para postular o no a puestos directivos. En otra investigación, Lankford et al., (2003) constaron que docentes de escuelas públicas que contaban con la certificación requerida para asumir puestos de liderazgo escolar nunca habían postulado porque las remuneraciones les parecían insuficientes.

El salario no solamente influiría como incentivo, por sí mismo, para la atracción de nuevos candidatos, también funcionaría como incentivo para la retención de líderes en sus cargos directivos. Un estudio realizado por Papa (2007) concluyó que al controlar una serie de factores que pueden afectar la retención tales como el número de estudiantes en la escuela, el porcentaje de estudiantes en riesgo o el porcentaje de estudiantes de población afro descendiente, el salario aparecía incidiendo positivamente en la retención. Es decir, el salario compensaba factores que comúnmente juegan en contra de la permanencia de los directores en sus puestos de liderazgo (Papa, 2007). Sobre el mismo tema, Baker et al., (2010) encontraron que el salario relativo de un director en comparación con sus pares en el mercado laboral, ejerce una influencia constante en la estabilidad. Por ende, cuanto mayor sea el salario, mayor será la probabilidad de un director de permanecer en su puesto. De acuerdo a este estudio, los directores estarían dispuestos a cambiarse

de escuelas por un cambio relativo de 5%. Esto es relevante, a la hora de considerar las diferencias salariales existentes entre el sistema público y privado, en tanto mayores remuneraciones en el sistema privado podrían significar que los mejores directores abandonen el sistema público.

En síntesis, en función de pensar las líneas que incentivan la búsqueda y mantención de un cargo directivo o técnico pedagógico, se propone considerar que es necesario desarrollar un sistema que logre equilibrar los incentivos de directivos y docentes, con el propósito de asegurar que los mejores líderes se mantengan en sus cargos directivos, mientras que aquellos docentes que desean aspirar a estos cargos lo hagan por el legítimo deseo de liderar, gestionar y dirigir un establecimiento, y donde las aulas no se vean desprovistas de los mejores docentes debido a un desequilibrio de las remuneraciones e incentivos disponibles. Junto con esto, se requiere un sistema capaz de remunerar el aumento de trabajo y responsabilidad que significa un rol directivo, disminuir los desincentivos asociados al ejercicio del rol, incluir en los incentivos al equipo directivo y que este sea atractivo para nuevos postulantes a líderes del sistema.

Complementariamente, se requiere resolver qué elementos o factores del sistema de evaluación de líderes escolares serán considerados a la hora de definir las remuneraciones y con qué mecanismos esto será realizado.

Sobre los elementos a considerar para el diseño de un sistema de remuneraciones

Más allá de crear incentivos para los cargos directivos y su desarrollo será necesario diseñar un sistema de remuneraciones e incentivos que sea coherente con las demás dimensiones del sistema de desarrollo profesional directivo y técnico pedagógico. Hasta ahora la investigación se han centrado más bien en exponer y comparar los distintos sistemas de remuneraciones existentes, puntualizando en sus diferencias y similitudes (UNESCO, 2014; Schuermann et al., 2009; Mercer, 2013; European Commission, 2014). Sin embargo, todavía no se ha llegado a la identificación de los diferentes sistemas y esquemas empleados para la definición de las remuneraciones y los organismos involucrados en ello.

De esta manera, a partir de las investigaciones referenciales de este reporte, un sistema para la implementación de políticas salariales debiese incorporar dos partes fundamentales, una referida a los factores que determinarán la asignación salarial y una segunda parte relacionada con los mecanismos para fijar los salarios. De acuerdo a Schuermann (2009) no existe aún suficiente evidencia empírica que permita identificar un sistema de beneficios óptimo dirigidos a los líderes escolares por lo tanto lo que se presenta a continuación son elementos para poder construir un sistema propio.

Sobre los factores para determinar las remuneraciones

Las remuneraciones de los líderes escolares podrían aumentar o disminuir de acuerdo a una serie de factores como los años de servicio, el cargo que se ejerce, las horas de dedicación al cargo, las horas de formación o el tipo de establecimiento en que se trabaja. Estos factores surgen en gran medida de la experiencia internacional y la investigación, pero también, se hace mención de algunos de ellos en las entrevistas a los actores del sistema nacional.

