

Concurso Políticas Públicas / 2011

Propuestas para Chile



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Índice

I. Un enfoque de gestión para mejorar la eficacia legislativa en Chile	23
Jorge Manzi - Rodrigo Mardones - Alejandra Riveros Sergio Toro - Flavio Cortés.	
II. Propuesta de mecanismos de resolución colaborativa de conflictos socioambientales	61
Francisca Reyes - Carlos Frontaura - Francisco Javier Leturia Isabel Castillo - Pablo Trigo - Francisca Vallejo.	
III. Niños, niñas y jóvenes en situación de calle: desafíos para la intervención desde la perspectiva de las fuerzas	95
Liliana Guerra - Paula Bedregal - Paula Margotta Emilia Valenzuela.	
IV. Modelo de asignación de subsidio directo a familias en situación de campamento	129
Marcos Singer - Pedro Traverso.	
V. Institucionalidad para la creación, mantención y conservación de parques urbanos	145
Sonia Reyes-Paecke - Macarena Ibarra - Marcelo Miranda Alejandra Precht - Carola Salamanca.	
VI. Formación de audiencias en el concurso Fondart Nacional y Regional	173
Consuelo Morel - Milena Grass - Andrés Kalawski Pablo Julio - Isabel Sierralta - Hugo Castillo - Felipe Palma.	
VII. Elementos claves para la implementación de un modelo de gestión en la salud municipal	207
Joaquín Montero - Nicolás Majluf - Javiera Corbalán Cristián Herrera - Cristián Mansilla - Blanca Peñaloza Verónica Rojas.	
VIII. Estimación de brechas de especialistas en medicina familiar para la atención primaria chilena	231
María Paulina Rojas - Judith Scharager - Álvaro Erazo Klaus Puschel - Isabel Mora - Gonzalo Hidalgo.	
IX. Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente	267
Soledad Ortúzar - Carolina Flores - Carolina Milesi Magdalena Müller - Pamela Ayala.	
X. Diseño de <i>assessment center</i> para la selección de equipos directivos en establecimientos educacionales	307
Paulo Volante - Antonio Mladinic - Cristián Lincovil Magdalena Fernández - Michael Johaneck.	

Diseño de *Assessment Center* para la selección de equipos directivos en establecimientos educacionales

INVESTIGADORES

PAULO VOLANTE

Facultad de Educación UC

ANTONIO MLADINIC

Escuela de Psicología UC

CRISTIÁN LINCOVIL

Grupo Educativo

MAGDALENA FERNÁNDEZ

Psicóloga UC

MICHAEL JOHANEK

University of Pennsylvania

Resumen

A través de esta propuesta se ha definido un set de competencias claves de dirección escolar, validadas teóricamente, testeadas con expertos y priorizadas a través de una consulta a más de 200 profesores y directivos en ejercicio. Sobre la base de esta priorización se ha diseñado un proceso de selección, inspirado en modelos de *Assessment center* (Centro de evaluación), que aspira a contribuir a la implementación de los procesos de selección de directores escolares en el marco de la Ley N° 20.501 (febrero de 2011). Para ello, se analizaron las condiciones de institucionalidad y sistemas de soporte con que debiese contar un proceso tipo de *Assessment Center* (AC), con miras al diseño y puesta en marcha de experiencias piloto y aplicaciones que permitan su validación empírica en próximos estudios.

Se han diseñado también prototipos de instrumentos, rúbricas y un flujo del proceso de selección de acuerdo a los supuestos del modelo AC, además del respectivo análisis de factibilidad política, técnica y económica.

¹ Se agradece a los investigadores, expertos y directores de establecimientos escolares que participaron de los talleres de discusión en que fue desarrollada esta propuesta. En especial, al Centro de Estudios MINEDUC, por los comentarios de Francisco Lagos, Carla Guazzini y Franco Fernández. También agradecemos los aportes de Gregorio Airola, Subdirector Alta Dirección Pública; Violeta Arancibia, Directora CPEIP MINEDUC y al equipo directivo de EDUCA UC. Finalmente, agradecemos el apoyo del Concurso de Políticas Públicas UC 2011, y muy especialmente a Ignacio Irrarrazaval, Elena Puga y Gabriel Gutiérrez.

Antecedentes

1. Presentación del problema y diagnóstico de la situación actual

La eficacia de los equipos directivos en las escuelas es muy relevante para el logro de resultados educativos. En efecto, existe evidencia de que el liderazgo directivo impacta de manera positiva en los aprendizajes de los estudiantes, sobre todo en las escuelas más vulnerables (Leithwood, 2009). Por otro lado, el mayor impacto se produciría cuando el director centra su gestión en lo relativo a la enseñanza y el aprendizaje (Robinson, Honepa y Lloyd, 2009).

En Chile, 7.735 directores administran la enseñanza para 3,6 millones de estudiantes. De ellos, el 97% tiene título de pedagogo y más del 80% ha realizado estudios de postítulo y postgrado, preferentemente en el área de administración educacional, y se ha detectado que dedican un 28% de su tiempo a la gestión pedagógica, un 56% a labores de administración interna y un 16% a relaciones inter-institucionales. Por otro lado, un 53% de ellos tiene más de 50 años de edad (OCDE, 2008), por lo que es evidente la urgente necesidad de proveer buenos directivos en el sistema escolar en el mediano y corto plazo.

Estos antecedentes reflejan dos grandes desafíos a enfrentar en el ámbito del liderazgo directivo en las escuelas: por un lado, la necesidad de renovar los cargos de directores en los próximos años, y por otro, la urgencia de rediseñar programas de formación continua que se focalicen en el desempeño profesional, más que la transmisión teórica de modelos de gestión (Huber y West, 2002; Firestone y Riehl, 2005). En ese sentido, la tendencia internacional indica la conveniencia de integrar capacidades de investigación y evaluación de las universidades con la experticia de quienes cotidianamente ejercen una dirección escolar exitosa (Robinson, Honepa y Lloyd, 2008).

Metodológicamente, los nuevos directores requerirán desarrollar conocimiento interdisciplinario, implementación de redes institucionales y el contacto con mentores, además de procesos de auto-instrucción, retroalimentación directa y autoevaluación del avance en función de desafíos diferenciados y acordes a la etapa de la carrera de los involucrados (Volante, Díaz y Tapia, 2003). Por ello, la investigación educacional sobre el rol e impacto de los directivos escolares ha puesto énfasis en las competencias que evidencian los líderes educativos y su asociación con determinados procesos y resultados escolares (Huber y West, 2002). En ese contexto, resulta importante reparar sobre lo que se está entendiendo por competencia y cómo es que éstas son la forma más adecuada para analizar los componentes de un liderazgo educativo eficaz. En la literatura especializada es posible encontrar dos definiciones que se usan con frecuencia sobre competencias;

la primera, que corresponde a la visión de la OCDE, las define como “la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejo, movilizandoy combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno” (OCDE, 2005). Por otro lado está la definición de Krüger, quien las define como “la capacidad de conectar conocimientos, habilidades, actitudes e identidad profesional que sean relevantes para una situación con las características personales y desplegarlas de forma integral para hacer posible una actuación adecuada en situaciones profesionales específicas” (Krüger, 2009). A pesar de la diferencia en los énfasis de cada una, ambas coinciden en plantear la capacidad de traducir en prácticas lo que Uribe (2010) distingue como un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental) y un saber ser (actitudinal). Junto con lo anterior, es importante reconocer que el enfoque de competencias da especial importancia al contexto en que éstas se despliegan donde junto con la base de capacidades generales es necesario el desarrollo de competencias específicas que sean acordes a las necesidades y contexto de cada director. Cabe reconocer que este problema ha sido abordado desde otras perspectivas para responder a qué caracteriza a un buen líder escolar, sea en relación a prácticas, estándares o responsabilidades, todas distinciones cuyos aportes serán integrados al enfoque de las competencias.

Hoy existe cada vez más evidencia sobre el impacto de la formación de directores escolares en su desempeño dentro de los establecimientos y el efecto de éste en resultados de aprendizajes (Leithwood, 2009; Robinson, Honepa y Lloyd, 2009; Uribe, 2009). Sin embargo, en Chile no se cuenta con evidencia del impacto de los programas de capacitación en resultados educativos, aunque sí de las características de su oferta (Muñoz y Farfán, 2011). Por otra parte, existe una falta de programas de inducción y desarrollo que apoyen de manera dirigida la generación y fortalecimiento de competencias de gestión, lo que se contrapone a la necesidad de garantizar la calidad del desempeño de nuevos directores en el ejercicio de sus cargos.

La hipótesis que guía las políticas y programas de formación de directivos afirma que si se garantizara un buen director para cada establecimiento del país, los indicadores de calidad educativa mejorarían sustantivamente. Por lo tanto, la formación, selección, inducción y evaluación de los futuros directores escolares se constituye en una prioridad nacional, y la experiencia internacional sugiere elementos comunes para un cambio de perspectiva en su diseño, implementación y evaluación de impacto (La Pointe et al., 2007).

En Chile, las políticas educativas se han centrado en la gestión escolar y especialmente en los directores. En modificaciones introducidas al Estatuto Docente en 1996 por la Ley N° 19.979, se define la función principal del director como “dirigir y liderar el Proyecto Educativo Institucional”, defi-

niendo también un marco de acción y un perfil de competencias directivas. El 2005, por otro lado, se crea la Asignación de Desempeño Colectivo, como incentivo al cumplimiento de metas por parte de los equipos directivos de establecimientos escolares. La Ley N° 20.370 (Ley General de Educación), por su parte, describe nuevamente las funciones del director, centrándose en lo pedagógico.

