



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA CIVIL

**DISEÑO DE UN PLAN DE NEGOCIOS PARA EL PROYECTO 'DIRECTORES
LÍDERES EN ESCUELAS VULNERABLES'**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE INGENIERO CIVIL INDUSTRIAL

FELIPE IGNACIO MIRANDA RUIZ

PROFESOR GUÍA:
JOSÉ INOSTROZA LARA

MIEMBROS DE LA COMISIÓN:
LUIS ZAVIEZO SCHWARTZMAN
ÁLVARO DE LA BARRA GARCÍA

SANTIAGO DE CHILE
AGOSTO 2013

RESUMEN DE LA MEMORIA
PARA OPTAR AL TÍTULO DE
INGENIERO CIVIL INDUSTRIAL
POR: FELIPE MIRANDA RUIZ
FECHA: 12/08/2013
PROF. GUÍA: SR. JOSÉ INOSTROZA

**DISEÑO DE UN PLAN DENEGOCIOS PARA EL PROYECTO 'DIRECTORES
LÍDERES EN ESCUELAS VULNERABLES'**

El presente trabajo de título tiene como objetivo principal el desarrollar un plan de negocios para el Proyecto 'Directores Líderes en Escuelas Vulnerables' del Centro de Liderazgo Educativo 2020 (parte de la Fundación Educación 2020). El Proyecto surgió a partir de la evidencia sobre el impacto que un buen liderazgo por parte del equipo directivo tiene en la calidad educativa de los estudiantes, y a partir la ausencia de herramientas y programas que potencien dicho liderazgo de manera efectiva.

En primer lugar se realizó una investigación de mercado, para determinar las necesidades y las preferencias de los equipos directivos de escuelas municipales (a quienes va dirigido el Proyecto), y para definir el mercado potencial del Proyecto. A continuación se realizó un análisis de la industria de las Asesorías Técnicas en Educación, para caracterizar la oferta actual de asesorías dirigidas a las escuelas, y para distinguir buenas prácticas, fortaleciendo de esta manera su propuesta de valor. Posteriormente se realizó un análisis de entorno interno y externo del Centro de Liderazgo Educativo 2020, para distinguir sus principales Fortalezas y Oportunidades, así como también sus Debilidades y Amenazas. A partir de la investigación realizada se construyó el Plan de Negocios para el Proyecto. Se definió la propuesta de valor utilizando la metodología CANVAS, y se realizaron un Plan de Ventas, Operaciones y Recursos Humanos. Finalmente se evaluó si el Proyecto es viable económicamente, mediante una evaluación financiera.

La propuesta del Proyecto consiste en una asistencia personalizada e integral, dirigida los equipos directivos de escuelas municipales de la Región Metropolitana. Busca desarrollar en ellos las competencias y habilidades necesarias para ejercer un buen liderazgo educativo, a través de actividades realizadas periódicamente en los mismos establecimientos. Cada asesoría dura alrededor de cuatro años, y debe planificarse desde el foco de las necesidades específicas y la realidad de cada escuela. La confianza entre las personas y la buena disposición son claves para maximizar el impacto del Proyecto, por lo que la participación del equipo directivo debe ser voluntaria. Aunque vaya dirigido a los equipos directivos, el fin último es mejorar la calidad educativa de los estudiantes, desde el punto de vista curricular y también de calidad de vida. Por esto, el Proyecto incorpora a todo el entorno de las escuelas: docentes, alumnos y apoderados.

En lo que respecta a la evaluación financiera, el Proyecto tiene una inversión que bordea los 28 millones de pesos (incluyendo el capital de trabajo), con un periodo de recuperación de 3 años y 3 meses. A una tasa de descuento de 12% y en un horizonte de 10 años, se obtuvo un VPN de 108 millones de pesos, con una TIR de 35%. A partir de los resultados obtenidos, se concluye que el Proyecto es capaz de auto sustentarse, e incluso generar ingresos para financiar otros proyectos de Educación 2020.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco todas las experiencias que me han llevado a ser lo que soy.

Al Plan Común, por darme una estructura de razonamiento sistémica.

A mis profesores de Industrias, por obligarme –inconscientemente- a tener una mente crítica.

A Charles Darwin, por explicarme cómo llegué hasta aquí.

Ser capaz de coordinar la coordinación de mis acciones.

Cada conversación que tuve en estos años.

A mis amigos. Sin su empuje no lo habría logrado.

A mi familia, por su amor y su paciencia.

Finalmente, agradezco estar vivo.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	1
I.1. INTRODUCCIÓN	1
I.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.....	1
I.3. ANTECEDENTES GENERALES	2
I.3.1. <i>Breve Descripción de la Educación Escolar en Chile</i>	2
I.3.2. <i>Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)</i>	2
I.3.3. <i>Servicios de Asesoría Técnica en Educación (ATEs)</i>	3
I.3.4. <i>Historia de Educación 2020</i>	4
I.3.5. <i>Centro de Liderazgo Educativo 2020 (CLE2020)</i>	4
I.4. OBJETIVOS	5
I.4.1. <i>Objetivo General</i>	5
I.4.2. <i>Objetivos Específicos</i>	5
I.5. ALCANCES.....	6
I.6. RESULTADOS ESPERADOS	6
I.7. APOYOS INSTITUCIONALES.....	7
CAPÍTULO II METODOLOGÍA	7
II.1. Recopilación de Información	7
II.2. Investigación de Mercado y Análisis de la Industria.....	7
II.3. Análisis del Entorno	8
II.4. Definición del Modelo de Negocios.....	9
II.5. Plan de Operaciones	9
II.6. Plan de Recursos Humanos.....	10
II.7. Plan de Ventas y Evaluación Financiera.....	10
CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO	10
III.1. Organización Industrial	10
III.2. Benchmarking	11
III.3. Análisis PEST	11
III.4. Estrategia del Océano Azul	12
III.5. Análisis FODA	13
III.6. Modelo de Negocios CANVAS.....	13

III.7.	Teoría sobre Liderazgo Educativo.....	14
III.8.	Teoría de Procesos de Aprendizaje.....	16
III.9.	Gestión de Cambios Organizacionales.....	18
CAPÍTULO IV INVESTIGACIÓN DE MERCADO.....		20
IV.1.	Caracterización del Cliente.....	20
IV.2.	Cuantificación de Mercado: Definición del Mercado Potencial.....	24
IV.3.	Conclusiones Investigación de Mercado.....	26
CAPÍTULO V ANÁLISIS DE LA INDUSTRIA.....		27
V.1.	Caracterización de los servicios ofrecidos.....	27
V.2.	Benchmarking de la Competencia: Análisis de un estudio de casos.....	31
V.3.	Conclusiones Análisis de la Industria.....	35
CAPÍTULO VI ANÁLISIS DEL ENTORNO.....		36
VI.1.	ENTORNO INTERNO.....	36
VI.1.1.	<i>Equipo de Trabajo Actual, Centro de Liderazgo Educativo 2020</i>	36
VI.1.2.	Experiencia con el Proyecto Andina.....	37
VI.1.4.	<i>Fortalezas y Debilidades</i>	39
VI.1.3.	<i>Conclusiones sobre el Entorno Interno</i>	40
VI.2.	ENTORNO EXTERNO.....	41
VI.2.1.	<i>Análisis PEST</i>	41
VI.2.2.	<i>Oportunidades y Amenazas</i>	43
CAPÍTULO VII PLAN DE NEGOCIOS.....		44
VII.1.	Definición de la Estrategia: Océano Azul.....	44
VII.2.	MODELO DE NEGOCIOS CANVAS.....	48
VII.2.1.	<i>Propuesta de Valor</i>	48
VII.2.2.	<i>Segmentos de Clientes</i>	49
VII.2.3.	<i>Relación con el Cliente</i>	50
VII.2.4.	<i>Canales</i>	50
VII.2.5.	<i>Flujo de Ingresos</i>	50
VII.2.6.	<i>Recursos Clave</i>	51
VII.2.7.	<i>Actividades Clave</i>	51
VII.2.8.	<i>Alianzas Clave</i>	51

VII.2.9. Estructura de Costos	52
VII.2.10. Lienzo del Modelo CANVAS	52
VII.3. PLAN DE OPERACIONES	53
VII.3.1. Fundamento Teórico de la Metodología	53
VII.3.2. Descripción de los Procesos	55
VII.4. PLAN DE RECURSOS HUMANOS	58
VII.4.1. Descripción de Cargos	59
VII.4.2. Organigrama.....	61
VII.5. PLAN DE VENTAS.....	62
VII.5.1. Estimación de la Demanda.....	62
VII.5.2. Estimación del Precio	64
VII.6. EVALUACIÓN FINANCIERA.....	65
VII.6.1. Estimación de la Inversión.....	66
VII.6.2. Estructura de Egresos	67
VII.6.3. Estimación de Ingresos	69
VII.6.4. Capital de Trabajo	69
VII.6.5. Depreciación de los Activos.....	69
VII.6.6. Indicadores de la Evaluación Financiera	70
VII.6.7. Análisis de Sensibilidad.....	71
CAPÍTULO VIII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	73
VIII.1. Conclusiones.....	73
VIII.2. Recomendaciones.....	74
CAPÍTULO IX BIBLIOGRAFÍA.....	76
CAPÍTULO X ANEXOS	79
X.1. Anexo A: Diagrama proceso de Registro ATE	79
X.2. Proyecto Convenio de Desempeño: Comuna de Castro	80
X.3. Anexo C: N° de asesorías por metodología.....	83
X.4. Anexo D: N° de asesorías por Sub-área	84
X.5. Anexo E: Precios por los servicios de cuatro Asesores Técnicos en Educación	85
X.6. Anexo F: Estudio de Casos, CIAE	86
X.7. Anexo G: Perfil de los Sostenedores Municipales en Chile	89

X.8.	Anexo H: Descripción del Equipo del CLE2020	93
X.9.	Anexo I: Construcción de grupos de control para la Evaluación de Impacto .	95
X.10.	Anexo J: Construcción del Indicador de Desempeño.....	95
X.11.	Anexo K: Recursos que entrega la Ley SEP	96
X.12.	Anexo L: Resultados SIMCE y Matrícula 2011	97
X.13.	Anexo M: Flujo de Caja Proyecto 'Directores Líderes'	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Estrategia del Océano Azul: Diferencias entre océano azul y rojo	12
Tabla 2.	N° de escuelas y promedio de alumnos.....	24
Tabla 3.	Alumnos prioritarios/N° escuelas con más de 200 alumnos.....	25
Tabla 4.	Distribución de matrícula por región	26
Tabla 5.	Servicios ofrecidos por beneficiario.....	28
Tabla 6.	Servicios ofrecidos por área de conocimiento.....	29
Tabla 7.	Distribución de asesorías por región.....	29
Tabla 8.	Duración de asesorías.....	30
Tabla 9.	Estimación de la demanda	62
Tabla 10.	Tarificación del servicio por cargo.....	64
Tabla 11.	Tarificación caso estándar.....	65
Tabla 12.	Plan de Inversiones	66
Tabla 13.	Insumos básicos.....	68
Tabla 14.	Estimación de ingresos.....	69
Tabla 15.	Depreciación de los activos.....	70
Tabla 16.	Indicadores evaluación financiera.....	70
Tabla 17.	Sensibilidad por tasa de descuento	71
Tabla 18.	Sensibilidad por precio.....	71
Tabla 19.	Sensibilidad por demanda	72
Tabla 20.	Nivel de Ventas Regiones	73

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1.	% de programas que imparten cada temática	21
Ilustración 2.	% de directores que priorizan cada temática, 1ra y 2da prioridad.....	22
Ilustración 3.	% de directores que priorizan cada metodología, 1ra y 2da prioridad.....	23
Ilustración 4.	% de programas que aplican cada metodología.....	24
Ilustración 5.	Prerrequisitos programas ATE.....	32
Ilustración 6.	Matriz Eliminar-Reducir-Aumentar-Crear.....	47
Ilustración 7.	Lienzo Modelo CANVAS.....	52
Ilustración 8.	Organigrama Proyecto 'Directores Líderes'	61

CAPÍTULO I DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

I.1. INTRODUCCIÓN

Un tema que ha adquirido gran fuerza en los últimos años está relacionado con la calidad y equidad de la educación en Chile. Diversos movimientos políticos y sociales han sacado a la luz grandes falencias del sistema educativo nacional, que durante muchos años pasaron desapercibidos. En ese contexto ha ido surgiendo una gran preocupación por la calidad de la educación municipal. Actualmente se aprecia una gran brecha entre la calidad de los colegios particulares pagados y aquellos gestionados por los municipios, conformando estos últimos el 42,1% de los estudiantes en Chile¹.

El año 2008 se creó la Ley de Subvención Escolar Preferencial, que le asigna a los municipios una subvención para que inviertan en programas de Asistencia Técnica en Educación. Estos programas buscan proporcionar herramientas y conocimientos a los establecimientos educativos y a los sostenedores municipales; sin embargo, la evidencia empírica muestra que su impacto en los procesos de aprendizajes de los estudiantes ha sido muy bajo. En este contexto, la *Fundación Educación 2020* optó por crear el *Centro de Liderazgo Educativo 2020*, un centro de asistencia que pretende trabajar directamente con escuelas municipales, escuelas particulares subvencionadas y Sostenedores en el desarrollo de diversos proyectos. Uno de ellos es el *Proyecto 'Directores Líderes en Escuelas Vulnerables'*, que busca fortalecer las herramientas y capacidades de liderazgo por parte de los equipos directivos de las escuelas.

I.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Educación 2020 es una fundación que nació por el deseo de mejorar la calidad educativa de los estudiantes en Chile, y de promover la equidad entre el grupo más acomodado y los sectores más vulnerables. En ese contexto, nació el Centro de Liderazgo Educativo 2020, buscando llevar el deseo de ayudar a la práctica. El Centro se creó, en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, para prestar servicios de Asistencia Técnica en Educación directamente a los establecimientos educacionales y a los sostenedores municipales.

Una de las principales propuestas en las cuales el Centro pretende basarse está relacionada con el impacto que un buen liderazgo puede tener en el desempeño de las escuelas. La idea es que el ejercicio de buen liderazgo por parte de los directores de escuelas, equipos directivos y sostenedores municipales puede impactar de manera positiva y sostenible en diversos aspectos de la experiencia educacional de los estudiantes, incluyendo el clima escolar, los procesos mismos de aprendizaje, y la buena comunicación en la triada profesores-alumnos-apoderados [1]. Al mismo tiempo, el impacto negativo de un mal liderazgo puede llegar a ser mayor en magnitud que el beneficio de uno bueno [2].

¹ Fuente: Sitio Web Gobierno de Chile, <http://www.gobiernodechile.cl/cuenta-publica-2010/ministerio-de-educacion/cuenta-sectorial/>

Dentro del Centro de Liderazgo Educativo 2020 surgió la idea del Proyecto 'Directores Líderes en Escuelas Vulnerables', a partir de la experiencia con el Proyecto Andina (el cual se analiza más adelante en el trabajo), y que está recién comenzando a desarrollarse. Uno de los objetivos de Educación 2020 es tener la mayor cobertura posible sin perjudicar la calidad del servicio. Para poder expandirse, resulta fundamental que posea una estructura compacta y transferible del negocio. Por ese motivo, se decidió diseñar el Plan de Negocios para el Proyecto, que incorpore una justificación teórica y práctica sobre el tipo de asesoría que se pretende realizar.

I.3. ANTECEDENTES GENERALES

I.3.1. Breve Descripción de la Educación Escolar en Chile

Actualmente, Chile presenta un sistema educativo mixto, en el cual coexiste la educación municipal y su contraparte particular (subvencionada y pagada) [3]. Esto, sumado a una serie de factores (entre los cuales destacan el impacto del estatuto docente en la capacidad de decisión y acción de los establecimientos municipales, y el sistema de incentivos basado en la calidad de servicio -medida a través de la prueba SIMCE-) ha puesto a la educación pública en una situación sumamente desventajosa, ya que limita su capacidad de competir con los colegios particulares subvencionados [4] [5]. Este aspecto se ve confirmado por la tasa negativa de evolución de la matrícula municipal en Chile, la cual se explica por la fuga de estudiantes a colegios particulares subvencionados.

Por otro lado, y aunque se esperaría lo contrario, los colegios particulares subvencionados presentan resultados similares a los colegios municipales. Si se corrigen los puntajes SIMCE por nivel socioeconómico, se puede apreciar que no hay variaciones significativas. Las principales diferencias entre ambos están relacionadas con los indicadores de vulnerabilidad y los niveles de ingreso de las familias. [6]

Por estos motivos, es importante que los recursos limitados con que cuentan los colegios -en especial los municipales- se aprovechen de manera eficiente. Actualmente, las políticas educativas y los recursos están dirigidos a mejorar indicadores que no miden efectivamente la calidad educativa (como por ejemplo, el SIMCE). La evidencia indica que el camino a seguir debe ir dirigido a cambiar los paradigmas educativos de los colegios, produciendo cambios sostenibles en el tiempo. [7]

I.3.2. Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)

La Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) promulgada en enero del año 2008, fue un proyecto impulsado por el Ministerio de Educación para asegurar un nivel educativo de calidad. Esta ley le entrega una subvención adicional a aquellos estudiantes que estén en la categoría de "prioritarios", que corresponde a cerca de un tercio de la matrícula actual, más de un millón de estudiantes [8].

La categorización de los estudiantes es realizada en base a diversas variables, dentro de las cuales destacan: los ingresos familiares, escolaridad de los apoderados,

condición de ruralidad del hogar, nivel de pobreza de la comuna de residencia y pertenecer al tercio más vulnerable según la Ficha de Protección Social [9]². Hasta mayo del 2012, se habían incorporado a la ley SEP cerca de 7.500 establecimientos educativos [7].

I.3.3. Servicios de Asesoría Técnica en Educación (ATEs)

La promulgación de la ley SEP se tradujo en el nacimiento de un nuevo mercado: servicios de Asesoría Técnica en Educación, también denominadas ATEs. Éstos son ofrecidos por entidades (personas jurídicas, naturales e instituciones de educación superior) previamente certificadas y registradas en el Registro ATE del MINEDUC. Los servicios ofrecidos por los organismos con certificación ATE se dividen en cinco temáticas: gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar, gestión de recursos y otros servicios integrales.

Este mercado, en sus primeros dos años ya presentaba un nivel de gasto público mayor a US\$30 millones. Según Educación 2020 el mercado debería seguir creciendo, tomando en cuenta la alta proporción de establecimientos que manifiestan el deseo de contratar el servicio y el creciente número de certificaciones ATE entregadas -explicado por la baja exigencia del Registro ATE para entregar certificación-. Sin embargo, el 50% de los usuarios -establecimientos escolares y sostenedores- evalúan los servicios como buenos o regulares, y el 20% los evalúa como malos. La principal crítica es que las ATE no habían logrado instalar capacidades para continuar con los procesos de mejoramiento una vez terminado el servicio [7].

Desde el punto de vista de la organización industrial de los servicios ATE, existe una alta heterogeneidad respecto a cómo y qué servicios se prestan. Se realizó una investigación exploratoria de los servicios ATE en el área de gestión, y se encontró que hay desde asesores que realizan proyectos de seguimiento y evaluación durante ciclos completos (1 año escolar) hasta aquellos que proveen software u otras herramientas de gestión [10].

Por otro lado, esta certificación permite que personas jurídicas con fines de lucro, sin fines de lucro y personas naturales, presten dichos servicios. Al mismo tiempo, la poca rigurosidad del proceso de certificación ha permitido que se registren oferentes en los cuales predomina el interés económico por sobre la calidad del servicio. Hay varios ejemplos de entidades que se dedican a crear sociedades, pasarlas por el registro de Asesoría Técnica en Educación, y luego venderlas o transferirlas a terceros [7]. Estos factores hacen difícil distinguir un tipo de organización industrial que predomine en el mercado; existe una alta heterogeneidad respecto a los recursos, estrategias, procesos y productos. Para una buena caracterización de los tipos de organizaciones industriales se requiere un estudio más profundo del mercado. Para ver el proceso de registro, ver el Anexo A.

2 "La Ficha de Protección Social es el instrumento de estratificación social que utiliza actualmente el Estado para seleccionar a los beneficiarios de los programas sociales que tienen como objetivo atender a la población en situación de pobreza o vulnerabilidad social de nuestro país." Fuente: Página web Ficha de Protección Social, <http://www.fichaproteccionsocial.gob.cl/fps/fps.php>

I.3.4. Historia de Educación 2020

Educación 2020 es una fundación sin fines de lucro que busca impulsar políticas públicas, y movilizar a la ciudadanía a exigir una educación pluralista, equitativa y de calidad. Una parte significativa de la estrategia de trabajo es la relación directa con escuelas y sostenedores municipales. De esta forma la organización no solo aporta con su participación -que se traduce en la implementación de propuestas a nivel local-, sino que también se retroalimenta con las experiencias y aprende sobre la realidad educativa chilena.

La Fundación nació en septiembre del año 2008 como un movimiento ciudadano, a raíz de una polémica columna de opinión escrita por Mario Waissbluth -actual presidente del directorio de Educación 2020-, la cual tuvo un alto impacto mediático. Ésta hablaba sobre las trabas que generaba el Estatuto Docente en la educación pública, e incitaba a la ciudadanía a exigir cambios de manera activa.

En cuestión de días, Waissbluth y un grupo de estudiantes de Ingeniería de la Universidad de Chile y la Universidad Católica formaron el movimiento Educación 2020. El grupo publicó su primer documento oficial, llamado "Manifiesto Educación 2020", en el postulaba que para el año 2020, el 20% de los estudiantes de mayores ingresos y el 20% de los estudiantes con menores ingresos tendrán la misma calidad de educación. En menos de un mes, se reunieron con la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, y luego establecieron lazos con el Ministerio de Educación, con lo que el impacto mediático y político del movimiento aumentó significativamente.

De ahí en adelante, el movimiento fue creciendo en adherentes y en recursos, lo que llevó a que se estableciera como una organización formal para realizar las tareas de manera más eficiente y aumentar el impacto en la política educativa. Actualmente, la empresa tiene más de ochenta mil adherentes, cuenta con una oficina de alrededor de veinte integrantes, ha impactado en las políticas educativas de manera significativa y desarrolla proyectos educativos concretos de manera local en establecimientos educativos.

La Fundación trabaja en tres líneas principales: Propuestas de Políticas Públicas, Ciudadanía Activa y Centro de Liderazgo Educativo 2020. La primera consiste en la elaboración de propuestas y sugerencias de mejora a través del diálogo constante con actores políticos relevantes, y de la generación de documentos fundamentados para poner a disposición de actores relevantes. La segunda tiene por objetivo informar a la ciudadanía sobre los temas presentes en la contingencia educativa actual; esto lo realiza a través de diversos medios de comunicación y redes sociales. Finalmente, el Centro de Liderazgo Educativo 2020 busca implementar de manera concreta y local las distintas propuestas educativas de Educación 2020 a través de proyectos de apoyo sistemático a escuelas y sostenedores municipales.

I.3.5. Centro de Liderazgo Educativo 2020 (CLE2020)

El Centro de Liderazgo Educativo 2020 surgió originalmente como una propuesta de Educación 2020 que busca impulsar y acompañar los procesos de mejoramiento educativo de los establecimientos educativos, desde el punto de vista de la gestión

directiva y la gestión por parte de los sostenedores municipales. La Fundación obtuvo el 2012 su certificación ATE, por lo que estaría entrando a participar en este mercado. La idea surge con la teoría de que la buena gestión puede tener un impacto significativo en la experiencia educativa, el clima escolar y la calidad de vida de los estudiantes, dentro y fuera de los establecimientos.

Actualmente, la oferta de servicios por parte del Centro de Liderazgo Educativo 2020 se ha diversificado. Se ofrecen proyectos de corta duración, tales como la participación en el desarrollo de convenios de desempeño entre directores y sostenedores de escuelas (para conocer los detalles del Proyecto Convenio de Desempeño, ver el Anexo B). Al mismo tiempo, se está desarrollando un proyecto de mayor envergadura: el proyecto 'Directores Líderes en Escuelas Vulnerables' (a partir de la experiencia del centro con el Proyecto Andina, el cual será descrito más adelante). El presente trabajo se enfoca en este último, el cual consiste en desarrollar habilidades y herramientas de liderazgo dentro de los equipos directivos a través de una intervención de largo plazo y en terreno. Aunque el Centro actualmente no posee un modelo de negocios concreto, preciso y consistente para este proyecto (de eso pretende hacerse cargo el presente trabajo), su propuesta busca agregar valor en los siguientes aspectos:

- Trabajar sobre los procesos paradigmáticos ya instalados, con el fin de generar cambios sostenibles en el tiempo;
- Incorporar a los mismos clientes en el proceso de mejoramiento de los establecimientos, generando una comunidad de difusión de buenas prácticas, e incorporando directamente a los más calificados en la red, llevándolos a trabajar para el CLE2020;
- Ofrecer información actualizada a los clientes, incluso después de terminar el servicio;
- Enfatizar en las creencias directivas y docentes respecto a sus capacidades de incidencia en la experiencia educativa de los estudiantes, actuando como un agente empoderador [7].

I.4. OBJETIVOS

I.4.1. Objetivo General

El objetivo general del presente trabajo consiste en diseñar un Plan de Negocios para el proyecto 'Directores Líderes en Escuelas Vulnerables' -a partir de los requerimientos planteados por la Fundación Educación 2020-, que dé una visión precisa y consistente sobre el servicio de asesoría que se pretende ofrecer.

I.4.2. Objetivos Específicos

- Analizar la industria de servicios de Asesoría Técnica en Educación.
- Evaluar las necesidades de equipos directivos y sostenedores que actualmente no están siendo satisfechas.

- Desarrollar un modelo de negocios para el Proyecto, incluyendo una propuesta de valor que lo diferencie dentro del mercado de Asistencia Técnica en Educación.
- Desarrollar para el Proyecto un Plan de Operaciones, de Ventas, y de Recursos Humanos.
- Evaluar la factibilidad económica del Proyecto.

I.5. ALCANCES

En base al tiempo estipulado para el desarrollo del trabajo, y con el fin de generar una propuesta concreta y sustancial -tanto para el cliente Educación 2020 como para efectos del trabajo académico-, el plan de negocios para el "Centro de Liderazgo Educativo 2020" se limitará exclusivamente a las herramientas y modelos presentados en la metodología (Capítulo II). Por otro lado, es posible que en el desarrollo del trabajo surjan temáticas en las que sea prudente profundizar. Éstas serán expuestas como recomendaciones y propuestas para el futuro, pero no serán analizadas en este trabajo.

Con el equipo de Educación 2020, se concluyó que para los estudios cuantitativos a realizar se incluirán los establecimientos educativos Municipales y particulares subvencionados de todo el país.

Para la etapa de benchmarking de la competencia, la investigación se limitará a las organizaciones con certificación de Asesoría Técnica en Educación cuyos servicios tengan una visión similar a los que pretende ofrecer el Centro de Liderazgo Educativo 2020 a través del Proyecto 'Directores Líderes'. Esto significa que sólo se considerarán aquellos que ofrecen servicios que buscan generar impacto en el mediano/largo plazo.

I.6. RESULTADOS ESPERADOS

Mediante el desarrollo del presente trabajo de título se pretende obtener los siguientes resultados:

- Caracterizar el Mercado de servicios de Asesoría Técnica en Educación.
- Distinguir las principales virtudes y limitaciones del Centro de Liderazgo Educativo 2020 respecto al Proyecto 'Directores Líderes en Escuelas Vulnerables'.
- Diseñar un modelo de negocios aplicable a la realidad nacional, cuya propuesta de valor esté alineada con la misión y visión de Educación 2020.
- Proponer a Educación 2020 un plan de negocios que guíe la toma de decisiones en el futuro respecto al Proyecto.
- Obtener una idea clara sobre la capacidad del Proyecto de auto sustentarse en el tiempo.

I.7. APOYOS INSTITUCIONALES

Para la realización de este trabajo de título se contó con el apoyo de Mario Weissbluth, profesor del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile, y presidente del directorio de la Fundación Educación 2020.

En la misma línea, se contó con el apoyo de la Fundación Educación 2020, organismo que ofreció el tema para el actual trabajo. En este contexto, se contó con el apoyo de la Directora del Proyecto Andina, Vanessa MacAuliffe, que dispuso parte de su tiempo para ayudar en el desarrollo del Proyecto 'Directores Líderes'.

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

El objetivo del presente trabajo de título consiste en el desarrollo de un plan de negocios para el Centro de Liderazgo Educativo 2020, a partir de la recién obtenida certificación para ofrecer servicios de Asesoría Técnica en Educación. La idea es que éste tome en consideración los procesos internos de Educación 2020, lo posicione en el mercado actual de servicios ATE y que vaya dirigido a cumplir con la misión de la Fundación. Para ello se utilizará una metodología directamente relacionada con el desarrollo de planes de negocio, la cual se definió a partir de material bibliográfico, conversaciones con el cliente y conocimientos propios obtenidos a través de los estudios universitarios.

II.1. Recopilación de Información

La recopilación de información correspondió al punto de partida para el desarrollo del presente trabajo. En esta etapa se realizó una investigación revisando *papers*, estudios, informes, libros, páginas web y entrevistas para buscar información relevante. En particular, se ha obtenido información sobre contexto político-educativo en Chile y se han encontrado distintas herramientas y recursos utilizados en la práctica como marco para definir modelos de negocios para servicios y organizaciones sin ánimo de lucro – recurso que sirvió para complementar la misma metodología del proyecto-. Por otro lado, se ha buscado material en centros de investigación pública que permita identificar las principales características de los directores de escuela y sostenedores municipales, y se ha obtenido material bibliográfico sobre Educación 2020 y el Centro de Liderazgo Educativo 2020. Finalmente, a través del Ministerio de Educación se obtuvo información respecto a cómo han sido percibidos en los últimos años los servicios de Asesoría Técnica en Educación por parte de los sostenedores municipales y directores de escuelas.

II.2. Investigación de Mercado y Análisis de la Industria

En lo que respecta a la investigación de mercado, se estudiaron las principales características de los potenciales clientes a quienes el Proyecto 'Directores Líderes'

quiere apuntar. Uno de los objetivos de esta etapa es hacer un estudio cualitativo del mercado. Se realizó una caracterización de los directores de escuelas municipales para definir qué herramientas y capacidades no están siendo desarrolladas actualmente. Por otro lado, se realizó un estudio cuantitativo del mercado, para tener una idea clara respecto al “mercado” de escuelas municipales en Chile, con el fin de definir un mercado potencial para el Proyecto. Para ello, se analizará la distribución geográfica, el número de alumnos y el grado de vulnerabilidad de las escuelas municipales, utilizando la información provista por el MINEDUC sobre matrícula para el año 2011.

En lo que respecta al análisis de la industria, se realizó un *Benchmarking* a partir de un estudio de seis programas de Asistencia Técnica en Educación para obtener información respecto a cómo se llevan a cabo algunos de sus procesos. Para ello, se utilizó una investigación realizada por el Centro de Investigación Avanzada en Educación el año 2010, en la que se estudiaron seis programas de asistencia, llevados a cabo por instituciones con una visión similar a la que Educación 2020 posee. Se abordaron principalmente las temáticas asociadas a la relación ATE-Sostenedor-equipo directivo, el proceso de llegada a los colegios, el diagnóstico realizado para formular el plan de intervención y los mecanismos de seguimiento utilizados. Por otro lado, se caracterizó la oferta de servicios de Asesoría Técnica en Educación, respecto al número de oferentes que hay actualmente y a los servicios que se ofrecen.

II.3. Análisis del Entorno

A partir de la teoría de Organización Industrial, se pretende realizar un estudio del entorno asociado al Centro de Liderazgo Educativo 2020. De esta forma se caracterizará la industria de servicios de Asesoría Técnica en Educación desde adentro y desde afuera, mediante el análisis de entorno interno y externo.

- Entorno Interno

En esta etapa se estudian aquellos factores que son controlables por la Fundación. Para ello, se referirá la información obtenida en la etapa anterior. De esta forma se espera distinguir los recursos, capacidades y limitaciones que Educación 2020 posee. El análisis interno se desarrollará en dos etapas, de las cuales la primera consistirá en un estudio de los recursos humanos de los cuales el Centro de Liderazgo Educativo 2020 dispone. Se recabará información respecto a quiénes conforman el equipo de trabajo actual, y cuál es su experiencia en el rubro. Por otro lado, la segunda etapa consistirá en el análisis de los procesos asociados a la experiencia que el Centro de Liderazgo Educativo 2020 tiene con el Proyecto Andina. Esta información permitirá distinguir los procesos clave, para el posterior diseño del plan de operaciones, así como también dar evidencia de aspectos a los que el cliente da gran valor, para incluirlos posteriormente en la propuesta.

- Entorno Externo

Esta etapa consiste en analizar aquellos aspectos del mercado que son externos a la Fundación. El Centro de Liderazgo Educativo 2020 se está incorporando en un "medio ambiente" poco establecido, pero con una gran importancia político-social. Por

este motivo es necesario tener claridad respecto a los paradigmas que giran en torno al mercado.

