



Una carrera para directores escolares

**AFE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Alumno: Camila Montero Salazar
Profesor Guía: Oscar Landerretche**

Santiago, julio de 2022

I. Presentación del problema

Actualmente, en Chile no existe una carrera para directores escolares que reconozca las prácticas, conocimientos y competencias para que progresen en su trayectoria y desplieguen todo su potencial como líderes educativos; más bien, existe un cúmulo de legislaciones que se encuentra dispersa y que es insuficiente para abordar el rol de los directivos escolares (Allamand, 2019). En contraste, existe una carrera para docentes que promueve el desarrollo profesional e incentiva la mejora permanente, lo cual es percibido como un detrimento relativo a su rol directivo (Pinto y Rodríguez, 2021). Esta situación hace menos atractiva la posición directiva y genera dificultades para la atracción, selección, inducción, desarrollo, evaluación y retención de directores en nuestro sistema educativo.

Durante las últimas décadas se ha examinado con profundidad el impacto del liderazgo escolar sobre el aprendizaje profesional docente (Hallinger y Kulophas, 2019). Una de las principales investigaciones sobre el tema establece que el liderazgo directivo es el segundo factor intra-escolar más influyente en los aprendizajes de los estudiantes luego del trabajo docente en el aula (Leithwood et al., 2004); pero recientemente, Grisom et al. (2021) han encontrado que la magnitud y alcance del impacto de los directores en los estudiantes y en la escuela es más amplio que lo expresado en investigaciones anteriores, sus hallazgos apuntan a que el efecto de un director eficaz sobre el rendimiento de los estudiantes es casi tan grande como el efecto de un profesor igualmente eficaz, sin embargo, los directores tienen un alcance mayor sobre los estudiantes de toda una escuela.

Una extensa literatura reafirma la importancia del rol directivo para liderar procesos de mejoramiento escolar sostenido y cambiar el rumbo de la trayectoria de la escuela, especialmente, en escuelas en situación de desventaja socioeducativa o que experimentan situaciones complejas (Cancino y Vera, 2017; Hallinger y Kulophas, 2020; Valenzuela et al., 2018; Weinstein et al., 2020). Estos hallazgos demuestran la necesidad de contar con una política pública efectiva para atraer, seleccionar, preparar y formar directores de alta calidad; la cual es altamente rentable si se consideran los beneficios que otorga a todo el sistema escolar (Grisom et al., 2021).

Dado que la carrera directiva es un compromiso pendiente desde la promulgación de la Ley de Carrera Docente (Educación 2020, 2019; Historia de la Ley N° 20.903, 2016) y existe un amplio consenso en la necesidad de construir una política educativa en dicha materia (Rivero et al., 2018b; Said, 2019), este trabajo busca responder la siguiente pregunta: ¿cuáles son los elementos que debe considerar una carrera directiva? Esta pregunta conducirá a identificar, describir, comparar y proponer los elementos clave que debería contener cada una de las dimensiones que configuran una carrera directiva en el sector público. Para abordar esta pregunta se revisarán propuestas levantadas en el país por un centro de investigación y el Ministerio de Educación (Mineduc), también se examinarán publicaciones académicas que abordan con mayor profundidad cada una de las dimensiones de la carrera directiva. Finalmente, se analizarán experiencias internacionales para conocer las principales características de una carrera directiva que potencie el liderazgo efectivo.

A continuación, se caracteriza brevemente el problema de política pública para su comprensión general y se explican los principales nudos críticos de cada una de las dimensiones de la carrera directiva. En la sección III, se presenta la metodología de revisión de literatura comparada y

análisis comparado de experiencias internacionales mediante la cual se responderá a la pregunta, luego, se consigna la respuesta al problema para cada una de las dimensiones. Posteriormente, en la sección IV, se examinan con mayor profundidad los elementos clave de una carrera directiva a la luz de las experiencias internacionales. Finalmente, se presentan las conclusiones y extensiones del trabajo.

II. Caracterización del problema

Los resultados internacionales en PISA¹ 2018 ubican a Chile en el lugar 43 de 79 países (Llorente y Volante, s.f). Los puntajes obtenidos en las pruebas de Lectura, Matemática y Ciencias se encuentran por debajo del promedio de la OECD² y muestran una brecha considerable respecto al desempeño promedio de los países participantes, aunque son superiores al promedio latinoamericano en todas las pruebas (Agencia de la Calidad, 2019; Lagos, 2020). En cuanto a la tendencia de los puntajes en PISA, los resultados se han mantenido relativamente estables desde el año 2009. Estos resultados constituyen un punto de referencia obligatorio para comparar el desempeño de Chile con países que han sostenido buenos resultados y así orientar la política educativa hacia acciones más efectivas que apunten a mejorar la calidad y equidad de la educación (Correa-Betancour, 2020; Lagos, 2020; Cariola et al., 2009; OECD, s.f-b).

Al respecto, un informe de la OECD señala que el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad en la política educativa a nivel mundial debido al impacto que tiene sobre el mejoramiento educativo mediante la influencia que ejerce en el desarrollo docente y el clima escolar (Pont et al., 2009). Durante la última década, Chile ha impulsado medidas en torno al quehacer directivo, avanzando desde un foco en la gestión administrativa hacia el liderazgo pedagógico como un factor clave en el desarrollo educativo (Nuñez et al., 2010). En ese sentido, Chile se encuentra en una posición de avanzada relativa en Latinoamérica, pero presenta dificultades en términos de la débil coherencia de la normativa y el insuficiente desarrollo de ciertas dimensiones que impiden profesionalizar la carrera directiva (Weinstein y Hernandez, 2014).

La incoherencia normativa constituye una tensión política significativa debido a que la legislación referente al liderazgo directivo está “dispersa y fragmentada en un conjunto de cuerpos legales que han sido establecidos en distintos momentos y con distintos fines, sin tener en cuenta una visión de totalidad en lo que respecta al rol de los directivos escolares” (Ministerio de Educación et al., 2018, p.24). Por cierto, la normativa se encuentra lejos de entregar una visión de totalidad, por cuanto, se ha focalizado en el sector público, dejando una amplia autonomía al sector privado que es mayoritario (Weinstein y Hernandez, 2014).

¹ PISA es un Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OECD que tiene por objetivo evaluar la formación de estudiantes de 15 y 16 años, cercanos al final de la educación obligatoria. Las pruebas miden conocimientos y habilidades en Lectura, Matemáticas y Ciencias (OECD, s.f-a).

² Chile obtuvo un promedio de 452 puntos en la prueba de Lectura, un resultado menor al promedio de la OECD (487 puntos); en Matemáticas obtuvo un promedio de 417 puntos, puntaje por debajo del promedio de la OECD (489 puntos); mientras que en Ciencias, Chile obtuvo un promedio de 444 puntos, inferior al promedio de la OECD (489 puntos) (Agencia de la Calidad, 2019).

El Mineduc intentó reunir las distintas iniciativas asociadas al liderazgo educativo mediante una Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar (PFLDE)³ con el objetivo de entregar un marco de coherencia y alinear los procesos institucionales que han funcionado de manera aislada en el sistema escolar. No obstante, Figueroa et al. (2019) señalan que la PFLDE careció de una visión sistémica que articule en la práctica las diferentes dimensiones de la política tanto a nivel interno como externo, es decir, las múltiples iniciativas de la PFLDE se encuentran fragmentadas entre sí y presentan requerimientos inconsistentes hacia los directores, lo cual limita su autonomía y lo aparta del foco en lo pedagógico. Coincide con la OECD al señalar que el marco normativo de Chile es débil y que, por tanto, es necesaria una coherencia sistémica para converger a una visión nacional de la educación y así lograr una coordinación en la práctica que logre instalar las condiciones necesarias para movilizar hacia la mejora educativa mediante el ejercicio del liderazgo pedagógico.

Respecto al desarrollo de las dimensiones asociadas a la carrera directiva, encontramos tensiones técnicas que se expresan en la escasez de una política que aborde la atracción y selección, formación y desarrollo, evaluación, retención de directores y remuneraciones. A continuación, se abordarán los nudos críticos asociados a dichas dimensiones y también algunas dificultades en torno a las condiciones de ejercicio del cargo de director.

1. Roles y condiciones de ejercicio del cargo.

En términos generales, el cargo de directivo tiene una escasa autonomía en la toma de decisiones, una creciente responsabilización y rendición de cuentas por los resultados educativos y una sobrecarga de tareas administrativas (Cancino y Vera, 2017).