La reciente Ley sobre Calidad y Equidad de la Educación (Ley N° 20.501), vigente desde febrero de 2011, establece tres líneas de acción en el campo de directivos escolares: mejorar la selección directiva, otorgar mayores atribuciones para el ejercicio de su cargo y aumentar las remuneraciones, con el fin de atraer mejores postulantes. En el terreno de selección de equipos directivos, la ley considera un proceso análogo al implementado en la Alta Dirección Pública, agregando al proceso actual el apoyo de asesorías externas en la preselección y la presencia de un miembro del Consejo de Alta Dirección Pública en la Comisión Evaluadora. Este proceso de selección no se implementará hasta que comiencen a regir reglamentos del MINEDUC respecto a la conformación de la comisión evaluadora y el rol y requisitos de las asesorías externas. Por lo tanto, es pertinente explorar modelos y aplicaciones que puedan ser transferidos a través de políticas y programas públicos de desarrollo profesional. Una línea de acción relevante frente a este problema es la aplicación de un proceso de evaluación y selección de equipos directivos basados en estándares de desempeño. Para ello, se propone diseñar y validar un modelo de *Assessment Center*, que permita detectar y evaluar el desempeño actual y potencial de los directivos escolares (actuales y futuros), así como sus necesidades de apoyo y potencial de desarrollo en el contexto del sistema escolar público.

2. Marco conceptual

Esta investigación propone una revisión de modelos de competencias y estándares de desempeño nacionales e internacionales para equipos directivos escolares. Fueron revisadas las competencias del Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005), los perfiles propuestos por Fundación Chile (2008), y los estándares para equipos directivos del Consorcio Interestatal de Acreditación de Líderes Escolares (ISSLC-*Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards for School Leaders*). Para una segunda etapa, se propone un análisis de experiencias nacionales e internacionales relacionadas con el modelo de *Assessment Center* dentro y fuera del sector educativo. Fundamentalmente, interesa la experiencia de la *National Association of Secondary School Principals* de Estados Unidos, y el Sistema de Alta Dirección Pública en el caso chileno, organismo que asumirá la responsabilidad de dar transparencia a los procesos de selección de nuevos directores y jefes de la administración de educación municipal.

2.1 Revisión de experiencias internacionales

A nivel internacional, se observa que la discusión sobre desarrollo del liderazgo educacional está centrada en la relación que existe entre las capacidades a desarrollar y el contexto en el que se desenvuelven los egresados. La evidencia investigativa indica que la preparación de los líderes educativos depende de las condiciones y particularidades de los diferentes sistemas en que actúan. Por ejemplo, el análisis de la relación entre el nivel de descentralización y autonomía del sistema en que se desempeñan los directores, evidencia que tal formación sería distinta de aquella donde priman contextos centralizados, como es el caso de Francia, Alemania y Hong Kong, a diferencia del caso de Nueva Zelanda y Holanda, donde opera la descentralización. En términos generales, parece existir una relación entre sistemas centralizados y modelos de formación más orientados al perfil de administración, como sería un *liderazgo gerencial* y, por el contrario, existiría una relación entre sistemas descentralizados y liderazgos situacionales (Volante et al., 2003). Tal distinción se torna relevante para pensar el caso chileno, donde existe un sistema educacional altamente descentralizado y en donde el nuevo marco legal releva la responsabilidad y autonomía de los directores de establecimientos educacionales. Pero por otra parte, en el sector municipalizado priman condiciones de baja autonomía en las decisiones de gestión de los directores, estableciéndose por ejemplo que la gestión de recursos financieros del establecimiento depende del municipio, excepto cuando éste delega especialmente la función en el director (ver Ley N° 19.070, Estatuto Docente).

Por otra parte también existen modelos intermedios, como el de Canadá y Estados Unidos. En este último país, el Consorcio Interestatal de Acreditación de Líderes Escolares (CCSSO, 2008), ha desarrollado parámetros en función de un liderazgo que define núcleos comunes de conocimientos, actitudes y desempeños que facilitarían el ejercicio de un liderazgo para el logro de escuelas efectivas y el mejoramiento de resultados educacionales. Tal modelo de estándares ha sido ampliamente difundido y es un modelo relevante para la nueva legislación sobre dirección escolar. El ISLLC cuenta con seis dimensiones para el desarrollo de competencias. La primera de ellas refiere a la *visión institucional*, donde el líder educativo promueve el éxito de todos los estudiantes facilitando el desarrollo, articulación y puesta en práctica de una visión del aprendizaje que es compartida y apoyada por la comunidad de la escuela. En segundo lugar, se encuentra la *cultura escolar*, donde el líder educativo promueve una cultura escolar y programa educacional conducente al aprendizaje del estudiante y desarrollo personal del docente. En tercer lugar, las *operaciones efectivas*, donde el líder educativo asegura la gerencia de la organización, las operaciones y recursos para crear un ambiente de aprendizaje sólido, seguro, eficaz y eficiente. En cuarto lugar, la *contribución de los actores*, donde el líder educativo colabora con las familias y los miembros

de la comunidad, respondiendo al interés y diversas necesidades de ésta. En quinto lugar, la *dimensión ética*, en la que el líder educativo actúa con integridad, imparcialidad y de manera ética. Por último, se encuentra la *vinculación con el entorno*, donde el líder educativo responde e influye al contexto político, social, económico, legal y cultural.

2.2 Revisión de experiencias nacionales

En el ámbito nacional, es posible reconocer dos referentes en materia de competencias en liderazgo directivo, lo desarrollado por MINEDUC como el Marco de la Buena Dirección (2005), y los Perfiles de Competencias Directivas desarrollados por la Fundación Chile (2008), además del Mapa de Competencias Directivas propuesto por MINEDUC (2010).

El Marco para la Buena Dirección (MBD) integra la definición de competencias en relación al rol y atribuciones del director o equipo directivo, asociadas al proyecto educativo institucional, y que se traducen en lo pedagógico, administrativo y financiero de un establecimiento educacional (Ley N° 19.979). Para lo anterior, distingue cuatro dimensiones o áreas claves a la función directiva: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia. Para cada una de las anteriores, el MBD define un conjunto de criterios orientadores para la acción directiva y una serie de descriptores para cada uno que se expresan en prácticas y responsabilidades concretas. Cabe decir que en esta estructura, el área de liderazgo adopta especial importancia al considerar competencias directivas que contribuyen al logro de los criterios incluidos en las áreas restantes. Junto con lo anterior, se promueve un liderazgo colectivo y participativo, que se traduzca en el desarrollo de equipos directivos donde el director asuma un rol de coordinación y articulación de las distintas áreas.

Por su parte, en el Modelo de Competencias Directivas desarrollado por la Fundación Chile durante los años 2008 y 2009, se elaboraron perfiles de competencias directivas con un mayor énfasis en las competencias específicas y las habilidades fundamentales requeridas para una dirección efectiva. A partir de lo anterior se parte de la distinción conceptual entre competencias funcionales y competencias conductuales, traída desde los estudios anglosajones. Las competencias funcionales se refieren a la capacidad de realizar acciones que permitan el cumplimiento de aspectos técnicos de una ocupación, donde se encuentran tres tipos de gestiones: institucional, curricular y de la convivencia escolar. Por otra parte, las competencias conductuales refieren a las disposiciones personales de los directores previas a la acción.

Por último, el modelo que integra las tres fuentes, es decir, el Marco para la Buena Dirección, el Perfil de Competencias Directivas y la revisión de la literatura internacional, está compuesto por 5 ámbitos (desarrollar personas,

condiciones organizacionales, convivencia y clima escolar, visión orientadora y gestión curricular), y 30 competencias en el caso de las funcionales. En el caso de las competencias conductuales, está compuesto por 4 ámbitos (gestión flexible para el cambio, articulación, conocimiento y práctica, habilidades comunicacionales y construcción de confianza), y 9 competencias. Este esfuerzo de síntesis se constituye en un aporte fundamental para el ejercicio de definición de competencias de directores de establecimientos educacionales.

3. Experiencias de evaluación de directivos escolares

El progresivo desarrollo de la literatura especializada en la definición de competencias directivas para el éxito de proyectos educativos, está acompañada de la generación cada vez más avanzada en materia de formación y selección de tales competencias. Es respecto a esto último donde existe una diversidad de métodos para la evaluación y detección de personas que postulan a cargos directivos en instituciones educacionales. Es central entonces que los instrumentos utilizados sean coherentes con el objeto de su medición, esto es, con el perfil de competencias que se está requiriendo. Respecto a esto, un modelo es el Self-Assessment Competence Profile School Management (CPSM), donde la auto-evaluación ofrece a los participantes o postulantes, la posibilidad de reflexionar, sobre una base objetiva, sus propias fortalezas y debilidades en las diferentes áreas requeridas para el liderazgo escolar. Es importante destacar que el CPSM busca integrar tanto habilidades cognitivas como disposiciones conductuales y de la personalidad, las que son desplegadas en seis áreas, a saber: destrezas generales, motivación hacia el trabajo, autogestión, disposición hacia el cambio, proyección social y liderazgo.