Factores que podrían incorporarse en la definición de las remuneraciones:

- *Años de servicio*
- *Cargo que se ejerce.*
- *Horas de dedicación al cargo.*
- *Horas o evidencias de formación.*
- *Tipo de establecimiento en que se trabaja.*

Varios de los sistemas del mundo establecen los salarios de los líderes en función de un conjunto de condiciones, denominadas en este documento como factores. Dinamarca, por ejemplo, desde el año 2000 tiene un sistema para el salario de los docentes que incluye cuatro piezas: primero, un salario básico; luego, una asignación por función; posteriormente, una asignación por cualificación; y, por último, una remuneración por resultados. En este ejemplo se observa cómo estos factores no determinan en sí mismos el salario, sino que una relación entre ellos la que lo hace.

Para el diseño del sistema de remuneraciones de directivos y jefes técnicos entonces, se propone deliberar sobre la pertinencia de incluir o no una serie de factores que se describen a continuación.

Un primer factor son los años de servicio, los que son concordantes con la selección de líderes, en la que la experiencia docente o los años de servicio son elementos cruciales que aparecen en casi todos los modelos de remuneración asociados al sujeto. En los sistemas observados, en general, la remuneración recibida se incrementa a medida que aumentan los años de experiencia.

Un segundo factor que puede influir en la definición de las remuneraciones es el rol que los líderes asumen. En Irlanda, por ejemplo, los salarios de los profesores con responsabilidades especiales, los asistentes de director, los directores adjuntos y los directores reciben un salario correspondiente a la parte superior de la escala distribución de salarios. Australia, a su vez, cuenta con tres escalas de salario, una de profesores de aula, una de jefes de departamento o jefes de currículum y una de director asistente o director. Los niveles de remuneración para cada escala de salario son determinados a nivel estatal. Un estudio llevado a cabo por Mercer (2013) identificó otras formas de asignación a roles adicionales que pueden asumir los líderes, por ejemplo, una asignación por responsabilidad, cuando el líder se hace parte de una mesa directiva o celebra clases; una asignación por trabajo extra no contractual, al participar, por ejemplo, en escuelas de verano; o una asignación extra por cumplir roles que son difíciles de llenar.

Un tercer factor que podría incluirse en la fórmula de cálculo del salario directivo podría ser el uso de tiempo real de los líderes, es decir, considerar la carga de trabajo y las horas reales de trabajo de los directivos en cada sistema escolar. En Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, los directores reportaban trabajar en promedio 59 a 62 horas por semana, muchas más horas de las que declaraban trabajar los profesores, que eran entre 35 y 40 (Sclafani y Tucker, 2006).

Un elemento que ya se ha mencionado en el inicio de esta dimensión, y que ha cobrado fuerza a propósito de la carrera docente, es la relación entre el sueldo de los docentes y los directivos. Entre los entrevistados se reconoce la necesidad de retribuir la función de las responsabilidades directivas, pero se advierte que esta sea debe ser una asignación que no establezca una brecha muy grande entre ambas carreras. En países como Dinamarca, Alemania, Irlanda o Noruega las remuneraciones de los puestos directivos están establecidas en escalas comunes con los profesores (Mercer, 2013, Schuerman et al., 2009). El liderazgo escolar se asocia en estas escalas a los niveles más altos. Los montos en que las compensaciones de los cargos de

liderazgo escolar exceden a las remuneraciones de profesores varían dependiendo del país, la región y la escuela. El país con la mayor diferencia, tal como se mencionó anteriormente, es Australia, con salarios de directivos que superan entre un 129% y 160% los salarios de los profesores.

Un quinto elemento a considerar para la determinación de las remuneraciones directivas es el referido a los avances en formación o evaluación. En este sentido, lo que cuestionan los actores entrevistados es en qué medida la participación, aprobación o éxito en la evaluación de programas de formación podría impactar en la retribución monetaria de los líderes. Entre los entrevistados del sistema nacional se considera importante definir si se asignan o no incentivos para promover la formación constante de los directivos. Al respecto se considera mejor opción asociar los incentivos a los tramos de la carrera directiva más que al cumplimiento de procesos formativos. Por lo tanto, más que un incentivo directo a la formación, lo que se propone es la influencia en el desarrollo de carrera, lo que puede asociarse con cómo se defina el salario de los líderes.