Desde el 2004 (Ley N° 19.979) y con más fuerza desde el 2011 (Ley N°20.501), se comenzó a reestructurar la gestión escolar, entregando mayores atribuciones asociadas al mejoramiento escolar y a la responsabilidad de rendición de cuentas por los resultados educativos para potenciar el liderazgo pedagógico. No obstante, la autonomía que se ha entregado al sector público es limitada y entra en conflicto con la centralización del sistema que ejerce un excesivo control (Weinstein y Hernandez, 2014). Al respecto, los directores concuerdan en que una mayor autonomía en la gestión de docentes (53%) y en el uso de recursos (43%) son medidas prioritarias para mejorar su efectividad (CEDLE, 2016) (ver Gráfico 1).

Por otra parte, los directores señalan la urgencia de reducir la excesiva carga administrativa, en concreto, los directores dedican, en promedio, un 22,6% de sus horas en tareas administrativas, un 21,7% en tareas de liderazgo, un 19,9% en actividades relacionadas con la enseñanza, 16,5% del tiempo con estudiantes y un 11,9% con apoderados (TALIS, 2018) lo que reduce significativamente el tiempo que pueden dedicar a otros ámbitos más relevantes del quehacer directivo como la gestión pedagógica (Educación 2020, 2018).

2. Atracción y selección de candidatos.

En Chile no existen mecanismos para que los mejores docentes se postulen al cargo de director, lo que resulta clave para contar con líderes efectivos (Barber & Mourshed, 2007). A lo que se suman las dificultades que se han presentado en los últimos años para atraer y reclutar a potenciales postulantes al sector público. Según Ruiz-Tagle (2019), un 63,7% de los concursos

³ La PFLDE se propuso sistematizar políticas de liderazgo escolar desarrolladas por la DEG y el CPEIP entre 2014 y 2017 (Ministerio de Educación, 2018b).

públicos resultó en nombramiento, un 23,4% se resolvió como desierto, un 11,3% fue anulado y el 1,8% no concluyó el proceso por otras razones.

Se ha avanzado en un sistema de concursabilidad y selección de directores de establecimientos del sector público con la participación indirecta de la Alta Dirección Pública (Servicio Civil) que asesora a los municipios en la realización de procesos transparentes y con foco en el mérito e igualdad de condiciones. No obstante, se mantiene la atribución del sostenedor municipal para nombrar director a cualquiera de los candidatos evaluados y preseleccionados por la comisión calificadora (Ministerio de Educación, 2018b), lo cual otorga un espacio de discrecionalidad que podría impedir que se seleccione al mejor postulante.

3. Formación y desarrollo de competencias directivas.

Por una parte, no existe un requisito obligatorio de contar con una formación especializada de inducción, formación pre-servicio o continua para acceder a un cargo directivo (Cancino y Vera, 2017); es decir, es posible ejercer sin contar con una formación en la cual desarrollen competencias de liderazgo y de gestión educativa para ejercer su estratégica posición⁴. En efecto, existe un porcentaje significativo de directores noveles con una baja preparación para ejercer el cargo, específicamente, uno de cada cuatro directores en Chile no posee un posgrado especializado ni tuvo experiencia en cargos de liderazgo antes de ejercer por primera vez. Solo un 13% de los directores contaba con formación y experiencia laboral especializada antes de comenzar a ejercer como director (Rivero et al., 2018a).

Por otra parte, existe una amplia oferta formativa homogénea que se concentra en la formación continua, la cual carece de regulación y se cuenta con escasa información sobre su calidad, pertinencia y efectividad (Muñoz et al., 2019). Además, la formación ha estado desconectada de las necesidades específicas de cada etapa de la trayectoria de los directores (Muñoz et al., 2019; Weinstein y Hernández, 2014). Según un estudio de CEDLE (2018), un 60% de los directores señala que los programas formativos no abordan la complejidad de la gestión escolar; en tanto, solamente un 40% de los directores afirma que los programas de formación responden adecuadamente a sus necesidades como director (ver Gráfico 2).

Desde el Mineduc, se ejecuta un Plan de Formación de Directores⁵ que ofrece becas para que directores y aspirantes cursen un programa inicial o de especialización, el cual utiliza como referente el Marco para la Buena Dirección (MBDLE)⁶, pero está desconectado de otras políticas, es decir, no tiene efectos en la selección de directores, trayectorias formativas o en los compromisos de desempeño (Figuroa et al., 2019).

⁴ Para ejercer como director es requisito contar con un título profesional de docente y algún perfeccionamiento en áreas afines a la función directiva, también, se exige, al menos, cinco años de experiencia como docente de aula. Sin embargo, podrán incorporarse a la función directiva quienes estén en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres y hayan ejercido funciones docentes, al menos, durante 3 años en un establecimiento educacional. Desde el año 2017, solo quienes se encuentren en el tramo avanzado de la Carrera Docente podrán acceder a cargos directivos en el sector público.

⁵ El Plan de Formación de Directores ofrece alrededor de 400 becas para cursar un programa que dura entre 6 y 9 meses a directores o aspirantes con experiencia en establecimientos con financiamiento público.

⁶ Los contenidos del plan se basan en el MBDLE (2015) del Mineduc que se encuentra vigente.

4. Evaluación

Actualmente, existen mecanismos de evaluación de directores que establecen lo que se espera de los directivos, se identifican tres niveles de evaluación (Figueroa et al., 2019):

- Directores: Convenios de Desempeño.
- Equipo directivo: Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO)⁷.
- Establecimiento educacional: Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) y Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

Estos mecanismos de evaluación y rendición de cuentas están desarticulados, es decir, en su implementación funcionan de forma independiente y aislada. Incluso, un estudio del Mineduc identificó que algunos mecanismos abordan temas similares lo que resulta poco eficiente y sobrecarga la labor de directivos (Ministerio de Educación et al., 2018).

5. Retención de directores

A nivel mundial existen dificultades para retener a directores debido a la complejidad del cargo directivo, a las remuneraciones y a las condiciones de trabajo (Galdames y González, 2019; Pijanowski y Brady, 2009; Yan, 2020), lo que resulta preocupante debido a que la movilidad del director tiene un impacto negativo⁸ en el rendimiento escolar, en el clima laboral y en la rotación de los docentes (Grissom et al., 2021); además reduce la posibilidad de desarrollar procesos sostenidos de mejoramiento escolar que requiere de un periodo de, al menos, cinco años (Valenzuela et al., 2018).

En Chile, Valenzuela et al. (2018)⁹ encontraron que alrededor del 59% de quienes eran directores en 2005 y 2010, no ejercen el cargo en el mismo establecimiento luego de cinco años (ver Gráfico 3). Más aún, la movilidad se acentúa en los establecimientos de menor desempeño escolar y de mayor vulnerabilidad social. Este escenario resulta alarmante porque la movilidad es mucho más alta que en países que ya tienen una alta movilidad como Estados Unidos.

6. Remuneraciones e incentivos

Los directores cuentan con una asignación de responsabilidad directiva que incrementa su salario. Sin embargo, con la implementación de la Ley 20.903, las remuneraciones de los directivos se vuelven menos atractivas si se considera que, en promedio, los salarios de los docentes elegibles¹⁰ son similares al salario promedio de los directores quienes tienen mayor responsabilidad, en concreto, los directores de escuelas públicas perciben un sueldo promedio de \$1.854.157 (mediana de \$1.800.000); mientras que los docentes elegibles para el cargo de director perciben un sueldo promedio de \$1.665.238 (mediana de \$1.597.471) (Piraino, 2021).

⁷ A diferencia de los otros mecanismos de evaluación, ADECO es un programa de carácter voluntario que entrega un incentivo económico para quienes lideren y gestionen exitosamente un proyecto para fortalecer sus prácticas de gestión del desarrollo profesional de los docentes.

⁸ Grissom et al. (2021) encontraron que el efecto negativo puede ser mitigado si el director de reemplazo tiene más experiencia o es más efectivo. En ese caso, los investigadores reportan una pérdida que está asociada a las habilidades de liderazgo, relaciones u otros que interrumpen el aprendizaje de los estudiantes.

⁹ Esta es la primera investigación que aborda las trayectorias de los directores en Chile en que se exploran la asociación de distintas variables con la movilidad de los directores, tales como, dependencia del establecimiento, nivel socioeconómico del establecimiento, puntaje SIMCE, edad y género del directivo.