Una experiencia relevante al respecto es la auspiciada por el National Association of Secondary School Principals (NASSP) donde a través del programa *Selecting and Developing the 21st Century Principal*, se desarrolla e implementa una herramienta de evaluación que permite tanto la identificación como el desarrollo de líderes educativos efectivos. Está diseñado para medir el potencial de liderazgo en los participantes, mediante un diagnóstico de las fortalezas conductuales y los ámbitos que necesiten desarrollo en los posibles directores. El programa consta de una evaluación que se hace sobre el desempeño de los candidatos en una serie de actividades que simulan el trabajo de un director de escuela, esto es integrado a los datos y antecedentes con que se cuenta de cada uno para la elaboración de un informe sobre sus fortalezas y necesidades, que es posteriormente utilizado tanto como retroalimentación para los mismos participantes como insumo para la elección de director.

Para efectos del proceso planteado en esta investigación, el Modelo de *Assessment Center* aplicado a directores escolares a través de la herramienta VAL-ED: Vanderbilt Assessment of Leadership in Education, es especialmente

relevante. Este modelo se inspira en la definición de liderazgo escolar como “el proceso de influenciar a otros para lograr de mutuo acuerdo las metas de la organización”. El modelo y las herramientas fueron desarrolladas por académicos de las universidades de Vanderbilt y Pensilvania en EE.UU., y sus aplicaciones cuentan con evidencia de validez y apropiabilidad satisfactorias (Goldring et al., 2009). Un aspecto clave para evaluar la pertinencia del modelo, es su énfasis en competencias específicas para la dirección escolar centrada en los aprendizajes. De este modo, basados en la investigación sobre el liderazgo y su efecto en los resultados de aprendizaje, se establecieron seis componentes básicos y seis procesos claves a evaluar.

3.1 Componentes básicos

Los componentes básicos representan el liderazgo instruccional centrado en el aprendizaje efectivo. Corresponden a los siguientes:

- a. **Altos estándares de aprendizaje de los estudiantes:** el líder se asegura y preocupa de que existan metas individuales, de equipo y de la escuela para el riguroso aprendizaje académico y social de los estudiantes.
- b. **Currículum riguroso:** refiere al contenido de la instrucción e implica la definición de contenidos ambiciosos para todos los alumnos en las materias esenciales.
- c. **Instrucción de calidad:** el currículum en sí mismo es insuficiente, por ende, se aboga por una instrucción de calidad, que involucre prácticas instruccionales efectivas para maximizar el aprendizaje académico y social de los alumnos.
- d. **Cultura de aprendizaje y conducta profesional:** el liderazgo debe asegurar la existencia de una comunidad integrada de/y una práctica profesional al servicio de los estudiantes (aprendizaje académico y social). Asimismo, debe proveerse un ambiente escolar saludable/sano, en que el foco central sea el aprendizaje de los alumnos.
- e. **Conexión con comunidades externas:** vinculado a todos los elementos anteriores, las escuelas con esta tendencia, requieren de potentes relaciones con la comunidad, incluyendo vínculos con las familias y otras personas o instituciones que apoyen/promuevan el aprendizaje en general.
- f. **Systemic Performance Accountability:** refiere a la responsabilidad y actuar individual y colectivo de líderes (liderazgo), profesores y estudiantes en el logro de las rigurosas metas de aprendizaje académico y social.

3.2 Procesos claves

Se refiere a las formas –los procesos– mediante las cuales el liderazgo, individual y colectivamente, influencia la organización y *constituencies* (miembros o actores relevantes), para establecer y cumplir con los diferentes componentes básicos.

- a. **Planificar:** corresponde al proceso de articular dirección compartida y políticas, prácticas y procedimientos coherentes con un rendimiento estudiantil de alto estándar.
- b. **Implementar/Aplicar:** luego de planificar, los líderes implementan, es decir, ponen en práctica y realizan las actividades requeridas para obtener estándares altos de rendimiento estudiantil.
- c. **Apoyar:** los líderes deben crear las condiciones propicias para el aprendizaje académico y social, asegurando los recursos financieros, políticos, tecnológicos y humanos necesarios.
- d. **Abogar/Defender/Promover:** los líderes deben promover/abogar por las diversas necesidades de los alumnos, dentro y fuera de la escuela.
- e. **Comunicar:** los líderes desarrollan, utilizan y mantienen sistemas de intercambio entre los miembros de la escuela, y entre la escuela y su comunidad/contexto.
- f. **Monitorear:** el monitoreo consiste en la recopilación y análisis de información para formar y emitir juicios, que orienten la toma de decisiones y acciones de mejora continua.

El modelo y sus herramientas se presentan en formato impreso y *on line*, correspondiendo a un instrumento de evaluación en 360 grados, en que profesores, directores y supervisores responden a un inventario de comportamiento/conductas. Se evalúan tanto los componentes básicos como los procesos clave, componiéndose el instrumento de un total de 72 ítems (considerando sub-escalas). Las rúbricas utilizadas prescriben 4 niveles de desempeño, a partir de los cuales se plantean recomendaciones para cada evaluado.

En conclusión, hemos detectado antecedentes locales e internacionales para confirmar la decisión de plantear un modelo de evaluación que permita el uso de diversos perfiles de desempeño de directivo escolar, ya que tanto en Chile como en otros países, al menos existe más de un “marco de actuación” o modelo de estándares, que a su vez requieren ser adaptados a distintos contextos y necesidades organizacionales. Sin embargo, un conjunto de competencias relacionadas con el Liderazgo Instruccional tienden a ser más independientes del contexto, y su relevancia es ampliamente aceptada por diversos enfoques teóricos, políticos y profesionales.

Elementos de la propuesta

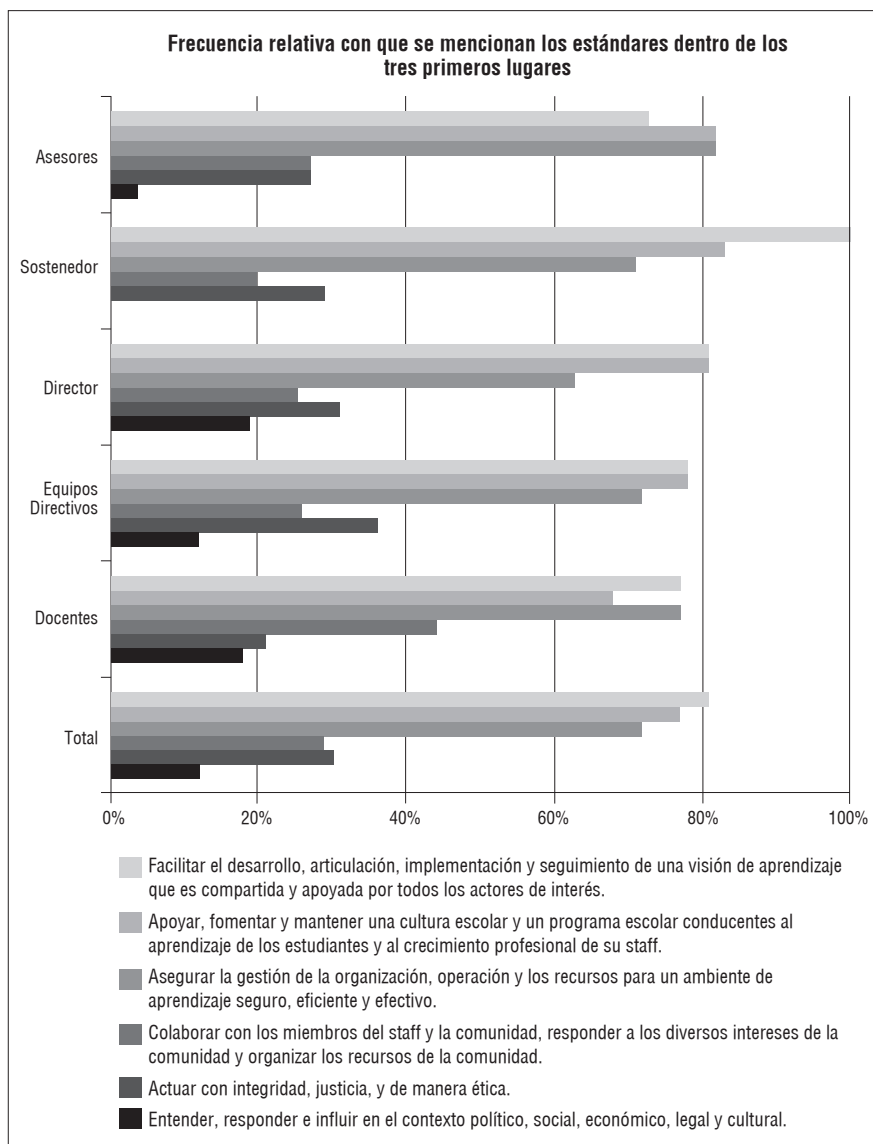
1. Selección de competencias y estándares clave para directivos escolares

Un proceso de selección de candidatos para cargos de dirección requiere de perfiles de competencias que aseguren un nivel de desempeño aceptable y, en lo posible, destacado. Para el caso de directores escolares, no existe un

modelo único ni claramente dominante, por lo que en la práctica se acepta más de una alternativa como válida. Sin embargo, existe evidencia suficiente para afirmar que las capacidades de influir en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, es un ámbito imprescindible a la hora de delinear el desempeño esperado de los directivos escolares. Bajo este supuesto, se estudiaron modelos internacionales que tuvieran este énfasis, tales como los estándares del ISLLC y, fundamentalmente, de su implementación como expectativas e indicadores de desempeño realizadas por el Council of Chief State School Officers (CCSSO, 2008). Junto a ello se revisó la experiencia Vanderbilt Assessment of Leadership in Education, la cual está alineada con los estándares mencionados, y claramente prioriza expectativas de desempeño relacionadas con el enfoque instruccional o pedagógico de la gestión escolar. Además de esta revisión internacional, se analizaron referentes locales, como el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005), la propuesta de competencias de Fundación Chile (2006), y el informe perfiles de competencias para docentes directivos (MINEDUC).