Un sexto factor que ya se ha mencionado es la utilización del vínculo entre el desempeño y el salario. Muchos países cuentan con sistemas de evaluación de desempeño del liderazgo escolar, lo que en algunos casos puede conducir a mejoras salariales, mientras que en otros solo es una medida de monitoreo que no tiene impacto en las remuneraciones. Un buen ejemplo de sistema de evaluación que puede conducir a un incremento en las remuneraciones es el de Singapur. En este país los líderes escolares forman parte de un proceso anual de evaluación, que conduce a bonos financieros, premios y reconocimiento a nivel nacional. Normalmente, los bonos ascienden a entre 10% y 30% del salario base anual. La cantidad varía de acuerdo al desempeño, que va desde normal a destacados (Mercer, 2013). Otro ejemplo es el de los municipios en Dinamarca quienes pueden establecer que los directivos, tanto de escuelas primarias como secundarias, reciban una asignación monetaria extra a partir de su desempeño.

Por último, una serie de elementos que pueden entrar en la definición de las remuneraciones de los directivos y jefes técnicos pedagógicos se relaciona con las condiciones o características de los establecimientos educacionales donde los directivos se desempeñan. En esta línea y desde la experiencia internacional, se considera, por ejemplo, el nivel educativo que el establecimiento atiende, es decir, si es primario o secundario. También, se considera tomar en cuenta si dirigen escuelas con estudiantes con necesidades especiales donde reciben una asignación mayor (Mercer, 2013). En países como Dinamarca, España o Finlandia, se

Entre los entrevistados del sistema educativo nacional parece haber bastante acuerdo en la pertinencia de incorporar algún mecanismo de incentivo económico en función de las características de los establecimientos considerando aquellas características que aportan mayor complejidad a la función directiva.

establece una correlación positiva entre el número de alumnos y el nivel de los salarios de los directivos, así, cuanto mayor sea el número de estudiantes, mayor el sueldo (European Commission, 2014). Otras características que son mencionadas como condiciones de los establecimientos que pueden considerarse para modular las remuneraciones directivas son el nivel de ingreso del establecimiento educativo, la localización geográfica del establecimiento o el desempeño de la institución. Entre los entrevistados parece haber bastante acuerdo en la pertinencia de incorporar algún mecanismo de incentivo económico en función de las características de los establecimientos considerando aquellas características que aportan mayor complejidad a la función directiva.

En síntesis, para definir el sistema de remuneraciones asociados al desarrollo profesional directivo y técnico pedagógico es posible incorporar en la función de la remuneración diversos factores. Algunos, de los que han sido incorporados en la experiencia internacional, son el reconocimiento de los años de servicio, la distinción entre roles directivos, la consideración de las horas reales de trabajo, la generación de una distinción con la carrera docente, el reconocimiento de aprendizajes y evaluaciones o el reconocimiento de la diversidad de desafíos que implican distintos establecimientos. Entre estos factores, el reconocimiento de los años de servicio, la generación de distinciones entre el desarrollo directivo y el docente y la afirmación de las diferencias entre establecimientos han sido valorados en las entrevistas a los actores del sistema.

Finalmente, un sistema de remuneraciones requiere incluir mecanismos que permitan definir cómo serán estas remuneraciones, cómo se van actualizando o cómo se van modificando patrones que así lo requieran. Por ello, el siguiente apartado busca describir algunos que pueden utilizarse para definir las remuneraciones.

Sobre los mecanismos para la asignación de las remuneraciones

En varios países hay distintas maneras de conformar el sistema de remuneraciones docentes y directivas. Cualquiera sea el sistema de remuneraciones que resulta de la toma de decisiones de los países, para ser considerado y apropiado se requiere un sistema. Así, por ejemplo, una gran mayoría de los países establecen salarios básicos reglamentarios para docentes y profesores, que son establecidos comúnmente por negociaciones colectivas con organizaciones sindicales y las autoridades educativas nacionales y/o locales. De esta manera, en muchos de los países estudiados el mecanismo para la fijación de los salarios de los líderes está determinado por negociaciones colectivas.