¹⁰ Como se mencionó previamente, los docentes que hayan alcanzado, al menos, el tramo Avanzado en la Carrera Docente podrán acceder a cargos directivos en el sector público. En ese sentido, los docentes elegibles corresponden a quienes se encuentren en el tramo Avanzado, Experto I o Experto II.

En ese sentido, se ha considerado que el rol directivo no es llamativo si se contrasta con las oportunidades que ofrece la carrera docente no sólo en términos de remuneraciones sino también en el desarrollo profesional y en el reconocimiento de la trayectoria (Figuroa et al. 2019; Programa Liderazgo Educativo UDP y C Líder, 2021; Weinstein et al., 2020).

La necesidad de una carrera directiva es valorada a nivel nacional por los directores, donde un 90% está de acuerdo con la existencia de una carrera directiva (CEDLE, 2018). Asimismo, gran parte de los académicos la consideran una deuda pendiente luego de la promulgación de la carrera docente debido a que el compromiso de construir una carrera directiva en un próximo proyecto de ley fue transversal a todos los conglomerados políticos (Said, 2019; Historia de la Ley N° 20.903, 2016). No obstante, en el segundo gobierno de Sebastián Piñera no se conocieron avances en dicha materia (Quiero y Muñoz, 2021). El gobierno entrante de Gabriel Boric comprometió en su propuesta programática iniciar un diálogo para avanzar hacia un proyecto de ley que cree una carrera directiva para el sector público, lo que fue confirmado en la Cuenta Pública 2022 del Mineduc (Ministerio de Educación, 2022).

III. Metodología

El problema de política pública se abordará mediante la revisión de literatura comparada y análisis comparado de experiencias internacionales. El análisis comparado resulta valioso porque facilita la comprensión sobre cómo puede desarrollarse un liderazgo eficaz en otros contextos de implementación, de manera de invertir en aquellos aspectos que más impactan en el liderazgo escolar. Al contar con evidencia sobre la cual posicionarse, evita la improvisación en el diseño de la política pública (Weinstein y Muñoz, 2018). Así pues, conocer otras experiencias implica reconocer las similitudes y diferencias para adaptar estrategias y guiar el diseño e implementación de políticas educativas. El análisis comparado también propicia la observación de dificultades, por tanto, se pueden anticipar alternativas y soluciones al momento de diseñarlo e implementarlo en el contexto local.

En primer lugar, se examinarán propuestas globales para construir una carrera directiva en Chile elaboradas por centros de investigación especializados en liderazgo educativo, el Mineduc y expertos en el área, durante los últimos cinco años; también se examinarán hallazgos y recomendaciones por parte de académicos que han investigado con mayor profundidad algunas dimensiones que considera la carrera directiva. Esta revisión permitirá analizar propuestas y recomendaciones que fueron elaboradas desde una perspectiva situada en la realidad del país a partir de la evidencia empírica, por tanto, se podrán recoger elementos clave de la carrera directiva pertinentes al contexto nacional; además, las investigaciones que abordan algunas dimensiones con mayor profundidad facilitarán la identificación de oportunidades para el diseño de una futura carrera directiva y la anticipación de posibles dificultades.

En segundo lugar, se analizarán experiencias internacionales de países pertenecientes a la OECD que han invertido en el mejoramiento del liderazgo escolar, es decir, que han buscado responder de forma pertinente a la necesidad de contar con líderes efectivos, durante la última década. En cada una de las dimensiones de la carrera directiva, se realizará una comparación de las experiencias, de este modo, se podrá perfeccionar una propuesta con elementos clave para la carrera directiva mediante la incorporación de innovaciones desarrolladas en otros países, y permitirá reconocer énfasis comunes para transmitir un mensaje coherente al sistema educativo con la evidencia nacional e internacional.

Si bien, el análisis comparado tiene múltiples ventajas, es preciso tener claridad que las limitaciones que presenta en la recopilación o análisis de datos pueden afectar considerablemente los hallazgos presentados. Por una parte, exige una alta inversión de tiempo para obtener datos secundarios actualizados y de buena calidad, incluso, es posible que con una alta inversión de tiempo los datos no se encuentren disponibles o no se pueda verificar su confiabilidad. Por otra parte, las constataciones pueden ser menos fiables cuando el periodo de tiempo a comparar es prolongado debido a que las políticas estudiadas pueden sufrir cambios en ese lapso (Goodrick, 2014).

A continuación, se consignan los elementos clave para las dimensiones que configuran una carrera directiva a partir de la propuesta del Programa Liderazgo Educativo UDP y C Líder (2021), de la propuesta del Mineduc (2017) y de la evidencia nacional e internacional que se presenta en la sección siguiente.

1. Roles y condiciones de ejercicio del cargo

En relación con el rol de director, la legislación avanzó en la definición de sus funciones y responsabilidades con foco en el liderazgo pedagógico. En esa línea y siguiendo la recomendación de informes de la OECD, será fundamental avanzar en un balance entre autonomía y responsabilización, con el apoyo necesario para fomentar el liderazgo distribuido¹¹ e intermedio¹² junto con la modernización de los procedimientos de rendición de cuentas (Cancino y Vera, 2017; Educación 2020, 2018; Pont et al., 2009).

Respecto a la heterogeneidad en la conformación de equipos directivos (Ministerio de Educación, 2017), un desafío considerable será definir cuáles cargos directivos serán incorporados en la carrera directiva.

2. Atracción y selección de directores

Sobre el nivel de apertura del sistema de reclutamiento¹³ se sugiere optar por un sistema mixto, es decir, que se realice el llamado a concurso público y, al mismo tiempo, se extienda la invitación a potenciales postulantes que cumplan con el perfil. De esta manera se garantiza un proceso transparente y abierto que focaliza el llamado en candidatos que conozcan la realidad local (Ministerio de Educación, 2017).

En relación con el proceso de selección, se recomienda mantener el sistema de selección actual con la participación del Servicio Civil, el cual ha sido valorado por distintos actores (Waisbluth y Pizarro, 2014). No obstante, es preciso mejorar algunos aspectos como la evaluación en competencias de gestión pedagógica mediante la incorporación de otras herramientas de

11 Según Ahumada et al. (2017, p.7) el liderazgo distribuido es “aquel que emerge de las acciones cotidianas y que involucra a las distintas personas responsables de una tarea, plan o proyecto.”

12 Según Lipscombe et al. (2021), un líder intermedio puede ser definido como un “docente con responsabilidades formales de liderazgo” que operan entre los directivos y los docentes, y lideran para impactar positivamente la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

13 El nivel de apertura de un sistema de reclutamiento refiere a la posibilidad de abrir una convocatoria o no a la decisión personal de postular de los aspirantes. Se pueden clasificar en tres sistemas: abierto, cerrado y mixto. El sistema abierto realiza una convocatoria pública donde cualquier aspirante puede postular; el sistema cerrado solo permite la postulación de aspirantes que fueron convocados a participar por órganos gubernamentales; mientras, que el sistema mixto reúne características de los otros sistemas en las distintas etapas del proceso (Ministerio de Educación et al., 2017).

selección como presentaciones, portafolio o simulaciones que han demostrado predecir el desempeño futuro de candidatos al cargo (Huber y Hiltmann, 2010)¹⁴. También, es necesario reducir el espacio de discrecionalidad de autoridades políticas territoriales (sostenedor) (Weinstein et al., 2020) y establecer que el postulante seleccionado será el que se encuentra en el primer lugar de la lista. En caso de que no sea seleccionado, el sostenedor deberá fundamentar su decisión y someterlo a aprobación del concejo municipal o comité local.

Se sugieren los siguientes requisitos asociados a la experiencia y conocimientos para acceder al cargo de director (Programa Liderazgo Educativo UDP y C Líder, 2021; Ministerio de Educación et al., 2017; Weinstein et al., 2020):

- Tener, al menos, cuatro años de experiencia en cargos previos de liderazgo intermedio en el establecimiento.
- Haber cursado exitosamente y aprobado un programa de formación en gestión escolar considerado como habilitante por el Mineduc (formación pre-servicio).
- Haber alcanzado el tramo avanzado en la carrera docente¹⁵.

3. Tramos de la carrera

Se propone una trayectoria en progresión de cuatro etapas o tramos: pre-servicio, inducción, en servicio y experto (CEDLE, 2018; Programa Liderazgo Educativo UDP y C Líder, 2021). Estas etapas están estrechamente asociadas al desarrollo de aprendizajes basados en estándares profesionales y a la experiencia acumulada.