Se pretende realizar un análisis del macro entorno de las asesorías ATE. Se realizará un estudio desde el punto de vista de las políticas gubernamentales, de los factores económicos, de las tendencias sociales, del marco tecnológico y de los aspectos legales que giran en torno al mercado. Esta etapa se llevará a cabo utilizando el modelo de análisis PEST, y se utilizarán fuentes de información primarias -entrevista con un miembro del área 'Registro ATE' y documentos provistos por el MINEDUC- y material bibliográfico que existe respecto al mercado ATE.

Una vez realizado el análisis de entorno, se efectuará un Análisis FODA que explicita las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas que presenta el Centro de Liderazgo Educativo 2020 y la industria.

II.4. Definición del Modelo de Negocios

El modelo de negocios es el punto central del proyecto de título. Es en esta etapa donde se plasman los aspectos fundamentales que definirán el *core business* del Proyecto Directores Líderes. Para ello, en primer lugar se utilizará el modelo de “Estrategia del Océano Azul”, a través del cual se definirán los aspectos crear, eliminar, aumentar y reducir para diferenciar la propuesta de valor de lo que se hace actualmente en el mercado ATE en base a lo obtenido en el estudio de mercado y el análisis de entorno. A continuación, se utilizará el Modelo de Negocios Canvas, con el que se definirán los nueve bloques fundamentales del negocio a modelar: la propuesta de valor del servicio, el perfil del cliente a quien va dirigido, los canales a través de los cuales se pretende llegar al cliente, el tipo de relación que se desea tener con el cliente, las actividades claves, los recursos y alianzas estratégicas, los flujos de ingresos y la estructura de costos del servicio. Una vez definido el modelo, se le presentará la propuesta al equipo del Centro de Liderazgo Educativo 2020, para obtener el modelo final.

II.5. Plan de Operaciones

El Plan Operacional consiste en la definición de los procesos involucrados en desarrollo del servicio que se pretende ofrecer. Para el caso del Centro de Liderazgo Educativo 2020, el servicio que ofrece es de una naturaleza muy personalizada. A pesar de que el servicio de asesoría se diseñe e implemente a la medida de las necesidades del cliente, es importante estructurar el marco en el que las tareas se realizan.

El diseño del Plan Operacional se realizó a partir de una jornada con la Directora del Proyecto Andina, Vanessa MacAuliffe. En primer lugar, se definieron las temáticas a abordar durante el proyecto (según la teoría de Liderazgo Educativo), se definió cómo abordarlas (según la teoría de Procesos de Aprendizaje) y se evaluaron los aspectos a ser involucrados para impactar de manera sostenible (según la teoría de Gestión de Cambios Organizacionales). A continuación, se distinguieron los procesos involucrados

en la intervención, en base a la experiencia previa del Proyecto Andina, y tomando en consideración la teoría descrita previamente.

II.6. Plan de Recursos Humanos

El Plan de Recursos Humanos tiene por objetivo establecer claramente cuáles son las funciones que deberá cumplir cada integrante del Proyecto 'Directores Líderes'. Esta etapa puede tener gran valor, tomando en consideración que este es un proyecto nuevo, por lo que hay muchos de estos aspectos que aún no están establecidos de manera concreta. De todas formas, tanto los recursos humanos como de capital que Educación 2020 posee harán necesario que se considere la posibilidad de mayor dinamismo respecto a quién le corresponderá realizar las tareas y en qué situaciones.

II.7. Plan de Ventas y Evaluación Financiera

El Plan de Ventas incorpora una estimación de la demanda esperada y del precio de venta del Proyecto 'Directores Líderes'. La demanda fue estimada a partir del mercado potencial definido en la Investigación de Mercado; el sistema de tarificación del Proyecto se realizó a partir del trabajo en terreno que se realice, considerando los costos y tomando en cuenta el nivel de precios que existe actualmente en el mercado de las Asesorías Técnicas en Educación.

Por otro lado, a través de la evaluación financiera se definieron los costos asociados a la prestación de los servicios por parte del Proyecto, considerando recursos humanos, procesos operacionales y administrativos, junto con un análisis sobre los ingresos necesarios para hacer el proyecto sostenible en el tiempo. Al mismo tiempo se hizo una estimación de la inversión y el capital de trabajo necesario para que el proyecto funcione. Finalmente, se realizó un análisis de sensibilidad para distinguir cuan sensible son los indicadores de desempeño del Proyecto a variaciones en las variables precio, demanda y tasa de descuento.

CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO

III.1. Organización Industrial [11]

El modelo de organización industrial tiene como objetivo ayudar a las empresas -u otras organizaciones- a definir estrategias de mercado, bajo el supuesto de que el entorno externo impone restricciones y limitaciones a los actores involucrados. Por este motivo es importante tener claridad respecto a las características del mercado, y conocer la competencia -en este caso, los oferentes de servicios ATE-. Por otro lado, el desarrollo de una estrategia debe estar alineado con los recursos y capacidades internas que una organización posee. Para ello, es necesario realizar un análisis interno y externo.

1.1.1. Análisis de Entorno Interno

En el análisis de entorno interno se exploran los recursos, capacidades y limitaciones que una empresa posee y las actividades que se realizan. El objetivo es identificar los puntos donde la empresa tiene potencial para crear y captar valor; es decir, identificar sus competencias centrales. Para ello se utiliza el modelo de cadena de valor, el cual se divide en dos tipos de actividades: principales -o primarias- y de apoyo -o secundarias-. Las actividades principales son aquellas que influyen directamente en la creación del producto (logística, operaciones, marketing, ventas) mientras que las de apoyo interactúan de manera transversal a las actividades principales (infraestructura, recursos humanos, desarrollo tecnológico, adquisiciones).

1.1.2. Análisis de Entorno Externo

Se analiza el impacto que tiene el entorno externo en la industria desde el punto de vista político, económico, social, tecnológico y legal. Una herramienta útil para este análisis es el modelo de análisis PEST.

III.2. **Benchmarking** [12]

El *benchmarking* es una herramienta que permite estudiar aquellos aspectos que forman parte de la estructura de los mercados y/o empresas. A través de este tipo de estudios, es posible encontrar información significativa sobre cómo se comportan las empresas: qué tipo de servicios ofrecen, cómo realizan sus procesos, cómo se relacionan con sus clientes, cuáles son las estructuras de costos e ingresos más recurrentes en el mercado, y cómo ha evolucionado éste en el tiempo.

En otras palabras, el *benchmarking* puede ofrecer una fotografía del mercado, de los competidores directos e indirectos, que ilustre las principales fortalezas y debilidades de la competencia, e incluso potenciales ventajas que una empresa podría tener respecto de sus competidores. Esta información puede ser significativa en la medida que se considere e influya en la toma de decisiones posteriores por parte de los equipos gerenciales de una organización.

III.3. **Análisis PEST** [13]

El análisis PEST es una herramienta utilizada para evaluar el potencial y la situación de un mercado. PEST es un acrónimo formado por cuatro factores: político, económico, social y tecnológico.

Factor político: Busca evaluar el impacto político-legal del entorno en los negocios. Para el caso de educación 2020, el mercado de servicios ATE surgió a partir de la promulgación de la ley SEP, por lo que se debe analizar el tipo de relación que tiene el mercado con el MINEDUC. Por otro lado, los clientes potenciales son sostenedores municipales, colegios municipales y colegios particulares subvencionados, y cada uno está sujeto a distintas normativas legales.

Factor Económico: Busca analizar los aspectos económicos que influyen en la toma de decisiones. Se consideran aspectos tales como tasas de interés, poder adquisitivo de los clientes, precios de los servicios, tasas de crecimiento y costos de producción.

Factor Social: Se refiere a los intereses, actitudes y opiniones de la sociedad respecto a religión, educación, distribución de los ingresos, rol del estado, responsabilidad social y derechos ciudadanos.

Factor tecnológico: Se refiere al impacto que tiene la tecnología en un mercado. Se estudia el impacto de nuevas tecnologías de la información, la velocidad de las transferencias tecnológicas y la tecnología ya disponible.

III.4. Estrategia del Océano Azul [14] [15]

La estrategia del océano azul fue creada por los profesores W. Chan Kim y Renée Mauborgne en base a la teoría de que, en ciertas circunstancias, para una empresa puede ser más conveniente crear y capturar un espacio de mercado nuevo que entrar a competir en mercados ya establecidos, donde ya hay muchos oferentes. En su libro, titulado *“Blue Ocean Strategy: How to Create Uncontested Market Space and Make the Competition Irrelevant”*, se señala que el universo de los negocios consta de dos tipos de espacios:

- **Océanos Rojos:** son todos los sectores que existen hoy, son los mercados conocidos. Tienen reglas competitivas conocidas y la competencia hace que ‘el agua se torne sanguinolenta’.
- **Océanos Azules:** son todos los sectores que no existen hoy, el espacio desconocido del mercado, no contaminado por la competencia. La demanda se crea y no se disputa.”

Los imperativos de las estrategias del océano rojo y océano azul son marcadamente diferentes:

Tabla 1. Estrategia del Océano Azul: Diferencias entre océano azul y rojo

Estrategia del Océano Rojo	Estrategia del Océano Azul
Competir en el espacio de mercado existente	Crear espacio de mercado no disputado
Derrotar a la competencia	Hacer la competencia irrelevante
Explotar la demanda existente	Crear y capturar nueva demanda de mercado
Escoger entre valor y costo	Romper el dilema valor/costo
Alinear el sistema completo de actividades de una empresa con su elección estratégica de diferenciación o costo	Alinear el sistema completo de actividades de una empresa en la búsqueda de diferenciación y costo

Fuente: Curso Tópicos Avanzados en Estrategia DII-IN6838

En particular, para el desarrollo del presente trabajo se utilizará el Esquema de las Cuatro Acciones. En el libro, se explica que para quebrar con el paradigma del *trade-off* entre costos y diferenciación hay cuatro preguntas clave, a través de las cuales se pone a prueba la lógica estratégica y el modelo de negocios de las organizaciones:

- ¿Cuáles de los factores que la industria da por sentada se deben *eliminar*?
- ¿Cuántas variables se deben *reducir* muy por debajo de la norma de la industria?
- ¿Cuáles variables se deben *crear* porque la industria nunca las ha ofrecido?
- ¿Cuáles variables se deben *incrementar* sobre la norma de la industria?

III.5. Análisis FODA [16] [17]

El análisis FODA es una de las herramientas más populares para el desarrollo de procesos de planificación estratégica. Éste se utiliza para estudiar la posición estratégica de las organizaciones desde el punto de vista interno y externo, y para el desarrollo de nuevas estrategias a partir de la información obtenida. FODA es un acrónimo para *Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas*: a través del estudio de las *Fortalezas y Debilidades*, se pretende estudiar las capacidades internas de la organización; por otro lado, el estudio de las *Oportunidades y Amenazas*, busca potenciales ventajas y desventajas competitivas de mercado, de las cuales la organización no tiene control.

Las *Fortalezas* son aquellas características propias de la organización que pueden considerarse recursos valiosos y, eventualmente, traducirse en ventajas competitivas en el mercado.

Las *Oportunidades* son aspectos externos a una organización –y por lo tanto, que éstas no pueden controlar- que podrían ofrecer beneficios para una organización. De estar bien alineadas con las características internas de una organización, las *oportunidades* pueden llegar a generar ventajas competitivas sostenibles. Es por ello que éstas suelen guiar las estrategias de negocios.

Las *Debilidades* son características internas que, a diferencia de las fortalezas, pueden ser agentes de pérdida de valor para la organización, generando desventajas competitivas.

Las *Amenazas* son aquellos aspectos externos a una organización que pueden ser riesgosos para su capacidad competitiva. Todas las organizaciones están sujetas a *Amenazas* externas, motivo por el cual es fundamental que sus estrategias estén definidas considerando los potenciales riesgos y peligros.

III.6. Modelo de Negocios CANVAS

El modelo de negocios CANVAS es una herramienta utilizada para diseñar el modelo de negocios de un proyecto. Su propósito es dar una visión conceptual y describir cómo una organización crea, entrega y captura valor.

El CANVAS es un diagrama compuesto por nueve bloques [18]:

- Segmentos de clientes: Este bloque ilustra el grupo de personas u organizaciones a las que el negocio apunta. Para definir el bloque se requiere investigar las características de los potenciales clientes, agruparlos y concluir sobre los grupos particulares a los que el negocio va dirigido.
- Propuestas de valor: Éstas corresponden a las características del negocio que explican por qué el segmento de clientes buscaría acceder al producto. Busca ilustrar el valor percibido por los clientes al utilizarlo.
- Canales: Éstos corresponden al enlace entre la propuesta de valor y el segmento de clientes. Describe los medios a través de los cuales se comunica, distribuye y entrega el valor a los clientes.
- Relación con el cliente: Describe el tipo de relación que se pretende tener con los clientes. En este bloque se describe si se tendrá una relación personal y cercana (como la de una empresa de asesorías) o una más automática y menos personal (como la de una empresa de retail).
- Flujos de Ingresos: Representa la estructura de generación de ingresos de la organización. Este punto es crucial para el modelo de negocios ya que muestra cuánto está el cliente dispuesto a pagar, así como también cuáles serán los medios de pago.
- Recursos clave: Este bloque describe cuáles son los activos fundamentales que posee la organización para crear, captar y/o entregar valor, acceder a los mercados, generar ingresos, y otros. Los recursos clave deben estar intrínsecamente alineados con el modelo que se pretende diseñar, por lo que es crucial diferenciar entre aquellos que agregan valor y aquellos que no.
- Actividades clave: Corresponden a las tareas cruciales a llevar a cabo en el proceso de generación, captura y entrega de valor. Al igual que los recursos clave, estas tareas deben estar alineadas con el modelo de negocios y con la propuesta de valor.
- Asociaciones Clave: Este bloque describe las alianzas cruciales que se debe tener para el buen funcionamiento del negocio. Pueden manifestarse a nivel productivo -con los proveedores-, dentro de los canales de distribución, con negocios complementarios que se apoyan de manera sinérgica, y otros.
- Estructura de costos: Describe todos los costos involucrados en la operación del modelo de negocios.

III.7. Teoría sobre Liderazgo Educativo

El concepto de liderazgo educativo se refiere a las herramientas, capacidades y actitudes que los líderes educativos deben poseer para impactar positivamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para este trabajo, la teoría sobre liderazgo educativo permite definir el contenido que debe ser transmitido a los equipos directivos para potenciar sus habilidades de gestión y liderazgo. En este contexto, existen estudios que han encontrado prácticas de liderazgo que inciden de manera positiva en la experiencia educativa.

La literatura actual señala la importancia del trabajo en equipo en las prácticas de liderazgo. Se distingue el concepto de liderazgo distribuido, que nace de la idea de que en las organizaciones existen múltiples líderes dentro de los establecimientos educativos, en las que se manifiesta una interdependencia y reciprocidad [19]. Lo que está ocurriendo es que se está demandando en las escuelas una capacidad de flexibilidad y adaptación organizacional, por lo que la jerarquía vertical –en la que el líder da órdenes y los subordinados obedecen- de los establecimientos ha demostrado limitar enormemente el potencial de transformación. En su lugar, las investigaciones realizadas han evidenciado que la horizontalidad y el involucramiento de todos aquellos que forman parte de las escuelas en los procesos es el principal mecanismo para lograrlo. De todas formas, es importante destacar que incluso en una organización con liderazgo fuertemente distribuido, el director es quien genera la mayor influencia dentro de la escuela [20]. También cabe destacar que algunos patrones de distribución son más efectivos que otros. En particular, se distingue la importancia de que la distribución del liderazgo sea progresiva en el tiempo. La asignación de nuevas responsabilidades y poderes a otros miembros del equipo educativo debe ser gradual y coordinada, para que no se pierda el control de la situación: la evidencia empírica refleja que el liderazgo más exitoso es aquel donde hay una buena coordinación entre los líderes, respecto a los roles de cada uno [21].

A pesar de que el liderazgo educativo presenta algunas diferencias respecto a aquel que se manifiesta en otras organizaciones, estudios señalan que ambos comparten las mismas prácticas de liderazgo básicas [21]. En este contexto se describen cuatro prácticas concretas para un liderazgo efectivo. A simple vista, éstas son idénticas a las que uno esperaría de un líder en cualquier contexto. Sin embargo, se diferencian en cómo se llevan a cabo.

1. Establecimiento de metas y expectativas: en el contexto educativo, se refiere a establecer metas medibles de aprendizaje por parte de los estudiantes, comunicar los resultados de manera clara e involucrar al personal con el proyecto educativo.
2. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo: en el contexto educativo, se refiere a apoyar las prácticas pedagógicas de los profesores, visitando a las salas de clases, entregándoles *feedback* y proporcionándoles material formativo. La intención es fomentar que el foco de atención por parte de los profesores esté en la calidad de enseñanza (y, en consecuencia, de aprendizaje por parte de los alumnos).
3. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del personal: en el contexto educativo, se refiere a que los líderes educativos participen activamente, y promuevan que todos los miembros del equipo educativo se desarrollen, tanto formalmente (cursos, diplomados, capacitaciones) como informalmente (aprendizaje por iniciativa propia).
4. Asegurar un entorno ordenado y de apoyo: en el contexto educativo, se refiere a proteger los espacios para la enseñanza, reduciendo al máximo las interrupciones, desarrollando relaciones de confianza entre toda la gente que participa de la experiencia escolar y manteniendo un ambiente ordenado.

Estas prácticas se complementan con otro estudio, en el cual se distinguen cuatro categorías que corresponden a prácticas centrales para un liderazgo efectivo [22]. Se propone la importancia de construir una *visión compartida dentro de la institución* y proponer objetivos inspiradores y motivacionales. La evidencia señala que la construcción de metas claras y el apoyo en direccionar esfuerzos es una fuente de gran motivación dentro de las escuelas. Se distingue como clave el *comprender y desarrollar a las personas* que trabajan en la escuela. Esto no solo busca proporcionarles herramientas y habilidades, sino también permite cultivar una buena disposición y compromiso con la experiencia educativa. Es muy importante que, en este sentido, los líderes estén conscientes de que las personas son distintas, y que su relación con ellas también lo sea según el caso y las características de cada uno.

El estudio también señala la importancia de *rediseñar la organización*. Este punto se refiere, principalmente, a la creación de una cultura de colaboración entre las personas involucradas, desarrollar una buena relación con las familias y conectar a la escuela a su entorno. Por último, se destaca la importancia de *administrar el programa educativo*. Este punto no tiene necesariamente relación con la malla curricular implementada en la escuela, sino con ofrecer un ambiente productivo de trabajo con los profesores, y monitoreando activamente el progreso de los estudiantes. En este sentido, un buen liderazgo debería tener herramientas de evaluación de resultados y de clima por parte de los estudiantes, y al mismo tiempo proteger a los profesores de potenciales distracciones.

Las prácticas mencionadas previamente constituyen fuentes de impacto indirecto por parte de los líderes escolares, y fueron encontradas a partir de una investigación realizada en Inglaterra [23]. Se descubrió que mientras más marcada fuera la presencia de las prácticas, mayor era la influencia de los líderes en las capacidades de los profesores, en su motivación y en sus creencias respecto a su propio impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Lo curioso es que su impacto resultó ser incluso mayor que el de la influencia directa de los líderes sobre las prácticas pedagógicas de los profesores (como, por ejemplo, la orientación sobre prácticas pedagógicas a partir de la observación en el aula); no obstante, la investigación dejó en evidencia que la influencia directa no deja de tener impacto, por lo que de todas formas debe estar presente.

III.8. Teoría de Procesos de Aprendizaje

La teoría sobre procesos de aprendizaje permite determinar cuál es la mejor manera de transmitir conocimiento a las personas, con el fin de potenciar el aprendizaje. En el contexto del presente trabajo, sirve para definir cómo se debe llevar a cabo el Proyecto, de manera que los equipos directivos obtengan el mayor aprendizaje posible.

El aprendizaje es un proceso que se da de manera continua a lo largo de la vida de las personas, y corresponde a la asimilación y representación de información proveniente del entorno, resultando en la modificación de una conducta. Explicado de forma operacional, corresponde a la adquisición de un insumo –la información obtenida–, el procesamiento –a través de los procesos cognitivos– y la obtención de un resultado

coherente –correspondiente al conocimiento internalizado-. La teoría distingue dos modalidades de aprendizaje, que se manifiestan en diversos contextos de la vida humana. Éstos corresponden al aprendizaje implícito y a su contraparte explícita. El aprendizaje implícito es el procesamiento espontáneo e inconsciente de la información que se recibe, mientras que el explícito se produce de manera intencional, donde el “aprendiz” tiene el propósito de aprender, y realiza un esfuerzo para lograrlo [24].

En lo que respecta a los adultos, hay una visión errónea sobre que aprenden peor que los adultos. En realidad lo que ocurre es que sus procesos de aprendizaje ocurren en torno a otras necesidades e intereses, y suelen tener una disposición más conservadora hacia los cambios. Para maximizar el potencial de aprendizaje en adultos se propone tomar en cuenta una serie de factores. En primer lugar, la experiencia indica que se deben evitar las metodologías de enseñanza autoritarias. Este proceso es personal, por lo que la enseñanza debe ser plástica y adaptada a la personalidad, motivación y estrategias propias de aprendizaje del “aprendiz”. Por otro lado, se aconseja que las metodologías de enseñanza fomenten el desarrollo autónomo del conocimiento. Finalmente, hay que distinguir cuál es el grado de conducción y orientación que necesita la persona [25].

A partir de la bibliografía encontrada, se distinguen ocho principios fundamentales, que rigen los procesos de aprendizaje. Éstos deben estar presentes a la hora de definir la estrategia de aprendizaje y la metodología de enseñanza [26].

Principio de comunicación: corresponde a la transmisión de ideas desde una persona, seguida por la recepción y comprensión de dicha información por parte del receptor. Ésta tiene una triple faceta: informativa, persuasiva y emotiva, e involucra factores emocionales, físicos, y psicológicos.

Principio de actividad: este principio alude a la frase “solamente se aprende haciendo”. Para que la experiencia de aprendizaje tenga éxito, el alumno debe aprender a partir de su experimentación propia, se debe evitar la memorización repetitiva (pues no genera cambios conductuales) y debe fomentar que el alumno aplique los conocimientos teóricos aprendidos.

Principio de individualización: señala que los procesos de aprendizaje deben adaptarse a las capacidades y motivaciones individuales del alumno. A diferencia de lo que se ve en el sistema educativo actual, el aprendizaje estandarizado tiene bajo impacto en los cambios de conducta

Principio de socialización: destaca que el aprendizaje es un proceso que ocurre en un ambiente social, donde predomina la interacción interpersonal. Es muy importante definir el rol de cada parte del proceso, el liderazgo y los objetivos.

Principio de globalización: se basa en fomentar que el alumno perciba la realidad en su totalidad, y no se manera fragmentada. De esta forma se puede posicionar el conocimiento impartido en un contexto interdisciplinario y multidimensional.

Principio de creatividad: sostiene la importancia de fomentar la capacidad creativa y espontánea que permite resolver problemas en diversas situaciones. Esto se realiza a través de situaciones estimulantes, para lograr los objetivos en un ambiente cómodo, y

a través de situaciones bloqueantes, donde se somete al alumno a dificultades de tiempo, espacio o lugar. De esta forma se lo prepara para tomar decisiones en todo tipo de situaciones.

Principio de intuición: busca que los procesos cognitivos asociados al aprendizaje no involucren un análisis previo de la situación. Utilizando metodologías lúdicas se pretende plasmar en el alumno la capacidad de responder intuitivamente ante las situaciones que se presenten.

Principio de apertura: se relaciona con la importancia de promover una visión amplia de las posibilidades. Propone la importancia de no estandarizar, de aceptar las diferencias y de adaptarse a los diversos escenarios que se presentan con una mirada abierta.

Es fundamental que el servicio a diseñar en este trabajo incorpore estos aspectos de manera clara. Los principios deben verse reflejados en las actividades que se realicen en el transcurso de los proyectos. Se destaca la importancia del “aprender haciendo”, en el que se fomente la solución de problemas de manera autónoma y creativa por parte de los clientes, y que se les inste a incorporar los conocimientos de manera tal que, en el futuro, los problemas puedan ser resueltos de manera intuitiva, con conciencia del entorno social dentro de los establecimientos.

III.9. Gestión de Cambios Organizacionales

La teoría de gestión de cambios organizacionales permite distinguir cómo se debe estructurar un proceso de generación de cambios sostenibles dentro de una organización. Para el presente trabajo, sirve para diseñar la metodología de trabajo, de forma que el Proyecto genere un impacto sostenible en los procesos de Liderazgo dentro de las escuelas.

Esta teoría fue desarrollada el año 1995 por John Kotter, con el objetivo de ofrecer una metodología dirigida a generar cambios organizacionales. En su libro, “Leading Change”, Kotter presenta el “modelo de cambio de ocho pasos”. Éste describe las ocho etapas a través de las cuales se desarrollan los procesos de transformación [27].

Paso 1: Crear sentido de urgencia.

En esta etapa de debe identificar cuáles son las amenazas potenciales a la organización, y al mismo tiempo distinguir posibles escenarios de lo que podría pasar en el futuro. A continuación se deben examinar posibles oportunidades que podrían beneficiar a la organización. Esto debe ser fundamentado por una investigación coherente y profesional de la realidad organizacional en la que se encuentran. Finalmente, esta información debe ser transmitida y conversada con los miembros de la organización, para que comprendan el escenario y les haga sentido el cambio que se pretende hacer.

Paso 2: Formar una coalición dentro de la organización

En esta etapa se formará el equipo responsable de participar en los procesos de cambio. Se debe identificar quiénes son las personas con mayor sentido de liderazgo, y fomentar el trabajo en conjunto. Al mismo tiempo, es importante transmitir el sentido de urgencia de la etapa anterior y promover un compromiso emocional con el objetivo

Paso 3: Crear una visión para el cambio.

En esta etapa, el equipo probablemente haya empezado a proponer ideas; lo importante es dirigir las hacia la visión general del problema de una forma tangible. Se deben definir los valores que se pretende establecer, y destacarlos para que el concepto se interiorice en el ambiente de la organización. Por último, se debe diseñar una estrategia que permita ejecutar la visión definida –recordar que la visión tiene que surgir del pensamiento conjunto de las partes.

Paso 4: Comunicar la visión

Esta etapa profundiza en la tarea de interiorizar la visión en el clima de la organización. Se debe incorporar el concepto en todas las actividades que se realicen, y hablar de la visión de manera sistemática. La aversión al cambio provoca ansiedad y preocupación dentro de la comunidad, por lo que es importante la disposición y honestidad para responder a dudas y acompañar a la gente en el proceso. Fundamental: predicar con el ejemplo.

Paso 5: Eliminar los obstáculos

Si los pasos anteriores fueron realizados con éxito, a estas alturas ya debería notarse la presencia de la visión dentro de la organización. En esta etapa, se hacen más visibles algunas barreras y resistencias por parte de la comunidad. Kotter propone que se identifiquen las barreras y se eliminen, incluso si éstas se manifiestan en miembros de la comunidad. Al mismo tiempo, propone recompensar a la gente que participa activamente en los cambios. Para el caso del Centro de Liderazgo Educativo 2020, la eliminación de obstáculos no implicaría el despido de gente que resista el cambio, sino en apoyar a esas personas para que logren incorporarse, explicando los beneficios que el cambio puede tener en la experiencia escolar de todos.

Paso 6: Asegurar triunfos a corto plazo

Durante el proceso de cambio, es muy importante que los miembros de la organización puedan apreciar los logros que la organización ha obtenido a partir del trabajo realizado. Esto ofrece prueba de que su participación no ha sido inocua. Por este motivo hay que fijar metas a corto plazo cuyo éxito esté asegurado. También es importante que las primeras metas sean fáciles de cumplir. De esta forma se busca romper con la inercia de los paradigmas pasados.

Paso 7: Construir sobre el cambio

Kotter declara que en diversas ocasiones, los proyectos de cambio fallan porque la gente se confía y cree que el cambio ya se logró; es decir, por cantar victoria antes de tiempo. Hay que recordar que los procesos de cambio profundo toman mucho tiempo.

En este contexto, se da gran importancia a analizar sistemáticamente qué se ha hecho bien, qué se necesita mejorar, y hay que fijar metas constantemente, para aprovechar el impulso. El concepto se basa en la idea de mejora continua.

Paso 8: Anclar el cambio en la cultura de la organización

Esta corresponde a la etapa final del proceso de cambio organizacional. Aquí se pretende arraigar la nueva visión al núcleo de la organización. El cambio paradigmático requiere que la nueva propuesta se transmita sistemáticamente dentro de la comunidad. Es importante que haya planes para instruir a los nuevos miembros de la organización, de manera de asegurar el legado independiente de qué personas haya. Es probable que mucha de la gente involucrada en el proceso se termine yendo, por lo que la nueva visión debe estar interiorizada en la cultura misma de la organización.

Estos ocho pasos descritos por John Kotter deben convertirse en la espina dorsal de la metodología que se utilice en los proyectos de intervención. Utilizando esta estructura, se espera que los cambios dentro de los establecimientos educativos se sostengan en el tiempo, y no se pierdan con la eventual fuga de equipos directivos y docentes.

Es importante destacar que los procesos de generación de cambios requieren mucho tiempo. Kotter declara a partir de su experiencia reciente que realizando asesorías de tres años, bastó con dos años para que dos de las diez empresas que asesoró retrocedieran hasta el punto en el que no se podía observar ningún rastro de cambio organizacional [28].

CAPÍTULO IV INVESTIGACIÓN DE MERCADO

Para cumplir con el objetivo del presente trabajo de título –consistente en el Plan de Negocios para el Proyecto ‘Directores Líderes en Escuelas Vulnerables’ se realizó la siguiente Investigación de Mercado. La primera parte consistió en una caracterización de las principales necesidades insatisfechas por parte de los equipos directivos de las escuelas municipales (el cliente del Proyecto) en lo que respecta a las habilidades y herramientas que ellos necesitan para llevar a cabo sus tareas. La segunda parte consistió en una cuantificación del mercado; es decir, se calculó el número y las características de las escuelas en el marco de la Ley SEP. Finalmente, a partir de la cuantificación, se fijó el mercado potencial de escuelas a participar del Proyecto.

IV.1. Caracterización del Cliente

En los últimos años se han llevado a cabo investigaciones para definir cuáles son los factores críticos para mejorar la calidad educacional. Una de las conclusiones más recurrentes es que las capacidades y herramientas de los directores de establecimientos educacionales tienen un impacto directo en la calidad educativa [1]. De hecho, varios sistemas educacionales han establecido como requisito que los

directores de escuela aprueben programas de formación (Francia, Alemania y Hong Kong, entre otros), los cuales se complementan con mecanismos de regulación de calidad de los programas [29].

Para el caso de Chile, si bien la legislación exige que los directores de escuela tengan una formación especializada en dirección escolar –o “perfeccionamiento pertinente”, como está explicitado en el Estatuto Docente-, ésta no implica ni explicita los requisitos específicos de la formación; es decir, no se especifica el tipo, carácter ni duración. Esto implica que existe una descoordinación entre las capacidades que un director escolar debería tener y las que ofrecen los programas de formación. [29]. Una investigación realizada en el área de educación de la Fundación Chile explicita las principales unidades temáticas desarrolladas por los programas. En la Ilustración 1 se puede observar el porcentaje de ellas que aplica cada una.

Ilustración 1. % de programas que imparten cada temática



Fuente: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2011

La prioridad que los centros de formación asignan a las distintas temáticas está directamente relacionada con la visión que tienen sus encargados respecto a las competencias principales en la dirección de escuelas; sin embargo, no están alineadas necesariamente con las prioridades y la percepción de los directores de escuela. Como se puede apreciar en la Ilustración 2³, existe una descoordinación entre las prioridades de ambos.