El mecanismo para definir las remuneraciones se establece de acuerdo al diseño general de los modelos educativos y cómo en ellos se toman las decisiones. De esta manera, los sistemas centralizados definen las remuneraciones a través de mecanismos centralizados. En Dinamarca, Alemania o Irlanda, las remuneraciones de los puestos directivos están establecidas en escalas comunes que también rigen para profesores (Mercer, 2013, Schuerman et al., 2009). Por otro lado, en los sistemas descentralizados la responsabilidad por la negociación y establecimiento de los salarios ha sido traspasada al nivel local. Este sistema opera en Noruega, Canadá (Ontario) y en la Ciudad de Nueva York (Estados Unidos) (Mercer, 2013; Trade Union Committee, 2012). Un modelo único, y extremo en descentralización, es el de Suecia, en el que la negociación sobre las remuneraciones es completamente individual (European Commission, 2014; Mercer, 2013; Trade Union Committee, 2012). En este caso, no existen normativas nacionales ni locales que fijen escalas de remuneraciones o salarios básicos reglamentarios. Las tasas de remuneraciones son negociadas a nivel individual. El objetivo de este nuevo esquema fue otorgar a los empleadores la responsabilidad por establecer tasas de salarios en orden a estimular el mejoramiento en efectividad, calidad y productividad de profesores y líderes. Un objetivo adicional fue mejorar el reclutamiento y retención de profesores, conectando el salario al desempeño.

Una manera intermedia de definir la toma de decisiones sobre las remuneraciones es generar una combinación de decisiones tomadas a nivel central junto a decisiones locales. Este tipo de modelo que busca traspasar cierto grado de decisión al nivel local está presente, con diversos

grados, en países como Finlandia, Nueva Zelanda, España o Dinamarca (Mercer, 2013; European Commission, 2014).

En conclusión, la dimensión de remuneraciones e incentivos propone una serie de desafíos para definir un sistema de remuneraciones como procurar la mantención de cierta cercanía entre los sueldos de los docentes y los directivos, remunerar el aumento de trabajo y responsabilidad que significa un rol directivo y al mismo tiempo disminuir los desincentivos asociados al ejercicio del rol; o el desafío de incluir en los incentivos al equipo directivo y no solamente a los directores o jefes de unidad técnico pedagógica. Por otro lado, y en términos del diseño de un modelo de remuneraciones, se propone una serie de factores que podrían modular los sueldo, como los años de servicio, la distinción entre roles directivos, la consideración de las horas reales de trabajo, entre otros. Al mismo tiempo, estos factores estarían insertos en un sistema de definición de remuneraciones e incentivos que debiere estar alineado con la forma de pensar el sistema educativo en su conjunto.

III. CONCLUSIONES

A partir de la información expuesta en el presente documento, se puede concluir que el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo para Chile debiera al menos considerar seis dimensiones principales, las cuales se refieren a i) Roles y funciones; ii) Fases y tramos; iii) Selección; iv) Formación; v) Evaluación; y vi) Remuneraciones e incentivos. Cada una de estas dimensiones plantea en sí misma una serie de reflexiones, preguntas y desafíos que atender.

La responsabilidad de las prácticas directivas de los establecimientos educacionales está, cada vez más, en manos de diversos actores que configuran el equipo directivo y no solo en la figura del director. Esto, plantea la necesidad de definir claramente quiénes serán partícipes del sistema de desarrollo profesional directivo que se desee diseñar y el desafío sobre cómo elaborar un modelo de desarrollo que incluya esta diversidad de actores.

Por otro lado, se evidencia que un sistema de desarrollo profesional directivo debe distinguir tramos de desarrollo profesional, lo que será clave para la elaboración de programas de formación ajustados a las características y necesidades de los profesionales en una determinada etapa. Desde el punto de vista del líder un sistema de tramos también transparentaría lo que se espera de cada cargo y de esta forma plantear alternativas de retribución por las responsabilidades y desafíos asumidos según cada función. Junto a lo anterior, se presenta una serie de reflexiones sobre si este sistema de desarrollo profesional directivo debiese ser vertical, entre cargos, u horizontal, de avance dentro el mismo cargo, o una combinación de ambos. Así mismo, se plantea el desafío de definir si el cargo de director de una escuela o liceo será la última etapa de la carrera, o si esta también se debiera abrir a los cargos del nivel intermedio (sostenedor servicios locales de educación).