La priorización de expectativas de desempeño a abordar en esta investigación se realizó en base a una encuesta aplicada el 2 de abril de 2011 a 212 participantes, entre los que se cuentan directivos, docentes, sostenedores y asesores educacionales. Las encuestas fueron aplicadas durante dos seminarios de Dirección Escolar, organizados por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y en ellas los participantes debían rankear los 6 estándares de desempeño directivo de la ISLLC en base a la importancia que le otorgaban para el logro de resultados en sus establecimientos. Del total de encuestas válidamente respondidas: 25% corresponde a docentes, 30% directores, 35% miembros de equipos directivos, 5% representantes del sostenedor y 5% asesores. La Figura 1 muestra la frecuencia relativa con que cada grupo de integrantes menciona los estándares dentro de los tres primeros lugares del ranking.

FIGURA 1 | **Resultados de la encuesta aplicada en el Seminario de Dirección Escolar de Excelencia**



Fuente: elaboración propia.

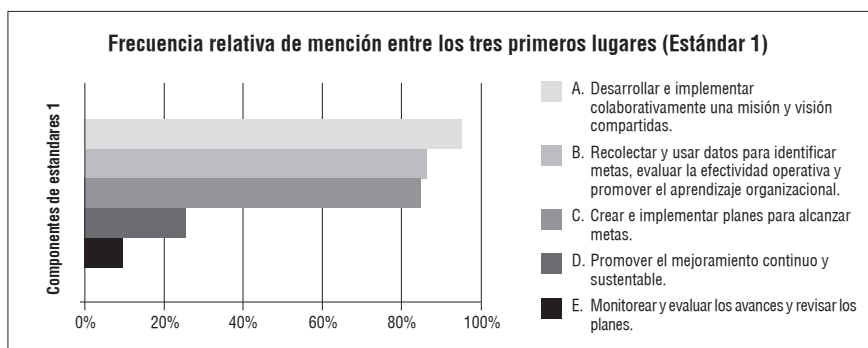
Si bien existen algunas diferencias en la importancia otorgada a cada estándar, todos los actores destacan por lejos entre los tres primeros lugares las capacidades de los directivos para:

- Facilitar el desarrollo, articulación, implementación y seguimiento de una visión del aprendizaje que es compartida y apoyada por todos los actores de interés.

- Apoyar, fomentar y mantener una cultura y un programa escolar conducente al aprendizaje de los estudiantes y al crecimiento profesional de su *staff*.
- Asegurar la gestión de la organización, operación y los recursos para un ambiente de aprendizaje seguro, eficiente y efectivo.

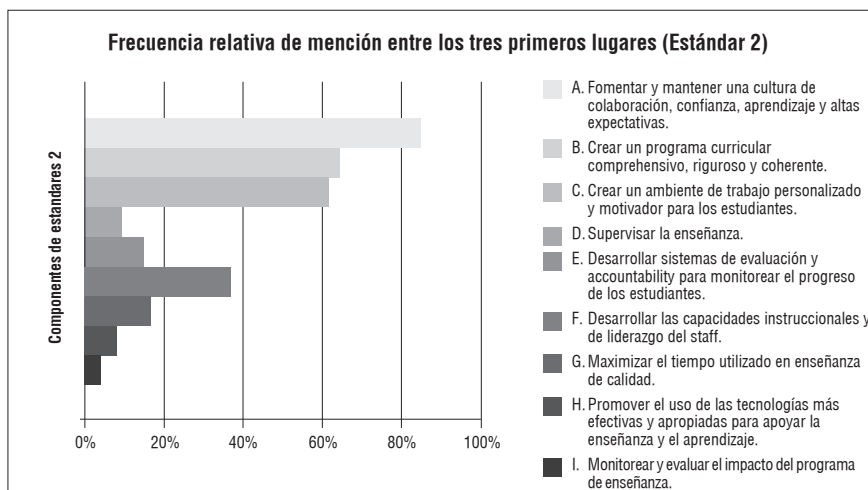
Al pedir a los participantes que repitieran el ejercicio, esta vez priorizando los componentes de cada estándar, los resultados para los tres estándares priorizados son los que muestran las figuras 2, 3 y 4 que siguen a continuación:

FIGURA 2. E1 | **Facilitar el desarrollo, articulación, implementación, y seguimiento de una visión del aprendizaje que es compartida y apoyada por todos los actores de interés**



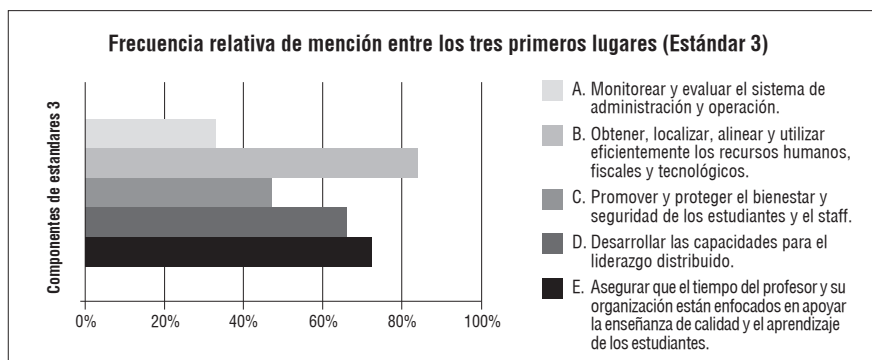
Fuente: elaboración propia.

FIGURA 3. E2 | **Apoyar, fomentar y mantener una cultura y un programa escolar conducentes al aprendizaje de los estudiantes y al crecimiento profesional de su *staff***



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4. E3 | **Asegurar la gestión de la organización, operación y los recursos para un ambiente de aprendizaje seguro, eficiente y efectivo**



Fuente: Elaboración propia.

En base a las orientaciones teóricas expuestas, la discusión con expertos locales y al ranking obtenido desde la encuesta, se seleccionaron las expectativas de desempeño definidas por el CCSSO acordes a los tres primeros estándares de la ISLLC, y dentro de ellas se han seleccionado los indicadores de desempeño que se relacionan directamente con los componentes que fueron revelados por los consultados. El listado de expectativas e indicadores de desempeño a considerar en la propuesta se lista a continuación.

1.1 Expectativas de desempeño 1: guiar el desarrollo e implementación de una visión, misión y objetivos de aprendizaje compartidos por los miembros de la organización

Descripción. Es capaz de guiar el proceso de definición e implementación de una visión de aprendizaje compartido, una sólida misión organizacional y altas expectativas para cada estudiante.

Comportamientos eficaces. Usa variadas fuentes de información y datos sobre las prácticas y resultados actuales para definir una visión, misión y metas con expectativas altas y medibles para todos los estudiantes y educadores.

1. Incorpora diversas perspectivas y genera consenso acerca de la visión, misión y metas que son altas y alcanzables para cada estudiante, cuando cuenta con oportunidades de aprendizaje apropiadas y efectivas.
2. Compromete a diversos actores, incluyendo a aquellos con perspectivas en conflicto, de modo de construir un entendimiento y compromiso de la visión, misión y metas.
3. Toma decisiones en base a datos, investigaciones y mejores prácticas para dar forma a planes, programas y actividades, y revisa continuamente sus efectos.
4. Incorpora la visión y metas en la planificación (por ejemplo, plan estratégico o plan de mejoramiento escolar), estrategias de cambio o planes instruccionales.

1.2 Expectativas de desempeño 2: monitorear y mejorar continuamente la enseñanza y aprendizaje

Descripción. Asegura la existencia de una comunidad integrada y una práctica profesional al servicio de los aprendizajes de los estudiantes, incluyendo un currículum de calidad y prácticas instruccionales efectivas.

Comportamientos eficaces.

1. Desarrolla entendimiento, capacidades y compromiso con las altas expectativas para todos los estudiantes y el cierre de las brechas de aprendizaje.
2. Entrega una guía efectiva para un currículum e instrucción exitosos, alineando contenidos, enseñanza, métodos de evaluación y desarrollo profesional.
3. Trabaja con equipos para analizar el desempeño de los estudiantes, monitorear su progreso y rediseñar programas curriculares e instruccionales para atender necesidades diversas.
4. Provee retroalimentación continua en base al uso de datos y métodos de evaluación que mejoran la práctica profesional.
5. Usa variadas fuentes y tipos de información y evaluaciones para monitorear el aprendizaje de estudiantes, la efectividad docente y la calidad de los programas.

1.3 Expectativas de desempeño 3: gestionar sistemas organizacionales y recursos para un ambiente de aprendizaje seguro y de alto desempeño

Descripción. Gestiona las operaciones del día a día y la organización alineando eficiente y efectivamente los recursos financieros, humanos y materiales con la visión, misión y metas de la organización.

Comportamientos eficaces.

1. Usa herramientas efectivas como habilidades de resolución de problemas, planificación de largo plazo y planificación operacional para mejorar continuamente el desempeño organizacional.
2. Distribuye y supervisa responsabilidades del liderazgo y la operación del establecimiento.
3. Promueve y crea sistemas colaborativos, y liderazgo y responsabilidades distribuidas que apoyan el aprendizaje de los estudiantes y el personal.
4. Alinea recursos (como tiempo, personas, espacio y dinero), para alcanzar la visión y las metas.
5. Evalúa y revisa procesos para mejorar continuamente el sistema operacional.