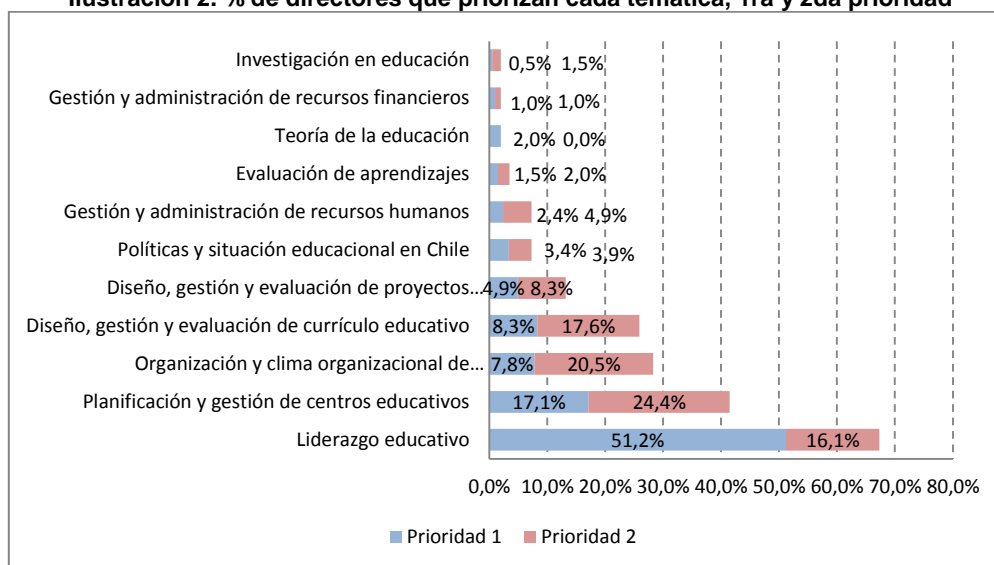
A partir del contraste entre los gráficos, se puede apreciar que hay temáticas sobrevaloradas en los programas, en contraste con la poca prioridad que le dan los

³ En la investigación, las unidades de contenido utilizadas fueron definidas en base a un catastro realizado previamente, para evitar la correlación entre unidades temáticas. Estas definiciones se encontraban presentes en las encuestas para reducir el riesgo de interpretaciones de los directores y encargados de los programas de formación que fueron encuestados. Fuente: Gonzalo Muñoz, “Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política, Diciembre, 2010. Página web: <http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Informe%20Final%20F410972%20-%20Gonzalo%20Munoz%20-%20Fundacion%20Chile.pdf>

directores de escuela encuestados. La *investigación en educación, gestión de recursos financieros, política y situación educacional en Chile* son ejemplos claros de ello. Por otro lado, hay temáticas que los directores perciben como muy importantes para la buena ejecución de las tareas y que, sin embargo, están siendo poco desarrolladas por parte de los programas. Este punto es clave, pues los aspectos donde más se necesita fortalecimiento están siendo poco desarrollados. Ejemplos de esto son el *liderazgo educativo* y el *clima organizacional de los establecimientos educacionales*.

A juicio del autor del estudio, los directores de escuela le dan mucho valor a los contenidos que presentan “una fuerte carga *transformacional*, en el sentido de aprender a plantear la visión y misión del establecimiento, generando alineamiento en torno a metas comunes”⁴. Al mismo tiempo, le dan una gran importancia a la “realización de diagnósticos y análisis de la organización, gestión del clima y de la convivencia interna”⁵, asociados con la temática de *organización y clima organizacional de establecimientos educacionales*.

Ilustración 2. % de directores que priorizan cada temática, 1ra y 2da prioridad



Fuente: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2011

Otra temática que resulta fundamental analizar está relacionada con las metodologías que utilizan los programas de formación. Una exploración realizada en base a entrevistas con los directores arrojó que se valoran mucho las metodologías de enseñanza práctica, pues permiten el aprendizaje en base a la experiencia y a las relaciones interpersonales con los mismos miembros –docentes, alumnos y

⁴ Gonzalo Muñoz y Javiera Marfán, “Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos”, CEPPE, Santiago, Chile, año 2011

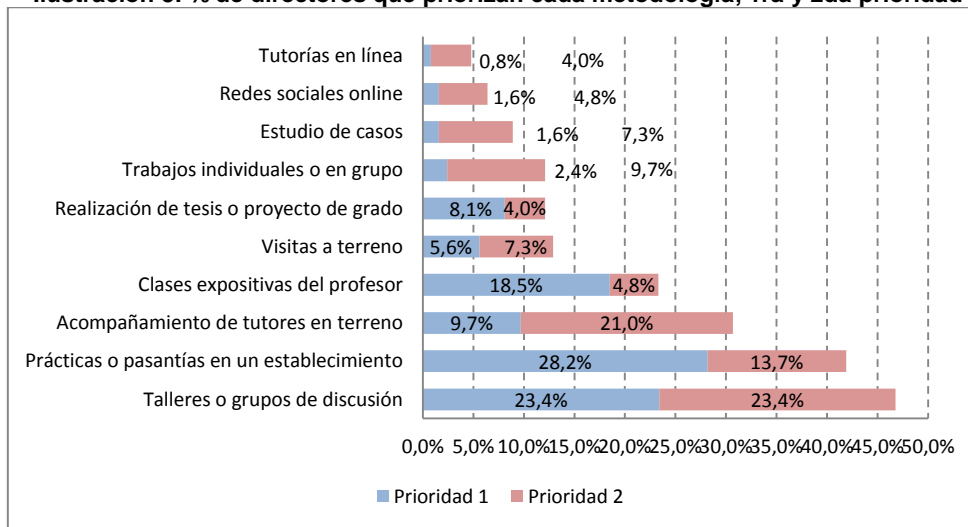
⁵ Gonzalo Muñoz y Javiera Marfán, “Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos”, CEPPE, Santiago, Chile, año 2011

apoderados- de los colegios. Esto tiene sentido, considerando cuánto valoran ellos los aprendizajes *transformacionales* expresados previamente⁶.

El estudio distinguió que, actualmente, los programas de formación aplican diez metodologías de enseñanza, desde el *acompañamiento de tutores en terreno* hasta las *tutorías en línea*. Sin embargo, los resultados reflejan una descoordinación entre cuán valoradas son las metodologías por parte de los directores, y cuántos programas de formación las imparten.

Concordando con el análisis exploratorio descrito, la ilustración 3 muestra que los directores de escuela le dieron la mayor prioridad a las metodologías prácticas, tales como *Prácticas o pasantías en un establecimiento* y *Acompañamiento de tutores en terreno*. Sin embargo, se puede apreciar que éstas se encuentran dentro de las menos utilizadas por los programas de formación. Por otro lado, *trabajos individuales o en grupo*, *estudio de casos*, *redes sociales online* y *tutorías en línea* destacan como las menos valoradas por los directores. A pesar de ello, éstas son aplicadas por la mayoría de los programas, como se puede apreciar en la ilustración 4. Esto se explica porque las metodologías prácticas tienen menor cobertura y mayores costos, lo que desincentiva a los programas a implementarlas.

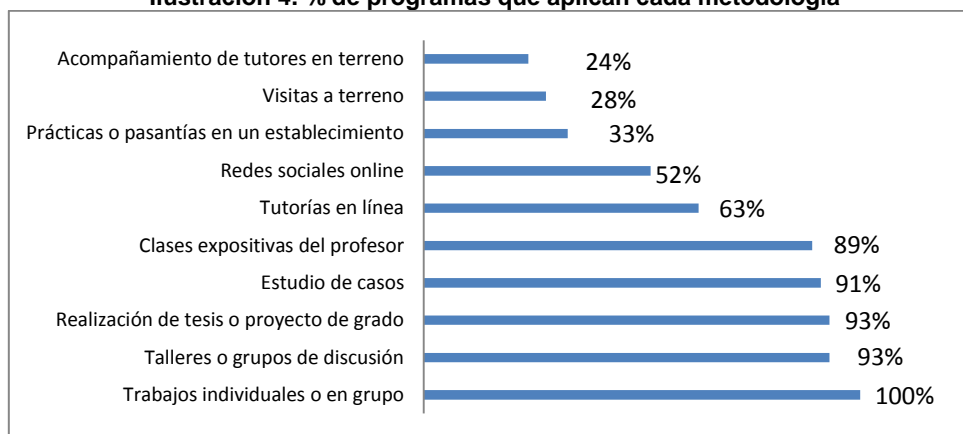
Ilustración 3. % de directores que priorizan cada metodología, 1ra y 2da prioridad



Fuente: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2011

⁶ Fuente: Gonzalo Muñoz, "Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política, Diciembre, 2010. Página web: <http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Informe%20Final%20F410972%20-%20Gonzalo%20Munoz%20-%20Fundacion%20Chile.pdf>

Ilustración 4. % de programas que aplican cada metodología



Fuente: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2011

IV.2. Cuantificación de Mercado: Definición del Mercado Potencial

Desde el punto de vista del mercado potencial de clientes, en noviembre del año 2012 había 8.316 establecimientos inscritos en la Ley SEP. Este corresponde al 80% del total de escuelas en Chile que cumplen con los requisitos para postular a la SEP. De estas escuelas, un poco menos del 50% corresponde a establecimientos municipales, con una cifra de 4.096 establecimientos. En la siguiente tabla se presenta el número de establecimientos municipales sujetos a la SEP por región, y el número promedio de alumnos por establecimiento para cada una de las regiones:

Tabla 2. N° de escuelas y promedio de alumnos

Región	Nombre	N° de escuelas municipales bajo la Ley SEP	Promedio de alumnos por establecimiento
15	Arica y Parinacota	49	200
1	Tarapacá	78	177
2	Antofagasta	79	308
3	Atacama	61	198
4	Coquimbo	262	128
5	Valparaíso	423	149
13	Metropolitana	1016	230
6	O'Higgins	235	153
7	Maile	301	136
8	Biobío	537	159
9	La Araucanía	428	109
14	Los Ríos	189	96
10	Los Lagos	381	111
11	Aysén	28	136
12	Magallanes	29	184
Total		4.096	165

Fuente: Matrícula 2011/Registro ATE

Se puede apreciar en la tabla que la Región Metropolitana y la Región del Biobío son las que tienen un mayor número de escuelas registradas en la Ley SEP, seguidas por la Región de Valparaíso. Aunque ninguna de las dos presenta un número promedio de alumnos significativamente alto, el gran número de escuelas implicaría un nivel de cobertura importante, en el caso de que el Proyecto Directores Líderes pusiera énfasis en ambas.

Sin embargo, para tener una percepción real sobre el mercado potencial, es importante tomar en consideración que este proyecto es de alta envergadura y, por lo tanto, costoso. Los recursos de los que disponen las escuelas son directamente proporcionales al número de alumnos en la categoría de “prioritarios”. Esto implica que, tanto el número de alumnos como el porcentaje de “prioritarios”, influyen en la disposición a pagar.

Para definir un mercado potencial adecuado, se optó por considerar aquellas escuelas que tengan más de 200 alumnos matriculados. Se eligió este número considerando que los recursos de los que dispone cada escuela son directamente proporcionales al número de alumnos en la categoría de prioritarios. Este tema se analiza con mayor detalle más adelante en el presente trabajo. Al mismo tiempo, se calculó el porcentaje de alumnos prioritario promedio por región. Los resultados se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 3. Alumnos prioritarios/N° escuelas con más de 200 alumnos

Región	Nombre	N° de escuelas con más de 200 alumnos	% respecto al total de escuelas	% de alumnos prioritarios por región
15	Arica y Parinacota	20	1%	54%
1	Tarapacá	35	2%	48%
2	Antofagasta	52	3%	34%
3	Atacama	34	2%	32%
4	Coquimbo	79	4%	45%
5	Valparaíso	204	11%	36%
13	Metropolitana	649	36%	36%
6	O'Higgins	96	5%	44%
7	Maule	111	6%	50%
8	Biobío	220	12%	48%
9	La Araucanía	110	6%	54%
14	Los Ríos	50	3%	49%
10	Los Lagos	95	5%	50%
11	Aysén	13	1%	45%
12	Magallanes	19	1%	23%
Total		1.786	100%	43%

Fuente: Matrícula 2011, IVE 2011

Se puede apreciar que la tendencia se mantiene. La Región Metropolitana y del Biobío tienen el mayor número de escuelas con más de 200 alumnos. Aunque La Región Metropolitana tiene un porcentaje relativamente bajo de alumnos prioritarios, esto se compensa con el alto número de colegios.

Biobío, por otro lado, presenta un porcentaje cercano al 50% de alumnos prioritarios, y está rodeado por dos regiones con más de 300 escuelas y sobre un 50% de alumnos prioritarios. A estas dos le sigue la Región de Valparaíso, con 600 escuelas; sin embargo, presenta un porcentaje de vulnerabilidad relativamente bajo. Finalmente la tabla 4 permite tener una idea más clara respecto al número de alumnos que tiene cada escuela de la región:

Tabla 4. Distribución de matrícula por región

Región	Nombre	Entre 0 y 200	Entre 200 y 400	Entre 400 y 600	Más de 600
15	Arica y Parinacota	28	6	6	8
1	Tarapacá	43	11	7	17
2	Antofagasta	27	8	9	34
3	Atacama	27	12	6	17
4	Coquimbo	183	31	19	30
5	Valparaíso	219	96	50	59
13	Metropolitana	368	218	135	296
6	O'Higgins	139	43	22	31
7	Maile	191	47	26	38
8	Biobío	317	88	50	82
9	La Araucanía	318	52	28	30
14	Los Ríos	140	23	15	12
10	Los Lagos	286	44	20	31
11	Aysén	16	5	3	4
12	Magallanes	11	4	7	8
Total		2.313	688	403	697

Fuente: Matrícula 2011

Se puede observar que existe un gran número de escuelas con menos de 200 alumnos. De todas formas, la Región Metropolitana presenta un alto número de escuelas grandes (con más de 600 alumnos), por lo que representa una gran oportunidad para desarrollar el Proyecto.

IV.3. Conclusiones Investigación de Mercado

Se puede observar que los equipos directivos presentan dificultades directivas y que en muchas ocasiones carecen de las habilidades y herramientas necesarias. Los programas de formación en los que participan para obtener dichas herramientas están poco alienados con sus verdaderas necesidades y preferencias, tanto en temática como en metodología de enseñanza. Por otro lado, no tienen apoyo estatal externo, ni asesoría continua, por lo que están básicamente solos, sin alguien a quien recurrir en caso de dificultades técnicas.

Respecto al tamaño del mercado, la Región Metropolitana destaca por el número de escuelas municipales sujetas a la Ley SEP, con más de mil escuelas. Aunque cerca del 30% tiene menos de 200 alumnos, el número de escuelas más grandes sigue siendo alto, por lo que esta región tiene el mayor potencial. También destacan la Región del Biobío y de Valparaíso, con un número significativo de escuelas. Cabe destacar la importancia del grado de vulnerabilidad de las escuelas, principalmente por dos razones. En primer lugar, porque la visión de Educación 2020 es reducir la inequidad existente, y apuntar a las escuelas más vulnerables parece una estrategia alineada a dicha visión. En segundo lugar, porque el Proyecto es costoso, y la cantidad de recursos disponibles por escuela es directamente proporcional al grado de vulnerabilidad de sus estudiantes (lo cual se verá más adelante en el presente trabajo).

CAPÍTULO V ANÁLISIS DE LA INDUSTRIA

V.1. Caracterización de los servicios ofrecidos

La caracterización de los servicios ofrecidos en un mercado puede ofrecer a las empresas una visión global de su tamaño, de cómo se reparten las cuotas, y de las distintas características de los productos ofrecidos. De esta forma, se puede facilitar la toma de decisiones estratégicas por parte de los cargos gerenciales o directivos.

Para el caso particular del Centro de Liderazgo Educativo 2020, su *raison d'être* no está asociada a maximizar utilidades (aunque de todas formas este aspecto es importante, considerando que puede significar una fuente de financiamiento para el desarrollo de otros proyectos), sino a maximizar el impacto del servicio en la calidad educativa de los establecimientos educacionales, a través del buen liderazgo por parte de los equipos directivos. Esto hace que el objetivo de la caracterización vaya orientado a estudiar las características mismas de los servicios que se ofrecen, más que a los porcentajes de participación de mercado y el nivel de competitividad.

Tomando en cuenta el fin del presente trabajo, se pretendió responder a las siguientes temáticas: cuáles son los servicios que más se ofrecen, qué metodologías se están implementando, qué áreas del conocimiento se están abarcando y quiénes son los beneficiarios. De esta manera se esperaba observar patrones dentro del mercado, para ofrecer al Centro de Liderazgo Educativo 2020 una visión general sobre el mundo del que pretende formar parte con el Proyecto 'Directores Líderes'. Al mismo tiempo, se pretendía justificar el tipo de estrategia que se debería adoptar con el Proyecto.

Para efectos de este estudio, se comenzó con la información agregada respecto a todos los servicios de Asesoría Técnica en Educación que se han ofrecido y con cuya información cuenta el departamento de Registro ATE del Ministerio de Educación. Hasta finales del año 2011, existían 992 oferentes de servicios de Asesoría Técnica en Educación registradas⁷, las cuales pueden ofrecer asesorías en cuatro áreas de conocimiento: gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos.

⁷ Es importante destacar que el sistema de Registro ATE solo cuenta con información del año 2011. Esto será modificado para el año 2014, pero por el momento esta corresponde a la información más actualizada disponible.

Hasta esa fecha existe el registro de 15.112 intervenciones realizadas (o en proceso de realización) a lo largo de Chile.

La tabla 5 muestra a los principales beneficiarios de los servicios de Asistencia Técnica en Educación. Se puede apreciar una predominancia de *docentes*, *jefes técnicos* y *otros directivos*, mientras que el apoyo a los sostenedores municipales se presenta mucho menos desarrollado. De todas formas, esto se puede explicar por el alto “mercado” de docentes y directivos, en contraste con el bajo número de sostenedores en Chile.

Tabla 5. Servicios ofrecidos por beneficiario

Beneficiarios	N° de servicios	% del total
Docentes	4.880	32,7%
Estudiantes	843	5,6%
Familias	471	3,2%
Jefes técnicos	3.821	25,6%
Otros Directivos	2.399	16,1%
Profesionales de apoyo	650	4,4%
Sistema de supervisión DEPROV	37	0,2%
Sistema de supervisión SEREMI	34	0,2%
Sostenedores municipales	687	4,6%
Sostenedores Particular subvencionado	685	4,6%
Técnicos administrativos y auxiliares	414	2,8%
Total	14.921⁸	100,0%

Fuente: Registro ATE

Una investigación realizada por el Programa de Investigación en Educación de la Universidad de Chile arrojó que un grupo significativo de sostenedores municipales presentan serias desconfianzas respecto a la calidad de los servicios ofrecidos. Temen que, en el marco de la Ley SEP, el dinero destinado a las asesorías esté beneficiando a los mismos oferentes, en vez de mejorar la calidad educativa. Señalan que éstas son usualmente del tipo “capacitación”, por lo que generalmente se tratan de intervenciones en áreas específicas, “sin apuntar a la integralidad de los procesos”⁹. Esto podría explicar el reducido número de asistencias dirigidas directamente hacia los sostenedores, aunque por ahora la información no es concluyente.

⁸ El total general en esta tabla se diferencia del total de servicios enunciado porque el sistema de recopilación de información divide cada temática en documentos separados, impidiendo la identificación de errores tales como omisión de información e incoherencias respecto a los códigos de identificación de los servicios. Esto dificulta el cruce de información, lo cual fue corroborado por el contacto dentro del departamento de Registro ATE.

⁹ Programa de Investigación en Educación – Universidad de Chile, Santiago, Chile

Tabla 6. Servicios ofrecidos por área de conocimiento

Áreas del Conocimiento	Nº de Servicios	% del total
Convivencia Escolar	2.732	18%
Gestión Curricular	7.703	51%
Gestión de Recursos	1.016	7%
Liderazgo	3.661	24%
Total	15.112	100%

Fuente: Registro ATE

En la tabla 6 se puede apreciar que el área más trabajada por los oferentes de estas asesorías es la de *gestión curricular*, que abarca casi el 50% de todos los servicios. Conversaciones con miembros del equipo de Educación 2020, y con el contacto en el departamento de Registro ATE, llevan a concluir que esto se da por las facilidades técnicas y de cobertura asociadas a la prestación de estos servicios. Este sistema pareciera estar incentivando la maximización de utilidades por parte de los oferentes por sobre la calidad y sostenibilidad del conocimiento impartido. Por otro lado, el área de *liderazgo* presenta la segunda mayoría de servicios realizados (o en proceso de realización).

Tabla 7. Distribución de asesorías por región

Región	Nombre	% de Asesorías ¹⁰
15	Arica y Parinacota	1,2%
1	Tarapacá	0,9%
2	Antofagasta	1,2%
3	Atacama	1,9%
4	Coquimbo	2,8%
5	Valparaíso	8,9%
13	Metropolitana	32,3%
6	O'Higgins	7,2%
7	Maile	6,7%
8	Biobío	18,7%
9	La Araucanía	9,0%
14	Los Ríos	2,3%
10	Los Lagos	5,0%
11	Aysén	1,2%
12	Magallanes	0,9%
Total		100,0%

Fuente: Registro ATE

En lo que respecta a las metodologías utilizadas, el sistema de Registro ATE solicita a los clientes que, en el momento de evaluación online de los servicios, expliciten la metodología que el programa utilizó. La información provista refleja una alta

¹⁰ Base: 9.834 servicios ATE registrados

heterogeneidad en este aspecto, pero lo más rescatable es el bajo número de servicios que incluyen un acompañamiento en terreno a los clientes. Este aspecto ha sido el más valorado por los equipos directivos, y sin embargo solo el 2,2% de las 15.043¹¹ asesorías (cuya metodología fue registrada) la utilizó (para más detalle ver el Anexo C). El mismo sistema de registro también solicita que los usuarios expliciten la sub-área en la que se trabajó. El registro despliega 32 sub-áreas, pero solo una de ellas se relaciona con el liderazgo directivo (para más detalle ver el Anexo D), y ésta solo representa el 5,3% del total de asesorías realizadas.

En lo que respecta a la cobertura geográfica, se puede observar en la tabla 7 que casi un tercio de las asesorías registradas en esta base (cuyo total general también difiere de los anteriores, por la misma razón ya explicada) se llevaron a cabo en la Región Metropolitana, seguida por la Región del Biobío. Esto se justifica por el número de escuelas en cada región. Aunque esto podría reflejar un alto nivel de competencia respecto al Proyecto 'Directores Líderes', no es necesariamente así.

Tabla 8. Duración de asesorías

Duración (Años)	Distribución de Asesorías¹²
0 - 0,5	59,5%
0,5 - 1	18,4%
1 - 1,5	4,9%
1,5 - 2	6,9%
2 - 2,5	1,9%
2,5 - 3	3,8%
3 - 3,5	1,0%
3,5 - 4	1,8%
4 -	1,8%
Total	100%

Fuente: Registro ATE

Se puede observar en la tabla 8 que, de una base de 3.184 asesorías registradas, casi el 80% tuvo una duración menor a un año. De hecho, solo un 2% de las asesorías tuvo una duración mayor a 4 años. Indagando en estas últimas, se encontró que ninguna iba dirigida a los equipos directivos de las escuelas¹³.

Respecto al precio que cobran los Asesores Técnicos en Educación, se realizó una investigación exploratoria a partir de la cual se obtuvo información respecto a cuatro de ellas. Las cuatro ofrecen -como principal servicio- el desarrollo de pruebas para los estudiantes, abordando temáticas tales como Lenguaje, Historia, Ciencias, ensayos SIMCE y otras pruebas de aprendizaje. El valor de estas pruebas varía entre

¹¹ El total general en esta tabla se diferencia del total de servicios enunciado porque el sistema de recopilación de información divide cada temática en documentos separados, impidiendo la identificación de errores tales como omisión de información e incoherencias respecto a los códigos de identificación de los servicios. Esto dificulta el cruce de información, lo cual fue corroborado por el contacto dentro del departamento de Registro ATE

¹² Base: 3.184 servicios ATE registrados

¹³ Fuente: base de datos provista por Registro ATE

los \$1.000 y los \$12.000 por estudiante (para más detalle ver el Anexo E). Suponiendo un valor promedio de \$3.000, una escuela en la que 80 alumnos dieran 3 pruebas (por ejemplo, Matemáticas, Lenguaje e Historia) tendría que pagar \$725.000. Esta es una cifra bastante alta, considerando que es para un servicio puntual que es evaluativo, y que no influye en la calidad educativa de las escuelas.

De las cuatro, solo una Asesora ofrece un servicio que busca impactar en la calidad educativa, a través de un “Modelo Pedagógico” diseñado por la misma empresa. Este servicio tiene un valor de entre \$2.000.000 y \$3.000.000 anuales por nivel y por asignatura, y consiste en el apoyo en terreno y el desarrollo de talleres con docentes, mediante dos jornadas mensuales. A partir de la información provista por el MINEDUC, estos proyectos duran entre 6 y 18 meses.

V.2. Benchmarking de la Competencia: Análisis de un estudio de casos

El año 2010, el Centro de Investigación Avanzada en Educación realizó un estudio de casos para evaluar seis programas de Asistencia Técnica en Educación (para mayor información respecto a los programas estudiados y la metodología del estudio ver el Anexo F), con el objetivo principal de “describir las características principales del diseño, la implementación y los resultados de programas de Asistencia Técnica Educativa inicialmente reconocidos por su alto nivel de calidad, e identificar componentes y criterios que sirvan para definir lo que sería una asesoría externa conducente a que los establecimientos educacionales centren su labor en la mejora continua de los aprendizajes de todos sus alumnos”¹⁴. La validez de este estudio y su utilidad respecto al presente trabajo radica en que estos programas, aparte de ser reconocidos, buscan generar impactos sostenidos en la calidad de aprendizaje de los estudiantes a través del fortalecimiento docente y directivo, con un foco similar al de Educación 2020. En particular se evaluaron aspectos que, a partir de las necesidades del Proyecto ‘Directores Líderes’, pueden aclarar el tipo de servicio que se pretende ofrecer [30].

5.1.1. Condiciones de llegada y relación con las partes

El estudio evidenció que, para todos los casos, fue el sostenedor municipal y no el equipo directivo de las escuelas quien tomó la decisión de contratar los servicios, tanto de forma consultada como unilateral. El estudio indica que, generalmente, el sostenedor es contactado por la Fundación que ofrece el programa y éste define qué colegio requiere de asistencia. Sin embargo, algunas fundaciones fijan ciertas condiciones que los organismos involucrados deben cumplir con el objetivo de promover las buenas relaciones y la buena disposición. En este ámbito destacan dos, la Fundación Chile y la Sociedad de Instrucción Primaria; en sus programas fijaron los siguientes prerequisites:

¹⁴ Bellei, Cristián; Raczynski, Dagmar; Osses, Alejandra, “¿Qué hemos aprendido sobre programas de Asistencia Técnica Educativa?”, Santiago, 2010

Ilustración 5. Prerrequisitos programas ATE

Fundación Chile	Sociedad de Instrucción Primaria
<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación voluntaria por parte de la escuela. • Dotación directiva y docente en las escuelas con tiempo para participar y colaborar en la asesoría. • Ausencia de otros programas y asistencias técnicas en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntariedad de participar de la escuela. • La escuela debe aceptar el componente Programa Lector, sus objetivos y aplicar el método Matte y la planificación anual asociada.

Fuente: Centro de Investigación Avanzada en Educación

Se puede apreciar el valor que ambas fundaciones otorgan a la voluntariedad de la escuela a participar. Este prerrequisito concuerda con la visión de Educación 2020 acerca del tipo de relación que se pretende desarrollar con las partes involucradas. Sin embargo es posible que la presión por parte de los sostenedores haya cortado el poder de decisión de algunas escuelas, forzando una aceptación involuntaria disfrazada de “voluntaria”. Para el caso del “Programa Mejor Escuela” de la Fundación Chile, los encargados del estudio tuvieron sospechas relacionadas con este tema. De hecho, la relación programa-sostenedor-escuela suele ser un limitante para el logro de los objetivos establecidos.

El estudio destaca la relación con los sostenedores como un punto complicado en el transcurso de los programas. En casi todos los casos, la relación fue cercana en un principio, con un alto involucramiento de éstos en los procesos dentro de las escuelas. Sin embargo, con el tiempo la participación de los sostenedores se fue diluyendo, cumpliendo un rol de carácter básicamente informativo. En varios de los casos de estudio, ocurrió que no cumplieron con los compromisos definidos en la etapa inicial. Este tema es relevante, pues son los propios programas de asistencia quienes deberían encargarse de fomentar su presencia. De este análisis se destaca la importancia de incluir en la propuesta de valor para el Proyecto ‘Directores Líderes’ el fomento de una buena relación con los sostenedores mediante iniciativas concretas. Ese es el caso de la Universidad de Concepción, que en sus programas *Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias* fijó reuniones sistemáticas en las que participaba el jefe del DAEM o Corporación y el equipo de gestión de la escuela analizada para analizar la información recopilada. De hecho, los mismos sostenedores podrían verse beneficiados si participan activamente de los proyectos, considerando que tienen grandes carencias en lo que respecta a sus herramientas de gestión técnico-pedagógica (para más detalle sobre el rol de sostenedores municipales en Chile ver al anexo G).

En lo que respecta a la relación con los equipos directivos y docentes de los colegios, también se manifestaron dificultades. Todos los programas estudiados expresaron una resistencia inicial por parte de los colegios, explicada como un rechazo o temor por una intervención que fue “impuesta” desde afuera. Resulta curioso que esto ocurrió incluso en programas con el requisito de participación voluntaria, lo que se puede explicar por la presión ejercida por los sostenedores, y por la poca convicción de

los mismos directores. Al mismo tiempo se dio en algunos de los casos que los directores carecían del liderazgo y las herramientas suficientes como para apoyar a los programas e involucrar a los equipos docentes en los procesos de transformación.

La relación con los docentes, al igual que con los directores, presentó ciertas dificultades. Una de ellas se relacionaba con la ausencia de una estructura de gestión normalizada en los colegios intervenidos. Esta se manifestaba en que los profesores llegaban tarde, abandonaban las salas de clase en medio de la jornada, o se ausentaban. Otra dificultad estaba relacionada con un clima laboral negativo entre los miembros de la comunidad escolar. Había desconfianza y conflictos personales entre docentes, con el equipo directivo, con los apoderados y con los alumnos. Los programas destacaron que este aspecto “obstaculizaba el trabajo en equipo y de aprendizaje colectivo que promueve la asesoría”¹⁵.

El estudio realizado arrojó una serie de medidas tomadas por los programas para dar respuesta a estas dificultades, las cuales pueden ser de gran valor para el desarrollo del Plan de Negocios del Centro de Liderazgo Educativo 2020. Los seis programas evaluados impusieron en su metodología que existiera gran flexibilidad en los tiempos de asesoría, para no transgredir los tiempos de las escuelas; de esta forma se buscaba mantener la sensación de “invasión” al mínimo, promoviendo la buena convivencia entre las partes involucradas. Se impuso también que los integrantes de los programas estén presentes periódicamente en los colegios, y que reflejen las conductas esperadas por parte de los directores y profesores con el ejemplo. Por otro lado, se estableció que el equipo esté siempre accesible para consultas y que responda de manera oportuna; así se promueve la cercanía y confianza entre los colegios y los programas.

Una medida que se destacó por su impacto positivo en la experiencia fue la de mostrar sensibilidad hacia las necesidades más urgentes de los equipos directivos y los profesores, independiente de si estaban o no definidas en el programa previamente establecido. Los colegios están constantemente sujetos a cumplir con requerimientos del Ministerio de Educación y de los sostenedores municipales, y es frecuente que los colegios tengan serias dificultades para cumplir. En estas circunstancias los programas instauraron como norma velar por que estas temáticas se cumplieran, bajo la premisa de que así los miembros de la comunidad escolar se verían más libres y abiertos para participar de los procesos de cambio.

5.1.2. Diagnóstico para el diseño del plan de intervención

El diagnóstico de la situación actual de las escuelas corresponde a la base del proyecto de intervención que se desea implementar. En ese contexto el estudio arroja una serie de aspectos a tomar en consideración. En primer lugar, es importante considerar que los colegios tienen una visión poco favorable hacia los diagnósticos. Están sistemáticamente sometidos a éstos, y pocas veces se traducen en proyectos de mejora o potenciales soluciones a implementar. Por otro lado, esta metodología de “levantar información” a la que están sujetas tiene un impacto anímico en los miembros de la comunidad escolar, en el sentido que están conscientes de que los diagnósticos

¹⁵ Bellei, Cristián; Raczynski, Dagmar; Osses, Alejandra, “¿Qué hemos aprendido sobre programas de Asistencia Técnica Educativa?”, Santiago, 2010

deberían exigir un análisis de causas y efectos, y sin embargo no reciben este tipo de *feedback*, lo que genera un grado de impotencia e incredulidad.

Un rasgo muy valorado por las escuelas intervenidas está asociado a que los diagnósticos estén vinculados con su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Éste corresponde a la base, teórica y práctica, que define su visión como establecimiento educativo, su marco de responsabilidad con la experiencia educativa de los estudiantes y su estructura de procesos –institucionales y de aprendizaje-. El alineamiento entre el diagnóstico y el PEI permite a los colegios visualizar de manera más clara cómo se relacionan los procesos de aprendizaje con las bases del Proyecto.

Respecto a cómo se realizan los diagnósticos, en todos los programas se consideraron dos dimensiones: gestión institucional y aprendizajes; sin embargo, algunos programas incorporaron otros aspectos. Para el caso de la Fundación Educacional Arauco se añadieron factores como el autoestima de los docentes (su proyecto educativo estaba relacionado con la intervención directa en docentes). Por otro lado, la Universidad de Concepción incorporó la vulnerabilidad social de los estudiantes. Este aspecto puede ser un gran aporte para Educación 2020 en el sentido que se asemeja a experiencias que ha tenido en proyectos de diagnóstico. En las experiencias de diagnóstico del Centro de Liderazgo Educativo 2020, se incorporaron preguntas asociadas a distinguir “cuál sería para ti como director/profesor/alumno un colegio ideal”¹⁶.