La etapa de pre-servicio es previa al ejercicio del cargo y corresponde a la formación habilitante que prepara al potencial director en la adquisición de conocimientos y habilidades indispensables para asumir el cargo. La siguiente etapa, inducción, corresponde al inicio de la trayectoria y se extiende por cuatro años, debe contemplar evaluaciones formativas anuales y una sumativa para acceder al siguiente tramo; al inicio de esta etapa, el director novel es acompañado por otro director experto para desarrollar competencias críticas del cargo, también es apoyado para la comprensión de la cultura escolar e inserción en la comunidad educativa. La etapa en-servicio consiste en una etapa donde los directores continúan con procesos formativos obligatorios de actualización y especialización según sus necesidades específicas de fortalecimiento para la mejora continua. Por último, la etapa experto es opcional y apunta a que los directores, tras cinco años en servicio, tengan la posibilidad de asumir desafíos y responsabilidades más complejas para movilizar y transformar el sistema educativo (Pont et al., 2009), por ejemplo, puede liderar redes de mejoramiento, ejercer como mentor de directores noveles, o bien, podría constituirse en la última etapa que lo habilite para acceder a la jefatura del Departamento de Educación Municipal o Servicio Local de Educación como sucede en Ontario¹⁶ (Canadá) (Flessa y Donalds, 2021).

¹⁴ En este contexto, una presentación es una muestra real del trabajo que el candidato a director prepara y expone ante el comité de selección (Department of Education and Training, 2018). El portafolio es un registro sistematizado de evidencias sobre la práctica directiva producidas por el candidato para demostrar sus competencias en liderazgo y gestión escolar. Las simulaciones son escenarios inventados pero similares a la realidad que el comité de selección presenta al candidato para que las aborde y demuestre sus competencias ante situaciones emergentes (Huber y Hiltmann, 2010).

¹⁵ La Carrera Docente cuenta con cinco tramos de desarrollo (Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II) y uno provisorio (Acceso).

¹⁶ Se menciona la provincia de Ontario porque el sistema educativo en Canadá es, principalmente, responsabilidad del gobierno de cada provincia y no cuenta con una estrategia nacional que organice las prioridades de educación.

En caso de que los directivos no alcancen las etapas obligatorias de la carrera según el desempeño esperado, se deben establecer condiciones de salida para el retorno a la carrera docente. Ciertamente, este aspecto constituye una tensión significativa, considerando que existieron movilizaciones cuando se discutió el proyecto de ley de carrera docente.

4. Formación y desarrollo de competencias

Por una parte, el aprendizaje continuo de los directores debe reconocer la trayectoria profesional, es decir, la formación debe ser especializada a cada etapa, pertinente a las necesidades de los directivos y del sistema escolar, y situada en el contexto local (OECD, 2008; Pont et al., 2009). Por otra parte, la experiencia en Inglaterra y Australia apuntan a la necesidad de contar con una institucionalidad robusta que defina las exigencias formativas efectivas por cada etapa basada en estándares profesionales en línea con el actual MBDLE; asimismo, la institucionalidad responsable debe establecer criterios específicos que deben cumplir los programas formativos para certificar su calidad y los procedimientos de dicha certificación (Bush, 2016; CEDLE, 2018).

5. Evaluación

Las instancias de evaluación igualmente deben estar articuladas con las etapas progresivas de la trayectoria profesional. Se recomienda que sea una evaluación de desempeño, individual y colectiva, enfocada en el desarrollo profesional con carácter formativo para retroalimentar y mejorar las capacidades directivas (Weinstein et al., 2020).

Dado que la evaluación está asociada al avance en la carrera, es preciso asegurar que la evaluación mida la complejidad del quehacer directivo y utilice diversos instrumentos que permitan medir la práctica directiva en las dimensiones de la gestión escolar priorizadas a partir de estándares profesionales (Ministerio de Educación et al., 2018). En ese sentido, es importante que la evaluación considere y permita adecuaciones en su diseño para recoger los desafíos específicos de los contextos escolares que, ciertamente, tienen implicancias en el ejercicio directivo (Pont et al., 2009).

Es posible mantener los convenios de desempeño individual actual, pero es necesario reformularlos para que den cuenta de la realidad del establecimiento y evalúe de manera multidimensional el quehacer directivo a partir de indicadores cuantitativos y cualitativos (Figuroa et al. 2018).

6. Remuneraciones e incentivos

Las remuneraciones deben reconocer la responsabilidad del cargo, la acumulación de experiencia destacada del director; además de establecer incentivos para ejercer en establecimientos con mayores dificultades socioeducativas (Programa Liderazgo Educativo UDP y C Líder, 2021).

Para atraer y retener a los mejores candidatos, es preciso ofrecer remuneraciones atractivas y superiores al tramo experto I de la carrera docente, las que deben aumentar en cada tramo, previa evaluación de desempeño. Adicionalmente, se propone establecer incentivos

Las provincias son responsables de preparar a los directores aspirantes y principiantes para el cargo, así como de brindar oportunidades para el desarrollo profesional.

económicos para atraer a directores a establecimientos con mayor concentración de alumnos prioritarios, en zonas extremas o con alta matrícula (Pijanowski y Brady, 2009; Pont et al., 2009 Weinstein et al. 2020).

IV. Análisis de la evidencia nacional e internacional

A continuación, se analiza con mayor profundidad los elementos clave de una carrera directiva, se compara con experiencias internacionales y se esbozan lecciones aprendidas.

1. Roles y condiciones del cargo

Un informe de la OECD indica que “en aquellos países en los que los directores reportaron, en promedio, grados más altos de autonomía en la mayoría de los aspectos de la toma de decisiones analizada, el rendimiento promedio de los estudiantes tendió a ser más alto” (Pont et al., 2009, p.43). No obstante, el informe sugiere establecer mecanismos de apoyo, nuevos tipos de rendición de cuentas y una definición clara de las responsabilidades de los directores centrada en aspectos que impulsan el mejoramiento escolar. En caso contrario, la creciente autonomía podría tener como consecuencia el aumento de la carga administrativa y desviar la atención del liderazgo educativo. Destaca a nivel internacional el caso de Inglaterra donde, crecientemente, los directores tienen mayores responsabilidades y atribuciones para tomar decisiones financieras y determinar sus estructuras de liderazgo al interior del establecimiento. En ese sentido, se ha avanzado en la autogestión de los establecimientos con un enfoque en el liderazgo pedagógico porque se espera que tenga un mayor impacto en los resultados escolares (Bush, 2016).

Como hemos señalado, en Chile las funciones del director se encuentran definidas. No obstante, algunos expertos señalan que es necesario impulsar a los directores para que ejerzan efectivamente sus atribuciones y reforzar aquellas asociadas a la administración de recursos (Weinstein et al., 2020). Desde la Asociación Nacional de Directivos Escolares (ANDECH, 2018) se ha demandado “autonomía exclusiva” para la gestión y liderazgo de los docentes.

Como se esbozó en la sección anterior, la definición de “quiénes” serán los directivos que serán incorporados en carrera puede derivar en una tensión política si no se abre un espacio de diálogo con los gremios. La evidencia alude a la alta heterogeneidad en la composición de los equipos directivos; por una parte, el Mineduc se ha inclinado por definir los cargos más comunes: director y jefe de UTP, y flexibilizar la definición de otros cargos según las necesidades de cada establecimiento al alero de orientaciones nacionales; por otra parte, expertos nacionales recomiendan definir tres cargos directivos estratégicos: director, jefe de UTP e inspector (Ministerio de Educación, 2017; Programa Liderazgo Educativo UDP y C Líder, 2021). Como es de esperar, la ANDECH (2018) y otras asociaciones abogan por incluir a más de cinco cargos.

2. Atracción y selección de directores

Sobre el nivel de apertura del esquema de reclutamiento, a nivel internacional, se han destacado las ventajas y desventajas de los tres sistemas: abierto, cerrado y mixto (Ministerio de Educación, 2017). Se ha constatado que el sistema abierto tendría un costo de efectividad porque no garantiza que los mejores candidatos postulen a un determinado cargo ni permite la contextualización de la selección, pero sí es el más transparente; tanto en Chile como en Inglaterra y Estados Unidos presentan este esquema de reclutamiento. El sistema cerrado, en

cambio, no permite que los potenciales postulantes puedan decidir según sus preferencias vocacionales; pero, permite que autoridades inviten a docentes con habilidades de liderazgo o características específicas asociadas al perfil a postular, ese es el caso de Singapur. El sistema mixto facilita la elegibilidad de los candidatos invitados o internos bajo el supuesto de que conocen mejor la cultura escolar del territorio, ese es el caso de Ontario. En la sección precedente, se ha recomendado el sistema mixto para promover una selección que considere la realidad específica del establecimiento, es decir, un proceso multinivel con algún criterio de descentralización, pero con orientaciones generales del nivel nacional que otorgue poco espacio para la discrecionalidad de autoridades políticas (CEDLE, 2018).