En síntesis, en esta fase inicial de la propuesta se propuso una selección de tres desempeños esperados (expectativas) que son considerados claves a la hora de focalizar en una dirección y liderazgo escolar, que contribuye en forma sustantiva a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Esta primera

selección puede ampliarse y no es exhaustiva, sin embargo, se asume que representa el núcleo pedagógico de la labor directiva y, por tanto, se propone utilizarlas como inductores de un proceso de selección que detecte y prediga un desempeño acorde a este foco.

2. Proceso y prototipos de instrumentos para la selección de directivos escolares

Esta primera propuesta contempla el diseño de cuatro ejercicios de evaluación de las expectativas de desempeño, definidas como claves para la selección de directivos escolares. Los ejercicios pretenden abordar las expectativas de desempeño descritas previamente, y facilitar a los candidatos la oportunidad de mostrar los comportamientos asociados a ellas en contextos que simulan situaciones que debiesen enfrentar como directivos escolares. El proceso y los ejercicios propuestos se describen a continuación.

2.1 Procesos de evaluación

El proceso de evaluación de postulantes al cargo de director(a) busca evaluar competencias asociadas a una gestión centrada en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje escolar, identificando un nivel de desempeño aceptable para:

1. Definir una misión y visión de aprendizaje compartida por los miembros de la organización escolar.
2. Gestionar una cultura y un programa escolar conducente al aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo profesional del *staff* docente.
3. Gestionar la organización, la operación y los recursos.

El proceso de evaluación tendrá una duración de 5 horas y 15 minutos, en que los candidatos serán evaluados en cuatro oportunidades distintas:

1. Entrevista en base a competencias.
2. Ejercicio de análisis y presentación estratégicos.
3. Ejercicio de gestión (manejo) de personal.
4. Ejercicio de observación y retroalimentación de clases.

A través de estos cuatro procesos se busca predecir el desempeño del candidato utilizando situaciones y casos cercanos al desempeño esperado:

TABLA 1 | Relación entre instrumentos de evaluación y expectativas de desempeño a evaluar

Expectativa de desempeño.	Entrevista en base a competencias.	Ejercicio de análisis y presentación estratégicos.	Ejercicio de análisis y presentación estratégicos.	Ejercicio de observación de aula y retroalimentación.
Guiar el desarrollo e implementación de una visión, misión y objetivos compartidos.	X	X		X
Gestionar una cultura y un programa escolar conducente al aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo profesional del staff docente.			X	X
Gestionar sistemas organizacionales y recursos para un ambiente de aprendizaje seguro y de alto desempeño.		X	X	

Fuente: elaboración propia

Itinerario de aplicación de instrumentos

El siguiente esquema sintetiza el itinerario de una jornada de evaluación en base a la aplicación de los cuatro ejercicios propuestos.

TABLA 2 | Itinerario de aplicación de instrumentos

Evaluación	Entrevista en base a competencias.	Ejercicio de análisis y presentación estratégicos.	Ejercicio de manejo de personal.	Ejercicio de observación de clases y retroalimentación.
Tiempo	60 minutos.	165 minutos.	30 minutos.	60 minutos.

Tabla N° 2 continúa en página siguiente ►►

Descripción del proceso	Un evaluador profesional mantiene una entrevista guiada con el candidato.	Un evaluador entrega instrucciones para el proceso y las lee al grupo de postulantes (10 min).	Postulante interactúa con un actor, quien interpreta una situación difícil de resolver para el postulante. El evaluador califica la interacción haciendo observación no participante.	Ver video de una clase (20 min).
		El postulante se retira a preparar su presentación (120 min).		Realización de la retroalimentación de lo observado en interacción con el actor, quien actúa como el profesor, mientras el evaluador participa como observador no participante. (20 min).
		En una segunda etapa el postulante presenta su análisis de un caso frente a una comisión evaluadora (35 min).		Una post-entrevista con el postulante para evaluar aspectos no discutidos en la retroalimentación. Especialmente, para evaluar aspectos metacognitivos (20 min).

Fuente: elaboración propia.

3. Descripción de prototipos (síntesis de instrumentos y rúbricas)

3.1 Entrevista basada en competencias

Este proceso consiste en realizar una entrevista semi-estructurada, en la que se proponen 3 preguntas por cada estándar de competencia. Las preguntas permitirán indagar la apreciación sobre las competencias claves que el candidato presenta basado en sus experiencias previas.

Esta instancia es una forma de presentación del candidato, que además sirve para orientarlo respecto de los pasos siguientes una vez terminada la entrevista. Las preguntas tipo que se realizan en esta instancia son:

1. Describa el proceso de definición de metas para los estudiantes y educadores en su escuela.
 - a. ¿Cómo definieron las metas?
 - b. ¿Qué fuentes de información usaron para determinar las metas?
 - c. ¿Quiénes participaron del proceso de definición de las metas?
2. Describa una situación en la que usted ayudó a definir la misión y/o visión de aprendizaje en su institución.
 - a. ¿Cuáles fueron los aspectos más importantes de su intervención en la definición de la misión y/o visión de aprendizaje compartida?
 - b. ¿Cómo cree usted que resultó su intervención en la definición de la misión y/o visión de aprendizaje compartida? Aspectos positivos y negativos.

- c. ¿Cómo se benefició el equipo al participar usted en este proceso?
 - d. ¿En qué se benefició usted en este proceso?
3. Describa una situación en la que hubo desacuerdos en la definición de la misión, visión y metas de su escuela.
- a. ¿Cómo se dio cuenta de que existían desacuerdos?
 - b. ¿En qué aspectos hubo desacuerdo?
 - c. ¿Se logró llegar a acuerdos? ¿Cómo se lograron acuerdos?
 - d. ¿Cuál fue su participación en la construcción de acuerdos?

3.2 Ejercicio de análisis y presentación estratégicos

El ejercicio de análisis y presentación estratégicos es una instancia de juego de rol donde interactúan el candidato y un evaluador. Los candidatos asumen el rol de director(a) recién asignado(a) en el cargo, en la escuela pública de una comuna ficticia.

Se proveerá a los participantes de antecedentes y documentos de la escuela que permitan entender su situación actual. El candidato deberá analizar los antecedentes y documentos, y producir un plan con lineamientos estratégicos que la organización debiese seguir en los próximos dos años para generar los cambios necesarios que requieren como escuela, con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Específicamente, se les pedirá a los candidatos que estructuren una presentación considerando los siguientes puntos:

1. Los temas principales y desafíos que necesitan ser atendidos por la organización.
2. El diseño de un plan de acción a seguir durante los siguientes dos años, considerando objetivos, acciones, estándares e indicadores de éxito.
3. Determinación de áreas prioritarias y tiempos que propone.
4. Otros actores relevantes a incluir en la implementación del plan de acción y cómo debiesen estar involucrados en las acciones recomendadas.

El candidato presentará el plan a un grupo de evaluadores, quienes juegan los roles de: el director de la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM), un profesional externo experto en selección de personal, y un representante de la comunidad escolar. Se espera que además indique claramente la lógica del plan sugerido.

El ejercicio consta de tres partes:

1. El candidato examina los antecedentes y documentos de la escuela, y prepara su presentación (2 horas).

2. El candidato presenta su análisis y plan de acción al evaluador (20 minutos sin interrupción).
3. El grupo de evaluadores pregunta al candidato sobre su presentación y la lógica que plantea (15 minutos).

La información contenida en este ejercicio es compleja y desea acercarse a una situación real en la medida de lo posible. En este sentido, no existe una única respuesta correcta o una sola aproximación al problema. El evaluador, al actuar como sostenedor, debe mantener un foco claro en los problemas y recomendaciones entregadas por el candidato, ayudando con sus preguntas a entender la lógica de fondo con la que se propone el plan. La calidad de las respuestas del candidato deberá evaluarse en relación a la forma y el fondo del plan, es decir, cómo se llevará a cabo o implementará y qué acciones plantea para dar solución al problema.

3.3 Ejercicio de manejo de personal

El ejercicio de manejo de personal es una interacción directa que dura 30 minutos, como máximo. Un actor representará un papel, por ejemplo el de jefe o jefa de unidad técnico pedagógica (UTP) de la escuela, quien protagoniza una situación de conflicto en una reunión con el (la) director(a) de la escuela recién asumido(a). El contexto de la simulación se refiere a: las tensiones percibidas en relación a sus diferentes visiones de la escuela y la manera de llevar a la práctica la visión, misión y metas en el periodo en que ambos han debido interactuar.

En este ejercicio es muy importante advertir las condiciones y el tiempo de la simulación, así como el foco en el manejo de personal con antecedentes de conflicto.

3.4 Ejercicio de observación de aula y retroalimentación

Este es un ejercicio que consta de tres partes: una observación de clases, un ejercicio de retroalimentación, y una post-entrevista con el postulante. Cada parte del proceso dura como máximo 20 minutos. El evaluador deberá dirigir al candidato a la sala de observación de clases, que estará acondicionada con:

- Monitor audiovisual de alta calidad.
- Reproductor de DVD o video, de acuerdo al caso.
- Audifonos.
- Grabación de la clase en formato DVD o video, según corresponda.
- Planificación de la clase correspondiente.
- Papel para hacer notas, lápices, etc.
- Silla y mesa.