5.1.3. Seguimiento de cambios a partir de la implementación

En el transcurso del estudio, se observó que la mayoría de los programas de Asesoría Técnica en Educación presentaban dos componentes de monitoreo. El primero consistía en el seguimiento cualitativo de la implementación; el segundo en una evaluación de carácter cuantitativo, que busca distinguir los resultados de aprendizaje concretos de los alumnos en el mediano plazo. Para el caso de la evaluación cualitativa, generalmente se utilizan formularios, bitácoras, evaluaciones de satisfacción –percibidas por los directivos y docentes-, y actas de las actividades realizadas. Al mismo tiempo, se realizan pruebas anuales o semestrales a los estudiantes para evaluar desempeño. Sin embargo, este método de evaluación no es de interés para el Centro de Liderazgo Educativo 2020, pues su foco estará en monitorear aspectos relacionados con el liderazgo directivo ejercido por el equipo.

El impacto de la asesoría en los procesos de aprendizaje de los estudiantes se debería hacer visible en el mediano plazo. En este contexto, realizar un seguimiento cuantitativo del desempeño de los alumnos puede ser de gran utilidad. Algunos programas utilizan los resultados de la prueba SIMCE como instrumento, aunque el estudio arroja que éste puede ser bastante limitado para evaluar los cambios reales. De hecho, la mayoría de los programas utilizan instrumentos propios de seguimiento; realizan pruebas de manera metódica, diseñadas para evaluar el impacto efectivo de la intervención.

¹⁶ Entrevista con Lorena Jiles, miembro del equipo del Centro de Liderazgo Educativo 2020, una de las directoras del proyecto “Convenio de Desempeño”

En este contexto destaca la Fundación Chile, que desarrolla proyectos de cuatro años en las escuelas durante los cuales, a través de una empresa externa, estudia los avances de los estudiantes con respecto a los objetivos previamente planteados. Una vez finalizados los cuatro años, se retira gradualmente, traspasando capacidades de gestión y evaluación a los equipos directivos y sostenedores. Este tema puede ser de gran utilidad para el plan de negocios del Centro de Liderazgo 2020, pues es la única manera de determinar el impacto real de la asesoría en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, esto le permite modificar el propio servicio, fortaleciendo la oferta con la experiencia.

V.3. Conclusiones Análisis de la Industria

El estudio de casos tuvo como objetivo distinguir los principales problemas con los que el Centro de Liderazgo Educativo 2020 se podría encontrar en tres aspectos: las condiciones de llegada y relación entre el centro, los sostenedores y los directores; el mecanismo de diagnóstico para el posterior diseño del programa de intervención; la metodología de seguimiento de cambios a partir de (y posterior a) la implementación. En lo que respecta a las condiciones de llegada, se distinguió que la decisión de contratar servicios ATE suele ser unilateral, y que el sostenedor suele estar poco comprometido con los programas. También se evidenció una desconfianza de los directores ante la intervención externa. Respecto al diagnóstico, se observó que los directores tienen una visión poco favorable al respecto. Señalan que los constantes diagnósticos a los que están sujetos suelen ser muy investigativos, y no ofrecen soluciones concretas para los problemas encontrados. Respecto al seguimiento y monitoreo, se observó el uso de indicadores que han demostrado ser poco eficientes, como el SIMCE y el N° de matrícula.

Al mismo tiempo, se distinguieron soluciones a los posibles problemas. Se propone instaurar un requisito de participación voluntaria por parte de los directores para promover la confianza. Para incorporar a los sostenedores en el proceso se propone coordinar reuniones sistemáticas entre directores, sostenedores y miembros del centro, y mantenerlos informados de los avances obtenidos. Se propone coordinar el diagnóstico con las necesidades del equipo directivo, y alinear sus objetivos con los del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento. Se sugiere desarrollar herramientas de monitoreo y seguimiento propias y alineadas con la estructura del programa, utilizar herramientas cualitativas para distinguir avances en el corto plazo y realizar los seguimientos durante plazos no menores a cuatro años.

En lo que respecta a la cuantificación del mercado, se destaca que la oferta de los servicios es altamente heterogénea. Hay una tendencia a ofrecer servicios modulares (en contraste con servicios sistémicos) que parecen no tener un impacto significativo en los procesos de aprendizaje dentro de los establecimientos. Por otro lado, las asesorías tienden a ser de corta duración, por lo que no logran generar un impacto sostenible en el tiempo. Esto refuerza la importancia de ofrecer servicios integrales de acompañamiento continuo dentro de los colegios.

CAPÍTULO VI ANÁLISIS DEL ENTORNO

VI.1. ENTORNO INTERNO

VI.1.1. Equipo de Trabajo Actual, Centro de Liderazgo Educativo 2020

Actualmente, el Centro de Liderazgo Educativo 2020 está conformado por un equipo de siete personas (para la descripción de cada integrante ver el anexo H). Luego de estudiar el perfil de cada uno de ellos se pudo distinguir que el Centro posee una gran variedad de disciplinas directamente relacionadas con el aprendizaje, el liderazgo, la gestión y los procesos de cambio. Se puede apreciar que la gran mayoría posee herramientas de liderazgo y conducción de equipos de trabajo. Por otro lado, se destaca la experiencia y conocimientos relacionados con los procesos de aprendizaje y la psicología del aprendizaje, como es el caso de Loreto Jara y Héctor Hevia.

Al mismo tiempo, se puede ver que muchos de los miembros del equipo tiene experiencia en lo que respecta a política educativa y políticas públicas; en este ámbito la actual Jefa del Proyecto Andina, Vanessa MacAuliffe, incluso formó parte de la Coordinación Nacional de Subvención Escolar Preferencial, por lo que tiene un profundo conocimiento sobre la ley que “creó” este mercado de la Asistencia Técnica, y está consciente de lo que ésta pretende lograr. Por otro lado, con la incorporación de Nadiezha Galia, el Centro de Liderazgo Educativo 2020 obtuvo una gran experiencia en este mercado, (ella ha trabajado directamente con escuelas municipales, realizando asesorías a los jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica de las escuelas, trabajando con directores y realizando diagnósticos), por lo que puede ofrecer *insights* a partir de la experiencia sobre buenas prácticas, fortaleciendo la propuesta de valor del Centro.

Las competencias observadas dentro del equipo del Centro de Liderazgo Educativo 2020 permiten distinguir el perfil que se debe esperar de los asesores que se contraten para cada escuela del Proyecto ‘Directores Líderes’. Es fundamental que tenga experiencia trabajando en terreno dentro de las escuelas, y que tenga conocimiento sobre procesos de aprendizaje y gestión de cambios organizacionales. En particular, se sugieren competencias en los ámbitos de la psicología y la pedagogía. Estas carreras destacan pues incorporan aspectos que son clave para el Proyecto: la capacidad de adaptarse y empatizar con las personas (fundamental si se desea desarrollar un vínculo con quienes están siendo asesorados) y el conocimiento sobre las dinámicas que se dan dentro de las escuelas entre directores, docentes, alumnos y apoderados.

De todas formas, es importante destacar que actualmente el Centro de Liderazgo Educativo 2020 carece de una estructura organizacional concreta. Como está creciendo, existe una descoordinación en lo que respecta a las funciones que debe cumplir cada uno, lo que se traduce en el desaprovechamiento de las capacidades que el equipo posee.

VI.1.2. Experiencia con el Proyecto Andina [31]

El Proyecto Andina comenzó antes de la creación del Centro de liderazgo Educativo 2020, como una de las primeras iniciativas de apoyo práctico en terreno. Se llama de esa manera porque está siendo desarrollado en conjunto con el área de Responsabilidad Social Empresarial de la empresa Embotelladora Andina, quien financió el proyecto –cabe destacar que éste no fue financiado por la Ley SEP porque en la época Educación 2020 no poseía la certificación ATE-. Éste no fue definido en base a un marco previo, sino que fue construido por la Jefa del proyecto, Vanessa Mac-Auliffe, a partir de sus propios conocimientos. Sin embargo, posee una identidad como servicio similar a la que se pretende plasmar en el presente trabajo; ahí radica su importancia y utilidad. El proyecto se está llevando a cabo en 16 establecimientos, en las comunas de Lo Prado, San Joaquín y San Antonio. Los objetivos se definieron en su inicio fueron los siguientes¹⁷:

1. Potenciar, en los directores de las escuelas participantes, competencias directivas (técnicas y genéricas) de manera que los beneficiarios directos:
 - Cuenten con más y mejores herramientas para enfrentar un proceso de superación de sus escuelas, tanto en lo relacionado a resultados de aprendizajes como de gestión.
 - Cuenten con más y mejores herramientas para cumplir y ejecutar satisfactoriamente las funciones esperadas en dichos cargos de acuerdo a lo estipulado por la normativa vigente, el marco de actuación declarado por el Ministerio de Educación y el perfil de cargo (comunal).
2. Aportar en el mejoramiento de la calidad de la educación de acuerdo a las políticas públicas vigentes.

El desarrollo del Proyecto Andina permitió distinguir una serie de aspectos importantes para el desarrollo del Plan de Negocios que se pretende definir más adelante. En primer lugar, se debió contratar a instituciones externas con Certificación de Asistencia Técnica en Educación, para que ejecutaran el diagnóstico –previamente diseñado en conjunto con el sostenedor, el director y el equipo de Educación 2020- y para que, posteriormente, se encargaran del acompañamiento en terreno. Esto fue realizado a través de un llamado a concurso, en el que diversas instituciones enviaron sus propuestas para el desarrollo del proyecto. Aquellas preseleccionadas fueron entrevistadas por la jefa del proyecto en Educación 2020, con lo que se seleccionó a tres para que se encargaran de las once escuelas. A juicio de la jefa del proyecto, aunque hay una gran inversión asociada a integrarlos al proyecto (principalmente en tiempo), éstos han manifestado gran compromiso, y en general han tenido buenas relaciones con las escuelas. Sin embargo, ya hubo un caso en el que una ATE tuvo conflicto con una escuela, lo que generó grandes inconvenientes para el Proyecto (finalmente hubo que cambiar la ATE). Es fundamental que el Centro de Liderazgo Educativo 2020 tenga control sobre lo que ocurre dentro de las escuelas durante los

¹⁷ Fuente: Documento provisto por Educación 2020: PROYECTO DIRECTORES LIDERES EN ESCUELAS VULNERABLES, Lo Prado, 2011.

trabajos en terreno, por lo que es muy importante que sea el mismo Centro quien se encargue de esta tarea.

La etapa de diagnóstico tuvo bastante éxito, en lo que respecta a la fijación de las metas del proyecto y a la percepción de los directores. Su involucramiento en la definición de los objetivos de esta etapa se tradujo en una coherencia entre los resultados obtenidos y las temáticas que más los preocupaban. En particular, uno de los aspectos más valorados estuvo relacionado con el estudio sobre el clima organizacional dentro de las escuelas. Según comentó la Jefa del proyecto, su valor radicó en el hecho de que no existía documentación ni diagnósticos previos que evaluaran este aspecto en profundidad, ya que éstos se enfocaban más en los resultados académicos de los estudiantes, variaciones de matrícula y otros aspectos cuantitativos. Sin embargo, un aspecto negativo de esta etapa fue que se realizó solo con el director de las escuelas, dejando de lado al resto del equipo directivo. En este sentido, se distingue la importancia de que todo el equipo esté involucrado en la totalidad del proyecto, incluyendo el diagnóstico. Esto permite al Centro tener una visión global de la realidad de la escuela. Al mismo tiempo esto permite que –más adelante– los cambios generados con la intervención sean más sostenibles: ante la posibilidad de fuga de algún miembro del equipo, se genera un conocimiento compartido que se puede transmitir con mayor facilidad a la persona que lo reemplace.

En lo que respecta al diseño del plan de acompañamiento y de trabajo, en un principio Educación 2020 no tenía un conocimiento preciso sobre el orden en el que se debía abordar cada temática de las distinguidas a partir del diagnóstico. Este conocimiento fue apareciendo en la marcha, y es de gran valor para el diseño del plan operacional que se describirá más adelante. Lo primero que se descubrió fue que en los colegios con mayores índices de vulnerabilidad, no existía una estructura de gestión clara. A modo de ejemplo, se les preguntó a los directores quién era el responsable de mantener registro de la asistencia de los estudiantes, y de que las clases efectivamente se estuviesen llevando a cabo. En gran parte de los casos, no había un responsable claro, y si lo había, no poseían herramientas prácticas para llevar a cabo las tareas.

Por este motivo, se destinó el primer año a normalizar a los colegios en término de la estructura, en diseñar un manual de procedimientos y en definir las funciones de cada integrante del equipo directivo. Para los años siguientes se puso énfasis en desarrollar lo que ellos denominaron “competencias genéricas”. Éstas se relacionan con las competencias directivas basadas en la teoría sobre liderazgo educativo. Se abordaron temas como el trabajo en equipo, la comunicación, el seguimiento de resultados de aula, y la relación con los estudiantes. Este tema es fundamental para la construcción del plan operacional del proyecto Directores Líderes. A partir de esta información, se concluye que la etapa de normalización es clave en el plan, y debe ser abordado en la primera etapa.

Una vez definido el plan de acompañamiento, se procedió a la etapa de ejecución. Esta consistió en un acompañamiento de doce horas al mes y fue llevada a cabo por las instituciones subcontratadas. En ellas, el primer año se realizaron jornadas de apoyo a los procesos de gestión estructural, acorde a lo que se estipuló en la definición del plan. Se participó en el diseño de un manual de procedimientos, en la definición de

las funciones de cada miembro del equipo y en proporcionar herramientas y apoyo para desarrollar un plan estratégico a cinco años.

A juicio de la jefa del proyecto, el aspecto más débil se relaciona con el proceso de seguimiento y evaluación de cambios dentro de los colegios. Aunque se está efectuando una evaluación de resultados y una revisión analítica del impacto, la metodología es bastante intuitiva, y la jefa expresó que falta alguien que se encargue exclusivamente de este tema. A modo de análisis, se hace evidente la importancia de incorporar a un encargado en sistematización y análisis de resultados en el proyecto. Afortunadamente, este año se incorporó un egresado de Ingeniería Civil Industrial al equipo de Educación 2020, que actualmente se está encargando del área de evaluación de proyectos del Centro de Liderazgo Educativo 2020. Utilizando las herramientas que el Centro posee, se han percibido impactos interesantes de analizar.

Hasta la fecha –y tomando en cuenta que el proyecto que comenzó a implementar en Mayo del 2011, las escuelas intervenidas mejoraron sus puntajes SIMCE en 13 puntos respecto a los grupos de control con los que se compara (para más información respecto a la construcción del Indicador de Desempeño y los grupos de control ver los Anexos I y J). A modo de análisis, ésta constituye una mejora significativa, tomando en cuenta que los grupos de control aumentaron en solo cinco puntos¹⁸. En lo que respecta a la fuga de matrícula, las escuelas intervenidas, perdieron en promedio cinco estudiantes menos que los grupos de control. A modo de análisis, aunque en ambos casos hubo una reducción de alumnos matriculados, para el caso de los intervenidos la cifra fue menor. Es importante considerar la posibilidad de que esta mejora no se explique por el impacto de la intervención. Sin embargo, la mejora existe. Es importante continuar midiendo el impacto anualmente, para verificar que exista una tendencia al alza para estos indicadores, aunque a priori pareciera que se están generando cambios.

VI.1.3. Fortalezas y Debilidades

- Fortalezas

Corresponden a los aspectos internos del Centro de Liderazgo Educativo 2020, los cuales pueden aprovecharse para agregar valor al Proyecto 'Directores Líderes'. Se destacan los siguientes puntos:

- La Fundación Educación 2020 ha construido una reputación sólida en materia de educación. Específicamente, ha tenido una serie de logros en materia de política educativa, y tiene gran presencia en los medios sociales y de comunicación. Esto le puede servir como punto de entrada para acceder a potenciales clientes.
- Está compuesto por un equipo de trabajo multidisciplinario, con experiencia en educación, sicología, procesos de aprendizaje y gestión de recursos humanos. Este aspecto fortalece la propuesta de valor del servicio de asesoría que se pretende ofrecer.

¹⁸ Fuente: Documento "Informe Directorio Directores Líderes", provisto por Educación 2020

- Dentro del clima organizacional destaca la vocación por mejorar la calidad educativa. La motivación e involucramiento del equipo de trabajo puede llegar a ser un factor diferenciador en el marco de la Asistencia Técnica en Educación.
- La experiencia del Centro de Liderazgo Educativo 2020 con el Proyecto Andina corresponde a un activo muy valioso, que proporciona conocimientos respecto a los aspectos más y menos valorados por parte de las escuelas.

- **Debilidades**

Se refieren a los aspectos internos del Centro que podrían impactar negativamente en el valor de la propuesta. Por este motivo es importante tomarlos en consideración. Se destacan las siguientes debilidades:

- Actualmente, no hay una visión global y transferible del servicio que se pretende ofrecer; al mismo tiempo, se ha contratado a mucha gente en muy poco tiempo. Esta situación dificulta el traspaso de la visión dentro de la organización
- No hay claridad respecto al rol que debe cumplir cada miembro del equipo del centro. Esto se puede traducir en el manejo ineficiente del tiempo y de los recursos humanos disponibles
- El equipo carece de un marco metodológico previamente definido para realizar los proyectos. Por este motivo, los servicios se están diseñando “en el camino”, lo que puede traducirse en pérdidas de recursos.

VI.1.4. Conclusiones sobre el Entorno Interno

A partir de lo estudiado, se puede apreciar claramente que el Centro de Liderazgo Educativo 2020 está conformado por un equipo multidisciplinario con experiencia significativa en el área de educación, liderazgo, sicología, procesos de aprendizaje y gestión de cambio. Este aspecto representa un gran activo, ya que le proporciona herramientas para ofrecer un servicio de alta calidad. Sin embargo, el crecimiento del Centro ha generado una desorganización en lo que respecta a las funciones de cada integrante del equipo.

La experiencia que ha tenido el Proyecto Andina entrega información muy valiosa sobre cómo debería construirse el Proyecto ‘Directores Líderes’. Ha permitido distinguir aspectos tales como el valor que los equipos directivos le dan al diagnóstico orientado al clima organizacional. Por otro lado, permitió distinguir cuáles son los principales problemas que existen dentro de las escuelas particularmente desorganizadas, y cómo abordarlos. Adicionalmente, permitió distinguir ciertas falencias, tales como los problemas asociados a la sub contratación de los asesores.

En los próximos años, el Proyecto Andina proporcionará más información en lo que respecta al impacto que una asesoría personalizada, cercana y de largo plazo puede tener en los procesos de aprendizaje dentro de un establecimiento educativo. Aunque estos resultados no serán del todo (estadísticamente) significativos hasta dentro de un par de años, de todas formas se está observando una tendencia incipiente

a la mejora de algunos indicadores cuantitativos, y una clara tendencia a la mejora en lo que respecta al clima y organización dentro de la escuela.

VI.2. ENTORNO EXTERNO

VI.2.1. Análisis PEST

Factor Político:

En la actualidad, el tema de la educación está en boca de todos. Desde el comienzo de las movilizaciones estudiantiles del año 2006, se han puesto sobre la mesa diversos aspectos relacionados con la cobertura, calidad y equidad presente en el sistema de educación pública. Como se describió previamente, el año 2008 se desarrolló la Ley SEP, para darle a los establecimientos educacionales la posibilidad de acceder a nuevas herramientas y conocimientos.

El mercado de servicios de Asistencia Técnica en Educación ha crecido sistemáticamente como consecuencia de la ley; las políticas públicas buscan solucionar el problema a través de la “subcontratación” de asesorías privadas. En otras palabras, la política privatizadora y descentralizada que predomina en Chile constituye una oportunidad para las organizaciones que deseen ofrecer servicios de asesoría.

Se puede apreciar que el factor político es bastante relevante para el proyecto, ya que corresponde al principal precursor y generador de oportunidades para servicios de Asistencia Técnica en Educación, considerando que el mercado mismo se originó a partir de la política pública.

Factor Económico:

En lo que respecta al mercado de Asistencia Técnica en Educación, la contratación de este tipo de servicios se financia exclusivamente con los recursos que la ley SEP entrega. La ley subvenciona a cada colegio inscrito con una cantidad de dinero por cada alumno en la categoría de prioritario. Este valor corresponde a 1,694 Unidades de Subvención Escolar (USE)¹⁹, lo que significa alrededor de \$34.000 mensuales por alumno prioritario. Adicionalmente, entrega una suma que oscila entre los \$2.300 y los \$6.000 por alumno, según la concentración de alumnos prioritarios de cada establecimiento (para más detalle sobre los recursos que entrega la SEP ver el Anexo K). La forma en la que se entregan las subvenciones varía según la categoría de cada establecimiento (“autónomo”, “emergente” o “en recuperación”), aunque el monto total anual es el mismo independiente del caso.

Actualmente, hay cerca de 8.300 establecimientos inscritos voluntariamente lo que, según el MINEDUC corresponde al 80% de todos los colegios que cumplen con los requisitos de inscripción²⁰. La Ley de Presupuestos 2013 publicada por el Gobierno de Chile declara que para el año 2013, se destinarán alrededor de 340.000 millones de

¹⁹ 1 USE (valor año 2013)= \$20.055

²⁰ Fuente: Antecedentes generales, Ley SEP. Página web: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=12011&id_portal=29&id_seccion=3018

pesos para la Ley SEP²¹, lo que representa un promedio de 41 millones de pesos anuales por establecimiento.

Como se puede observar, actualmente se están destinando muchos recursos para subvencionar servicios de reforzamiento en los establecimientos. Esto puede representar una gran oportunidad para organizaciones que quieran ofrecer servicios de Asistencia Técnica en Educación a los colegios.

Factor Social

En los últimos años, la temática de la educación como derecho fundamental ha adquirido gran preponderancia en la mentalidad colectiva de la sociedad chilena. En este contexto, la población ha manifestado su conciencia y molestia con la gran inequidad que existe actualmente en el sistema educativo, considerando que la calidad de la educación municipal se encuentra en una situación preocupante, y que el estado de Chile no está cumpliendo con su obligación de ofrecer educación gratuita y de buena calidad a la población de menores recursos.

Según la información de Matrícula provista por el MINEDUC, el año 2011 se matricularon cerca de 1.500.000 alumnos en establecimientos municipales de un total cercano a 3.700.000 alumnos, lo que representa alrededor del 40% del total de alumnos en etapa escolar. Al mismo tiempo los resultados del SIMCE 2011 reflejan una gran brecha entre los establecimientos municipales y sus dos contrapartes: particulares subvencionados y particulares pagados. A modo de ejemplo, en el SIMCE 2011 de matemáticas de cuarto básico, los establecimientos municipales obtuvieron un promedio de 243 puntos, 12 puntos por debajo de los subvencionados y unos alarmantes 49 puntos de los pagados. En lo que respecta a la prueba de lenguaje, obtuvieron un promedio de 253 puntos, 12 puntos por debajo de los subvencionados y 39 de los pagados²² (para más detalle ver el Anexo L).

Se puede apreciar que en el ámbito social hay una gran preocupación por la evidente brecha en la calidad educativa de los establecimientos municipales con los particulares. Esto, al mismo tiempo, se traduce en una inequidad social alarmante, considerando que la mayoría de los alumnos de bajo nivel socioeconómico pertenecen a este tipo de colegios. Por este motivo, se destaca la importancia de intervenir en este segmento con mayor prioridad.

Por otro lado, en los últimos años se ha hecho visible el escándalo del lucro en la educación. La ley establece claramente que la educación no puede tener fines de lucro, ya que esto genera incentivos perversos de generación de utilidades que termina perjudicando la calidad de la educación. Esto se ha hecho visible en un gran número de universidades privadas. Al mismo tiempo, dentro del mercado de la Asistencia Técnica en Educación este tipo de incentivos se mantiene. Esto ha ocasionado que los servicios no tengan un impacto real en la calidad educativa de los establecimientos que intervienen; por esta razón los servicios de Asistencia Técnica en Educación no tienen una buena reputación.

²¹ Fuente: Ley de Presupuestos 2013, Gobierno de Chile

²² Fuente: elaboración propia a partir de datos provistos por el MINEDUC

Factor Tecnológico

Para servicios de asistencia personalizada como la que pretende ofrecer el Centro de Liderazgo Educativo 2020, el factor tecnológico puede transformarse en una herramienta que facilite la comunicación efectiva y en tiempo real con sus clientes. Tomando esto en cuenta, actualmente existe un gran desarrollo en lo que se refiere a las herramientas de comunicación continua y la interconectividad entre las personas.

El internet es un canal de comunicación que se utiliza sistemáticamente en proyectos de asesoría, a través del cual se pueden realizar seguimientos sistemáticos a distancia. Al mismo tiempo, les permite a los oferentes un canal para estar en contacto continuo con sus clientes, en caso de que ellos necesiten resolver dudas o solicitar algún tipo de asistencia extraordinario. Esto se puede realizar a través de e-mails, o mediante un canal especial que la organización disponga en su página web. Por otro lado, la implementación de plataformas telefónicas también puede ofrecer un canal entre los oferentes de asesoría y sus clientes; éste permite la cercanía de la comunicación verbal, aspecto fundamental para generar lazos de confianza entre las partes.

VI.2.2. Oportunidades y Amenazas

- Oportunidades

Representan características del medio externo –es decir, no controlables- de las cuales la organización puede sacar gran provecho en la medida que sean explotadas cuando se manifiesten. Se destacan las siguientes oportunidades:

- Hay un gran número de colegios inscritos en la Ley SEP. Son aproximadamente 8.300 colegios inscritos, lo que representa casi al 80% de todos los establecimientos que cumplen con los requisitos de inscripción, y cada vez más colegios se inscriben. Esto representa una gran oportunidad ya que hay un gran número de clientes potenciales.
- La mayoría de los colegios incorporados en la Ley SEP hasta la fecha están ubicados en la Región Metropolitana. Esta puede ser una gran oportunidad para el proyecto si los esfuerzos se dirigen a este nicho, considerando la ubicación geográfica del Centro de Liderazgo Educativo 2020.
- En los últimos años se ha generado una conciencia sobre la importancia del liderazgo de directores de escuela en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en los colegios. Esto fortalece el valor de la propuesta del centro
- Existe una fuerte demanda social por mejorar la calidad de la educación, la equidad y la movilidad social-
- El estado está asignando una gran cantidad de recursos para financiar este tipo de servicios.

- Amenazas

Corresponden a los factores externos a la organización –no controlables por ella-, que podrían afectar negativamente en su desempeño. Se destacan las siguientes amenazas:

- Actualmente hay un alto número de centros de Asistencia Técnica en Educación en el mercado, y éste sigue aumentando. Aunque el Centro de Liderazgo Educativo 2020 se diferencie totalmente de la gran mayoría de los servicios ofrecidos, aun así se estará compitiendo contra ellos cuando se propongan los proyectos en los establecimientos educacionales.
- Los recursos destinados a estos proyectos de asistencia están sujetos al presupuesto fiscal y a la Ley SEP. Esto implica el riesgo de que se modifique la ley, o de que se restrinja la cantidad de dinero destinada a financiar estos servicios.
- Existe una visión negativa respecto a los servicios de Asistencia Técnica en Educación. Esto puede ocasionar que algunos colegios prefieran destinar los recursos SEP a otros fines.

CAPÍTULO VII PLAN DE NEGOCIOS

VII.1. Definición de la Estrategia: Océano Azul

Hasta hace poco, la mayoría de las empresas desarrollaba su estrategia de negocio a partir del comportamiento de la competencia. Sin embargo, en los últimos años ha surgido una nueva visión sobre cómo se debe definir una estrategia. La idea es que el foco se encuentre en el cliente, y no en el producto en sí. Para el caso del Centro de Liderazgo Educativo 2020, este tema es de vital importancia, considerando que su *raison d'être* no tiene relación con maximizar utilidades, sino con tener un impacto real y significativo en la calidad de liderazgo y de vida de los directores de escuela y sostenedores municipales, que se traduzca en una mejora sostenible de la calidad educativa de los estudiantes.

La estrategia del océano azul tiene por finalidad crear nuevos mercados, que no estén contaminados por el exceso de competencia. Éstos vendrían siendo los “océanos azules”, en contraste con los “océanos rojos” que ya están teñidos por una fuerte competencia. Para el caso del Centro de Liderazgo Educativo 2020, esto puede representar una oportunidad de distanciarse de la mala percepción que existe actualmente sobre los servicios de Asistencia Técnica en Educación. Al mismo tiempo permite diseñar un servicio en base a las necesidades reales de los clientes.

En el presente trabajo, se utilizó la Estrategia del Océano Azul para definir una propuesta de valor que se diferencie de aquellas que existen actualmente en el mercado. Esto se realizó respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Cuáles de los factores que la industria da por sentada se deben *eliminar*? ¿Cuántas variables se deben *reducir* muy por debajo de la norma de la industria? ¿Cuáles variables se deben *crear* porque la industria nunca las ha ofrecido? ¿Cuáles variables se deben *incrementar*

sobre la norma de la industria? (La propuesta de valor final se describe en el punto VII.2.1.)

- **Factores que se deben eliminar**

Los resultados del estudio de mercado, del estudio de casos y de la teoría sobre procesos de aprendizaje dejan en evidencia la poca efectividad que tienen los productos modulares en la modificación de procesos de gestión y aprendizaje. Para que se generen cambios efectivos en cómo realizan los líderes sus tareas de gestión, es importante que haya un proceso de modificación de conducta, lo cual implica tiempo y apoyo sistemático. Por este motivo se propone eliminar el concepto de *entrega de paquetes y herramientas estándar*.

Otro aspecto que se hizo evidente en el estudio de casos es que la gran mayoría de los servicios de Asistencia Técnica en Educación no son demandados por los directores de los colegios, sino impuestos luego de un acuerdo entre los oferentes y los sostenedores. La evidencia refleja que los directores no valoran este tipo de asesoría, ya que omite sus necesidades reales. Por este motivo, se propone eliminar la *imposición de intervenciones a directores de escuela*.

La investigación realizada sobre el mercado de Asistencia Técnica en Educación refleja una disociación entre el espíritu de la Ley SEP y los incentivos que genera en los proveedores de dichos servicios. Se pudo apreciar que la gran mayoría de los oferentes corresponden a empresas y personas naturales que desarrollan los proyectos con el objetivo de generar utilidades. Esto se ha traducido en servicios poco alineados con las necesidades reales de los clientes. En este contexto, se pretende eliminar *el concepto de lucro como motor de las asesorías*.

- **Factores que se deben aumentar**

Como se explicó previamente, para que existan cambios sostenibles en las capacidades de liderazgo y gestión de los directores de escuela, debe darse un proceso de modificación de conducta, y para ello es muy importante el tiempo. La intervención debe darse en un plazo de tiempo suficiente para que los cambios se interioricen. La teoría de gestión de cambios organizacionales estipula que los cambios se dan mediante procesos largos y metódicos. Por este motivo se propone aumentar *la duración de los proyectos de intervención*.

En base al estudio de mercado, se pudo apreciar que los directores de escuelas municipales valoran significativamente el trabajo en terreno. Al mismo tiempo, la teoría sobre procesos de aprendizaje destaca la importancia del “aprender haciendo”: que los conocimientos que se vayan adquiriendo sean aplicados sistemáticamente, para su interiorización. Por este motivo, se propone aumentar *el tiempo que se destina al trabajo en terreno con los clientes*.

Un punto que surgió como “clave” en base al estudio de casos y a la experiencia del proyecto “Directores Líderes en Escuelas Vulnerables” fue el de la confianza que debe tener el director con el Centro y con su sostenedor municipal, y su compenetración con el proyecto que se esté realizando. Por este motivo, se propone

aumentar el tiempo destinado al desarrollo de confianza y a cultivar un compromiso con los objetivos del proyecto.