En relación con el proceso de selección, se ha recomendado mantener y mejorar el sistema de selección actual porque garantiza un proceso transparente, claro, conocido y legitimado por los directores (Waissbluth y Pizarro, 2014). Al respecto, el Ministerio de Educación (2017) destaca como ventaja la incorporación de una variedad de métodos que se complementan en el proceso de selección, es crucial introducir dispositivos de evaluación predictivos del desempeño de la práctica directiva y evaluar cómo ha funcionado la propuesta para el establecimiento elaborada por los postulantes y examinar países en los que se está utilizando. En Inglaterra utilizan la entrevista psicológica como insumo del proceso, también existe la posibilidad de contratar la asesoría de agencias externas, lo que en Chile es usual en procesos de selección del sector privado y que resulta esencial si se considera la alta responsabilidad e impacto de un director en toda la comunidad escolar; en Ontario los postulantes presentan un portafolio; mientras que en Estados Unidos se interesan por observar el comportamiento mediante simulaciones.

3. Tramos de la carrera directiva

A nivel internacional, se observan que los sistemas contemplan tres o cuatro etapas cuyos modelos pueden ser de avance vertical u horizontal¹⁷ (Ministerio de Educación, 2017). En el caso de Inglaterra, el profesional que aspira a director debe avanzar desde roles de liderazgo intermedio (como encargado de un equipo docente) hacia roles de liderazgo senior (como subdirector) para, posteriormente, postular a director. De esta manera, en su trayectoria profesional adquiere experiencia en distintas áreas y niveles. Así también sucede en Ontario donde los aspirantes que finalizan una formación habilitante, primeramente, pueden postular al cargo de subdirector, quien tiene ciertas responsabilidades y funciones asignadas, luego, puede avanzar al cargo de director. Finalmente, el director también puede postular al cargo de superintendente (Flessa y Donalds, 2021). También se realiza una carrera vertical en otros países como Singapur, Finlandia y el estado de Queensland en Australia. Mientras que en Nueva Zelanda la carrera es horizontal (Weinstein et al., 2020). En Chile, las propuestas apuntan a que los directores tengan experiencia previa en cargos de liderazgo intermedio; pero la trayectoria se desarrollaría dentro del mismo cargo.

4. Formación y desarrollo de competencias

En general, los países que han invertido esfuerzos en la mejora del sistema educativo han desarrollado programas formativos pertinentes a cada una de las etapas de la trayectoria profesional vinculadas a estándares de desempeño del liderazgo en instancias formales y no

¹⁷ El avance vertical refiere a una trayectoria que transita entre distintos cargos, mientras que el avance horizontal refiere a una que contempla el avance dentro del mismo cargo de director.

formales que respondan a distintos contextos donde coexisten instituciones que funcionan de manera coherente (Pont et al., 2009).

Bush (2016) señala que en Inglaterra las responsabilidades adicionales han tenido implicancias en la formación de directores, las que se cristalizaron en la elaboración de estándares nacionales para la dirección y en una institucionalidad especializada (Teaching Regulation Agency, TRA) que ha sido reconocida a nivel global por impulsar el desarrollo del liderazgo escolar bajo una lógica de progresión. Esta institución ofrece programas para aspirantes al cargo (pre-servicio), para profesionales que recién inician su carrera directiva (inducción) y programas de formación continua (en servicio) (OECD, 2008). De igual forma, en Victoria (Australia) han comprometido numerosas oportunidades de desarrollo profesional para aspirantes que demuestren potencial de liderazgo, tutorías para directores noveles por profesionales entrenados e instrucción para los directores con experiencia y un programa dirigido a directores de alto rendimiento para que movilicen y contribuyan a la mejora del sistema (Pont et al., 2009), los programas siguen lineamientos nacionales basados en evidencia para comunicar las expectativas de liderazgo y asegurar la preparación de directores efectivos establecidos por el Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL, 2018) y son implementados por instituciones de educación superior e instituciones especializadas. Ambos países cuentan con una institución nacional que entrega orientaciones, garantiza la coherencia y calidad de la formación (Pont et al., 2009).

Las sugerencias a nivel nacional apuntan a la misma línea, esto es, implementar una formación pertinente, contextualizada y especializada a las distintas etapas de la trayectoria directiva; crear estándares específicos que defina exigencias, condiciones y procesos básicos que deben cumplir los programas de formación; fortalecer un sistema de gobernanza que asegure la calidad de la formación y que actúa de manera coordinada con el sistema de evaluación; impulsar modalidades de formación de directivos anclado en las prácticas internacionales y en la experiencia nacional (CEDLE, 2018). Al respecto, también es conveniente valerse de la experiencia de las instituciones que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ministerio de Educación et al., 2018).

5. Evaluación

En términos globales, existe un consenso sobre lo indispensable que es contar con algunas fases de desarrollo de los directivos (CEDLE, 2018) las que están asociadas a evaluaciones de carácter anual, o cada tres a cinco años (Weinstein et al., 2020). Entre los países de la OECD, prácticamente todos realizan procesos sistemáticos de evaluación de desempeño donde se valora el carácter formativo para identificar áreas de mejora y proporcionar apoyo para fortalecer la práctica directiva; aunque se presentan desafíos para establecer instrumentos de evaluación sólidos.

En los países pertenecientes a la OECD, se reconocen diversas entidades a cargo de la evaluación, desde el consejo escolar, la autoridad local o el gobierno central; asimismo, las consecuencias asociadas a una evaluación de desempeño deficiente varían, por ejemplo: se congela el aumento de sueldo, se establecen planes de mejora seguido de evaluación, se revoca el contrato permanente o, como último recurso, el despido. En Inglaterra, se aplican evaluaciones anuales por parte de la junta directiva, los criterios están asociados a resultados académicos de los estudiantes y otros que se determinan en una evaluación previa. Las consecuencias asociadas al mal desempeño normalmente es la retención de aumentos de sueldo

y cursar programas de mejora (Pont et al., 2009). Un informe de la OECD recomienda una evaluación anual dado el propósito formativo de la evaluación, referida a estándares profesionales de liderazgo y contextualizada a características como la duración en el cargo, composición del personal, ubicación geográfica y las características de los estudiantes (Pont et al., 2009).

En Chile, uno de los desafíos para la implementación de la evaluación será diseñar estándares profesionales alineados a los instrumentos de política vigentes como el MBDLE y a los Estándares Indicativos del Desempeño (EID) (Figueroa et al., 2018). Adicionalmente, diseñar un sistema de evaluación que reúna la experiencia disponible en el sistema (Convenios de Desempeño, Convenios de Desempeño Colectivo, Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño), articule y reformule los dispositivos existentes para medir el desempeño de directores con un foco en el desarrollo profesional y de carácter formativo para favorecer la reflexión de las prácticas y así apuntar a potenciar las capacidades directivas (Ministerio de Educación et al., 2018).

6. Remuneraciones e incentivos

En la mayor parte de los países de la OECD, el sueldo al inicio de la carrera de un director equivale al PIB per cápita o lo supera y el incremento durante la carrera es limitado, sin exhibirse diferencias tan marcadas como en el caso de los docentes (Pont et al., 2009). Se observa que la menor diferencia entre el sueldo inicial y máximo equivale a un 30%; mientras que, en otros países como Finlandia e Italia, el sueldo puede aumentar en un 75%; un caso excepcional, es Reino Unido donde el sueldo es alto en relación con el PIB y también es percibido por la sociedad como un sueldo elevado (Programa Liderazgo Educativo UDP y C Líder, 2021), este sueldo inicial podría más que duplicarse al acceder al tramo más alto de la carrera. En varios países de la OECD, el sueldo varía según el tamaño del establecimiento (matrícula).