Para la observación de clases se utilizará una video-grabación o segmentos de clases que permitirán al postulante formarse una opinión sobre el desempeño del docente, la actividad de los estudiantes y el contenido curricular de la clase. Además de la grabación, el postulante deberá contar con una planificación de la clase observada, con la cual verificar los objetivos y actividades previstas de la misma.

El ejercicio de retroalimentación de clases se realizará a continuación de la observación. En este ejercicio, el evaluador participará como un observador de la interacción producida entre el candidato, quien representa al director o la directora, y un actor que representa al profesor observado.

Finalmente, se realiza una post-entrevista con el objetivo de levantar información respecto del desempeño del postulante y su propia percepción sobre él mismo. Esta sección del ejercicio busca dilucidar aquello que el postulante percibe como relevante en su accionar durante la retroalimentación. El objetivo es explicitar cuál es el manejo que el postulante le dio a la información obtenida durante la observación.

3.5 Rúbricas

Para cada instrumento se han desarrollado prototipos de rúbricas correspondientes a los estándares de competencia que se focalizan en los aspectos más asociados al impacto en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

3.6 Procedimiento de entrega de resultados y retroalimentación a las instituciones interesadas y el postulante

Assumiendo que cada proceso de selección incluye tres candidatos, se elaborarán informes analizando la información recopilada y en virtud de recomendar al postulante que muestre un mejor desempeño en las cuatro instancias de evaluación. Se estima un tiempo de elaboración de al menos 5 horas, considerando el análisis de la información y elaboración escrita de los reportes.

Los informes serán puestos a disposición de las instituciones interesadas, entregando las recomendaciones pertinentes, respecto del orden de prioridad de los candidatos según el nivel de desempeño esperado. Los candidatos obtendrán una carta de retroalimentación informándoles sobre los resultados en cada uno de los ejercicios, y el nivel de desempeño observado en cada una de las competencias evaluadas.

La síntesis de la evaluación de cada candidato se referirá al menos a los siguientes criterios:

Tabla 3 | Cuadro resumen de resultados de la evaluación del candidato

Cuadro de resumen de resultados							
Estándares de competencia	Definir misión y visión de aprendizaje compartida.	Puntaje obtenido.	Calificación				Comentarios u observaciones adicionales:
			Sobresaliente.	Suficiente.	Básico.	Insuficiente.	
	Gestión de una cultura y programa escolar conducente al aprendizaje y desarrollo del <i>staff</i> docente.	Puntaje obtenido.	Calificación				Comentarios u observaciones adicionales:
			Sobresaliente.	Suficiente.	Básico.	Insuficiente.	
	Gestión de la organización, operación y recursos.	Puntaje obtenido.	Calificación.				Comentarios u observaciones adicionales:
			Sobresaliente.	Suficiente.	Básico.	Insuficiente.	

Fuente: elaboración propia.

4. Impacto: indicadores de resultados esperados en materia de beneficiarios, cobertura y alcances de la propuesta

La propuesta presentada tendría un impacto potencial, en el largo plazo, sobre la totalidad de los directores y equipos directivos de establecimientos públicos del país. Según estimaciones, existen hoy cerca de 8.000 directores en Chile, 5.000 de ellos en el sistema de educación municipal, y unos 16.000 (MINEDUC-CPEIP, 2011) miembros de equipos directivos. Considerando que el cargo de concurso se desarrolla cada 5 años, en promedio debiesen realizarse 1.000 concursos de directores cada año para cumplir con la renovación requerida (Centro de Políticas Públicas UC, 2011).

Por otro lado, la matrícula promedio de las escuelas municipales en Chile es de 560 estudiantes, pero el 64% de ellas tiene 250 estudiantes o menos (Libertad y Desarrollo, 2011), por lo que tiene sentido comenzar la aplicación de esta política pública en aquellos establecimientos con mayor número de estudiantes, impactando con ello a una mayor población final a través de la renovación de los equipos directivos.

El resultado esperado de un proceso de selección mediante *Assessment Center* es una mejora en la capacidad de predicción del desempeño de los directores escolares en el momento de la selección. Esto debiese incidir en un mejor desempeño de los directores en su labor dentro del establecimiento, sin embargo, el impacto directo sobre los aprendizajes de los estudiantes es

acotado y la mayor influencia del director se ejerce de manera indirecta, a través del cambio en prácticas dentro del establecimiento y la influencia sobre profesores y personal del establecimiento.

Los estudios sugieren que sólo un 7% de los resultados de aprendizaje de los estudiantes se explica por la acción de los directores (Volante, 2010), siendo las mayores áreas de influencia del director y equipo directivo los procesos y prácticas al interior de la escuela, ejerciendo de esta manera una influencia indirecta sobre los aprendizajes de los estudiantes, el clima escolar, la asistencia de estudiantes y docentes y la matrícula del establecimiento. Incluso este impacto sobre los procesos y prácticas al interior de la escuela se ve limitado, en el caso del sector chileno, por las atribuciones que tiene el director respecto a la toma de decisiones en su propio establecimiento. En efecto, Donoso y Donoso (2009) señalan que entre las principales problemáticas a las que se debe adecuar la gestión de los establecimientos están la “escasa autonomía de los centros escolares municipales y de sus cuadros directivos para asumir decisiones relevantes en materia de selección, contrato y cambio de docentes, de manejo de recursos financieros, etc.”(pp.430).

Se propone, entonces, distinguir el impacto esperado de los nuevos directores en dos áreas: un área de procesos, referida a las prácticas dentro del establecimiento que debiesen mejorar; y un área de resultados, referida a los efectos en los indicadores del establecimiento que debiese producir el cambio en estas prácticas.

Respecto al impacto sobre los procesos y prácticas en el establecimiento, Robinson, Honepa y Lloyd (2009) proponen cinco ámbitos en que la influencia del director es determinante para provocar mayores aprendizajes en los estudiantes, áreas que coinciden con los principales focos del Marco para la Buena Dirección del MINEDUC. Las áreas mencionadas por estos autores son, en orden de relevancia:

1. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo docente.
2. Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum.
3. Establecer metas y expectativas.
4. Asegurar un ambiente ordenado y acogedor.
5. Proveer y administrar recursos de manera estratégica.

En relación al impacto sobre los resultados del establecimiento, estos debiesen producirse fundamentalmente sobre tres ámbitos:

1. Resultados de aprendizaje de los estudiantes.
2. Matrícula del establecimiento.
3. Asistencia media de los estudiantes al establecimiento.

Esquemáticamente, el set de indicadores relevantes para evaluar el impacto de los directivos seleccionados mediante el proceso de *Assessment Center*, se resume en la Tabla 4 la que presenta indicadores de proceso y de resultado para los establecimientos en que se contraten estos profesionales.

Adicionalmente, estos indicadores podrían compararse sistemáticamente con casos seleccionados sin esta metodología, a fin de realizar un seguimiento luego de al menos dos años de ejercicio, detectando diferencias entre el grupo objetivo y el grupo de comparación, respecto a una línea base.

TABLA 4 | **Indicadores de resultado y proceso**

Indicadores de proceso		
Ámbito.	Indicador.	Medio de verificación.
Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo docente.	Calidad de las iniciativas de evaluación y desarrollo docente.	Evaluación de proyecto de desarrollo docente por parte de un equipo experto, en base a rúbrica. Esto incluye la revisión de un portafolio con evidencia sobre las actividades desarrolladas.
Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum.	Calidad de la gestión del currículum y plan de estudio.	Registro de la organización curricular y de los resultados del monitoreo de aprendizajes. Evaluación de los mismos por parte del equipo experto.
Establecer metas y expectativas.	Pertinencia del Proyecto Educativo Institucional.	Evaluación del Proyecto Educativo Institucional realizada por equipo experto en base a rúbrica.
Asegurar un ambiente ordenado y acogedor.	Percepción de la comunidad escolar sobre la convivencia dentro del establecimiento.	Resultados de encuesta de satisfacción sobre clima escolar aplicado a estudiantes.
		Resultados de encuesta de satisfacción sobre clima escolar aplicado a docentes y asistentes de la educación.
Proveer y administrar recursos de manera estratégica.	Calidad del plan de operaciones del establecimiento.	Evaluación del Plan Operativo y Plan de Mejoramiento realizada por el equipo experto en base a rúbrica, considerando diseño y ejecución.

Tabla N° 4 continúa en página siguiente ►►

Indicadores de resultado		
Ámbito.	Indicador.	Medio de verificación.
Resultados de aprendizaje de los estudiantes.	Avance en puntaje SIMCE promedio respecto a medición anterior.	Puntaje estandarizado en base a tabla que considere diferencias entre establecimientos.
	Puntaje SIMCE promedio del año en curso.	
	Porcentaje de estudiantes en nivel de velocidad lectora alto, de acuerdo al año que cursan.	
Matrícula del establecimiento.	Variación porcentual de la matrícula respecto al año anterior.	Actas del establecimiento entregadas al MINEDUC.
	Variación porcentual de la matrícula a lo largo del año lectivo.	
Asistencia media de los estudiantes al establecimiento.	Variación porcentual de la asistencia media respecto al año anterior.	Actas del establecimiento entregadas al MINEDUC.