Del estudio de casos se desprendió que, en su mayoría, los sostenedores no manifiestan un compromiso real con los proyectos de intervención. Comienzan mostrando interés, pero éste se diluye con el paso del tiempo. Es importante que haya coordinación entre el sostenedor, el director y el equipo del Centro de Liderazgo Educativo, en lo que respecta a los avances que se van obteniendo y los desafíos que surgen. La capacidad en gestión técnico-pedagógica que carecen los sostenedores municipales podría nutrirse si ellos jugaran un rol activo en los procesos de cambio; éste podría incluso llegar a beneficiar a otros colegios. Por este motivo, se propone *aumentar la participación de los sostenedores municipales en los procesos de cambio dentro de los colegios intervenidos.*

La teoría de gestión de cambios organizacionales destaca la importancia de que los pequeños logros se hagan visibles para sus propios miembros. Es importante que puedan apreciar el fruto de su esfuerzo, como motivación para continuar esforzándose, y creyendo en lo que se está haciendo. Para ello, es importante que en la etapa de planificación se considere llevar a cabo reuniones de grupo constantes donde se hable de lo que se ha avanzado, y que estos pequeños éxitos sean difundidos dentro de la escuela a los sostenedores. Por este motivo, se propone *aumentar la evaluación de cambios cualitativos, de clima, de ánimo, de confianza y de logros, y la difusión de estos éxitos.*

- Factores que se deben reducir

El estudio de mercado destacó que, aunque importantes, las instancias informativas pueden ser poco efectivas si no están acompañadas por la aplicación práctica. Tomando esto en consideración, la entrega de nuevos conocimientos debe ir seguida por su aplicación empírica. Por este motivo, se propone *reducir el tiempo que se destina a dar charlas informativas, y limitarlas solo a situaciones que conlleven una posterior ejecución de lo aprendido.*

Uno de los factores que lleva a los directores a desconfiar de las intervenciones externas (sean a través de ATEs o de otras organizaciones externas) es que suelen consistir en diagnósticos de desempeño que no proporcionan soluciones concretas para los problemas. Al mismo tiempo, éstos suelen tener una connotación de crítica, más que de construcción. El estudio señala la importancia de que el diagnóstico esté definido en conjunto con los directores, y que después se propongan soluciones concretas, para que ese proceso no haya sido en vano. Aunque debe haber una base estándar para el diagnóstico (definida en base a los requerimientos gubernamentales de desempeño), es importante que se definan objetivos específicos a las necesidades de los establecimientos. Por esto, se propone *reducir el diagnóstico estandarizado, para dar espacio a un diagnóstico más cualitativo y cercano a los requerimientos de los colegios.*

- **Factores que se deben crear**

Como se mencionó previamente, la comunicación y la confianza juegan un rol fundamental en la creación de lazos que promuevan la generación de cambios. En ese sentido, es muy importante que los clientes perciban al Centro, no como una institución directora, sino como un acompañante cercano, al que puedan acudir fuera de las actividades previamente definidas, para resolver dudas, o simplemente como apoyo. Actualmente existen diversos canales que pueden facilitar esta comunicación, utilizando telefonía e internet. Por este motivo, se propone crear *plataformas web y telefónicas para facilitar el contacto directo entre el Centro de Liderazgo Educativo 2020 y los clientes.*

Tanto el estudio de casos como la experiencia del proyecto Directores Líderes en Escuelas Vulnerables mostraron cuánto valoran los directores de escuela que la intervención esté alineada con el propio Proyecto Educativo Institucional y con los Convenios de Desempeño. Los directores prometen al principio de cada año cumplir con metas que se alejan de sus propias capacidades, o que son muy ambiciosas para el contexto en el que se encuentran; esto suele manifestarse en estrés y ansiedad por parte de los líderes. Por este motivo, es importante participar en el desarrollo de dichos convenios de desempeño en la medida de lo posible, y si éstos ya fueron definidos, adecuar el proyecto para cumplir con las metas establecidas. Por este motivo, se propone incorporar *el convenio de desempeño como norte en la definición de los objetivos del proyecto de intervención.*

En base a las cuatro acciones previamente descritas, se construye la matriz *Eliminar-Reducir-Aumentar-Crear*, la cual se refleja en la siguiente tabla:

Ilustración 6. Matriz Eliminar-Reducir-Aumentar-Crear

<p>Eliminar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paquetes de servicios estandarizados - Imposición de intervenciones a directores de escuela - Lucro como motor de las asesorías - Diagnóstico sin <i>feedback</i> de causa-efecto 	<p>Aumentar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duración de las asesorías - Tiempo destinado al trabajo en terreno con directores - Tiempo destinado al desarrollo de confianza y compromiso con el proyecto - Participación activa del sostenedor en el proyecto - Evaluación cualitativa sistemática de clima, ánimo, confianza y logros - Difusión de los éxitos
<p>Reducir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo destinado a charlas informativas que no estén acompañadas de trabajo en terreno - Diagnóstico estandarizado basado en indicadores del estado (SIMCE y Matrícula) 	<p>Crear</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plataforma web y telefónica que facilite la comunicación directa y continua - Participación en definir/apoyar metas del Convenio de Desempeño - Diagnóstico cualitativo, y de acuerdo a las urgencias de cada escuela

Fuente: Elaboración Propia

VII.2. MODELO DE NEGOCIOS CANVAS

VII.2.1. *Propuesta de Valor*

La propuesta de valor tiene relación, más que con el producto mismo que se pretende ofrecer, con la solución que entrega a las necesidades reales del cliente: éste constituye el valor real del producto. En ese sentido, el valor que el producto del Centro de Liderazgo Educativo 2020 pretende crear se manifiesta en una serie de dimensiones.

El fin último del Centro es modificar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, el principal valor que ofrece es la *personalización y profundidad de los servicios de asesoría*. Las intervenciones tienen una duración promedio de 4 años, plazo que permitirá la generación de cambios organizacionales sostenibles dentro de los establecimientos. Éstos se centrarán fuertemente en las necesidades concretas expresadas por los equipos directivos. De esta manera, se les proveerán las herramientas y conocimientos necesarios para que realicen sus tareas de manera efectiva y clara. Al mismo tiempo, se implementará un mecanismo de evaluación de cambios en el corto plazo para que directores, docentes, sostenedores y alumnos puedan distinguir e interiorizar los pequeños éxitos que se vayan dando a lo largo de la asesoría. Todo desde la perspectiva de las necesidades propias de cada miembro del equipo directivo.

La evidencia destaca que suelen existir problemas de comunicación entre las escuelas y los sostenedores municipales, lo cual genera conflictos para los equipos directivos. En este ámbito, se incorporará a los sostenedores en las asesorías, fomentando su participación activa. De esta forma, ellos podrán percibir de manera directa el impacto de su participación en los logros obtenidos bajo la premisa de que esto, no solo facilitará la comunicación entre las partes, sino también les proporcionará nuevos conocimientos y herramientas técnico-pedagógicas para ser aplicadas en otros establecimientos.

Otro aspecto relevante es el Proyecto Educativo Institucional y los convenios de desempeño. El Centro de Liderazgo Educativo 2020 pretende participar en la construcción de los convenios en conjunto con los sostenedores y directores municipales, para lograr un equilibrio entre las demandas de los sostenedores y las capacidades efectivas de los directores. De esta manera se construirá un acuerdo realista y con objetivos concretos. Para los casos en que los convenios ya hayan sido declarados, la intervención se alinearán a los objetivos propuestos. Se apoyará a los directores para que, en la medida de lo posible, puedan cumplir de la mejor manera con los compromisos firmados. En estos casos, la participación de los sostenedores les permitirá distinguir de primera mano cuán pertinente era el convenio establecido previamente, buscando que solidaricen con la situación de sus directores.

La base metodológica y curricular de las asesorías estará basada en la teoría existente sobre Gestión de Cambios Organizacionales, Procesos de Aprendizaje y Liderazgo Educativo. Se utilizará este conocimiento para definir la estructura de la intervención en su plazo, para diseñar las actividades que se llevarán a cabo y para distinguir las herramientas fundamentales para que un líder educativo ejerza su labor y

resuelva los problemas que surgen con el cargo, con autonomía y eficacia. Finalmente, se busca que haya cercanía y confianza con Educación 2020 por parte de los directores municipales. Para fortalecer este ámbito, se implementará una plataforma telefónica directa con el equipo del Proyecto 'Directores Líderes'. De esta manera, cuando sientan necesidad de apoyo fuera de las instancias definidas previamente en el contrato, podrán acceder al equipo.

VII.2.2. Segmentos de Clientes

En un principio, el modelo de negocios propuesto por el Centro de Liderazgo Educativo 2020 pretendía ofrecer sus servicios de asesoría a establecimientos municipales, particulares pagados y particulares subvencionados, sin una distinción específica. La idea era abarcar la mayor parte del mercado potencial que fuera posible. Sin embargo, a juicio del memorista, esto se aleja de la visión general de la Fundación Educación 2020, que propone la búsqueda de calidad y equidad en la educación chilena como su principal motor de acción.

Estudiando la evidencia empírica, se puede apreciar que existe una gran brecha en calidad entre los establecimientos municipales y sus contrapartes particulares –tanto pagadas como subvencionadas por el estado-. Por este motivo, se optó por destinar los recursos de los que el Centro dispone en asistir exclusivamente a los colegios municipales. Como se pudo observar anteriormente, estos colegios disponen de menos recursos y herramientas para mejorar sus procesos de gestión y aprendizaje, lo que otorga un sentido de prioridad para la intervención en este tipo de establecimientos.

En lo que respecta a directores y sostenedores municipales, se decidió que las intervenciones tengan un foco prioritario en los directores y equipos directivos de las escuelas; es decir, que los equipos directivos de los establecimientos municipales sean los clientes directos. Esto se decidió en base a la evidencia que se observó en el estudio de mercado, que destaca el alto impacto del buen liderazgo directivo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es así como los principales beneficiarios del Proyecto son los alumnos: se espera que en un plazo de 4 años, el liderazgo del equipo directivo les garantice una mejor calidad educativa, no solo desde el punto de vista curricular, sino también en lo que respecta a la calidad de vida dentro y fuera de las escuelas.

Por otro lado, se destaca a los sostenedores municipales como clientes indirectos del servicio. Se definió en la propuesta de valor que los sostenedores cumplan un rol activo en los procesos de cambio dentro de los establecimientos. Incorporando el principio de actividad de la teoría sobre procesos de aprendizaje, la participación directa de los sostenedores les proporcionará conocimientos e *insights* sobre cómo dialogar con los directores y equipos directivos, y les permitirá visualizar la ejecución de una estrategia educativa de largo plazo. Esto se acompañará con el trabajo directo con sostenedores para visualizar buenas prácticas técnico-pedagógicas (aspecto que presentan con mayor debilidad), que en el futuro puedan aplicarse a otros colegios de la comuna, pero siempre con foco en el equipo directivo de la escuela que esté siendo intervenida.

VII.2.3. *Relación con el Cliente*

Como se mencionó previamente, la relación que se pretende tener con el equipo directivo es personalizada y cercana. Para ofrecer ese tipo de cercanía, se llevarán a cabo actividades en terreno de manera sistemática, en la que participará parte del equipo del Centro de Liderazgo Educativo 2020. Al mismo tiempo, se dispondrá de una plataforma telefónica directa en el caso de que el cliente requiera de algún tipo de apoyo (y que el Centro esté capacitado para ofrecerlo).

Por otro lado, es muy importante para la efectividad de la asesoría que los directores de escuela perciban al Centro como una fuente de apoyo continuo, involucrado con sus necesidades y con los objetivos de la intervención, y no como una consultora externa con agenda propia. Por este motivo, es fundamental que la participación de los equipos directivos sea voluntaria. Se espera tener una relación de co-creación de valor, a partir del apoyo por parte del equipo del Proyecto y de la disposición y compromiso por parte del equipo directivo de la escuela.

VII.2.4. *Canales*

En una primera instancia, se pretende acceder a los establecimientos educacionales a través de los sostenedores. Para ello se les entregará a los sostenedores municipales la propuesta del Proyecto 'Directores Líderes', el cual contendrá una descripción general del valor que entrega, el propósito del Centro de Liderazgo Educativo 2020, la base metodológica del Proyecto, los objetivos esperados y las ventajas que la asesoría puede generar tanto dentro de los establecimientos como para los propios sostenedores. A continuación se les solicitará información respecto a cuáles son los colegios con mayores necesidades, y en los cuales es factible la implementación.

Con esta información, se procederá a contactar directamente a los directores de las escuelas, para mostrarles de qué se trata el proyecto y para conocer su propia percepción sobre los aspectos en los que se presentan mayores dificultades y desafíos. Dentro del grupo de directores que deseen desarrollar el proyecto de cambio se seleccionará a los que presenten mayor potencial –en esta etapa los miembros del equipo deberán ser capaces de distinguir a aquellos que reflejen un compromiso real por participar- en base a las capacidades de gestión propias del Centro, y se procederá a firmar un acuerdo en conjunto con el sostenedor.

Se espera que, una vez que la reputación del Centro de Liderazgo Educativo 2020 se consagre, los propios directores de escuela soliciten sus servicios. Esto solo ocurrirá en la medida que se hagan visibles las ventajas y beneficios que esto puede significar para ellos.

VII.2.5. *Flujo de Ingresos*

Los ingresos del Proyecto 'Directores Líderes' provienen exclusivamente de los recursos SEP asociados a las escuelas que estén siendo asesoradas. La asesoría se tarifica a partir del número de horas destinadas al trabajo en terreno (el costo por Hora Hombre varía dependiendo del cargo de la persona que participe del trabajo en terreno), y del grado de dificultad que el equipo de 'Directores Líderes' perciba. Este

último punto incorpora factores tales como el grado de desorden de las actividades de gestión por parte del equipo directivo, el nivel de violencia dentro de los establecimientos y la relación entre docentes, apoderados, alumnos y equipo directivo, entre otros. (El sistema de tarificación se describe con mayor detalle en el punto VII.5.2.)

VII.2.6. Recursos Clave

El principal recurso que posee el Centro de Liderazgo 2020 es el capital humano. El equipo de trabajo del Centro posee un conocimiento colectivo profundo sobre educación, currículo, liderazgo educativo, sicología y gestión de cambios. La experiencia que cada uno tiene en el ámbito educativo constituye un gran activo, capaz de agregar valor al servicio que se pretende ofrecer. Por otro lado, el alto nivel de compromiso del equipo con la misión de la Fundación es un intangible que asegura un gran involucramiento con los proyectos que se desarrollen. Todos los miembros de Educación 2020 tienen una vocación por mejorar el sistema educativo: esa es su motivación primaria.

Otro recurso clave es la metodología que se propone implementar, y el conocimiento que se pretende impartir. El servicio de asesoría que el Centro ofrece se basa en las teorías de Liderazgo Educativo, Gestión de Cambios Organizacionales y Procesos de Aprendizaje descritas en el marco teórico. Esto constituye un gran recurso para fortalecer la propuesta de valor del producto.

VII.2.7. Actividades Clave

Como actividad clave para el Proyecto ‘Directores Líderes’ se definió el desarrollo de confianza con el equipo directivo. Una de las principales propuestas es el foco en las necesidades concretas de cada miembro del equipo directivo, y en el hecho de que la asesoría debe ser voluntaria. Esta actividad debe manifestarse con mayor énfasis en la etapa de diagnóstico del Proyecto, considerando que será uno de los primeros acercamientos entre el equipo directivo de la escuela y la gente de ‘Directores Líderes’. Por otro lado, la misma etapa de diagnóstico es clave, ya que a partir de ésta se definirán las necesidades concretas del equipo directivo.

Finalmente, el análisis y la entrega de los resultados obtenidos en el trabajo en terreno también son de suma importancia, principalmente por dos razones. En primer lugar, es importante que alumnos, docentes, directivos y apoderados perciban los éxitos de corto plazo de sus propias acciones, para fortalecer su compromiso con lo que está haciendo. Por otro lado, las temáticas y la forma en la que éstas se aborden durante las actividades futuras dependerán de los resultados obtenidos en las experiencias anteriores. Por este motivo es muy importante realizar un buen análisis de los resultados.

VII.2.8. Alianzas Clave

En lo que respecta a las alianzas clave para el buen desempeño del Centro de Liderazgo Educativo 2020, destacan los Sostenedores Municipales. Aunque pueden llegar a ser clientes indirectos del servicio, también constituyen importantes aliados. Cabe recordar que los equipos directivos son los clientes directos, y que el impacto que

el servicio pueda tener en la calidad de liderazgo –y, por transitividad, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes- está fuertemente sujeto a la relación que haya con los sostenedores. Por este motivo, es fundamental desarrollar un vínculo entre los sostenedores, el equipo del Proyecto ‘Directores Líderes’ y el equipo directivo de la escuela.

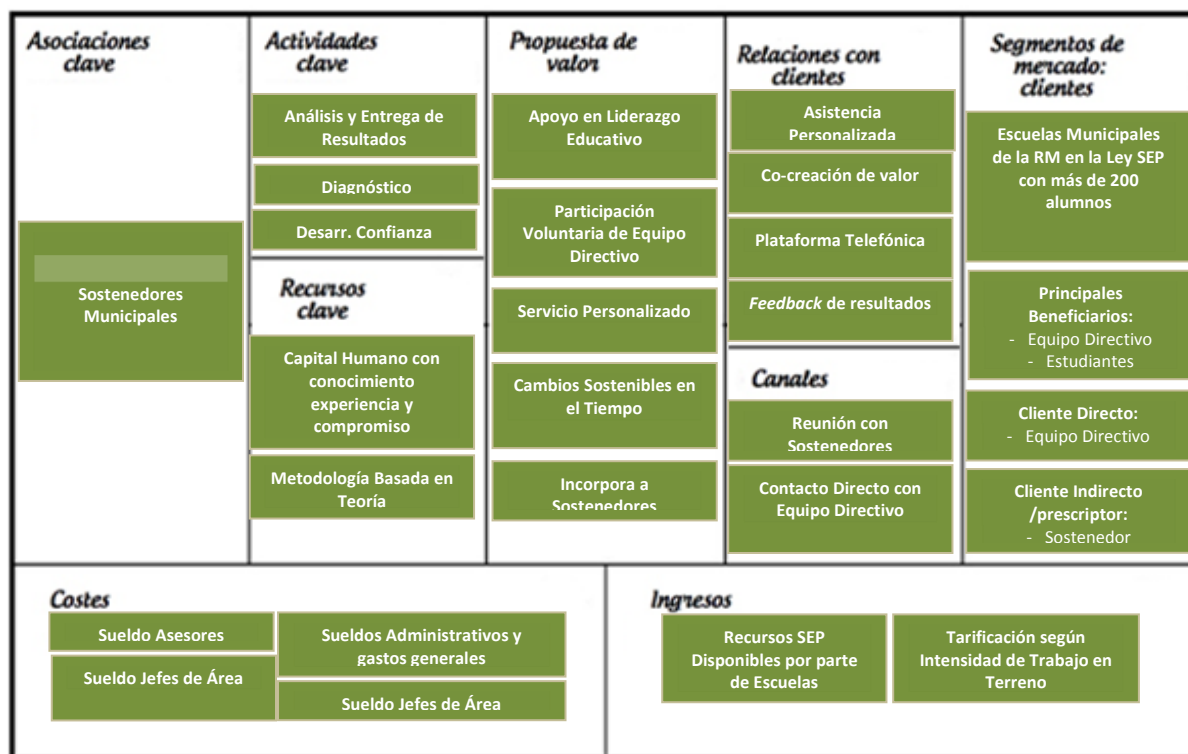
VII.2.9. Estructura de Costos

El principal insumo del Proyecto ‘Directores Líderes’ es el capital humano del Centro de Liderazgo Educativo 2020. En este contexto, los principales costos asociados a la generación de valor son los salarios de las personas. Los costos fijos corresponden a: la remuneración del Director del Centro de Liderazgo Educativo 2020 (como % de su salario asociado al tiempo que le dedica al Proyecto), el salario del Coordinador de ‘Directores Líderes’ y el salario del encargado de la Evaluación de Resultados. Los costos variables están compuestos por: la remuneración a los asesores (proporcional al número de horas de trabajo en terreno) y la remuneración a los Jefes de Área. Por otro lado, se encuentran todos los gastos administrativos asociados al Proyecto. En particular destacan el arriendo de la oficina y los sueldos administrativos. Este punto se describe con mayor profundidad en la Evaluación Financiera que se presenta más adelante.

VII.2.10. Lienzo del Modelo CANVAS

Con el objetivo de ilustrar el Modelo CANVAS de manera concreta, a continuación se presenta una representación gráfica del Modelo, que resume la descripción anterior:

Ilustración 7. Lienzo Modelo CANVAS



Fuente: Elaboración propia

VII.3. PLAN DE OPERACIONES

El desarrollo del plan de operaciones fue desarrollado con el apoyo de la Jefa del Proyecto Andina, Vanessa MacAuliffe. Durante la reunión, en primer lugar se realizó un análisis de las bases teóricas asociadas a procesos de aprendizaje, gestión de cambios organizacionales y liderazgo educativo, y se identificó dónde y de qué manera deberían estar presentes en el transcurso de la intervención. A continuación se realizó la descripción de los procesos involucrados, incorporando la metodología asociada a la teoría sobre gestión de cambios organizacionales.

VII.3.1. *Fundamento Teórico de la Metodología*

La teoría estudiada en esta sección del trabajo entrega información significativa respecto a cómo debiese estar diseñada la intervención que el Proyecto Directores Líderes en Escuelas Vulnerables pretende ofrecer. En primer lugar, es muy importante que la estructura metodológica y práctica de los proyectos de intervención incorpore la teoría sobre cómo se llevan a cabo los procesos de generación de cambio dentro las organizaciones [27]. Por otra parte, es fundamental que el contenido de lo que se pretende enseñar esté basado en la teoría que existe sobre lo que es considerado un liderazgo educativo efectivo. Finalmente, la metodología de enseñanza debe estar alineada con los procesos de aprendizaje propios de las personas adultas [25].

En lo que respecta a gestión de cambios dentro de las organizaciones, la teoría estudiada puede servir como un pilar central cuando se diseñe la estructura de los procesos involucrados en el servicio. Los primeros tres pasos del modelo descrito por John Kotter están relacionados con identificar los *principales problemas y dificultades que perciben los involucrados* (directores, docentes, alumnos, apoderados y sostenedor), *definir los objetivos de la asesoría y conformar un equipo de trabajo* en el que haya compromiso por lograr las metas. Como se pudo apreciar en el estudio de casos, este aspecto ilustró algunas dificultades, relacionadas principalmente con la baja disposición de los equipos directivos a participar [30], ocasionada por la imposición de las asesorías por parte de los sostenedores.

A partir de la teoría estudiada sobre liderazgo educativo, en esta etapa el proyecto Directores Líderes tiene que apoyar al equipo directivo en la construcción de una visión compartida dentro de la organización [22], [27], el establecimiento de metas claras en el corto y largo plazo [20], y el cultivo de las relaciones entre la gente que trabaja [22]. En el marco de Directores Líderes, esta etapa estaría relacionada con las condiciones de llegada, con el proceso de diagnóstico y con la generación de confianza entre el equipo; estas etapas serán descritas en el plan operacional del negocio. Es fundamental que el sostenedor esté activamente involucrado con el proyecto, ya que la fijación de metas se relacionará directamente con el Convenio de Desempeño –haya sido éste construido con el apoyo del Centro de Liderazgo Educativo 2020 o no- que se define entre el sostenedor y el director de la escuela. Al mismo tiempo, la relevancia de su participación y compromiso radica en la evidencia empírica, que destaca el impacto negativo de la poca coordinación entre el sostenedor y la escuela [30].

Las siguientes etapas para la gestión de cambio organizacional se relacionan, en el marco del Proyecto ‘Directores Líderes’, con la planificación y ejecución del plan de

acompañamiento. La experiencia previa del proyecto en las comunas de Lo Prado, San Joaquín y San Antonio mostró que la primera temática a abordar es la normalización de los procesos estructurales dentro de la organización. En este ítem, es importante proveer al equipo directivo con conocimiento concreto acerca de cómo realizar un plan estratégico y cómo desarrollar un manual de procedimientos. Esto debe realizarse en jornadas presenciales, en las que se aplique una metodología de enseñanza explícita [24], utilizando los principios de comunicación y actividad asociados al proceso de aprendizaje de las personas adultas [26]. La utilización de estos principios asegura que la metodología de enseñanza no sea autoritaria, ya que la literatura indica que ésta es contraproducente para el aprendizaje en adultos [25].

De esta manera se pretende resolver los problemas que mostraron ser más recurrentes, dentro de los cuales destacan la ausencia de un monitoreo de asistencia, la falta de seguimiento de trabajo efectivo en aulas (ya que a veces llegaban los alumnos y docentes al aula, pero las clases tardaban mucho tiempo en comenzar, o terminaban antes) y la ausencia de protocolos para lidiar con conflictos asociados al contexto de alta vulnerabilidad de las escuelas (en particular, violencia, armas, drogas)²³. A partir de la experiencia, esta etapa toma aproximadamente un año.

Una vez finalizada la etapa de normalización, el Proyecto Directores Líderes puede enfocarse en abordar las temáticas relacionadas con el liderazgo educativo. En esta etapa se hace clave la definición de las responsabilidades de cada miembro del equipo previamente definido. Para ello el proyecto Directores Líderes debe acompañar a los equipos directivos en jornadas presenciales transmitiendo un aprendizaje indirecto, en la forma de guía. Las experiencias en terreno deben incorporar los principios de creatividad, intuición y socialización [26]; esto implica que el apoyo por parte del equipo de Directores Líderes debe ir orientado a que ellos mismos vayan definiendo de manera exploratoria sus roles, comprendiendo sus propias capacidades y las del equipo [22]. Como se describe en la literatura existente, este proceso corresponde a una distribución del liderazgo, en la que el liderazgo jerárquico debe ir desapareciendo de manera gradual [19] y coordinada [21]. Este proceso se irá dando de manera continua en el transcurso de la intervención.

De manera paralela, en el transcurso de la intervención se apoyará en el rediseño organizacional asociado al liderazgo educativo [22] y en asegurar un entorno libre de distracciones, que promueva el aprendizaje [20] [21]. Para ello el equipo asociado al Proyecto Directores Líderes estará presente en reuniones con los apoderados, reuniones con docentes y reuniones con ambos. En esta etapa resulta crucial la transmisión de los principios de globalización y apertura asociados a los principios de aprendizaje, fomentando en los líderes la capacidad de percibir la realidad del entorno en su totalidad: el objetivo es que puedan distinguir e incorporar las preocupaciones de docentes y apoderados, adaptarse a los diversos escenarios que puedan presentarse, fomentar la colaboración continua entre las personas involucradas en la experiencia educativa, alinear las temáticas a abordar en las reuniones con los objetivos estratégicos del equipo directivo y comunicar los resultados de manera clara [26] [22] [20].

²³ Fuente: Entrevista con Vanessa MacAuliffe, Jefa del Proyecto Andina.

Finalmente, y también de manera paralela, la última temática a abordar en el transcurso de la intervención será la administración del programa educativo y la promoción en el desarrollo profesional de los profesores [20]. Sin embargo, ésta no será abordada desde el punto de vista de la malla curricular, sino del manejo directivo eficiente desde el punto de vista del liderazgo. Utilizando la teoría sobre prácticas de aprendizaje, se busca que los líderes escolares aprendan cómo aplicar las mismas prácticas de aprendizaje con sus profesores. En este sentido, se apoyará a los miembros del equipo directivo para promover el desarrollo profesional de los docentes, considerando sus propias motivaciones, proyecciones y personalidades. Se espera que los líderes sean capaces de motivar al cuerpo docente a aprender por sí mismo y colaborativamente, y a resolver sus problemas de manera creativa [26], guiándolos, pero promoviendo la autonomía. Al mismo tiempo, deben ser capaces de transmitirles el sentido de lo que se está haciendo, poniendo el foco en lo importante que es la labor que están cumpliendo [27]. Por otro lado, los líderes deben monitorear la enseñanza en las aulas, y apoyar las prácticas pedagógicas a través de *feedback* y material formativo [20]. Al igual que las otras temáticas, el apoyo será presencial, participando en jornadas con profesores y en el trabajo dentro del aula.

VII.3.2. Descripción de los Procesos

Antes de describir las etapas asociadas a la intervención en terreno, es muy relevante describir el proceso de llegada al cliente, y la fijación de los compromisos y responsabilidades por parte del Centro de Liderazgo 2020, el sostenedor municipal y el equipo directivo de la escuela, respecto a la implementación del proyecto Directores Líderes. Ésta etapa previa es clave, considerando la importancia del compromiso por parte del sostenedor y la disposición del equipo directivo a participar de manera voluntaria. Al mismo tiempo, esta instancia servirá para que el Centro de Liderazgo Educativo transmita un sentido de urgencia por resolver las problemáticas que sean percibidas dentro de las escuelas, por parte de los directores y de los mismos sostenedores [27].

La primera actividad consiste en entregar un documento con la propuesta del Centro de Liderazgo Educativo 2020 al sostenedor municipal, donde se describa el objetivo del proyecto ofrecido, la metodología, los resultados generales esperados en los colegios, la visión y la misión del Centro. A continuación, se fija una reunión con los sostenedores que contacten al Centro. El objetivo de la reunión es distinguir la factibilidad económica del proyecto en los distintos colegios que el sostenedor tiene a su cargo. Esto está asociado principalmente al índice de vulnerabilidad y al número de alumnos en cada establecimiento, ya que los recursos SEP de los cuales dispone cada uno depende de ambas variables.

Con esa información, se procede a fijar una reunión con los equipos directivos de los colegios. En ellas, se abordan las siguientes temáticas:

- Presentación del equipo de trabajo del Centro de Liderazgo Educativo 2020
- Presentación de los objetivos de la asesoría.
- Descripción de los beneficios que se pretende ofrecer a los directores y a las escuelas.

- Presentación de los resultados que se han obtenido en los proyectos anteriores y vigentes.
- Apreciación de los directores respecto a la realidad escolar que ellos perciben, sus preocupaciones y sus mayores dificultades en el ejercicio de sus cargos.
- Distinción de la voluntad a participar por parte de los directores.

Con esta información se selecciona a los colegios que deseen participar de manera voluntaria, y acorde a las propias capacidades –en términos de tiempo y capital humano- de las cuales el Centro de Liderazgo Educativo disponga. Finalmente, se fija una reunión entre el equipo directivo, el sostenedor y el equipo del Centro de Liderazgo Educativo 2020, donde se determinan los objetivos a priori de la asesoría, se coordinan los plazos preliminares para cada etapa de la asesoría y se firma un contrato de compromiso entre las partes involucradas. A partir de la experiencia previa del Centro con el Proyecto Directores Líderes, se concluye que esta etapa tiene una duración aproximada de tres meses.

Selección y capacitación del equipo de asesores

Una vez firmado el contrato, el primer paso es contratar a los asesores que se encargarán del trabajo en terreno. Para ello, se debe realizar un proceso de selección donde se busque a candidatos con experiencia trabajando en escuelas, con un alto grado de compromiso con lo que se está haciendo y con la posibilidad de destinar aproximadamente una jornada a la semana al acompañamiento. Una vez seleccionados los asesores, se realiza un proceso de capacitación. El encargado de esta etapa es el Equipo de Coordinación (el cual se describe en el Plan de Recursos Humanos), el cual se encarga de transmitir los objetivos, la metodología, la visión y la base teórica del Proyecto ‘Directores Líderes’.

De todas formas, el proceso de capacitación de los asesores continúa incluso durante la implementación del Proyecto. Se espera que, una vez que el Proyecto se consolide, los Jefes de Proyecto sean los asesores con más experiencia, y guíen a los nuevos asesores contratados. De esta manera se genera una retroalimentación continua, donde la calidad de los asesores mejora año a año.

Diagnóstico de la escuela

El objetivo de la etapa de diagnóstico es distinguir la situación en la que se encuentra la escuela, para luego definir los objetivos concretos del proyecto. Antes de comenzar a recopilar la información, se lleva a cabo una reunión con el sostenedor y el equipo directivo, donde se discuten las temáticas a ser abordadas en la investigación, se llega a un acuerdo y se definen los objetivos a priori del diagnóstico. El diagnóstico se realiza en tres etapas: indagación inicial, levantamiento de información en terreno y análisis/síntesis de la información obtenida. La experiencia previa con las comunas de Lo Prado, San Joaquín y San Antonio refleja que esta etapa tiene una duración aproximada de dos meses.

- Etapa 1: Indagación Inicial

En primer lugar, se realiza una revisión de la documentación existente en la escuela: los resultados académicos de los estudiantes en los últimos años, la evolución

de la matrícula, los instrumentos de gestión utilizados, el Proyecto Educativo Institucional, las licencias médicas y cualquier otro tipo de documentación pertinente para el diagnóstico.

A continuación se entrevista al equipo directivo para obtener una idea inicial respecto a las competencias directivas (genéricas y técnicas) que cada uno posee, los procesos de gestión en los que presentan mayores dificultades, el manejo curricular, y el clima anímico que perciben, tanto en la escuela como en ellos mismos. Finalmente, se diseñan los instrumentos para realizar un levantamiento de la información faltante. Se ajustan los cuestionarios en base a la información requerida, se diseñan los *focus groups* y las entrevistas a realizar, y se definen los actores relevantes a ser entrevistados.

- Etapa 2: Levantamiento de información en terreno

En esta etapa, se aplican los instrumentos definidos previamente. Se realizan encuestas a directivos, docentes y alumnos del establecimiento, con un foco en las temáticas definidas, orientadas a distinguir las dificultades en liderazgo directivo que existan dentro de la escuela. A continuación se realizan entrevistas y *focus groups* con los actores relevantes previamente definidos para esta etapa. De esta manera, se obtiene la información restante para el correcto diagnóstico de la escuela.

- Etapa 3: Análisis y síntesis de la información obtenida

En esta tercera etapa se realizan, tanto un diagrama sistémico, como un reporte que sintetice los resultados obtenidos en la etapa anterior. Se les entregan los resultados al equipo directivo y sostenedor municipal, en conjunto con una propuesta preliminar de las líneas de acción para resolver los problemas encontrados.