A nivel nacional, expertos han sugerido que se eleven las remuneraciones de los directores, iniciando en el primer tramo de la carrera (inducción) con un 20% más de lo que percibe un docente en el tramo Experto I (Weinstein et al., 2020), lo que para un director con 44 horas de contrato podría fluctuar entre \$1.771.000 y \$1.999.000; mientras que la ANDECH (2018) propuso un sueldo base de \$2.000.000 al cual se sumarían las asignaciones. A la luz de la experiencia internacional, es necesario establecer incentivos para reconocer la responsabilidad al ejercer en establecimientos con una mayor cantidad de estudiantes y también la complejidad de ejercer en contextos con desventajas socioeducativas o zonas extremas. Si bien, la remuneración no es el único incentivo para atraer a los directores (Piraino, 2021), es necesario evaluar qué incentivos económicos se incorporarán, en caso contrario, es probable que existiese una fuga de directores a establecimientos aventajados (Pijanowski y Brady, 2009).

Respecto a la diferencia del sueldo entre el tramo inicial y el máximo, no se encuentran propuestas; pero, se podría concluir que el ingreso máximo de un director no debería ser menor al ingreso máximo de un docente (tramo Experto II), por tanto, la diferencia entre el tramo inicial y el tramo máximo de un director debería ser mayor a un 50%. No obstante, se debe procurar que no existan diferencias tan marcadas entre los salarios de docentes elegibles y directivos porque podría producir una fuga indeseada de docentes con experiencia y altamente calificados (Weinstein et al. 2020).

V. Conclusiones

La evidencia internacional ha demostrado el impacto que tiene el liderazgo escolar efectivo en el desempeño de los estudiantes y en las trayectorias de los establecimientos, por tanto, la carrera directiva representa una política ineludible si se busca avanzar en el mejoramiento sostenido. La carrera directiva es relevante para las expectativas profesionales y tiene efectos sobre el sistema escolar al reducir la deserción y atraer a más y mejores candidatos al cargo para que se desarrollen profesionalmente y se desempeñen satisfactoriamente a lo largo de su vida laboral (Pinto y Rodríguez, 2021; Valenzuela et al., 2018).

Si bien, Chile ha avanzado en políticas para activar el liderazgo pedagógico, es necesario, que el diseño de una carrera directiva aborde los nudos críticos y contradicciones internas de las políticas orientadas a los directores. En primer lugar, se ha identificado transversalmente la necesidad de coherencia y articulación de la PFLDE, especialmente, en aquellas que establecen lineamientos en cuanto al quehacer de los directores en el sistema público (Allamand, 2019; Cancino y Vera, 2017; Figueroa et al., 2019; Weinstein y Hernández, 2014). En segundo lugar, es urgente que las múltiples atribuciones y responsabilidades logren un balance para que los directores puedan concentrarse en la gestión pedagógica.

Respecto a los elementos clave de la carrera directiva, se ha observado un amplio consenso en torno a la necesidad de definir etapas del desarrollo profesional que reconozca la experiencia, conocimientos y trayectoria de los directores, lo cual, está estrechamente vinculado a las remuneraciones, a las oportunidades de formación profesional y a una evaluación formativa para la mejora (CEDLE, 2018; Weinstein et al., 2020). No obstante, es importante examinar las posibles tensiones que generarán algunos aspectos del diseño de la política, especialmente sensible será la definición de “quiénes” son los cargos que se incorporarán en la carrera directiva, las consecuencias asociadas a un mal desempeño directivo y la permanencia en el sistema, y la definición de los sueldos e incentivos asociados a cada tramo. En ese sentido, es pertinente abrir el diálogo con grupos de interés para levantar un diseño legitimado por el gremio.

Finalmente, es necesaria la realización de estudios empíricos¹⁸ para determinar cuál es el salario que los directores perciben justo y cuáles son las condiciones laborales que los retienen en su cargo directivo según las características del establecimiento. Asimismo, es particularmente relevante la realización de un estudio financiero para estimar los costos y capacidad de financiamiento del Estado debido a la complejidad de la estructura de remuneraciones (Ministerio de Educación, 2018a)¹⁹ y la magnitud de la inversión pública del proyecto.

¹⁸ Según Pijanowski y Brady (2009), las remuneraciones atraen a los docentes al cargo directivo, pero son las condiciones de trabajo las que lo retienen en el cargo. Mientras que otro estudio (Yan, 2020) apunta a que existe una menor probabilidad de rotación de directores cuando el salario es más alto, el contrato de trabajo tiene beneficios, el clima escolar está marcado por una disciplina positiva, el director tiene mayor autonomía en el desarrollo profesional docente y mayores atribuciones financieras.

¹⁹ El costo financiero de implementar una carrera directiva es un cálculo complejo que requiere una simulación del número de directores en interacción con múltiples variables y asignaciones económicas vigentes que forman parte de la remuneración de un directivo (Ministerio de Educación, 2018a):

- Número de horas de contrato del director.
- Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN).
- Bonificación de reconocimiento profesional (BRP), monto varía según mención, título profesional y acorde a las horas de contrato.

VI. Referencias y bibliografía

- Agencia de la Calidad de la Educación (2020), “Estudio Voces de los directores 2018”. [«click»](#)
- Agencia de la Calidad de la Educación (2019), “PISA 2018. Entrega de Resultados”, diciembre. [«click»](#)
- Ahumada, Luis; González, Álvaro; Pino-Yancovic, Mauricio y Oscar Maureira (2017), “Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar”, Nota Técnica de Líderes Educativos, No. 7, noviembre. [«click»](#)
- ANDECH (2018), “Propuesta Carrera Directiva”, mayo. [«click»](#)
- Apruebo Dignidad (s.f), “Programa de gobierno Apruebo Dignidad”. [«click»](#)
- Aravena, Felipe (2020), Procesos de selección de directores escolares en Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Perú, Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(171):1-20. [«click»](#)
- Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2018, “Leading for impact: Australian guidelines for school leadership development”, [«click»](#)
- Barber, Michael y Mona Mourshed (2007), How the world's best performing systems come out on top, McKinsey & Co, septiembre. [«click»](#)
- Flessa, Joseph y Donna Donalds (2021), Caminos de liderazgo educativo en Ontario, Universidad de Toronto, mayo. [«click»](#)
- Bush, Tony (2016), School leadership and management in England: the paradox of simultaneous centralisation and decentralisation, Research in Educational Administration & Leadership, 1(1): 1-23. [«click»](#)
- Campos, Fabián; Valdés, René y Paula Ascorra (2019), ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile, Calidad en la educación, (51): 53-84. [«click»](#)
- Cancino Víctor y Leonardo Vera (2017), Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OECD, Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25(94): 26-58. [«click»](#)
- Cariola, Leonor; Cares, Gabriela; Lagos, Ema; Covacevich, Catalina y Gubler, Johanna (2009), ¿Qué nos dice PISA sobre la Educación de los Jóvenes en Chile?. Nuevos Análisis y Perspectivas sobre los Resultados en PISA 2006, Santiago, CL. [«click»](#)
- Correa-Betancour, Marcela (2020), El PISA y su impacto en la política educativa en los últimos dieciséis años, Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL), 53(2): 1-11. [«click»](#)
- CEDLE (2016), “Principales Resultados: Evaluación de la Educación y sus Políticas. 4º Encuesta: La Voz de los Directores”, diciembre. [«click»](#)

-
- Asignación de experiencia, monto varía según años de servicio (3,33% y 3,38%, con tope de 50% de la RBMN).
 - Asignación de perfeccionamiento máxima, según cargo 20% y 25% sobre la RBMN.
 - Asignación de tramo de la carrera directiva.
 - Asignación de concentración de alumnos prioritarios, varía según porcentaje de alumnos prioritarios, por tramo en la carrera docente, zona y horas de contrato.
 - Asignación de responsabilidad directiva.
 - Asignación de desempeño colectivo, monto varía según horas de contrato y resultado obtenido en la implementación del convenio (10% o 20% de la RBMN).