Además, se observa que el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo requiere integrar la dimensión de selección para asegurar que los mejores líderes estén a cargo de los establecimientos escolares. Esta dimensión plantea la reflexión en relación a dos grandes temas, los procedimientos de selección y los requisitos de selección. En el caso de los procedimientos de selección se plantea velar por tender a procedimientos que ayuden a dar transparencia y legitimidad al proceso, facilitando reclutamientos más abiertos o utilizando conjuntos de métodos, más que definiendo la selección a partir de una entrevista. Junto con esto, se plantea que las estrategias debieran permitir una selección considerando el contexto en que los líderes van a ejercer sus funciones. En términos de requisitos, por su parte, se observan tres requisitos fundamentalmente: experiencia previa, formación y competencias de liderazgo.

Se observa la necesidad de plantear un sistema integrado de formación que contemple tres fases fundamentales, una fase pre-servicio, otra de inducción y una continua. También, en relación con los contenidos, se propone alinearlos a las dimensiones que señala el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) y/o el diagnóstico de necesidades de formación de los actores del sistema. Finalmente, sobre los procesos de formación se entiende que el desarrollo de habilidades sociales complejas, como las involucradas en el liderazgo educativo, requieren de modelos y metodologías diversas de enseñanza, que vayan más allá del ámbito puramente teórico, incorporando aspectos prácticos, que rescaten características del contexto en el cual los directivos se desempeñan.

Pensar en la evaluación en este sistema de desarrollo profesional directivo, debiera abrir la posibilidad de dar un giro a la cultura evaluativa actual del país, a través de un enfoque formativo que por sobre todo entregue información para la mejora. Se distinguen modelos de evaluación que podrían convivir en un mismo sistema cautelando la coherencia en su aplicación. Esta dimensión también plantea que los resultados de las evaluaciones pueden o no estar asociadas al avance en tramos o reconocimientos salariales, eso es parte de lo que habrá que decidir.

Finalmente, se observa que el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo debiera incorporar mejores remuneraciones e incentivos para atraer y mantener a los más interesados y capacitados líderes al sistema. Además, se aprecia la necesidad de profundizar en los factores a considerar para definir las remuneraciones, los elementos que constituirán la función para definir el sueldo, como la experiencia, la formación o el desempeño. Junto con esto, se reflexiona sobre un sistema que permita tomar decisiones respecto de las remuneraciones.

En suma, se requiere construir un sistema de desarrollo profesional directivo en que las distintas partes generen sinergia, que incorpore la heterogeneidad de establecimientos del sistema educativo chileno, pero que también se haga cargo de asegurar mínimos nacionales. Un sistema que promueva que los mejores y más interesados líderes permitan a los establecimientos alcanzar continuidad en sus procesos de mejora y donde los estudiantes encuentren la educación inclusiva y de calidad que se merecen.

REFERENCIAS

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing schools come out on top. London: McKinsey and Company.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. & Contreras (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago: LOM.
- Béteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, 41(4), 904-919.
- Bush, T. (2008) Leadership and management development in education. Los Angeles, London: SAGE (Educational leadership for social justice series).
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). Preparation for School Leadership: International Perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417.
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. E. (2003). *Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models*. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(4), 347-373.
- Carbone, R., Olgún, J., Ostoic, D., Ugalde, P. & Sepúlveda, L. (2008). Situación del Liderazgo Educativo en Chile. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Carroll, B; Levy, L and Richmond, D. (2007). Leadership as Practice: Challenging the Competency Paradigm. University of Auckland Business School, New Zealand.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2009) Informe Final Estudio "Inducción de Directores en el Sistema Escolar"
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. T. (2007). Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. School Leadership Study. Executive Summary. Stanford Educational Leadership Institute.
- Darling-Hammond, L. ; Meyerson, D.; LaPointe, M.; Orr, M. (2010): Preparing principals for a changing world. Lessons from effective school leadership programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Daresh, J., & Male, T. (2000). Crossing the border into leadership: Experiences of newly appointed British headteachers and American principals. *Educational Management & Administration*, 28(1), 89-101.
- Davis, S., Kearney, K., Sanders, N., Thomas, C., & Leon, R. (2011). The policies and practices of principal evaluation: A review of the literature. San Francisco, CA: WestEd.
- Day & Leithwood (2007). Successful principal leadership in times of change: An international perspective. Springer.