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que en el escenario actual, en que los directores no tienen mayores atribuciones sobre la gestión de recursos del establecimiento y otras decisiones relevantes, es necesario controlar su gestión por el nivel de atribuciones que tiene el director para comparar entre establecimientos. Usualmente, los establecimientos municipales tienen un nivel de atribuciones directivas menor, aunque los municipios pueden aumentar esos atributos mediante la administración delegada de los recursos financieros a los directores. Con ello, existen diferencias en las atribuciones de los equipos aún dentro del sistema público. Por otro lado, en los establecimientos particulares depende de cada sostenedor el nivel de atribuciones entregado a sus equipos directivos, lo que genera una enorme diversidad en las atribuciones que en la práctica tienen los equipos directivos de este sector.

5. Factibilidad legal y económica: estimación de costos y sistema de financiamiento

La Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley N° 20.501), señala que el proceso de selección de directores se desarrollará de manera análoga al proceso de Alta Dirección Pública (ADP) e incluye también en este proceso la presencia de Asesoría Técnica externa al Municipio. En este sentido, quienes estarían facultados por la ley para participar de este proceso son instituciones que se encuentren dentro del registro del Servicio Civil para el proceso de Alta Dirección Pública, utilizando para el financiamiento de esta asesoría los montos que la ley destine para ello.

5.1 Costo del servicio y fuentes de financiamiento

El costo del actual sistema de Alta Dirección Pública es entre 12 y 14 millones de pesos por cargo de primer nivel,² y 7 millones por cargos de segundo nivel. Dadas las características del sistema de selección de directores definido en la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley N° 20.501), el costo de la selección de un cargo directivo debiese bordear los 7 millones de pesos, correspondientes a la selección de un cargo de segundo nivel mediante el sistema de Alta Dirección Pública.

El valor de un proceso de selección similar al de Alta Dirección Pública excede por mucho los costos del actual sistema de selección de directores el que, hasta que entre en vigencia el proceso estipulado en la Ley N° 20.501, puede ser llevado a cabo con recursos de los que el municipio dispone regularmente (puesto que las únicas etapas obligatorias son la evaluación de antecedentes curriculares y la presentación por escrito de un proyecto educativo por parte de una quina de postulantes). Incluso en el caso de aquellos municipios que han decidido incorporar asesorías externas, agregando al proceso etapas como evaluación psicológica o pruebas de conocimientos relevantes, estas tienen un costo cercano a 2 millones de pesos por cargo.

En particular, el sólo proceso de evaluación de desempeño esperado mediante *Assessment Center* tiene un costo de operación de alrededor de 3 millones de pesos por cargo, considerando la aplicación de una batería de cuatro pruebas a un conjunto de 5 participantes, y la entrega al contratante de un listado con los puntajes obtenidos, además de la retroalimentación de los resultados al postulante.

Una institución que sólo se dedicará a prestar este servicio debería realizar alrededor de 55 concursos de selección durante el año, de modo de cubrir los costos fijos de las instalaciones y personal administrativo, y considerando que el personal especializado no cuenta con contrato fijo, sino que presta servicios sólo en caso de existir concurso. Aún cuando se espera que se deban seleccionar 1.000 puestos de directores durante cada año, parece difícil que una institución sea capaz de gestionar la cantidad de concursos necesaria sin una planta profesional fija. Esto refuerza la idea de que empresas que diversifiquen su oferta a través de una línea de servicios educacionales más amplia (como las del registro ATE) o de servicios de alta dirección a otras industrias (como las pertenecientes al registro de ADP) podrían prestar el servicio de *Assessment Center*. En lo que se refiere a costos de inversión, un servicio de este tipo no requiere necesariamente de instalaciones especiales, y puede ser montado de manera liviana. El único costo de inversión necesari-

2 De acuerdo a lo expresado por Rafael Blanco, profesional del Sistema de Alta Dirección Pública en presentación en el Centro Democracia y Comunidad. <http://www.cdc.cl/columna/sistema-de-alta-direccion-publica>

rio es el diseño de los instrumentos de evaluación, a lo que se debe sumar el mantenimiento de los costos fijos (unos 6,5 millones de pesos mensuales), mientras el servicio no sea capaz de costearlos. Luego, no existen mayores barreras de entrada desde el punto financiero para las instituciones que deseen implementar un proceso de *Assessment Center*.

La Ley N° 20.501 considera la provisión de fondos especialmente destinados a los procesos de selección de equipos directivos de los establecimientos educacionales, cuyo método de asignación y rendición estará sujeto a un reglamento por publicar. La Ley de presupuesto 2012, por otro lado, considera un fondo cercano a los 1.900 millones de pesos para la selección de directores, el que resultaría insuficiente de acuerdo a los costos presupuestados actualmente y el número de cargos que debería someterse a concurso dicho año.

Frente a esta situación, los municipios pueden optar por cubrir los costos restantes mediante dos fuentes ya disponibles:

- La Subvención Escolar Preferencial (SEP), cuyos recursos llegan directamente a las escuelas que atienden a los alumnos definidos como prioritarios por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).
- El Fondo de Apoyo al Mejoramiento de la Gestión Municipal en Educación (FAMGME), que los municipios reciben anualmente en función de la cantidad de estudiantes que atienden.

En ambos casos, la inclusión de un proceso de selección de directores debe ser parte de un plan de mejoramiento del establecimiento (en el caso de los recursos SEP) o de la gestión de la educación municipal (en el caso del FAMGME), el que debe ser presentado anualmente. Si bien esto permite el financiamiento de los procesos de selección, valores como los del sistema de ADP representarían buena parte de los fondos con que las escuelas o municipios cuentan para sus programas de mejoramiento educacional. Por ejemplo, una comuna como La Cisterna recibió el año 2011 poco más de 105 millones de pesos por concepto de FAMGME, teniendo a su cargo 10 establecimientos educacionales (MINEDUC, 2011)³, si decidiera renovar el 50% de su planta de directores mediante un proceso de ADP implicaría hasta un tercio de su presupuesto total para el programa FAMGME de ese año.

Esto último no representa un problema de financiamiento exclusivo de un proceso de *Assessment Center*, sino que representa una debilidad del proceso ya explicitado en la Ley N° 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación. El costo final del proceso de selección, y la factibilidad de financiarlo a través de

³ Información de los montos entregados a cada municipio por concepto FAMGME el 2011 se encuentra en <http://w3app.mineduc.cl/ReporteFondo/ReporteProgramas>

recursos SEP y FAMGME sin alterar en demasía el presupuesto del establecimiento o sostenedor, dependerá de las exigencias para las entidades externas que se definan en los reglamentos necesarios para la puesta en marcha del nuevo proceso de selección de directivos.

Una segunda opción de implementación es que se establezca un registro centralizado de puntajes de postulantes que voluntariamente pasan por el *Assessment Center*. Eso abriría la puerta a un sistema en que los mismos postulantes, directamente o a través de algún subsidio, financiaran la evaluación de su desempeño esperado y luego pudiesen usar ese puntaje en cualquier proceso de selección por un tiempo determinado, con un costo cercano a 800 mil pesos. Esto, sin embargo, no es recomendable por tres motivos principales:

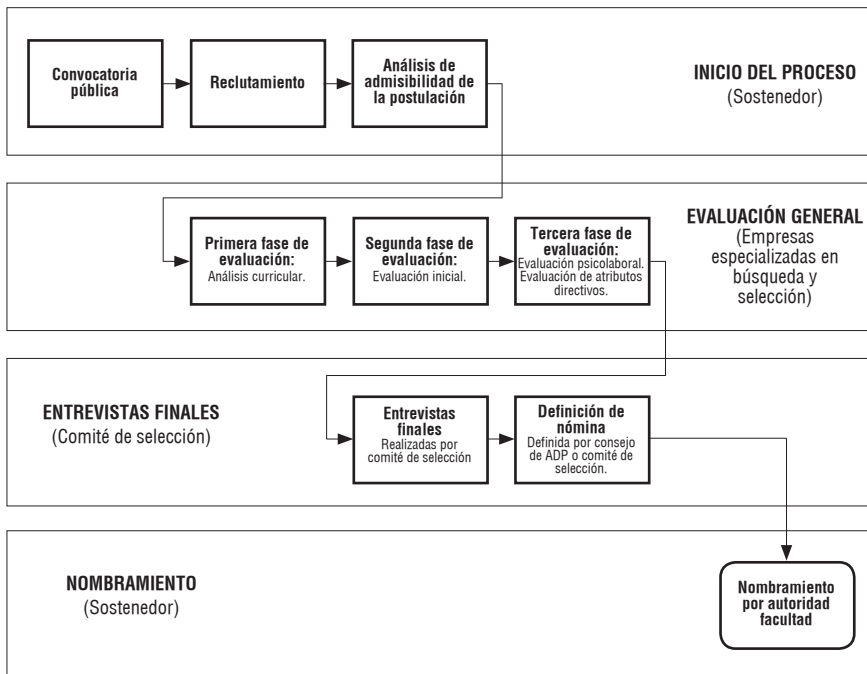
1. Puede disminuir el interés de potenciales participantes del proceso, si es que ellos son quienes deben cubrir el monto de la evaluación.
2. Puede disminuir el interés de instituciones interesadas en prestar el servicio, dado que al validar el resultado de un proceso de AC para más de un concurso se disminuye la demanda total por el proceso de AC.
3. Se pierde la posibilidad de aplicar perfiles que se ajusten a contextos locales, elemento que está considerado en la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (20.501).

Entre estos elementos, el mayor inconveniente se encuentra en la capacidad de despertar el interés de los directores por participar de un proceso que acarree costos para ellos. Sin embargo, la opción permite eventualmente reducir costos al generar un registro único de evaluados y evitar duplicidad entre las evaluaciones de los postulantes. Se requiere un análisis más exhaustivo de los costos, considerando el potencial efecto de economías de escala u otros elementos que pudiesen reducir el valor del proceso, el que debiese ser incorporado en etapas siguientes de la investigación.