- CEDLE (2018), “Aprendizajes para una Política de formación de Directores en Chile”, Informe CEDLE de Política Educativa, diciembre. [«click»](#)
- CEDLE (2019), “Hacia un liderazgo educativo en contextos de alta complejidad socio-cultural, Informe CEDLE de Política Educativa. [«click»](#)
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2009), Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(3):19-33. [«click»](#)
- Department of Education and Training, 2018, “Policy and Guidelines for Principal Selection”, julio, [«click»](#)
- Donoso, Sebastián; Benavides Víctor; Castro, Moyra y Leopoldo López (2012), Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010, Revista Brasileira de Educação, 17(49): 133-240. [«click»](#)
- Educación 2020 (2018), “Menos carga administrativa, más calidad educativa”, junio. [«click»](#)
- Figueroa, Daniela; Valenzuela, Juan Pablo y Xavier Vanni (2019), “Coherencia entre los distintos marcos regulatorios y políticas hacia los líderes escolares”, Nota Técnica de Líderes Educativos, No 5, septiembre. [«click»](#)
- Flessa, Joseph; Bramwell, Daniela, Fernández, Magdalena y José Weinstein (2018), School leadership in Latin America 2000–2016, Educational Management Administración & Leadership, 46(2): 182-206. [«click»](#)
- Galdames, Sergio (2019), Trabajo duro, una sed por aprender y un poco de suerte: la trayectoria laboral de los directores de la generación milenio en las escuelas públicas de Chile, Perspectiva Educativa, 58(1): 69-91. [«click»](#)
- Galdames, Sergio y Álvaro González (2019), Directores fantásticos y dónde encontrarlos: lecciones sobre la promoción interna de directivos elegidos por alta dirección pública en Chile, Calidad en la educación, (51), 131-163. [«click»](#)
- Goodrick, Delwyn (2014), “Estudios de caso comparativos”, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto, No 9, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia, IT. [«click»](#)
- Grissom, Jason; Egalite, Anna y Constance Lindsay (2021), How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research, The Wallace Foundation, febrero, [«click»](#)
- Hallinger, Philip y Dhirapat Kulophas (2020), The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: a bibliometric analysis of the literature, 1960-2018, Professional development in education, 46(4): 521-540. [«click»](#)
- Hallinger, Philip; Liu, Shengnan y Patnaree Piyaman (2019), Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand, Compare: A journal of comparative and international education, 49(3): 341-357. [«click»](#)
- Historia de la Ley N° 20.903, Diario Oficial de la República de Chile, (2016). [«click»](#)
- Huber, Stephan y Maren Hiltmann (2010). “The recruitment and selection of school leaders—first findings of an international comparison” en School Leadership-International Perspectives, Springer, Dordrecht. [«click»](#)
- Latorre, Santiago (2019), Ley de Carrera Directiva ¿Un desafío pendiente?, Pontificia Universidad Católica de Chile, julio. [«click»](#)

- Leithwood, Kenneth; Seashore, Louis; Anderson, Stephen y Kyla Wahlstrom (2004), Review of research: How leadership influences student learning, Center for Applied Research and Educational Improvement, septiembre, [«click»](#)
- Ley N° 19.070. Diario Oficial de la República de Chile, 1 de julio de 1991. [«click»](#)
- Ley N° 19.410. Diario Oficial de la República de Chile, 2 de septiembre de 1995. [«click»](#)
- Ley N° 19.933. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de febrero de 2004. [«click»](#)
- Ley N° 19.979. Diario Oficial de la República de Chile, 06 de noviembre de 2004. [«click»](#)
- Ley N° 20.006. Diario Oficial de la República de Chile, 22 de marzo de 2005. [«click»](#)
- Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009. [«click»](#)
- Ley N° 20.501. Diario Oficial de la República de Chile, 26 de febrero de 2011. [«click»](#)
- Ley N° 20.529. Diario Oficial de la República de Chile, 27 de agosto de 2011. [«click»](#)
- Ley N° 20.903. Diario Oficial de la República de Chile, 01 de abril de 2016. [«click»](#)
- Ley N° 21.040. Diario Oficial de la República de Chile, 24 de noviembre de 2017. [«click»](#)
- Lagos Ema (2020), Chile: The Challenge of Providing Relevant Information from ILSA Studies for the Improvement of Educational Quality, Improving a Country's Education, 49–82. [«click»](#)
- Li, Lijuan; Hallinger, Philip y James Ko (2016) Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong, International Journal of Educational Management, 30 (1): 76–100. [«click»](#)
- Lipscombe, Kylie; Tindall-Ford, Sharon y Jodi Lamanna (2021), School middle leadership: A systematic review, Educational Management Administration & Leadership. [«click»](#)
- Llorente, Claudia y Paulo Volante (s.f), “PISA 2018: Trayectorias de mejora en Chile y el mundo”, Pontificia Universidad Católica de Chile. [«click»](#)
- Ma, Xiarong y Russ Marion (2021), Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel análisis, Educational Management Administration & Leadership, 49(1): 188-207. [«click»](#)
- Ministerio de Educación de Chile (2017), “Reporte para orientar el Diseño de un Sistema de Desarrollo Profesional Directivo para Chile”, diciembre, [«click»](#)
- Ministerio de Educación (2018a), “Estructura de las asignaciones contempladas en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente”, noviembre. [«click»](#)
- Ministerio de Educación (2018b), “Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar 2014-2017”, enero, [«click»](#)
- Ministerio de Educación (2022), “Cuenta Pública Participativa 2022”, mayo, [«click»](#)
- Ministerio de Educación de Chile; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Diego Portales (2018), “Recomendaciones para el diseño e implementación de un modelo de evaluación de directivos escolares, con foco en directores del sistema escolar público chileno”, octubre, [«click»](#)
- Muñoz, Gonzalo; Amenábar, Josefina y María José Valdebenito, 2019, Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su

oferta, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(2): 43-65. [«click»](#)

- Núñez, Iván; Weinstein, José y Gonzalo Muñoz (2010), ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile, *Psicoperspectivas*, 9 (2): 53-81. [«click»](#)
- OECD (s.f-a), “Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)”. [«click»](#)
- OECD (s.f-b), “El programa PISA de la OECD. Qué es y para qué sirve?”. [«click»](#)
- OECD (2019), “Chile - Nota País – Resultados de TALIS 2018”. [«click»](#)
- OECD (2020), “Chile - Nota País – Resultados de TALIS 2018: Volumen II”. [«click»](#)
- OECD (2021), “What are the roles and salaries of school heads?”, *Education Indicators in Focus*, No. 78, OECD Publishing, Paris, FR. [«click»](#)
- Pan, Hui-Ling y Wen-Yan Chen (2021), How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path, *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3): 454-470. [«click»](#)
- Pijanowski, John y Kevin Brady (2009). The influence of salary in attracting and retaining school leaders, *Education and Urban Society*, 42(1): 25-41. [«click»](#)
- Pinto, Valentina y Simón Rodríguez (2021), “Construyendo una Carrera Directiva atractiva”, *C Líder*, octubre. [«click»](#)
- Piraino, José (2021), Remuneraciones de directores de establecimientos educacionales públicos en Chile: ¿Son un desincentivo respecto al trabajo en aula?, Universidad de Chile, mayo. [«click»](#)
- Pont, Beatriz; Nusche, Deborah y David Hopkins (editores) (2008), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD publishing, Paris, FR. [«click»](#)
- Pont, Beatriz; Nusche, Deborah y Hunter Moorman (2009), *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*, OECD publishing, Paris, FR. [«click»](#)
- Programa Liderazgo Educativo UDP y C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo (2021), “Carrera directiva: Una deuda de la educación chilena. Experiencias internacionales y propuestas”, YouTube, 20 de marzo de 2021. [«click»](#)
- Quiero-Bastias, Máximo y Gonzalo Muñoz (2021), Balance de la política educacional en Chile en el período 2018-2021, *Chile21*, mayo. [«click»](#)
- Rivero, Rosario; Hurtado, Constanza y Ángeles Morandé (2018a), ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo, *Calidad en la Educación*, (48): 17-49. [«click»](#)
- Rivero, Rosario; Yañez, Teresa y María de los Ángeles Morandé (2018b), “Carrera Directiva: Ya es hora de los directivos”, Universidad Diego Portales. [«click»](#)
- Ruiz-Tagle, Cristóbal (2019), Selección de directivos escolares sobre la base de procesos competitivos: evidencia de una política para Chile, *Calidad en la Educación*, (51): 85-130. [«click»](#)
- Said, Carlos (2019), “Apoyo a directores de colegios: Expertos urgen por creación de una ‘carrera directiva’”, *La Tercera*, 3 de mayo. [«click»](#)
- Valenzuela, Juan Pablo; Allende, Claudio y Xavier Vanni (2018), “Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: Primeros hallazgos para políticas públicas”, *Nota Técnica de Líderes Educativos*, No. 8, noviembre. [«click»](#)
- Waissbluth, Mario y Ximena Pizarro (2014), “Diagnóstico y propuestas para el Sistema de Selección de Directivos Escolares”, *Serie Sistemas Públicos*, No 10, julio. [«click»](#)