- Elmore, R. (2010): *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Area de Educación, Fundación Chile. Salesianos Impresores S.A.
- European Commission (2014): *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2013/14*.
- Farley-Ripple, E. N., Raffel, J. A., & Christine Welch, J. (2012). Administrator career paths and decision processes. *Journal of Educational Administration* , 50 (6), 788-816.
- Fink, Dean; Brayman, Carol (2006): *School Leadership Succession and the Challenges of Change*. In *Educational Administration Quarterly* 42 (1), pp. 62–89.
- Firestone, W. & Martínez, C. (2007). *Districts, teacher leaders, and distributed leadership: changing instructional practice*. *Leadership and policy in schools*, 6:1, 3-35.
- Fuller, E., Hollingworth, L., & Liu, J. (2015). Evaluating State Principal Evaluation Plans Across the United States. *Journal of Research on Leadership Education*, 1942775115614291.
- Goldring, E., Cravens, X., Murphy, J., Porter, A., Elliott, S., & Carson, B. (2009). The evaluation of principals: What and how do states and urban districts assess leadership? *The Elementary School Journal*, 100 (1), 19–39.
- Grimaldi, E.; Barzano, G. (2014): *NPM Discourse, Testing, and the Selection of Head Teachers Education Policy Innovation as a Collective Performance*. En: *Sociologica* 3, pág. 1–29.
- Gronn, P. (2002). *Leader Formation*. En: Kenneth A. Leithwood (ed.): *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Springer (Kluwer international handbooks of education, v. 8).
- Gronn, P. (2002). *Distributed leadership as a unit of analysis*. *The leadership quarterly*, 13(4), 423-451.
- Hallinger, P. y Heck, R. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 – 1995*. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2).
- Harris, A. (2003). *Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?*. *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Heck, R. & Hallinger, P. (2009). *Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement*. *American Educational Research Journal*, 46(3), pp. 659-689.
- Hargreaves, A. (2005): *Leadership Succession*. En *The Educational Forum*, pp. 163–173.
- Huber, S. & West, M. (2002): *Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Approaches and Issues, and Some Directions for the Future*. En: Kenneth A. Leithwood (ed.): *Second international handbook of educational leadership and administration*.

Dordrecht: Springer (Kluwer international handbooks of education, v. 8), pág. 1071–1101.

Huber, S. G., & Hitmann, M. (2010). The Recruitment and Selection of School Leaders - First Findings of an International Comparison. En S. G. Huber, *School Leadership - International Perspectives* (págs. 303-330). Springer Netherlands.

Huber, S. & Pashiardis, P (2008). The Recruitment and Selection of School Leaders. In G. Crow, J. Lumby, & P. Pashiardis (Eds.) *International handbook on the preparation and development of school leaders*, New York: Routledge, pp. 176-202.

Klar, H. W. (2012). Fostering distributed instructional leadership: A sociocultural perspective of leadership development in urban high schools. *Leadership and policy in schools*, 11(4), 365-390.

Kotter, J.P. (2002). Lo que de verdad hacen los líderes. *Harvard Business Review – Liderazgo*. Editorial Universidad de Deusto.

Leithwood, K. (1992). *The move toward transformational leadership*. *Educational Leadership*, pp. 8-12.

Leithwood, Kenneth A. (ed.) (2002): *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Springer (Kluwer international handbooks of education, v. 8).

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning* (No. 800): National College for School Leadership.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

Leithwood, K. (2009) *¿Cómo Liderar nuestras escuelas?: Aportes desde la investigación*. Ediciones Fundación Chile.

Leithwood, K. (2016). *Department-Head Leadership for School Improvement*. *Leadership and Policy in Schools*, 15:2, 117-140, DOI:10.1080/15700763.2015.1044538

Mercer, N. (2013). *GOV.UK International study into pay and non-pay conditions in schools*.

Ministerio de Educación de Chile (2005). *Marco para la Buena Dirección y El Liderazgo Escolar*. Recuperado desde: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf

Mitgang Lee (2012): *The Making of the Principal: Five Lessons in Leadership Training*.

Mourshed M.; Chijioke C.; Barber M. (2010): *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better: McKinsey and Company*. OECD.

- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48 (1), 63-80.
- Murillo, J. (2005). *Una panorámica de la carrera docente en Latinoamérica. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional*. Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1, 52-58.
- Murillo, J., González, V., & Rizo, H. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Unesco: Santiago de Chile.
- National College for School Leadership. (2012). A guide to Recruiting and Selecting a new headteacher.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the
- New Leaders for New Schools. (2010). Evaluating Principals: Balancing Accountability with Professional Growth. Executive Summary.
- Normore, Anthony H. (2006): Leadership Recruitment and Selection in School Districts: Trends and Issues. In *The Journal of Educational Thought (JET)/ Revue de la Pensée Éducative* 40 (1), pp. 41–73.
- OECD (2011) *Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD (Strong performers and successful reformers in education).
- OECD (2012) "Preparing teachers to deliver 21st-century skills", in *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-4-en>. Sitio web disponible en http://www.oecd-ilibrary.org/education/preparing-teachers-and-developing-school-leaders-for-the-21st-century/preparing-teachers-to-deliver-21st-century-skills_9789264174559-4-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Recuperado el 2016, de OECD: http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf
- Oplatka, I. (2004). The principal's career stage: An absent element in leadership perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 7 (1), 43-55.
- Oplatka, I. (2007). *The School Principal in Late Career: An Explorative Inquiry into Career Issues and Experiences in the Pre-Retirement Working Years*. *Leadership & Policy In Schools*, 6(4), 345-369. doi:10.1080/15700760701431520
- Oplatka, I. (2012). *Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions*. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 129-151.

- Papa, F. (2007). Why do principals change schools? A multivariate analysis of principal retention. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 267-290.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. Australian Council for Educational Research.
- Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration*. University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.
- Santiago, P. (2013). Teacher Evaluation in Chile 2013, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing.
- Schuermann, P. J., Guthrie, J. W., Prince, C. D., & Witham, P. J. (2009). Principal compensation and performance incentives. Center for Educator Compensation Reform. Washington, DC: US Department of Education
- Schleicher, A. (2012). *Ed., Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*, OECD Publishing.
- Sclafani, S., & Tucker, M. S. (2006) Teacher and Principal Compensation: An international review. National Center on Education and the Economy (NCEE)
- Seashore-Lewis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. y Anderson, S. (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement; Toronto, ON: University of Toronto, OISE.
- Shelton, S. V. (2013). Evaluating school principals: A legislative approach. Washington: National Conference of State Legislatures.
- Spillane, J. (2005). *Distributed leadership*. *The Educational Forum*, 69(2), pp. 143-50.
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). *Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures*. *The elementary school journal*, 111(2), 253-281.
- Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Educational Administration* , 44 (4), 408-420.
- Stewart, D. (2000), *Tomorrow's Principals Today*, Kanuka grove press, palmerston north.
- Stone-Johnson, C. (2014). *Not Cut Out to Be an Administrator Generations, Change, and the Career Transition From Teacher to Principal*. *Education and Urban Society* , 45 (6), 606-625.

- Supovitz, J. A., & Tognatta, N. (2013). *The impact of distributed leadership on collaborative team decision making*. *Leadership and Policy in Schools*, 12(2), 101-121.
- Taipele, A. (2012). *International Survey on Educational Leadership*. Edita Prima Oy.
- Trade Union Committee for Education (2012) *School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. ETUCE School Leadership Survey
- UNESCO (2014) *El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe. Un estado del arte en base en ocho sistemas escolares de la región*. Imbunche Ediciones Ltda.
- Walters, T., Marzano, R., and McNulty, B. (2005). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Denver: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Carrasco, A., Horn, A., Marfán, J., Volante, P., Anderson, S., Álvarez, N. y González, R. (2011). *Liderazgo Educativo y Calidad de la Educación en Chile*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. CEPPE, Proyecto CIE01-CONICYT.
- Weinstein, J, Muñoz, G and Marfán, J (2012). *Liderar bajo presión: Las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos*.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, pp.219-254
- Weinstein, J., & Hernández, M. (2014). *Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina*. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 52-68
- Wildy, Helen; Pepper, Coral; Guanzhong, Luo (2011): *Applying standards for leaders to the selection of secondary school principals*. In *Journal of Educational Admin* 49 (3), pp. 276–291.