Definición de objetivos a partir del diagnóstico

En esta etapa se definen -en conjunto con el director, el sostenedor y la institución encargada de la asesoría en terreno- los objetivos estratégicos y anuales del proyecto, así como las metas que se pretende obtener en el corto plazo para el año. Para esto, se realiza un “Taller de Consenso”, en el que se discuten los resultados obtenidos del diagnóstico y las líneas de acción propuestas, definidas como los objetivos a cumplir. Las metas en el corto plazo se reevalúan cada año para ajustarlas al proyecto, y para adaptarlas en base a los resultados que se haya obtenido el año anterior. El propósito de esta etapa es crear una visión sobre cómo debería funcionar la institución en términos de liderazgo y gestión directiva, acorde a la teoría de gestión de cambios organizacionales.

Esta etapa se resuelve en dos reuniones, en un plazo de dos semanas.

Diseño e implementación del Plan de Acompañamiento

El Plan de Acompañamiento es fijado anualmente, e incorpora las distintas actividades que se llevan a cabo: el acompañamiento al equipo directivo en su conjunto (a través de reuniones de equipo); el apoyo específico a los miembros del equipo; el acompañamiento en espacios de trabajo colectivo (en jornadas con el equipo directivo,

sostenedor municipal, profesores, técnicos u otros); la observación de rutinas escolares para una posterior retroalimentación con el equipo directivo (incluyendo reuniones de apoderados, recreos, asambleas y otras actividades); talleres mensuales con los directores, en los que se trabajan competencias tanto técnicas como genéricas.

Durante la etapa de diseño del Plan de Acompañamiento, se define el alcance de los servicios a prestar durante el proyecto. Esto se refiere al tiempo que se destinará en el transcurso del año en desarrollar cada una de las actividades previamente descritas. Una vez definido esto, comienza la etapa de implementación, en la que se llevan a cabo las actividades previamente definidas. Es importante destacar que la planificación incorpora una cierta flexibilidad, para adaptarse a las necesidades del equipo directivo y de los involucrados en el proceso. Por eso, el tiempo destinado se define como “horas al mes”, dejando espacio para agendar las actividades mes a mes.

Seguimiento de resultados y evaluación de impacto

El seguimiento de los avances obtenidos con la implementación del Proyecto Directores Líderes se divide en dos ramas: Seguimiento de Resultados y Evaluación de Impacto. El primero se refiere a aquellos aspectos cualitativos en los cuales se puede percibir una mejora en el corto plazo. Esto se refiere a la evaluación de cambios en el clima, en la relación entre las personas y en la efectividad de la implementación de nuevos procesos de gestión y/o herramientas. A través de las actividades que se realizan en la implementación del Plan de Acompañamiento se obtiene *feedback* sobre los cambios que el equipo de Directores Líderes va percibiendo, éstos se analizan y posteriormente se muestran a los actores involucrados, dependiendo del tipo de actividad.

La Evaluación de Impacto consiste en analizar la evolución anual que el colegio percibe, en términos de las variables SIMCE y Matrícula. Se realiza una comparación gráfica entre los resultados del colegio y aquellos de un grupo de control definido previamente.

Cuando termina el proyecto, se entrega al equipo directivo y al sostenedor municipal un informe con la evolución cualitativa que se observó en el colegio (a partir de la información obtenida con el Seguimiento de Resultados), así como también la Evaluación de Impacto.

VII.4. PLAN DE RECURSOS HUMANOS

Para el desarrollo del Proyecto Directores Líderes, se definió cómo debe estar compuesto el equipo de trabajo. En este contexto, se definieron tres sub-equipos, quienes se encargan de las distintas áreas del proyecto. El primero corresponde al Equipo Directivo, el cual incorpora al director del Centro de Liderazgo Educativo 2020, al Director de Proyectos, Director Ejecutivo y Coordinador Nacional de Educación 2020. El segundo corresponde al Equipo de Coordinación, que incorpora al Coordinador de ‘Directores Líderes’, a los Jefes de Área y al responsable de la Evaluación de Proyectos. Por último, el Equipo de Implementación incorpora a los asesores

encargados del trabajo en terreno dentro de las escuelas, de los cuales uno corresponde al Jefe de Proyecto.

A continuación, se describe el rol que cada uno de los equipos debe cumplir, asociado al desarrollo del Proyecto Directores Líderes. Se detallan las actividades que cada uno debe realizar, sus responsabilidades y cómo se comunican entre sí.

VII.4.1. Descripción de Cargos

Equipo de Dirección

El Equipo de Dirección es el responsable de definir las bases a partir de las que se desarrollan todos los proyectos asociados al Centro de Liderazgo Educativo 2020. En este sentido, es el responsable de definir los objetivos estratégicos asociados a la naturaleza de la organización. Al mismo tiempo, debe velar por que los proyectos (y en este caso, el Proyecto Directores Líderes) estén alineados con la visión global de la organización. Para ello, debe evaluar periódicamente los avances y la evolución de éstos, a través de reuniones con el Coordinador. Al mismo tiempo, dada la reputación de sus integrantes, este equipo es el responsable de la exploración de nuevos proyectos. Esto involucra liderar las primeras reuniones con los Sostenedores Municipales para explicar la naturaleza del Proyecto.

Equipo de Coordinación (o conducción)

El Equipo de Conducción tiene, tal como dice el nombre, la tarea de conducir y coordinar el desarrollo de los proyectos asociados a Directores Líderes. En este sentido, los Jefes de Área tienen bajo su cargo a un máximo de 10 proyectos (escuelas)²⁴ y deben cumplir las siguientes tareas:

- Coordinar y participar en las reuniones donde, en conjunto con el equipo directivo y sostenedor, se fijan los objetivos asociados al Diagnóstico y diseño del Plan de Trabajo.
- Evaluar los resultados obtenidos a través de la intervención mes a mes, y mantener informado al Coordinador de 'Directores Líderes' al respecto.
- Trabajar en terreno en jornadas grupales una vez al mes.
- Actuar como interlocutor entre el Centro de Liderazgo Educativo 2020 y el cliente.
- Apoyar y guiar al Equipo de Implementación respecto a la visión y los objetivos estratégicos del Proyecto Directores Líderes

Este trabajo es gestionado por el Coordinador de 'Directores Líderes', quien debe supervisar el desarrollo de los puntos mencionados previamente. Al mismo tiempo, debe comunicarse, en visitas esporádicas a los establecimientos, con el equipo directivo, para evaluar que los proyectos efectivamente estén alineados con la teoría en la que se basan y con la visión del Centro de Liderazgo Educativo 2020. Finalmente, debe presentar la evolución de los proyectos al Equipo de Dirección. Cabe destacar que, en los primeros años, el Coordinador también deberá cumplir el rol de un Jefe de

²⁴ Se definió este número a partir de la experiencia del Proyecto Andina respecto a la carga de trabajo.

Área, haciéndose cargo de 10 escuelas. Esto terminará el año 3, donde se contará con un nuevo Jefe de Área que se hará cargo de ese grupo.

El encargado de la Evaluación de Proyectos tiene la responsabilidad de analizar toda la información obtenida a partir de las experiencias en terreno y los resultados que se van obteniendo en el corto plazo, la cual se obtiene en base a las encuestas y entrevistas. El principal *input* para la evaluación de resultados es la documentación y los informes entregados por el Equipo de Implementación. A partir del análisis, debe producir mes a mes un informe para ser entregado al equipo directivo de los establecimientos; al mismo tiempo, debe realizar un informe (en conjunto con el Coordinador) en el que se resuman los resultados obtenidos, para presentarlos al Equipo de Dirección. Finalmente, debe analizar la evaluación del impacto anual del Proyecto, a partir de los resultados SIMCE y la evolución de Matrícula, la que se presenta a fin de año al Equipo de Dirección del Centro de Liderazgo Educativo, al Equipo Directivo de las escuelas y al Sostenedor Municipal.

Equipo de Implementación

El Equipo de Implementación corresponde al conjunto de asesores que se encargan de asistir y participar en las actividades en terreno con el Equipo Directivo, el cuerpo docente, los estudiantes y los apoderados. Las actividades que realizan en el transcurso del proyecto son las siguientes:

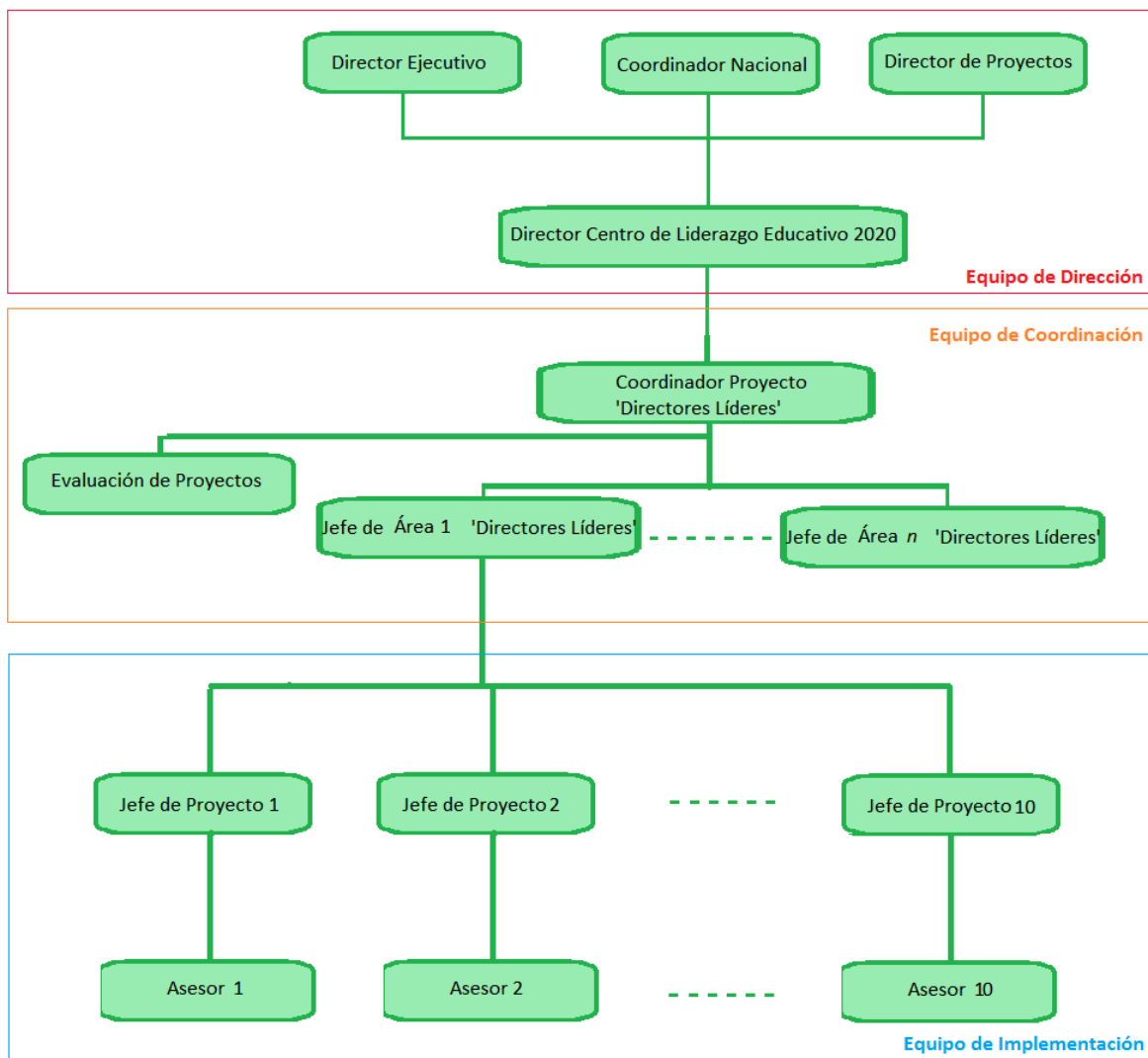
- Servicios de Acompañamiento con el Equipo Directivo escolar, a través del trabajo grupal, con foco en Trabajo en Equipo y Conducción.
- Asesorías específicas a miembros del Equipo Directivo en sus respectivas áreas de Gestión Institucional y Liderazgo.
- Acompañamiento en el espacio de trabajo colectivo con el Consejo de Profesores, seguido de una retroalimentación respecto a la dinámica observada, en presencia del Director de la escuela.
- Observación de rutinas escolares –previamente acordadas con el Equipo Directivo-, incluyendo recreos, reuniones de Padres y Apoderados, actos escolares y otras actividades, y una posterior entrega de *feedback* al Equipo Directivo sobre las dinámicas observadas.
- Talleres mensuales con el Director de la escuela, incorporando la entrega de prácticas de liderazgo técnicas –herramientas de gestión, metodologías de trabajo- como aquellas asociadas a comunicación y trabajo en equipo con el resto de los miembros del Equipo Directivo.

Para cada escuela existe un Jefe de Proyecto y un Asesor. El primero, además de cumplir su rol de asesor, se encarga de organizar las actividades y ajustarlas a las necesidades y características del equipo directivo. Por este motivo, es importante que tenga experiencia en asesorías de este tipo.

VII.4.2. Organigrama

A continuación se presenta el diagrama con la estructura organizacional para el Proyecto 'Directores Líderes' (aunque el Centro de Liderazgo Educativo 2020 posee otras líneas de negocio, se optó por expresar exclusivamente la organización para este Proyecto en particular):

Ilustración 8. Organigrama Proyecto 'Directores Líderes'



Fuente: Elaboración propia

VII.5. PLAN DE VENTAS

VII.5.1. Estimación de la Demanda

Región Metropolitana

En lo que respecta a la demanda estimada que se espera en el transcurso de los 10 años, ésta fue definida bajo el supuesto de que, en un plazo de 5 años, es posible alcanzar una cobertura cercana al 10% del mercado potencial definido previamente, el cual corresponde a los establecimientos municipales dentro de la Región Metropolitana que están sujetos a la Ley SEP y tienen al menos 200 alumnos matriculados. Esta fue una meta propuesta, alineada a la visión de Educación 2020 de tener la mayor cobertura posible sin perjudicar la calidad del servicio ofrecido. Al mismo tiempo, esta cifra está alineada con la experiencia que el Proyecto Directores Líderes ha tenido en los últimos años respecto a cobertura, que en su tercer año de existencia se encuentra trabajando con 16 escuelas.

A partir de la información obtenida del estudio de mercado, se puede observar que el mercado potencial de la Región Metropolitana es de aproximadamente 650 escuelas. Esto implica que, a partir del año 6, el Proyecto Directores Líderes estaría cubriendo casi el 10% del mercado. Por otro lado, hay que considerar que el fin último del Proyecto Directores Líderes no es la maximización de utilidades, sino mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en las escuelas a través del desarrollo de habilidades y herramientas de liderazgo por parte de los equipos directivos. Por este motivo, se decidió proyectar una tasa constante de captación de clientes hasta llegar a la meta del 10% del mercado potencial. En la siguiente tabla se puede apreciar la proyección de demanda definida para el proyecto (para ello se supuso un periodo de prestación de servicios promedio de 4 años por escuela):

Tabla 9. Estimación de la demanda

Año	Nuevos Clientes Captados	Total de Clientes	% de Penetración
1	8	8	0%
2	12	20	2%
3	12	32	3%
4	12	44	4%
5	12	48	5%
6	24	60	6%
7	24	72	7%
8	24	84	8%
9	24	96	9%
10	24	96	9%

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, se está asignando una cota superior de 12 escuelas para los primeros 5 años. La justificación para ello es que la alta calidad del servicio ofrecido por el Proyecto Directores Líderes (la cual finalmente se traduce en el alto impacto que se espera dentro de las escuelas) implica tener un alto grado de control respecto al desarrollo de las actividades dentro de las escuelas y al seguimiento de resultados. Al mismo tiempo, es fundamental que el equipo de implementación esté bien capacitado. Este modelo de crecimiento permite tener control respecto a la rigurosidad de las capacitaciones, y también asegura que desde el año 6 en adelante se disponga de asesores con un gran nivel de experiencia, lo que fortalece aún más la propuesta de valor del Proyecto.

Finalmente, recién a partir del año 5 el Centro de Liderazgo Educativo 2020 tendrá evidencia sustancial respecto al impacto real del Proyecto. Suponiendo que tiene un alto impacto en los procesos de aprendizaje de los alumnos, y contando con un equipo de asesores de gran experiencia (obtenida luego de cuatro años de trabajo en terreno), se proyecta un crecimiento en la captación de nuevas escuelas a partir del año 6, de 24 colegios en cada periodo.

En lo que respecta a la estrategia de captación de clientes, la primera prioridad es captar a las escuelas con el mayor número de alumnos, principalmente por tres razones. La primera razón es que al trabajar con escuelas de muchos estudiantes, se asegura tener un impacto mayor a nivel global que si se trabaja con escuelas más pequeñas ya que *se está beneficiando a un mayor número de alumnos*.

La segunda razón es que las escuelas con más estudiantes tienen una mayor cantidad de recursos asociados a la SEP y, por lo tanto, *tienen una mayor disposición a pagar*. A modo de ejemplo, una escuela con 600 alumnos, de los cuales el 40% de ellos está en condición de vulnerabilidad, tiene alrededor de 100 millones de pesos anuales disponibles exclusivamente por la Ley SEP; por otro lado, una escuela con 200 alumnos solo tendría cerca de 32 millones de pesos anuales.

La tercera razón es que mientras mayor sea el número de alumnos “intervenidos”, *más significativo será el impacto que se observe al finalizar el Proyecto*, en lo que respecta al mejoramiento de los procesos de aprendizaje. Es fundamental tener evidencia empírica que valide el impacto de Directores Líderes ya que a partir de ello, no solo se aseguraría que las escuelas más pequeñas aumenten su disposición a pagar, sino también se obtendría evidencia de primera mano respecto a la importancia del equipo directivo. Este último punto podría ofrecer a Educación 2020 una herramienta poderosa para influir en las políticas públicas asociadas a educación.

Otras regiones:

Del estudio de mercado, también se desprende la existencia de un mercado potencial en otras regiones. En particular, destaca la VIII con alrededor de 220 escuelas municipales sujetas a la SEP y la V con un poco más de 200. Aunque una expansión regional no forma parte del plan de negocios original, es importante evaluar la posibilidad de llevarla a cabo. Considerando una tasa de captación de clientes similar que en la Región Metropolitana (explicada por la reputación que el Proyecto tendría a estas alturas a partir de los resultados obtenidos, y por el número de escuelas

potenciales en cada región) se esperaría llegar en 5 años a un 25% del mercado potencial de cada región, correspondiente a cerca de 50 colegios.

VII.5.2. Estimación del Precio

Dado que cada escuela tiene características y necesidades diferentes, el precio del Proyecto Directores Líderes varía de caso a caso. Manteniendo la coherencia con el fin último del Proyecto Directores Líderes (mejorar los procesos de aprendizaje de las escuelas como primera prioridad), es muy importante que el precio esté alineado con la disposición a pagar de cada escuela, considerando que tienen recursos escasos. Al mismo tiempo, el proyecto debe ser capaz de auto-sostenerse en el tiempo, dado que Educación 2020 no dispone de los recursos como para solventar un flujo de caja negativo. De hecho, se propone que genere utilidades para ser reinvertidas dentro de la fundación.

Tomando estos puntos en consideración, se definió un sistema de tarificación que incorpora dos ítems: el trabajo directo en terreno y los gastos generales asociados a la evaluación de resultados y el desarrollo de entregables. Los gastos generales pueden variar dependiendo del grado de dificultad de cada proyecto, y corresponden aproximadamente a entre un 10% y un 20% del trabajo en terreno. Cabe destacar que el proceso de tarificación debe ser realizado por el equipo de coordinación en conjunto con el equipo de dirección del Proyecto Directores Líderes, en base a sus conocimientos y experiencia.

El precio del trabajo en terreno se calcula en UF por Horas Hombres (HH)²⁵ trabajadas, y considera al Jefe de Área, al Jefe de Proyecto y al Asesor. En la siguiente tabla se presentan los precios para la tarificación:

Tabla 10. Tarificación del servicio por cargo

Cargo	UF/HH
Jefe de Área	1,2
Jefe de Proyectos	1,0
Asesor	0,7

Fuente: Elaboración propia

A continuación se presenta la tarificación anual (10 meses) para un proyecto de complejidad media, que involucra un trabajo de 15 horas mensuales. Este corresponde al precio para un proyecto estándar²⁶.

²⁵ A modo de referencia, 1UF=\$23.000.

²⁶ En la práctica, tanto el número de horas de trabajo necesarias como el nivel de complejidad del proyecto debe ser definido por el equipo de coordinación y dirección, a partir de sus propios conocimientos sobre el tema.

Tabla 11. Tarifación caso estándar

Cargo	HH	Precio (UF)	Total Anual (\$)
Jefe de proyecto	100	1,0	2.300.000
asesor	150	0,7	2.415.000
Jefe de Área	20	1,2	552.000
Subtotal			5.267.000
Gastos Generales (15%)			790.050
Total Proyecto			6.057.050

Fuente: Elaboración propia

Esta cifra equivale a alrededor de \$600.000 mensuales. Suponiendo escuelas con un promedio de 300 alumnos, corresponde a cerca de \$2.000 mensuales por alumno, lo que representa cerca del 10% de los recursos SEP para una escuela de estas características. Recordando las tarifas descritas en el análisis de la industria, los Asesores Técnicos en Educación que ofrecen el desarrollo de pruebas, pueden cobrar entre \$1.000 y \$12.000 por alumno. Suponiendo un valor promedio de \$3.000, una escuela en la que 80 alumnos dieran tres pruebas tendría que pagar \$725.000. Tomando esto en consideración, la tarifación definida parece razonable, en lo que respecta al costo por alumno.

Por otro lado, existe evidencia de Asesores Técnicos en Educación que ofrecen servicios de trabajo en terreno, y cobran entre 2 y 3 millones de pesos anuales, por nivel y por asignatura. Esto implica que para beneficiar a tres niveles en solo una asignatura, el valor anual sería entre 6 y 9 millones de pesos. Aunque el Proyecto 'Directores Líderes' está dirigido a los equipos directivos de las escuelas, su fin último es beneficiar a todos los estudiantes. Por otro lado, el Proyecto es totalmente personalizado y alineado con el contexto específico de cada escuela, y busca que los cambios generados se sostengan en el tiempo. Tomando estos puntos en consideración, la tarifa anual definida parece apropiada.

VII.6. EVALUACIÓN FINANCIERA

Para efectos de proporcionar la visión más realista posible sobre la viabilidad económica y financiera del Proyecto Directores Líderes, la evaluación se realizó bajo la premisa de que parte desde el año 0. A pesar de que el Centro de Liderazgo Educativo 2020 tiene algo de experiencia ofreciendo un servicio similar (el cual se está desarrollando en las comunas de Lo Prado, San Joaquín y San Antonio), todavía no se encuentra sujeto al plan de negocios que se describe en el presente trabajo. Por este motivo, se incorporará la inversión necesaria para su funcionamiento, a pesar de que algunos de estos egresos ya fueron realizados.

La evaluación se realizó como un proyecto puro²⁷, y en un horizonte de 10 años, dado que el periodo de maduración de las ventas es muy largo –la prestación de servicios tiene una duración de 4 años-. A continuación, se presenta la estimación de la inversión necesaria, la estructura de egresos, la estimación de ingresos, la depreciación

²⁷ Sin financiamiento

de los activos, el capital de trabajo y el análisis de sensibilidad del Proyecto Directores Líderes.

VII.6.1. Estimación de la Inversión

En lo que respecta a la inversión necesaria para un proyecto como 'Directores Líderes', los principales egresos se asocian a los siguientes ítems:

Muebles para las oficinas: Este ítem consiste en todo el equipo mobiliario que deberá comprarse para el equipamiento de las oficinas. Incluye la compra de mesas para reuniones, sillas, sillones para la recepción de la oficina y escritorios para los empleados. El valor estimado de la inversión inicial para este ítem es de \$725.000. Sin embargo, se deberá hacer nuevas inversiones a medida que se incorpore más personal. El valor presente de la inversión total para este ítem es de \$1.445.000.

Equipamiento para las oficinas: Este ítem incorpora la compra de las herramientas que el personal necesita para realizar sus tareas. Incluye los computadores para cada empleado, un proyector para la sala de reuniones y una impresora para la oficina. El valor estimado de la inversión inicial para este ítem es de \$2.850.000. En los años posteriores se deberá invertir en más equipamiento a medida que aumente el personal. El valor presente de la inversión total para este ítem es de \$6.950.000.

Software y página web: Este ítem incorpora la creación de una página web específica para el Proyecto Directores Líderes, y la adquisición de licencias para el programa Microsoft Office Professional 2010, y para otros programas necesarios. El valor estimado de la inversión inicial para este ítem es de \$560.000. Al igual que con los ítems anteriores, se deberán realizar nuevas inversiones a medida que aumente el personal. El valor presente de la inversión total para este ítem es de \$730.000.

Tal como se mencionó previamente, en el horizonte de 10 años se deberá incurrir en nuevas inversiones para equipar al nuevo personal que ingrese a la organización. El plan de inversión se resume en la siguiente tabla:

Tabla 12. Plan de Inversiones

Año	Muebles (\$)	Equipamiento (\$)	Software (\$)	Total (\$)
0	725.000	2.850.000	560.000	4.135.000
1	-	-	-	-
2	65.000	450.000	40.000	555.000
3	65.000	450.000	40.000	555.000
4	65.000	450.000	40.000	555.000
5	595.000	1.800.000	120.000	2.515.000
6	-	2.850.000	-	2.850.000
7	425.000	-	-	425.000
8	65.000	900.000	40.000	1.005.000
9	35.000	450.000	-	485.000
10	35.000	450.000	-	485.000

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, el nivel de inversión es relativamente bajo. Esto era de esperar, considerando la naturaleza del Proyecto (es de servicios, por lo que no se requiere de una gran inversión en infraestructura).

VII.6.2. Estructura de Egresos

La estructura de egresos para el Proyecto Directores Líderes está dividida en costos directos y gastos administrativos. Los costos directos corresponden a aquellos gastos que influyen en el valor del servicio ofrecido, y se dividen en fijos y variables. Los gastos administrativos no tienen relación directa con el servicio ofrecido. A continuación se presenta el análisis de ambos.

Costos Fijos. Los costos fijos se componen por los siguientes ítems:

- **Remuneración Director Centro de Liderazgo Educativo 2020:** Aunque su función no se limita exclusivamente a participar en el Proyecto Directores Líderes, se asignó un porcentaje de su salario al Proyecto. Éste se calculó a partir del número de horas estimadas que el Director le dedicará a esta área del Centro de Liderazgo Educativo 2020. Se estimó que el año 1 invertirá el 10% de su tiempo en el Proyecto, aumentando en un 10% anual hasta llegar al año 6, con un sueldo mensual de \$1.000.000 correspondiente al 50% de su tiempo.
- **Sueldos operacionales:** Este ítem contempla los sueldos de los empleados de la organización que poseen contrato indefinido y que tienen incidencia en los procesos operacionales asociados a la generación de valor del Proyecto Directores Líderes. En particular, se consideró el salario mensual del Coordinador del Proyecto Directores Líderes y el encargado de la Evaluación de Resultados. Se estimó un salario mensual de \$1.300.000 para el coordinador y \$1.000.000 para el encargado de la Evaluación de Resultados.

Costos Variables. Los costos variables se componen por los siguientes ítems:

- **Remuneración a Asesores:** Este ítem corresponde al sueldo que se debe pagar a los asesores que intervienen directamente en las escuelas. Su contrato es Part Time y el pago es proporcional al número de horas que destinan al trabajo en terreno. Para cada nueva escuela se requieren dos asesores, de los cuales uno es Jefe de Proyecto. Calculando un promedio de 15 horas mensuales de trabajo por escuela, e incorporando gastos asociados a traslado u otros, se estimó un total de \$300.000 mensuales por escuela.
- **Remuneración a Jefes de Área:** Este ítem corresponde al sueldo que se debe pagar a los Jefes de Área, quienes son los responsables de gestionar hasta un máximo de 10 escuelas. Aunque una vez consolidado el Proyecto se espera tener un equipo de Jefes de Área con contrato indefinido, en un principio este costo se tomó como variable, considerando que se requiere un Jefe por cada 10

escuelas. Se estimó un salario mensual de \$1.000.000 para cada Jefe de Área; es decir, \$1.000.000 mensual por cada 10 escuelas.

Gastos. Los gastos se componen por los siguientes ítems:

- **Sueldos Administrativos:** Este ítem corresponde al sueldo que se debe pagar al asistente del Proyecto Directores Líderes y al encargado de Administración y Finanzas. Para el primero se estimó un salario mensual de \$600.000; para el segundo, se estimó un porcentaje de su salario asociado al tiempo que le debe dedicar al Proyecto llegando a un máximo de \$800.000 mensuales, solo por Directores Líderes.
- **Publicidad y Marketing:** Aunque en el presente trabajo no se realizó un Plan de Marketing, existe un gasto asociado a las herramientas publicitarias necesarias para dar a conocer el servicio que se ofrece. Para el Proyecto Directores Líderes, se definió un gasto anual de \$2.000.000 en este punto hasta el año 4, a partir del cual se asignará un 1% de las ventas netas. Los principales gastos en este punto corresponden a documentos informativos para ser enviados a Sostenedores Municipales, llamadas telefónicas y otros.
- **Insumos básicos:** consisten en los insumos básicos que requieren las oficinas para operar. El costo mensual asociado a este ítem se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 13. Insumos básicos

Insumo	Valor Mensual (\$)
Luz	60.000
Agua	20.000
Teléfono/Internet	50.000
Hosting Página Web	10.000
Total	140.000

Fuente: Elaboración propia

- **Arriendo de oficinas:** Este ítem incorpora el costo asociado al arriendo de las instalaciones requeridas para el desarrollo de las actividades asociadas al Proyecto Directores Líderes. Se calculó un costo de \$300.000 mensuales.
- **Gastos generales:** Este ítem incorpora los gastos asociados a los materiales que se utilizan en las oficinas, incluyendo papel, lápices, tinta de impresora y otros. Para este ítem se estimó un costo mensual de \$60.000, el cual se duplica a partir del año 5 con la apertura de la nueva oficina.

VII.6.3. Estimación de Ingresos

El flujo de ingresos del Proyecto Directores Líderes proviene exclusivamente de los recursos SEP asociados a las escuelas con las que se esté trabajando. A modo de simplificación de la estimación, se supuso un precio anual único, correspondiente a un proyecto estándar (de complejidad media y suponiendo 15 horas de trabajo en terreno al mes).

- Precio Anual Proyecto Directores Líderes: \$6.057.050

Los ingresos estimados para este precio son los siguientes:

Tabla 14. Estimación de ingresos

Año	N° de colegios	Ingresos (\$)
1	8	\$ 48.456.400
2	20	\$ 121.141.000
3	32	\$ 193.825.600
4	44	\$ 266.510.200
5	48	\$ 290.738.400
6	60	\$ 363.423.000
7	72	\$ 436.107.600
8	84	\$ 508.792.200
9	96	\$ 581.476.800
10	96	\$ 581.476.800

Fuente: Elaboración propia

Estos ingresos fueron estimados a partir de la proyección de demanda realizada en el Plan de Ventas presentado previamente.

VII.6.4. Capital de Trabajo

El capital de trabajo se definió mediante la suma de los flujos de caja negativos acumulados. De esta manera se obtuvo el capital necesario para financiar aquellos periodos en los que los egresos superan a los ingresos.

A partir de este cálculo, se concluyó que el capital de trabajo necesario para cubrir el proyecto es de \$23.762.600. Esta es una cifra bastante alta, la cual se explica porque en los primeros periodos, los costos fijos y los gastos administrativos son bastante altos en contraste con el margen de contribución que aportan los ingresos.

VII.6.5. Depreciación de los Activos

La depreciación de los activos del Centro de Liderazgo Educativo 2020 se refiere a la pérdida ocasionada por su uso, considerando que los activos tienen una vida útil. Para simplificar este cálculo, se optó por aplicar una depreciación lineal simple. Es importante destacar que, en el horizonte de 10 años definido para el proyecto, se va a

incurrir en nuevas inversiones (por la llegada de nuevo personal, por la expansión a otra región y por la finalización de la vida útil de algunos de los activos). Esto explica que la depreciación varíe año a año. Para efectos de simplificar el ejercicio, se supuso una vida útil de 5 años para todos los ítems de inversión. La siguiente tabla muestra la depreciación para cada periodo:

Tabla 15. Depreciación de los activos

Año	Depreciación (\$)
1	827.000
2	827.000
3	938.000
4	1.049.000
5	1.160.000
6	836.000
7	1.406.000
8	1.380.000
9	1.470.000
10	1.456.000

Fuente: Elaboración propia

El valor residual de los activos al final del horizonte evaluado es de \$1.731.000.