6. Propuesta de estrategia de implementación: diseño de *Assessment Center* para equipos directivos

A continuación se presenta la Figura 5, que incluye las etapas del proceso de selección de directivos con el enfoque del sistema de Alta Dirección Pública (ADP), tal como está programado en la actualidad. La Figura 6 incorpora la propuesta de un proceso de selección con soporte en un *Assessment Center* diseñado para este cargo.

FIGURA 5 | **Etapas del proceso de selección de directivos con el enfoque del sistema de Alta Dirección Pública (ADP) actual**



Fuente: elaboración propia.

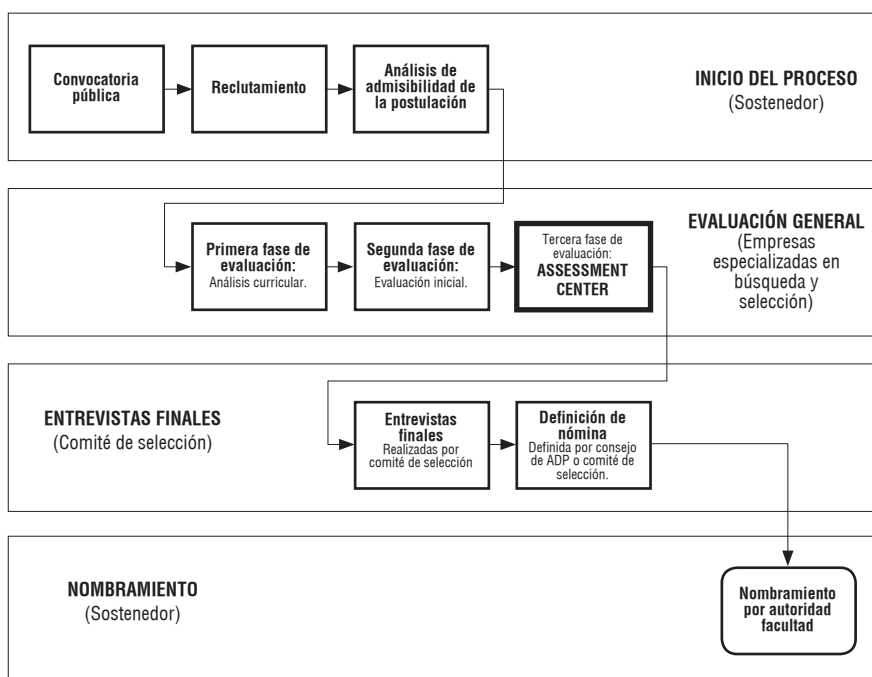
En la Figura 6 se propone un proceso de *Assessment Center* que se articule con el modelo de Alta Dirección Pública (ADP) expuesto, insertándose dentro de las etapas del proceso de selección actual de los altos cargos del Estado otorgados mediante concurso. Concretamente, el sistema de ADP actual contempla cuatro etapas:

1. Una etapa de inicio del proceso, en que se convoca a los postulantes y se revisa la admisibilidad de su postulación.
2. Una etapa de evaluación general, en que los participantes pasan por tres fases de evaluación a cargo de una empresa consultora acreditada.
3. Una etapa de entrevistas finales, a cargo de la comisión que incluye a un miembro del Consejo de Alta Dirección Pública. Tras esta etapa, la comisión entrega la nómina de postulantes seleccionados.
4. El nombramiento del director, en que la autoridad responsable debe seleccionar dentro de la nómina entregada por la comisión.

La propuesta contempla un proceso de *Assessment Center* que corresponde a la tercera fase de la etapa de evaluación general, correspondiente a la evaluación psicolaboral y la evaluación de atributos laborales. Cabe señalar

que el proceso de *Assessment Center* tiene un enfoque de habilidades laborales, más que una evaluación de personalidad. Un proceso de *Assesment Center* no reemplaza, entonces, una evaluación psicológica; es más bien una evaluación de atributos laborales con foco en predecir desempeño. La Figura 6 muestra un diagrama de flujo en que se destaca el lugar que ocupa el proceso de *Assessment Center* en el proceso de selección de equipos directivos basado en ADP.

FIGURA 6 | **Assessment Center como evaluación de atributos directivos en proceso de selección ADP**



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La propuesta desarrollada recoge la importancia de la selección de directores para el mejoramiento de los aprendizajes, poniendo el énfasis en aquellos estándares relacionados con el liderazgo instruccional en la escuela. Esto se alinea con los resultados de la investigación internacional, en particular con los resultados encontrados por Robinson, Honepa y Lloyd (2009), los que ya han sido mencionados anteriormente, además del impacto indirecto del liderazgo instruccional en logros académicos, medido en establecimientos secundarios en la Región Metropolitana en Chile (Volante, 2010). Esto no significa que

no existan otras competencias relevantes para cargos directivos, sino más bien que en esta propuesta se plantea como prioridad, ya que se estima que constituye el núcleo de una gestión escolar efectiva.

Un elemento relevante de un proceso de *Assessment Center* es que no sólo puede ser usado en un proceso de selección de personal, sino también en la evaluación de competencias de quienes se encuentran desempeñando el cargo. En este sentido, un proceso como el descrito puede ser utilizado para caracterizar el perfil de competencias de directores actualmente en ejercicio, detectando brechas respecto a las competencias requeridas para el ejercicio del cargo y permitiendo alinear la formación inicial y continua de los directores con el cierre de estas brechas.

Es interesante revisar la relación existente entre la evaluación de competencias realizada durante la selección y los convenios de desempeño consignados en la Ley N° 20.501. En este sentido, parece razonable asociar los convenios de desempeño a un avance en los indicadores sugeridos para la evaluación de impacto de la propuesta, incluyendo también un componente de seguimiento progresivo al desempeño, que permita detectar si los candidatos seleccionados logran superar déficits iniciales.

Respecto a la validez de la propuesta, ésta ha sido desarrollada en términos teóricos y testada con expertos y profesionales de dirección escolar. En una próxima fase se espera realizar una validación empírica del proceso y de los instrumentos diseñados en esta aproximación de política pública.

Finalmente, surge la necesidad de evaluar otros aspectos del proceso de implementación del *Assessment Center*, especialmente en cuanto a la escalabilidad a lo largo del país, lo cual debe considerar la diversidad de escenarios en los que se encuentran las escuelas públicas chilenas.

Bibliografía

- Centro de Políticas Públicas UC**, 2011. *Reforma a la educación: elementos para el debate en Apuntes Legislativos* (6).
- CEPPE**, 2010. *Liderazgo directivo y calidad de la educación en Chile*. Presentación avance de investigación (Director Leadership and Quality of the Education in Chile - Presentation of the Progress in Investigation, July 2010).
- Donoso, S., y Donoso, G.**, 2009. Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990-2010): una evaluación inicial; *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, (17) 64, pp. 421-448.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliot, S.N., y Cravens, X.**, 2009. Assessing Learning-Centered Leadership: Connections to Research, Professional Standards and Current Practices. *Leadership and Policy in Schools*, (8)1, pp. 1 - 36.

- Firestone, W., y Riehl, C.,** 2005. *A New Agenda: Directions for Research on Educational Leadership* (Eds.). New York: Teachers College Press.
- Fundación Chile,** 2006. *Perfiles de competencias directivas, docentes y profesionales de apoyo.* Santiago.
- Huber, S., y West, M.,** 2002. Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Approaches and Issues and Some Directions for the Future. En K. Leithwood., P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Part 2, Dordrecht: Kluwer. pp.1071-1099.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium [ISLLC],** 1996. *Standards for School Leaders.* Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Krüger, M.,** 2009. The Big Five of School Leadership Competence in the Netherland. En *School Leadership and Management.*, (29) pp. 109-127
- Leithwood, K.,** 2009. *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación.* Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Libertad y Desarrollo,** 2011. Desmitificando el lucro en los colegios. *Temas Públicos.* (1.027).
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile,** 2005. *Marco para la buena dirección.* Santiago.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile,** 2010. *Mapa de competencias directivas propuesto.* Santiago.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas,** 2011. *Bases técnicas Plan de Formación de Directores de Excelencia.* Santiago.
- Muñoz, G., Farfán, J.,** 2011. Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuesta política. Fundación Chile, financiado por Ministerio de Educación: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE).
- Organization for Economic Co-Operation and Development,** 2005. *La definición y selección de competencias clave.* París.
- Organization for Economic Co-Operation and Development,** 2008. *Improving School Leadership: Country Background Report for Chile.* París.
- LaPointe, M., Darling-Hammond, L., Meyerson, D., y Orr, M.,** 2007. *Preparing School Leaders for a Changing World: Executive Summary.* Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute (SELI).
- Robinson, V., Lloyd, C., Rowe, K.,** 2008. The Impact of Leadership on Student Outcomes: an Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5):635-674.

- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C.,** 2009. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Uribe, M.,** 2010. Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 303-322.
- Volante, P.,** 2010. *Influencia instruccional de la organización escolar en logros académicos*. Tesis Grado de Doctor, Escuela de Psicología Universidad Católica de Chile.
- Volante, P., Díaz, A., y Tapia, O.,** 2003. Proposiciones para la formación en liderazgo educacional. *Revista Calidad en Educación*. (18), Santiago: Consejo Superior de Educación, pp. 239-259.