- Weinstein, José; Beca, Carlos y Gonzalo Muñoz (2020), “Carrera directiva: una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos” en Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno, Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, CL. [«click»](#)
- Weinstein, José y Macarena Hernández (2014), Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina, *Psicoperspectivas*, 13(3): 52-68. [«click»](#)
- Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores) (2012), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, Santiago, CL. [«click»](#)
- Weinstein, José y Gonzalo Muñoz (editores) (2018), Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago, CL. [«click»](#)
- Yan, Rui (2020), The influence of working conditions on principal turnover in K-12 public schools, *Educational Administration Quarterly*, 56(1): 89-122. [«click»](#)
- Young, Michelle y David Eddy-Spicer (2019), Bridging, brokering, bricolage: Building exemplary leadership programs from the inside out, *Journal of Research on Leadership Education*, 14(1): 3-10. [«click»](#)

VI. Apéndices

Gráfico 1

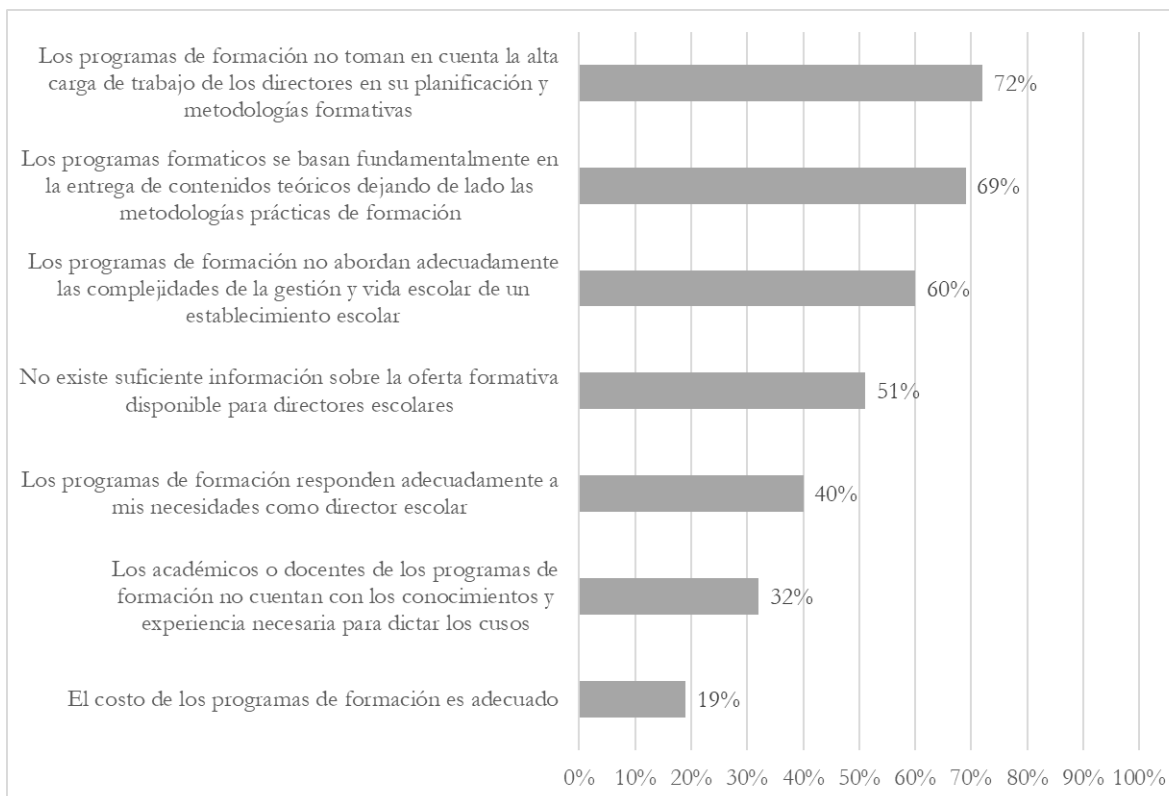
Con el fin de mejorar la efectividad y desempeño de los directores escolares, ¿Cuáles de las siguientes medidas considera usted que son más importantes? Marque las tres más importantes para usted



Fuente: CEDLE (2016), "Principales Resultados: Evaluación de la Educación y sus Políticas. 4º Encuesta: La Voz de los Directores", diciembre.

Gráfico 2

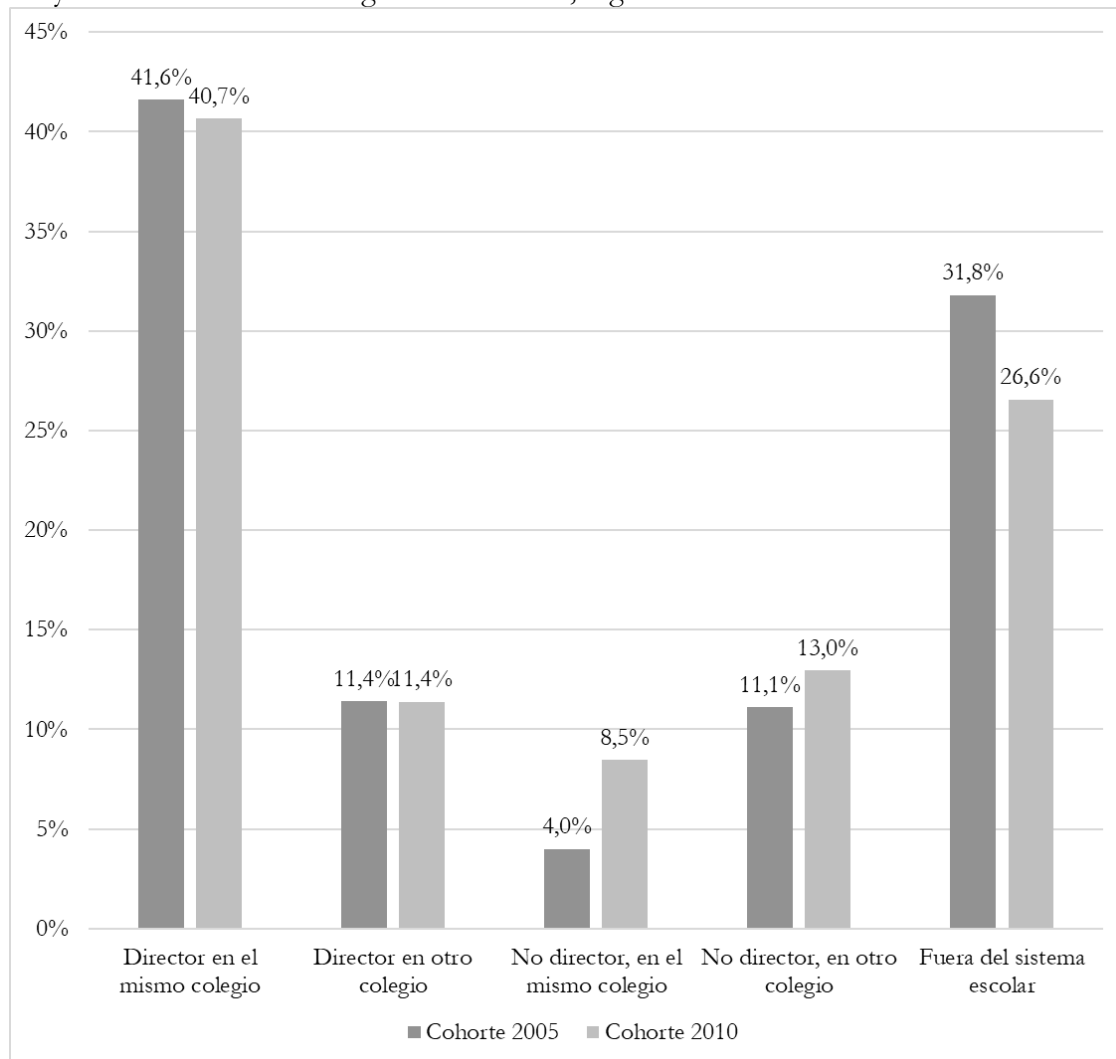
¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo se encuentra usted con las siguientes afirmaciones sobre la oferta de formación para los directores escolares existentes en el país? (% de acuerdo)



Fuente: CEDLE (2018), “Aprendizajes para una Política de formación de Directores en Chile”, Informe CEDLE de Política Educativa, diciembre.

Gráfico 3

Trayectoria de directores luego de cinco años, según cohorte



Fuente: Valenzuela, Juan Pablo; Allende, Claudio y Xavier Vanni (2018), "Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: Primeros hallazgos para políticas públicas", Nota Técnica de Líderes Educativos, No. 8, noviembre.