VII.6.6. Indicadores de la Evaluación Financiera

Para obtener una idea más precisa sobre la viabilidad económica del proyecto, se optó por utilizar tres indicadores. El primero corresponde al Valor Presente Neto (VPN) del Proyecto Directores Líderes, el segundo al Periodo de Recuperación de la Inversión (PRI) y el tercero a la Tasa Interna de Retorno (TIR). Para esta evaluación se tomó una tasa de descuento de 12% y un horizonte de tiempo de 10 años. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 16. Indicadores evaluación financiera

Indicador	Valor
VAN (CLP)	\$ 108.722.531
TIR	35%
PRI	3 años 2 meses

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla, y considerando el horizonte de tiempo extendido que se eligió para el análisis, los tres indicadores parecen reflejar un potencial como negocio para el Proyecto Directores Líderes. El VPN es cercano a los 80 millones de pesos, acompañado por una buena TIR bastante por sobre la tasa de descuento (definida como un 12%).

Por otro lado, aunque el PRI pueda parecer un poco elevado, hay que considerar la larga duración que se pretende con el Proyecto –la implementación en las escuelas tiene una duración promedio de 4 años-. Considerando el horizonte que se eligió para este análisis, el valor obtenido justifica la viabilidad del Proyecto.

El flujo de caja para el Proyecto ‘Directores Líderes’ se encuentra en el Anexo M.

VII.6.7. Análisis de Sensibilidad

Para tener una idea aún más clara con respecto al potencial del Proyecto Directores Líderes como negocio, corresponde estudiar cómo éste se comportaría en diversos escenarios. De esta forma, también se puede determinar cuáles son las variables más relevantes dentro del estudio. Para ello se realizó el siguiente análisis de sensibilidad, donde se evaluó el impacto de tres variables en el negocio²⁸: la tasa de descuento, el precio de venta y la demanda. Al mismo tiempo, se evaluó la factibilidad económica de realizar una expansión regional.

Tasa de Descuento

En esta etapa se analizó cuán sensible es el VPN del Proyecto a cambios en la tasa de descuento. El resultado se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 17. Sensibilidad por tasa de descuento

Escenario	Tasa de Descuento	VPN (CLP)
Pesimista	17%	\$ 67.838.887
Normal	12%	\$ 108.722.531
Optimista	7%	\$ 169.926.876

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis se utilizó un rango de $\pm 5\%$ respecto a la tasa de descuento del escenario normal. A partir de los resultados obtenidos, se puede apreciar que el Proyecto Directores Líderes no es particularmente sensible a la tasa de descuento. Esto implica que incluso en un escenario de alto riesgo el Proyecto parece ser capaz, no solo de sustentarse por sí mismo, sino también de generar ingresos para ser reutilizados dentro de la Fundación Educación 2020.

Precio

Recordando que en el Plan de Ventas se definió un precio estándar para el Proyecto Directores Líderes, en esta etapa se evaluó la sensibilidad del proyecto ante una variación en el precio. Para ello, se analizó una variación en el precio de $\pm 6\%$ respecto al precio estándar. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 18. Sensibilidad por precio

Escenario	Precio (CLP)	VPN (CLP)	TIR	PRI
Pesimista (-6%)	\$ 5.633.057	\$ 6.684.269	13%	6 años y 5 meses
Normal	\$ 6.057.050	\$ 108.722.531	35%	3 años y 2 meses
Optimista (+6%)	\$ 6.420.473	\$ 189.438.760	52%	2 años y 6 meses

Fuente: Elaboración propia

²⁸ El impacto se midió utilizando los mismos indicadores del punto “resultados e indicadores de la evaluación financiera”

Como se puede observar en la tabla, el Proyecto parece ser particularmente sensible a una variación en el precio. Se puede observar que en el escenario pesimista, el VPN es bastante bajo, y hay un periodo de recuperación de la inversión bastante alto. Esto se explica porque el nivel de gastos asociado a la prestación de servicios es también alto; en particular, los costos variables son bastante altos. Sin embargo, es importante recordar que el fin último del Proyecto es mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y que para ello hay prioridad en la calidad y la cobertura, por sobre la generación de ganancias. En ese contexto -y aunque efectivamente es sensible a las variaciones de precio-, se puede decir que el Proyecto es capaz de auto sustentarse hasta un precio 6% menor al definido como estándar.

Demanda

En esta etapa, se analizó cuán sensible es el Proyecto a la variación en la Demanda. Para ello, se optó por utilizar un intervalo de $\pm 15\%$ respecto a la demanda definida en el Plan de Ventas. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 19. Sensibilidad por demanda

Escenario	% Variación de Demanda	VPN (CLP)	TIR	PRI
Pesimista	-15%	\$ 12.150.511	14%	6 años y 8 meses
Normal	0	\$ 108.722.531	35%	3 años y 2 meses
Optimista	15%	\$ 209.363.991	56%	2 años y 4 meses

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, el Proyecto también parece ser relativamente sensible a la variación en la demanda. Sin embargo, incluso bajo una variación de -15% éste es capaz de auto sustentarse e, incluso, mantener un VPN ligeramente positivo. Esto se puede explicar porque los principales gastos del Proyecto corresponden a costos variables, por lo que la menor demanda también implica una reducción significativa en los gastos. Sin embargo, hay que recordar que el número de clientes anuales es bajo. De hecho, una variación de -15% de la demanda representa una captación de entre 2 y 4 colegios menos por año. Esto puede parecer poco en primera instancia, pero es bastante si se considera que los proyectos tienen una duración de 4 años en promedio.

Se concluye que el Proyecto Directores Líderes parece relativamente sensible a una variación en la demanda; sin embargo, es capaz de auto sostenerse hasta con una demanda un 15% menor a la prevista. De todas formas, una parte importante del Proyecto se relaciona con el proceso de captación de clientes (recordando que este es un proyecto social que busca beneficiar al mayor número posible de alumnos), por lo que este punto no debería representar un mayor riesgo.

Expansión Regional

Para este punto, se analizó la posibilidad de abrir una nueva oficina en otra región. Aunque se mencionaron algunos potenciales candidatos, en esta ocasión se analizará cuál debería ser el nivel de demanda para una región cualquiera, de forma tal que en 5 años sea capaz de auto sustentarse (bajo el supuesto de que en la expansión se fuera

a llevar a cabo a partir del año 5). Realizando un análisis exploratorio, se encontró que incluso con un nivel de demanda 25% menor al de la Región Metropolitana en sus primeros 5 años, el Proyecto sería capaz de auto sustentarse, logrando un VPN cercano a los \$800.000. En este escenario, el nivel de ventas debería ser el siguiente:

Tabla 20. Nivel de Ventas Regiones

Año	N° de escuelas
1	6
2	15
3	24
4	33
5	36

Fuente: Elaboración Propia

De esta manera, la expansión es capaz de auto sustentarse en un horizonte de 5 años. Un nivel de ventas menor al propuesto se traduciría en un balance negativo.

CAPÍTULO VIII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para finalizar el presente trabajo, a continuación se presentan las principales conclusiones y recomendaciones que surgieron a partir de su realización. Las conclusiones corresponden a los principales resultados obtenidos, acompañados de los aprendizajes más significativos. Las recomendaciones corresponden a propuestas y sugerencias respecto a, por un lado, temáticas en las que se debería profundizar, y por otro lado, aspectos que se debería tomar en cuenta y que no fueron evaluadas en el presente trabajo.

VIII.1. Conclusiones

Los directores escolares valoran significativamente las habilidades relacionadas con el Liderazgo Directivo. En particular, valoran aquellos contenidos que presentan una *fuerte carga transformacional*, en el sentido de aprender a plantear la visión y misión del establecimiento, generando un alineamiento en torno a las metas comunes y fortaleciendo la comunicación dentro de las escuelas; al mismo tiempo, destacan como metodología de aprendizaje el acompañamiento en terreno y la práctica dentro de los establecimientos. Sin embargo, un bajo número de programas de formación directiva aborda esta área, y un número aún más bajo implementa metodologías de trabajo en terreno.

La teoría de gestión de cambios organizacionales indica que para generar cambios sostenibles, los procesos deben tomar un mínimo de tres años. Tomando esto en consideración, menos del 5% de los servicios ofrecidos tiene una duración de 3 años o más y éstos van dirigidos casi exclusivamente al trabajo en la sala de clases, por lo que el Proyecto ‘Directores Líderes’ estaría ofreciendo un servicio totalmente nuevo y con un alto potencial de impacto.

A partir de la investigación realizada se construyó el Proyecto ‘Directores Líderes en Escuelas Vulnerables’, el cual consiste en un apoyo personalizado y en terreno al

equipo directivo de las escuelas municipales. El Proyecto busca apoyar al equipo de manera continua en la ejecución de sus principales tareas, con un foco prioritario en el Liderazgo Educativo. De todas formas, cada Proyecto se ajusta a las necesidades específicas del equipo directivo, por lo que este no corresponde a un servicio modular.

El principal recurso del Proyecto 'Directores Líderes' es su equipo de trabajo. El Centro de Liderazgo Educativo 2020 posee un equipo multidisciplinario, con experiencia desarrollando proyectos en el área de educación, y con conocimiento sobre procesos de aprendizaje, liderazgo y gestión de cambios organizacionales. Al mismo tiempo, la misma teoría que se implementa en la metodología de trabajo corresponde a un recurso importante para el Proyecto.

Para que el Proyecto tenga éxito, hay dos actividades que son fundamentales. En primer lugar, el diagnóstico es el punto de partida para el desarrollo del Proyecto, en el que se distinguen las fortalezas y debilidades del equipo directivo, por lo que constituye un punto crítico. En segundo lugar, los resultados obtenidos en el transcurso del Proyecto irán guiando el desarrollo de las actividades futuras, por lo que su análisis es fundamental. Al mismo tiempo, la difusión de los avances que se tengan en el corto plazo puede aportar en el compromiso por parte de directores, docentes y alumnos.

Para el desarrollo efectivo del Proyecto, es fundamental la participación de los Sostenedores Municipales, tanto en la fijación de las metas iniciales como en el seguimiento activo de los avances.

La confianza entre las personas y la buena disposición son claves para maximizar el impacto del Proyecto. En ese contexto, es importante que haya buena comunicación entre el equipo de 'Directores Líderes', el equipo directivo de la escuela y el Sostenedor Municipal. En esta misma línea, al equipo directivo de la escuela no se le puede imponer el Proyecto; su participación debe ser voluntaria.

En lo que respecta a la evaluación financiera del Proyecto, ésta se realizó para un horizonte de 10 años (tomando en cuenta que cada asesoría dura cuatro años en promedio), donde se obtuvo un VPN de \$108.772.531 a una tasa de descuento de 12%, con una TIR de 35% y un PRI de tres años y dos meses. A partir del análisis de sensibilidad, se observó que el Proyecto es bastante sensible al precio. También es relativamente sensible a la demanda, aunque incluso en un escenario con un número de clientes un 15% menor al esperado el Proyecto es capaz de auto sustentarse. Desde el punto de vista financiero el Proyecto 'Directores Líderes' es, como mínimo, capaz de auto sustentarse en un horizonte de 10 años, y en un escenario normal debería incluso generar un flujo de ingresos que permita a la Fundación Educación 2020 hacerse menos dependiente del sistema de donaciones que actualmente lo financia.

Se concluye que tanto el objetivo general como los objetivos específicos planteados para el presente trabajo se cumplieron de manera satisfactoria.

VIII.2. Recomendaciones

Durante el desarrollo de este trabajo surgieron algunas temáticas que, aunque se alejaban de los alcances del estudio, pueden ser de interés para el desarrollo del

Proyecto 'Directores Líderes'. Para finalizar, a continuación se entregan algunas recomendaciones y propuestas para el futuro.

- El proceso de diagnóstico de las escuelas es un punto crítico. Por este motivo, es muy importante que se desarrollen herramientas de diagnóstico propias para el Proyecto. En particular, se debe profundizar en aquellas herramientas asociadas a la evaluación del clima organizacional y la confianza entre directores, docentes, alumnos y apoderados; estos puntos son muy valorados por los equipos directivos, y su posterior desarrollo puede tener un gran impacto en la calidad de vida de todos los involucrados.
- Para el presente trabajo, la evaluación financiera se llevó a cabo como un proyecto puro; es decir, sin financiamiento. Es importante definir una estrategia de financiamiento que permita solventar los gastos, considerando que la inversión se recupera el año 3. Para ello se propone explorar las distintas posibilidades de financiamiento disponibles, desde préstamos bancarios hasta inversiones o aportes de privados (Responsabilidad Social Empresarial)
- El Plan de Negocios fue diseñado para ser implementado, en primera instancia, en la Región Metropolitana, tanto porque la oficina del Centro de Liderazgo Educativo 2020 se encuentra en Santiago, como porque es la que más escuelas municipales tiene. Sin embargo, se evaluó el mercado en otras regiones, y se realizó un análisis simple describiendo las condiciones para que una expansión a otra región sea auto sustentable en 5 años. Se propone profundizar en el análisis de otras regiones (principalmente la V y la VIII) para definir el potencial real de una expansión.
- Un aspecto que podría potenciar el impacto del Proyecto 'Directores Líderes' es el aprendizaje de las experiencias pasadas. A medida que el Proyecto aumente su cobertura, tendrá cada vez más información respecto a qué funciona y qué se puede mejorar. Por este motivo, se sugiere definir algún sistema que permita aprovechar ese aprendizaje, para que pueda ser transmitido entre los distintos proyectos.
- Se destaca la importancia de que el equipo de asesores forme parte del Proyecto 'Directores Líderes' y que no sea subcontratado. De esta manera, se asegura la máxima cercanía posible a las escuelas. De hecho, el presente Plan de Negocios fue diseñado para funcionar de esa manera.
- Se deja abierta la posibilidad de desarrollar alianzas con otras Asesoras Técnicas en Educación que puedan fortalecer el Proyecto y, en consecuencia, maximizar el impacto en la calidad educativa y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En particular, se proponen ATEs que desarrollen talleres de arte, música y teatro, para desarrollar instancias en las que docentes, directores y alumnos participen en conjunto, con el objetivo de desarrollar lazos de confianza.

CAPÍTULO IX BIBLIOGRAFÍA

- [1] M. Reeves, «Liderazgo Directivo en Escuelas de Altos Niveles de Vulnerabilidad Social,» Departamento de Ingeniería Civil Industrial, Santiago, 2010.
- [2] T. Waters, «Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement,» Aurora, CO, 2003.
- [3] C. Cox, «Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación,» de *Colección Estudios CIEPLAN*, 1997.
- [4] P. Gonzalez, «Financiamiento de la Educación en Chile,» de *Financiamiento de la Educación en América Latina*, 1998.
- [5] R. Paredes y J. I. Pinto, «¿El Fin de la Educación Pública en Chile?,» *Estudios de Economía*, vol. 36, nº 1, pp. 47-66, 2009.
- [6] D. Raczynski y D. Salinas, «Fortalecer la Educación municipal. Evidencia Empírica, Reflexiones y Líneas de Propuesta,» de *La agenda Pendiente en Educación*, Salesianos Impresores S.A., 2008.
- [7] M. Waissbluth y M. Reeves, Interviewees, *Centro de Liderazgo Educativo 2020*. [Entrevista]. 6 11 2012.
- [8] MINEDUC, *Base de Datos Matrícula 2011*, 2011.
- [9] MINEDUC, «Ley de Subvención Escolar Preferencial - Un Camino para Mayor Equidad,» 2009. [En línea]. Available: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200801031517400.NTSeparata29.pdf>. [Último acceso: 20 11 2012].
- [10] RegistroATE, «Buscar Servicios de Asistencia Técnica Educativa,» [En línea]. Available: http://www.registroate.cl/site_buscador/buscador/index.php. [Último acceso: 21 12 2012].
- [11] M. Hitt, R. Hoskisson y D. Ireland, *Administración Estratégica: Competitividad y Conceptos de Globalización*, Cengage Learning Editores, 2005.
- [12] M. J. Spendolini, *Benchmarking*, Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2005.
- [13] L. E. Ayala Ruiz y R. Arias Amaya, «El Análisis Pest,» [En línea]. Available: <http://www.3w3search.com/Edu/Merc/Es/GMerc098.htm>. [Último acceso: 29 Marzo 2013].
- [14] W. Chan Kim y R. Mauborgne, «Blue Ocean Strategy: How to Create Uncontested Market Space and Make the Competition Irrelevant,» Boston, Harvard Business School Publishing

- Corporation, 2005, pp. 23-37.
- [15] J. Juretic, «U-cursos - IN6838 - Tópicos Avanzados en Estrategia,» 25 03 2013. [En línea]. Available: www.u-cursos.cl. [Último acceso: 13 05 2013].
- [16] T. Hill y R. Westbrook, «SWOT Analysis: It's Time for a Product Recall,» *Long Range Planning*, vol. 30, nº 1, pp. 46-52, 1997.
- [17] L. E. Ayala Ruiz y R. Arias Amaya, «El Análisis DOFA,» [En línea]. Available: <http://www.3w3search.com/Edu/Merc/Es/GMerc065.htm>. [Último acceso: 29 Marzo 2013].
- [18] A. Osterwalder y Y. Pigneur, *Business Model Generation*, Amsterdam: Self Published, 2009.
- [19] J. P. Spillane, «Distributed Leadership,» *The Educational Forum*, vol. 69, nº 2, pp. 143-150, 2005.
- [20] V. M. J. Robinson, C. Lloyd y M. Hohepa, *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Auckland: New Zeland Ministry of Education, 2009.
- [21] C. Day, A. Harris y K. Leithwood, «The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes,» National College for School Leadership, Nottingham, 2009.
- [22] A. Harris, K. Leithwood y C. Day, «Seven Strong Claims About Successful School Leadership,» National College for School Leadership, Nottingham, 2006.
- [23] K. Leithwood y D. Jantzi, «Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy,» *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, nº 4, pp. 496-526, 2008.
- [24] M. Rivas Navarro, *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*, Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid, 2008.
- [25] R. Fernández, «Características y Condiciones del Aprendizaje de los Adultos,» Montevideo, 2007.
- [26] N. Rajadell Puiggros, «Los Procesos Formativos en el Aula: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje,» de *Didáctica General para Psicopedagogos*, Madrid, UNED, 2001, pp. 465-525.
- [27] J. P. Kotter, *Leading Change*, Harvard Buisness Review Press, 1996.
- [28] J. P. Kotter, «Leading Change: Why Transformation Efforts Fail,» *Harvard Buisness Review*, nº January 2007, pp. 92-107, 2007.
- [29] G. Muñoz y J. Marfán, «Formación de Directores Escolares en Chile: Características y

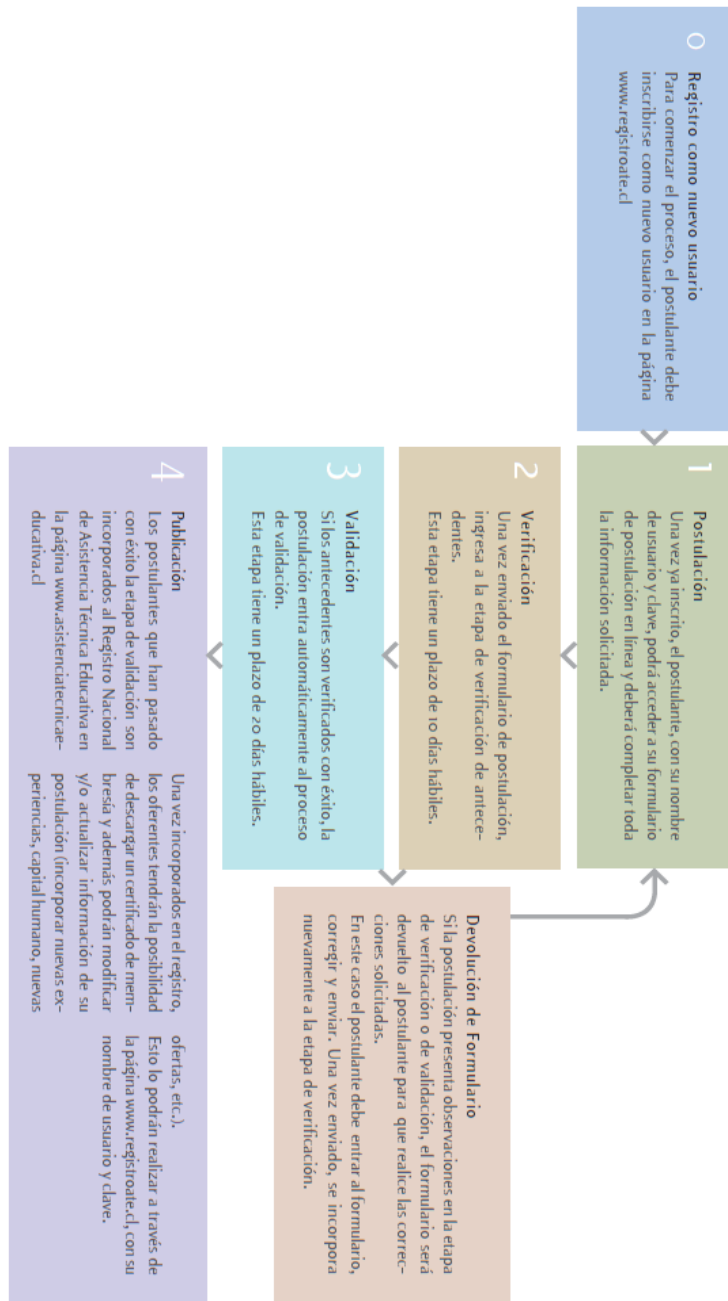
Desafíos,» de *¿Qué Sabemos Sobre los Directores de Escuela en Chile?*, Santiago, Elaboración Propia (CEPPE), 2011.

[30] C. Bellei, D. Raczynski y A. Osses, «¿Qué hemos aprendido sobre programas de Asistencia Técnica Educativa?,» de *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?*, Santiago, OCHOLIBROS, 2010, pp. 31-76.

[31] Educación 2020, «Proyecto Directores Líderes en Escuelas Vulnerables: Comuna de Lo Prado,» Santiago, 2011.

CAPÍTULO X ANEXOS

X.1. Anexo A: Diagrama proceso de Registro ATE



Fuente: Sistema de información, Registro, Monitoreo, Evaluación y Certificación de los servicios de Asistencia Técnica Educativa a Establecimientos Educativos (SIRMEC)

X.2. Proyecto Convenio de Desempeño: Comuna de Castro

X.2.1. Directores elegidos por Alta Dirección Pública

- Paola Oyarzo, Directora Escuela Pedro Velásquez Bontes - Llau Llau.
- Adolfo Barria, Director Escuela Santa Teresa de los Andes.
- Gladys Tropa Labra, Directora Escuela Luis Uribe Díaz.
- Nelson Castro, Director Escuela Inés Muñoz de García.

X.2.2. Descripción del Proyecto

El proyecto Convenio de Desempeño fue llevado a cabo a inicios del año 2013. Se trabajó con la Corporación Municipal de Castro, para brindar apoyo a los sostenedores y a cuatro directores(as) elegidos por el Sistema de Alta Dirección Pública²⁹ en la construcción de un Convenio de Desempeño³⁰ que sea coherente con las necesidades de la escuela y con la propia visión de los actores involucrados.

El proyecto se ejecutó en cinco etapas:

- Revisión documental y estadística.
- Levantamiento información de los establecimientos educacionales.
- Análisis de entrevistas y encuestas.
- Taller de trabajo con Directores(as) y representante del sostenedor.
- Entrega de la propuesta de convenio de desempeño al Sostenedor.

Revisión documental y estadística

Se recabó información para tener una visión general de la realidad de cada escuela. Para ello se revisó la siguiente información:

- Resultados SIMCE en 4° y 8° año básico con énfasis en la determinación de la trayectoria de los puntajes SIMCE y los niveles de logro.
- Evaluación del SNED, Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los establecimientos.
- Evolución de la matrícula.
- Convenios de desempeño propuestos en el llamado a concurso.

²⁹ “Es un sistema creado para profesionalizar los altos cargos del Estado. Se trata que las más altas responsabilidades sean ejercidas por personas competentes e idóneas, elegidas mediante concursos públicos y transparentes. El objetivo es contar con una gerencia pública calificada y profesional que lleve a cabo y ejecute las políticas públicas que el gobernante determine.” Fuente: SERVICIO CIVIL. Página Web: <http://www.serviciocivil.gob.cl/sistema-de-alta-direcci%C3%B3n-p%C3%ABblica-0>

³⁰ “El convenio de desempeño es un documento que cumple con la doble función de orientar y evaluar el desempeño de los altos directivos y ha sido definido como un instrumento de gestión que guía al alto directivo en el cumplimiento de los desafíos que le exige su cargo y fija compromisos por los cuales será evaluado al término de su periodo de desempeño.” Fuente: SERVICIO CIVIL. Página web: <http://www.serviciocivil.gob.cl/convenios-inicio>

- Datos generales del establecimiento: programas con que cuenta, evaluación docente, niveles de enseñanza que imparte. (ficha del establecimiento portal MINEDUC).
- Revisión del Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM)
- Información general de la comuna (reporte comunal, biblioteca del congreso nacional)

Levantamiento de la información en terreno

En esta etapa se llevaron a cabo tres tipos de experiencia en terreno. En primer lugar, hubo una reunión con el sostenedor para establecer su visión sobre la realidad de cada escuela y de sus equipos directivos. En segundo lugar, se realizó una visita a cada establecimiento para presentar al equipo del Centro de Liderazgo Educativo 2020, y para agendar fechas de levantamiento de información. Finalmente, se recogió información respecto a la visión de docentes, alumnos y apoderados sobre la realidad de sus escuelas.

La metodología aplicada para la obtención de información fue la siguiente:

- Aplicación de encuestas a la totalidad de los docentes de la escuela. (instrumento de liderazgo educativo de propiedad del estudio de mejoramiento escolar CIAE-UNICEF)
- Aplicación de encuestas a una muestra de alumnos(as).
- Entrevistas grupales a docentes, alumnos(as), padres y apoderados.
- Aplicación Ficha Escuela a Directores(a)

En esta etapa surgió una serie de desafíos que puede ser de gran valor para el presente trabajo. En primer lugar, el proyecto tuvo una complicación de tiempo y recursos humanos. Se detalla que solo tres miembros del Centro de Liderazgo Educativo 2020 formaron parte de este proyecto, y que tenían un plazo muy ajustado para lograr los objetivos, ya que había un *deadline* de una semana para entregar los convenios. Por otro lado, los instrumentos utilizados presentaron algunas fallas en la etapa de ejecución, con algunas preguntas ambiguas y otras mal redactadas. Finalmente, faltó la existencia de metodologías para el desarrollo de focus groups con grupos muy grandes.

Análisis de entrevistas y encuestas: diagnóstico levantado

A partir de las entrevistas realizadas se obtuvo información respecto a la “escuela ideal” de los estudiantes. Se abordaron temas tales como ¿cómo deberían ser los profesores de las escuelas?, ¿qué cosas deberían enseñarse y cómo se deberían enseñar?, ¿cómo debiera ser el liderazgo del director(a)? y ¿cuál debería ser la relación entre la escuela y las familias? Por otro lado, las encuestas a docentes y alumnos proporcionaron información sobre los aprendizajes, metodologías de enseñanza, intereses y el grado de conocimiento de los encuestados respecto al Proyecto Educativo Institucional.

Taller de trabajo con Directores(as) y representante del sostenedor.

El taller se realizó en dos jornadas, una matutina y una en la tarde. En la mañana, la experiencia comenzó con una etapa motivacional, con palabras del jefe de la corporación, una presentación sobre la finalidad del proyecto realizada por la directora del Centro de Liderazgo Educativo 2020, un video motivacional y una dinámica para que los participantes se conectaran con su propia experiencia escolar. Luego, se realizó un papelógrafo para que identificaran aprendizajes dentro de la escuela que han servido en su vida personal y laboral. A continuación, los directores en conjunto construyeron lo que se denomina Referente Escuela, o la escuela ideal, en base a preguntas similares a las realizadas a alumnos, docentes y apoderados. Finalmente, se le pidió a cada director que detallara en otro papelógrafo los principales quiebres en su escuela, y los temas en los que creen que deberían poner mayor énfasis.

La jornada de la tarde tuvo como objetivo la construcción del convenio de desempeño. En esta experiencia se presentó un resumen de la jornada matutina, y se les entregó a los directores un diagnóstico transversal a todas las escuelas. Luego, se les propusieron objetivos estratégicos que todas las escuelas compartían, y se generó una instancia de conversación para priorizar cada punto (en esta etapa Educación 2020 destaca que, idealmente, el convenio debería contemplar entre 5 y 7 objetivos). Finalmente, se trabajó con los directores de manera individual; se les entregó su diagnóstico personal y se propusieron objetivos particulares al escenario de cada escuela.

Entrega de la propuesta de Convenio de Desempeño al sostenedor

Una vez finalizada toda la experiencia, se le entregó al sostenedor una propuesta de Convenio de Desempeño para cada director, contemplando los objetivos estratégicos comunes definidos previamente, pero también sugiriendo que se establecieran metas de acuerdo a la realidad de cada escuela.

X.3. Anexo C: N° de asesorías por metodología

Metodología	N° de asesorías registradas
Acompañamiento en aula	825
Análisis de casos	652
Análisis de textos	162
Autoevaluación diagnóstica de entrada, evaluación colectiva y evaluación proyectiva	461
Clases demostrativas	534
Cuestionarios	200
Dinámicas Individuales y Grupales	1.205
Elaboración de proyectos	400
Elaboración y diseño de materiales y herramientas didácticas para el trabajo en equipo.	978
Entrega de guías para que los profesores adapten y apliquen	337
Entrevistas	185
Exposiciones grupales e individuales	4
Grupos de discusión	359
Intercambio de experiencias personales y colectivas	819
Investigación-acción	180
Juegos de Rol pautados y espontáneos	378
Observación de aula	181
Práctica guiada o monitoreada	341
Reuniones con los equipos directivos	38
Talleres colectivos de reflexión	2.835
Talleres de capacitación y apoyo escolar a profesores	6
Talleres técnicos de apoyo a la planificación	1.878
Test	201
Trabajos personales y grupales.	1.398
Uso de medios audiovisuales	486
Total general	15.043

Fuente: Registro ATE

X.4. Anexo D: N° de asesorías por Sub-área

Sub-área	N° de servicios
Acción Docente en el Aula	2.477
Acciones de apoyo psicosocial a estudiantes	416
Autonomía Financiera	156
Clima Escolar	860
Comunicación con la familia y la comunidad	387
Definición de estrategias inclusivas que potencien el aprendizaje de todos los niños	707
Definición y difusión a la comunidad educativa de los lineamientos estratégicos de la escuela	133
Diagnóstico de las condiciones de aprendizaje	447
Diagnóstico y técnicas de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales	216
Diseño e implementación de estrategias de incorporación de los objetivos fundamentales transversales en la escuela	143
Diseño e implementación de estrategias extra-programáticas	98
Diseño, implementación y comunicación del proyecto educativo	201
Elaboración e implementación de normas de convivencia	193
Estrategias para fortalecer la participación y apoyo de las familias y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes	236
Estrategias para mejorar el clima de aula	353
Evaluación y monitoreo de los avances de los aprendizajes	1.314
Fortalecimiento de instancias de formación valórica y cívica de los estudiantes	164
Generación y Acceso a Recursos	107
Gestión del Cambio al Interior de la Escuela	278
Gestión Efectiva del Recurso Humano del Establecimiento	224
Inserción de la Escuela en su Entorno	99
Instrumentos curriculares: marcos curriculares, programas de estudio, planes de estudios y mapas de progreso	1.036
Levantamiento de información estratégica sobre la gestión institucional	370
Liderazgo Directivo	816
Liderazgo Pedagógico	826
Manejo de procesos administrativos	333
Monitoreo y Seguimiento del Trabajo en Aula	286
Planificación de la enseñanza, anual y clase a clase	626
Reestructuración Administrativa	196
Revisión y mejoramiento de los procesos organizacionales y de gestión	752
Técnicas para prevención y resolución de conflictos en el ámbito escolar	377
Uso efectivo de recursos técnicos y pedagógicos de acuerdo a las metas de aprendizaje	285
Total general	15.112

Fuente: Registro ATE

X.5. Anexo E: Precios por los servicios de cuatro Asesores Técnicos en Educación

- Master 7

Servicios Ofrecidos	Precio (CLP)
Pruebas de aprendizajes clave, 1° básico a 2° medio	Lenguaje y Matemáticas: \$12.000 c/u por alumno (\$18.000 por ambos)
	Ciencias Naturales e Historia: \$9.000 c/u por alumno (\$12.000 por ambos)
Modelo Pedagógico (Planificaciones y Evaluaciones), 1° básico a 2° medio	Lenguaje y Matemáticas: \$3.000.000 c/u (por nivel)
	Ciencias Naturales: \$2.000.000 (por nivel)

- Ceis Maristas

Servicios Ofrecidos	Precio (CLP)
Pruebas de calidad de aprendizaje, 3°, 7° y 1° medio	Lenguaje, Matemáticas, Ciencias naturales e Inglés: \$2.350 - \$2.500 c/u por alumno
Baterías, 1°, 2°, 5°, 6°, y 8° básico, 2° y 4° medio	\$10.650 - \$10.200 por alumno

- Napsis

Servicios Ofrecidos	Precio (CLP)
Pruebas de valor agregado, 3°y 7° básico, 1° medio	Lenguaje y Matemáticas: \$1.850 c/u por alumno
Ensayos SIMCE, 4° básico	Lenguaje y Matemáticas: \$1.000 c/u por alumno
Pruebas de nivel, 1° a 8° básico	Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia: \$1.350 c/u por alumno
Dominio Lector 2° a 8° básico	\$2.000 por alumno (Región Metropolitana), \$2.500 por alumno (Regiones)

- Educaria Zig-Zag

Servicios Ofrecidos	Precio (CLP)
Pruebas de aprendizajes clave, 1° a 8° básico	Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia: \$6.900 por las cuatro

X.6. Anexo F: Estudio de Casos, CIAE

X.6.1. Programas estudiados

- *Mejor Escuela* de la Fundación Chile;
- *Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica Urbana* de la Fundación Educacional Arauco;
- *Proyecto Lector y Método Matte–Antofagasta* de la Sociedad de Instrucción Primaria;
- *Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemática (AILEM)* de la Pontificia Universidad Católica de Chile;
- *Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias* de la Universidad de Concepción;
- *Asesoría a las escuelas de la IX Región*, del Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat.

X.6.2. Metodología del estudio³¹

Aproximación general: estudios de caso

Los estudios de caso son una opción acerca de qué se va estudiar y están definidos por el interés global en el caso, no por los métodos de indagación usados. Stake (2003) denomina estudios de caso *instrumental* a aquellos en que el caso es estudiado para obtener ideas acerca de un tema más amplio o para realizar generalizaciones a partir de él. El caso no tiene tanto interés *per se* (como lo sería en un estudio de caso *intrínseco*), sino por el hecho de que se quiere extraer de él conocimiento sobre un asunto externo. Un tipo especial de estudio de caso instrumental es el *estudio colectivo de casos*: aquí el caso particular tiene declaradamente aún menos interés en sí, sino en tanto parte de una constelación que es estudiada en conjunto. Esta investigación sobre programas ATE utilizó una aproximación de estudios de casos instrumental de carácter colectivo, donde, para asegurar la comparabilidad, el estudio de cada caso aplica un mismo diseño de investigación.

Así, es muy importante definir y delimitar claramente en qué consiste *el caso*, cuáles son los elementos que lo distinguen, es decir, conceptualizar bien el objeto a estudiar. Esto es especialmente crítico en estudios colectivos de casos, en donde se asume que los diferentes casos estudiados pertenecen a un conjunto previamente definido. Como se ha dicho, este estudio trata sobre programas ATE, sin embargo, como se detalla en la sección siguiente, estos programas debían tener ciertas características adicionales para ser considerados “un caso” de esta investigación.

En estudios de caso instrumentales, los casos a estudiar deben ser seleccionados con un propósito determinado, con criterios de interés sustantivo, sin necesariamente una pretensión de representatividad (como hacen las encuestas). Los casos deben ofrecer oportunidades relevantes para aprender acerca del fenómeno bajo consideración, por lo que el muestreo es generalmente intencionado (i.e. no es al azar). Complementariamente, para el estudio de casos cuyo propósito es elaborar conceptos, ideas o hipótesis a partir de los casos observados, Eisenhardt (1989) recomienda focalizar los esfuerzos en casos teóricamente útiles, es decir, aquellos que replican o extienden la teoría porque representan categorías de interés conceptual. Para cumplir los propósitos de nuestra investigación era necesario estudiar en profundidad programas ATE considerados como referentes de calidad en nuestro país; en consecuencia, nuestra muestra ha sido seleccionada no con criterios de representatividad, sino por tratarse de programas ATE que cuentan con cierto prestigio o reconocimiento de actores relevantes del campo

³¹ El siguiente es un extracto del estudio titulado “¿Qué hemos aprendido sobre programas de Asistencia Técnica Educativa?”, publicado el año 2010 por Dagmar Raczinski, Cristian Bellei y Alejandra Osses para el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), el cual describe la metodología utilizada para su desarrollo.

educacional chileno; además, precisábamos que los casos a estudiar fueran programas relativamente globales, integrales.

Para alcanzar al mismo tiempo una visión comprensiva y un conocimiento detallado y en profundidad del caso, es recomendable utilizar diversas fuentes de información y recolectar datos de diferente tipo. Por ello, típicamente, los estudios de caso combinan métodos de recolección de datos (análisis de archivos, entrevistas, cuestionarios, observaciones) y tipos de evidencia cualitativa y cuantitativa. Finalmente, una descripción densa acerca de cómo se desenvuelve el caso en la práctica requiere un trabajo directo en terreno. Como se verá más adelante, la aproximación seguida en este estudio va en esta dirección.

Definición de los casos estudiados y criterios de selección de la muestra

Los estudios de caso que conforman este libro constituyen lo que se definió como casos instrumentales-colectivos, cuyo propósito es elaborar conceptos e ideas de alcance general. En particular, en esta investigación se estudió una muestra intencionada de casos de programas de asistencia técnica externa a escuelas con el propósito último de identificar elementos constitutivos de una ATE de calidad, en otras palabras, programas que generen e instalen capacidades y prácticas de trabajo en las escuelas, centrando su labor en la mejora continua de los aprendizajes de todos sus alumnos. Los casos estudiados fueron programas ATE desarrollados por instituciones (no por consultores individuales) e implementados en escuelas. Es importante precisar que el foco de estudio fueron los programas de asistencia técnica, no las instituciones que los han diseñado e implementado ni las escuelas con que estos programas trabajan.

También debe quedar claro por qué hablamos de *programas* ATE. Como se sabe, los servicios ATE pueden ir desde pequeñas consultorías sobre aspectos muy puntuales y que se desarrollan de manera más o menos espontánea (es decir, que el asesor va “creando sobre la marcha”), hasta programas más sistemáticos y estructurados, de mayor alcance y tiempo de experiencia acumulada. Nuestros casos ATE son de este segundo tipo. Central en esta distinción es la existencia de un *diseño* que estructura el programa de intervención, el cual es relativamente independiente del plan de trabajo específico que se aplica en una escuela en particular.

En este sentido, nuestro objeto de estudio son programas ATE más o menos integrales que intentan gatillar procesos de mejoramiento escolar que podríamos considerar institucionales, en contraposición con servicios orientados a la adopción de un cambio muy focalizado (como podría ser la mera capacitación para usar una cierta tecnología). Además, se trata de programas ATE plurianuales, que involucran a más de un estamento de la escuela (e.g. dirección y docentes) y a más de un área de trabajo dentro de la escuela.

Criterios específicos adicionales utilizados para la selección de los casos fueron los siguientes:

1. Que la ATE se centre y sirva a escuelas insertas en un medio de alta vulnerabilidad social y con un alumnado que incluya una proporción significativa de estudiantes provenientes de familias en condiciones de pobreza.
2. Que la asistencia técnica esté a cargo de una institución de trayectoria reconocida, esto es, que cuente con experiencia en entrega de ATE a colegios en sectores de pobreza y que dicha experiencia sea valorada positivamente en el campo educacional (informantes claves, tales como expertos, funcionarios del Mineduc, y colegios y sostenedores). En este sentido, los casos debían ser *interesantes*, es decir, debían proveer oportunidades relevantes de aprendizaje.
3. El caso debía estar operando al momento del estudio, esto porque se desea analizar cómo se estructura y funciona en la práctica. Como se sabe, una descripción en profundidad solo puede lograrse si se *observa* al caso directamente en terreno.
4. El programa ATE debía tener cierto grado de formalización o estructuración, esto es, que haya hecho explícito algunos principios y criterios que orientan su desarrollo, y que cuente con un diseño y organización de su trabajo e instrumentos asociados. Sin esta formalización o estructuración las asesorías a los colegios no tendrían un *sello* compartido y sería difícil extraer lecciones de ellas.

5. Que una parte de los casos corresponda y se haya desarrollado en respuesta directa a una estrategia gubernamental y otra parte se haya desarrollado de modo autónomo o fuera del sector público. En el país existen ambas situaciones y resulta de interés conocer las diferencias y similitudes entre ellas.
6. Finalmente, el caso ATE debía estar implementándose o haberse implementado en más de una escuela (multiescuela, y deseablemente multisostenedor). El propósito es observar los casos ATE en diversidad de contextos. Además, asistiendo a más de una escuela se previene la confusión entre características del caso ATE e idiosincrasias de la escuela en que se le está observando.

Focos de indagación y fuentes de información

La investigación definió cinco dimensiones para su estudio en cada uno de los casos seleccionados, dentro de los cuales había una serie de aspectos a ser indagados (la lista detallada de todos los aspectos estudiados se encuentra en el anexo):

1. Características de la institución que provee el programa ATE: Se indagó en el tipo de institución que provee la ATE, su trayectoria institucional en distintos ámbitos, especialmente su experiencia en la implementación de programas ATE y su trabajo con escuelas en sectores de pobreza.
2. Origen e historia del programa ATE estudiado: En particular, se analizó información sobre el surgimiento del programa, las motivaciones detrás de ello, aprendizajes y cambios significativos experimentados desde su origen. Además, se revisaron aspectos sobre el financiamiento del servicio entregado.
3. Diseño del programa ATE: Como parte de esta dimensión se estudiaron los objetivos del programa, las características del servicio que ofrece, los clientes y escala en que opera, y los recursos humanos con los que cuenta y la forma de organización de su trabajo.
4. Implementación del programa ATE en las escuelas: En esta dimensión el estudio se centró en tres distintas etapas del programa: la fase inicial, su llegada a la escuela y la realización de diagnósticos; la fase de implementación de la intervención, el desarrollo del plan de mejoramiento y la puesta en marcha de la asesoría; y finalmente las actividades de monitoreo y evaluación durante y después de la asesoría.
5. Resultados del programa ATE en las escuelas y factores condicionantes según los actores: Se obtuvo información sobre resultados verificables de la asesoría, así como percepciones de los actores sobre las bondades y dificultades de la ATE. Adicionalmente, cada estudio de caso identificó y analizó los factores que inciden sobre los resultados que la asesoría obtiene en los establecimientos. Para recolectar la información necesaria, el estudio utilizó diversas fuentes: documentos y registros de la ATE, del sostenedor y de las escuelas; entrevistas semi-estructuradas tanto a los responsables institucionales del servicio ATE como al equipo de asesores que va a las escuelas, así como a los asesorados e integrantes de la comunidad escolar (director, docentes técnico-pedagógicos y docentes de aula), sostenedor y contraparte responsable de la ATE; estadísticas y registros oficiales sobre la escuela (asistencia, matrícula, aprobación, repitencia, abandono, SIMCE); y por último también se observó directamente actividades relevantes en el desarrollo del servicio ATE.

Trabajo de terreno

El trabajo en terreno se realizó entre los meses de Septiembre y Diciembre de 2008. Cada caso fue estudiado por una pareja de investigadores, los cuales recolectaron la información, la analizaron y elaboraron el *estudio de caso* respectivo. En conjunto se trata de un equipo multidisciplinario donde participan educadores, sociólogos y economistas. Además de los proveedores de los servicios ATE, el estudio de cada caso incluyó como mínimo la observación y entrevista a los actores de dos escuelas básicas completas (aquellas que tienen todos los grados desde primero a octavo básico) que hubieran participado en el programa. Se elaboraron pautas generales de entrevistas y de observación comunes al conjunto de los casos; sin embargo, los responsables del trabajo de campo ajustaron dichos instrumentos a las particularidades de cada caso, profundizando en los temas que según ellos fueran relevantes.

X.7. Anexo G: Perfil de los Sostenedores Municipales en Chile³²

Los sostenedores municipales son los responsables de administrar los establecimientos de educación municipal en Chile. Específicamente, su rol gira en torno a dos ejes fundamentales: la gestión político-administrativa y la gestión técnico-pedagógica de los establecimientos que administran.

Actualmente, los sostenedores se presentan en dos modalidades de administración: los DAEM (Departamento de Administración de la Educación Municipal), que corresponden a organismos creados dentro de los municipios, y las Corporaciones Municipales, entes independientes de la municipalidad que se vinculan a ella a través del alcalde y del Departamento de Finanzas Municipales.

Es importante destacar las diferencias entre los DAEM y las corporaciones municipales. Las funciones del DAEM se circunscriben a la administración de los establecimientos educativos municipales. Dentro de sus tareas se destacan: la provisión de los recursos humanos, financieros y materiales necesarios para el adecuado funcionamiento de las escuelas; hacerse cargo del cumplimiento de las normas técnico-pedagógicas y los programas del Ministerio de Educación; promover la capacitación del personal docente y no docente. Aunque el jefe o director del DAEM debe ser docente con título de profesor de Estado, en la práctica las funciones del jefe del DAEM son esencialmente administrativas.

Las Corporaciones Municipales cumplen un rol similar a su contraparte. Sin embargo, corresponden a entidades jurídicas de derecho privado, sin fines de lucro. Se rigen por un estatuto propio y su administración depende de un directorio conformado por cuatro personas y presidido por el alcalde³³.

La unidad Técnico-Pedagógica (UTP) es gestionada por el Jefe de UTP del sostenedor municipal. Sus responsabilidades están basadas en el marco de la Ley General de Educación, aunque la ley solo ofrece una visión general, por lo que la definición de las tareas se definen dentro de los reglamentos internos de las municipalidades, de manera autónoma. Para dar una visión general, se presenta el Artículo 18° del Reglamento Interno para la DAEM de la municipalidad de Ñiquén:

“Este profesional tendrá como responsabilidad coordinar y asesorar al personal docente de Las Unidades Educativas, tanto Directivos, como Docentes de aula en la programación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares y lo que su Jefe directo o superior le designe, dentro de su competencia y área.

Dentro de sus funciones se detallan:

³² D. Raczynski, D. Salinas, “La Agenda Pendiente en Educación”, en *Fortalecer la Educación Municipal. Evidencia Empírica, Reflexiones y Líneas de Propuesta*, Salesianos Impresores S.A., 2008.

³³ C. Aedo, “Organización Industrial de la Prestación de Servicios Sociales”, Washington D.C., 1997

- Difundir lineamientos educativos al interior de los diferentes establecimientos educacionales.
- Consolidar el PEI y asegurar la participación de la comunidad educativa y el entorno.
- Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones.
- Colaborar en la búsqueda del perfil adecuado para la contratación del Docente en el caso de surgir necesidad de contratación.
- Planificar y coordinar las actividades del área.
- Coordinar y supervisar el trabajo académico de las Unidades Educativas de la comuna.
- Supervisar la implementación de los programas en aula.
- Asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.
- Organizar el currículum en relación a los objetivos del PEI.
- Asegurar la implementación y adecuación de planes y programas.
- Entregar apoyo al profesor en el manejo y desarrollo del grupo curso.
- Mejorar las estrategias de acuerdo a los resultados.
- Gestionar y elaborar Proyectos Pedagógicos.³⁴

El área de gestión político-administrativa se encuentra bajo el cargo del Jefe de administración DAEM. Al igual que para el caso del Jefe UTP, sus responsabilidades se describen en la Ley General de Educación de manera general, por lo que sus tareas son definidas según el Reglamento Interno. Para dar una visión general, se presenta el Artículo 9° del Reglamento Interno para la DAEM de la municipalidad de Ñiquén:

“Le corresponderá la dirección, planificación, organización y control de las actividades a desarrollar por el DAEM, informando directamente al Alcalde Municipal, y apoyando en lo que éste le designe, de acuerdo a su competencia y área de conocimiento.

Dentro de sus funciones se detallan:

- Planificar, organizar, dirigir y controlar la labor desarrollada por el DAEM, velando por su eficiencia y eficacia en el logro de su objetivo.
- Asesorar al Alcalde en el ámbito administrativo educacional, para una correcta toma de decisiones.
- Reunirse periódicamente con los Jefes de las Unidades Municipales en la Comisión Técnica Municipal, con el objeto de coordinar las actividades a realizar en el ámbito de la gestión municipal.
- Efectuar reuniones mensuales con todos los Directores de las diferentes Unidades Educativas Comunes.
- Asistir a reuniones en el ámbito regional, provincial, y comunal cuando sea requerido.
- Participar de la Comisión de Educación de la Asociación Territorio Punilla, para estudiar y resolver situaciones comunes.

³⁴ Ilustre Municipalidad de Ñiquén, “Reglamento Interno del DAEM”, Ñiquén, 2008

- Revisar contratos del personal docente y no docente, seleccionados para completar la dotación de cada establecimiento municipal, enviándolos para la firma del Sr. Alcalde, o quién lo subrogue.
- Firmar los Decretos de Pago en general y firmar las planillas de remuneraciones respectivas.
- Autorizar giros globales de dinero para gastos generales, mantenciones, y/o reparaciones.
- Responsable del control de los procesos internos del DAEM y en los centros educativos³⁵.

Sin embargo, actualmente existe una alta heterogeneidad en cómo (y si es que) llevan a cabo las tareas. El involucramiento, tanto de los Departamentos de Administración de Establecimientos Educativos (DAEM) como de las corporaciones municipales, va desde la casi ausencia hasta un fuerte compromiso con la calidad educativa.

En el marco de la gestión político-administrativa, no existe un protocolo estándar de administración. Aunque hay municipalidades que se han preocupado por desarrollar mecanismos de gestión de manera autónoma, éste no es el caso en todas las comunas. Por este motivo no existe una estructura de prioridades, ni herramientas concretas de gestión al que puedan acceder. Entrevistas con sostenedores municipales han destacado la ausencia de información detallada sobre el financiamiento, y la carencia de herramientas de gestión de recursos. Tampoco hay herramientas para calcular los costos asociados a entregar educación. Esto genera grandes dificultades para la gestión efectiva.

En el marco de la gestión técnico-pedagógica, la situación de heterogeneidad se mantiene. Hay desde sostenedores que simplemente no gestionan en esta área - limitándose a gestionar los proyectos obligatorios que dicta el MINEDUC- hasta aquellos que presentan gran compromiso y tienen proyectos importantes orientados a ofrecer educación de calidad, con misión y visión a futuro. En términos generales, este eje dentro del rol del sostenedor se encuentra como tarea secundaria para la mayoría de los municipios del país.

Un estudio realizado el año 2007 por Dagmar Raczynski –Doctora en Sociología de la Universidad de California, contribuyente en investigaciones realizadas por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE) y con el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)-, consistente en una encuesta realizada a los Jefes de las DAEM y corporaciones municipales de las 345 comunas de Chile, reveló la estructura de prioridades que éstos a las temáticas de gestión, con lo que obtuvo los siguientes resultados³⁶:

³⁵ Ilustre Municipalidad de Ñiquén, “Reglamento Interno del DAEM”, Ñiquén, 2008

³⁶ D. Raczynski, “Realidad de Educación Municipal en Chile: ¿Liderazgo del Sostenedor Municipal?”, *¿Qué Sabemos Sobre los Directores de Escuela en Chile?*, Elaboración Personal (CEPPE), Santiago, 2007

Preferencias percibidas por jefes DAEM y de corporaciones municipales

Temáticas	% que asigna prioridad
Mantenimiento de matrícula y asistencia a clases de los estudiantes	45%
Mantenimiento y mejora de infraestructura y equipamiento básico de los establecimientos	44%
Integración de alumnos con dificultades o atrasos de aprendizaje	42%
Transparencia y eficiencia en el uso de recursos destinados a educación	37%
Asistencia técnica al trabajo de directivos y docentes	30%
Búsqueda de recursos complementarios a los de la subvención escolar	28%
Mejora de las condiciones de trabajo de directivos, docentes y personal administrativo	25%
Conformación de redes de trabajo entre los colegios de la comuna	25%
Inversión en material didáctico y recursos de aprendizaje	15%
Mejora de la disciplina y convivencia escolar	8%

Fuente: CEPPE, 2007

La tabla refleja que el área de gestión político-administrativa tiene primera prioridad. En segundo lugar se prioriza en la integración de alumnos con dificultades de aprendizaje. Finalmente, el aspecto técnico-pedagógico ocupa un lugar terciario. Esto se explica porque el aspecto financiero es uno de los nudos críticos de la gestión municipal, por lo que consume gran parte del tiempo y recursos disponibles. Los sostenedores municipales tienen la obligación de asignar los recursos a los colegios y a administrar los recursos que reciben por subvención.

El estudio también arroja información significativa respecto a los recursos humanos de las unidades de gestión. En promedio, el personal está compuesto por 16 personas, de los cuales 7 son profesionales, 6 administrativos y 3 auxiliares. De éstos, en promedio 2,4 personas se dedican al área de finanzas; 1,6 conforman el área técnico-pedagógica, aunque el 39% de los municipios no cuentan con personal en ésta última; 1,4 trabajan en actividades extracurriculares, pero el 39% de los municipios no cuentan con personal; el área de diagnóstico se conforma por 1,3 personas, pero en este caso, el 49% de los municipios no cuenta con personal. En este contexto, la misma Dagmar Raczynski ha propuesto cinco bases para posicionar el aspecto técnico-pedagógico en el centro de la gestión municipal:

- Respaldo por parte de las autoridades municipales. Éstos le deben dar importancia al tema y deben incentivar el trabajo en este ámbito.
- Disponibilidad de recursos humanos. Debe haber personal capacitado dentro de los DAEM y corporaciones que se dediquen exclusivamente al tema.
- Eficiencia en la administración financiera.
- Existencia de una visión estratégica. Debe haber un objetivo concreto, una idea del ciudadano que se espera educar dentro de la comuna. Esta visión debe estar compartida por las autoridades municipales.
- Incorporación de los equipos directivos y docentes de los establecimientos municipales. Éstos, al ser la conexión entre el sostenedor y los estudiantes, deben sentirse partícipes del proyecto educativo que se proponga³⁷.

³⁷ D. Raczynski, D. Salinas, "La Agenda Pendiente en Educación", en *Fortalecer la Educación Municipal. Evidencia Empírica, Reflexiones y Líneas de Propuesta*, Salesianos Impresores S.A., 2008.

X.8. Anexo H: Descripción del Equipo del CLE2020

Actualmente, el Centro de Liderazgo Educativo 2020 está conformado por un equipo de siete personas. Como impresión inicial, se destaca que el grupo es multidisciplinario, abarcando temáticas como la sociología, asistencia social, ingeniería civil y psicología. A continuación se presenta el perfil general de los miembros del equipo, describiendo nivel de estudios y experiencia³⁸.

Mirentxu Anaya: Ella es la Directora del Centro de Liderazgo Educativo 2020. Estudió Sociología en la Universidad Católica de Chile, con un Master en Sociología del Instituto de Ciencias Políticas de París. Como experiencia laboral, participó en la investigación para un estudio de la UNICEF llamado “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza”. Por otro lado, realizó su memoria en el tema “¿Qué tipo de gestión detrás de los buenos y malos resultados de colegios en sectores vulnerables”?

Mario Toledo: Él es consultor en el Centro de Liderazgo Educativo 2020. Estudió Ingeniería Civil Industrial en la Universidad de Santiago de Chile. Como experiencia previa, Mario fue el Coordinador Nacional del Sistema de Protección Integral a la Infancia, Chile Crece Contigo.

Vanessa Mac-Auliffe: Ella es la directora del área de Apoyo Educativo, actualmente perteneciente al Centro de Liderazgo Educativo 2020. Estudió Psicología con mención en Educación en la Universidad Central. Trabajó en el Ministerio de Educación en el proceso de Coordinación Nacional de Subvención Escolar Preferencial, en el marco de la aprobación de dicha ley. Por otro lado, fue docente en diversas universidades, haciendo cátedra sobre “la psicología del aprendizaje”.

Héctor Hevia: Él es uno de los nuevos miembros incorporados al Centro de Liderazgo Educativo 2020. Estudió Geografía en la Universidad Católica de Chile, con Magister en Gobierno y Sociedad de la Universidad Alberto Hurtado. También posee diplomados en Coaching Organizacional, Ordenamiento Territorial y Gestión de Áreas Metropolitanas. Como experiencias significativas, trabajó en el Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile, elaborando políticas educativas locales y realizando diagnósticos del entorno productivo, empleo y educación regional. En la misma Fundación, también trabajó como Consultor Adjunto en el Área de Gestión Escolar, particularmente, en la Unidad de Gestión de Sostenedores. Finalmente, trabajó en la Corporación Municipal para Educación y Salud de Isla de Maipo.

Loreto Jara: Loreto es Licenciada en Historia y profesora de Historia y Geografía de la Universidad de Santiago de Chile. Posee un Postgrado en Ciencias de la Educación con mención en Evaluación psicopedagógica, y tiene estudios actualizados en Medición y Evaluación de Aprendizajes, Mide UC. En el marco de la educación, trabajó como asesora curricular para el diseño y elaboración de Objetos Digitales de Aprendizaje en el subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad e Historia y Ciencias Sociales. También trabajó en la unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, como coordinadora de equipo para la Elaboración de Imágenes para las pruebas

³⁸ Fuente: Currículos provistos por Educación 2020

Comprensión del Medio 4° Básico, y como profesional externa en la Elaboración de Pautas de Evaluación preguntas SIMCE 4° y 8° Básico

Claudia Saavedra: Claudia es una Trabajadora Social, formada académicamente como Asistente Social en el ex Instituto Profesional de Estudios Superiores “Blas Cañas”, actual Universidad Católica Silva Henríquez. Posee un Magíster en Derechos de Infancia, Adolescencia y Familia con mención en Políticas Públicas de la Universidad Diego Portales. Su experiencia laboral se relaciona principalmente con el desarrollo de proyectos y políticas públicas dirigidas a la protección de menores. Trabajo en el Servicio Nacional de Menores (SENAME) en el diseño de políticas públicas, desarrollo de protocolos relacionados con salud, educación, consumo de drogas, VIH y niños menores con alta vulnerabilidad social. También trabajó en el Ministerio de Desarrollo Social, específicamente en el Sistema de Protección Integral a la Infancia, Chile Crece Contigo, como profesional de apoyo técnico.

Nadiezha Galia: Nadiezha es Licenciada en Psicología de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales, ARCIS, y es el miembro más reciente del Centro de Liderazgo Educativo 2020. Trabajó en ARQUIMED, en la elaboración de un manual para consultores en Gestión Directiva de los servicios de Asistencia Técnica que presta la empresa; realizó asesorías a directores de tres colegios, en el desarrollo de competencias técnicas que sustenten un liderazgo en pos del mejoramiento continuo; realizó un diagnóstico institucional y de aprendizajes para la Escuela San Jorge; participó en la capacitación para directores de escuelas y jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica de la comuna de Litueche; fue consultora para la empresa CONOSER en el “Seguimiento a la gestión de los establecimientos educacionales de la comuna de Pichidegua”. Como se puede apreciar, tiene gran experiencia trabajando en terreno en el desarrollo de herramientas de liderazgo y gestión directiva.

X.9. Anexo I: Construcción de grupos de control para la Evaluación de Impacto

Para cada establecimiento intervenido –o ‘colegio X’-, se buscaron los 15 establecimientos más similares en función de los siguientes atributos:

- Tipo de comuna: Se utilizó la categorización de la Subsecretaría de Desarrollo Regional, a saber: Urbanas densamente pobladas (metropolitanas), urbanas de tamaño mediano, rurales con núcleo urbano cercano y rurales de población dispersa.
- Dependencia: Municipales, Particulares Subvencionadas y Particulares Privadas
- Índice de vulnerabilidad escolar (IVE) 2011
- Puntaje SIMCE de Lenguaje y matemáticas 4to básico 2010
- Evolución puntajes SIMCE 2009-2010
- N° estudiantes matriculados 2010
- Evolución N° matrícula 2009-2010

X.10. Anexo J: Construcción del Indicador de Desempeño

Para poder comparar la evolución entre el colegio X y el grupo de control, se calcula un indicador de desempeño. Las variables incluidas en este indicador son las siguientes (con su respectiva ponderación):

- Variación anual SIMCE 4to básico matemáticas, 25%
- Variación anual SIMCE 4to básico lenguaje, 25%
- Variación anual N° estudiantes matriculados, 50%

El indicador de desempeño se calcula entre intervalos de 1 año. De esta forma no se evalúan los resultados puntuales para cada año, sino la evolución de los resultados. Para agrupar los datos de SIMCE y matrícula en un único indicador, estos fueron normalizados.

X.11. Anexo K: Recursos que entrega la Ley SEP

- SEP por Alumno Prioritario

Recursos	Desde NT1 a 4º Básico	5º y 6º Básico	7º y 8º Básico	1 a 4º Medio
SEP por AP	1.694 USE	1.694 USE	1.129 USE	1.129 USE
	\$ 33.974	\$ 33.974	\$ 22.643	\$ 22.643

Fuente: Mineduc.cl

- SEP por concentración de Alumnos Prioritarios

% de Alumnos Prioritarios	Desde NT1 a 4º Básico	5º y 6º Básico	7º y 8º Básico	1 a 4º Medio
60% o más	0.302 USE	0.302 USE	0.202 USE	0.202 USE
	\$ 6.057	\$ 6.057	\$ 4.051	\$ 4.051
Entre 45% y menos de 60%	0.269 USE	0.269 USE	0.179 USE	0.179 USE
	\$ 5.395	\$ 5.395	\$ 3.590	\$ 3.590
Entre 30% y menos de 45%	0.202 USE	0.202 USE	0.134 USE	0.134 USE
	\$ 4.051	\$ 4.051	\$ 2.687	\$ 2.687
Entre 15% y menos de 30%	0.118 USE	0.118 USE	0.078 USE	0.078 USE
	\$ 2.367	\$ 2.367	\$ 1.564	\$ 1.564

Fuente: Mineduc.cl

X.12. Anexo L: Resultados SIMCE y Matrícula 2011

- Promedio SIMCE 2011 4to básico por dependencia

Dependencia	Promedio Matemáticas	Promedio Lenguaje
Municipal Corporación	241,4	250,6
Municipal DAEM	245,4	256,9
Particular Pagado	292,8	294,2
Particular Subvencionado	255	265,7
Promedio general	252,5	262,7

Fuente: SIMCE 2011

- Promedio Alumnos Matriculados 2011 por dependencia

Dependencia	Matrícula Total
Municipal Corporación	497.333
Municipal DAEM	973.974
Particular Subvencionado	1.912.308
Particular Pagado	266.355
Corporación Privada o de Administración	54.775
Total general	3.704.745

Fuente: Matrícula 2011

X.13. Anexo M: Flujo de Caja Proyecto 'Directores Líderes'

	Año 0	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
Total Ingresos Netos		\$ 48.456.400	\$ 121.141.000	\$ 193.825.600	\$ 266.510.200	\$ 290.738.400
Total Costos Variables		-\$ 24.000.000	-\$ 72.000.000	-\$ 120.000.000	-\$ 180.000.000	-\$ 204.000.000
Margen de Contribución		\$ 24.456.400	\$ 49.141.000	\$ 73.825.600	\$ 86.510.200	\$ 86.738.400
Total Costos Fijos		-\$ 29.600.000	-\$ 31.600.000	-\$ 33.600.000	-\$ 35.600.000	-\$ 37.600.000
Contribución del Producto		-\$ 5.143.600	\$ 17.541.000	\$ 40.225.600	\$ 50.910.200	\$ 49.138.400
Total Gastos		-\$ 17.120.000	-\$ 19.040.000	-\$ 20.960.000	-\$ 25.465.102	-\$ 29.307.384
Utilidad Antes de Impuestos		-\$ 22.263.600	-\$ 1.499.000	\$ 19.265.600	\$ 25.445.098	\$ 19.831.016
Impuesto A Pagar		\$ -	\$ -	\$ -	-\$ 3.461.420	-\$ 3.734.203
Utilidad Después de impuestos		-\$ 23.090.600	-\$ 2.326.000	\$ 18.327.600	\$ 20.934.678	\$ 14.936.813
Depreciación Total	\$ -	\$ 827.000	\$ 827.000	\$ 938.000	\$ 1.049.000	\$ 1.160.000
Flujo de Caja Bruto		-\$ 22.263.600	-\$ 1.499.000	\$ 19.265.600	\$ 21.983.678	\$ 16.096.813
Inversiones	-\$ 4.135.000	\$ -	-\$ 555.000	-\$ 555.000	-\$ 555.000	-\$ 2.515.000
Capital de Trabajo	-\$ 23.762.600					
Flujo de Caja del período Neto	-\$ 27.897.600	-\$ 21.436.600	-\$ 1.227.000	\$ 19.648.600	\$ 22.477.678	\$ 14.741.813

	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9	Año 10
Total Ingresos Netos	\$ 363.423.000	\$ 436.107.600	\$ 508.792.200	\$ 581.476.800	\$ 581.476.800
Total Costos Variables	-\$ 252.000.000	-\$ 300.000.000	-\$ 348.000.000	-\$ 408.000.000	-\$ 408.000.000
Margen de Contribución	\$ 111.423.000	\$ 136.107.600	\$ 160.792.200	\$ 173.476.800	\$ 173.476.800
Total Costos Fijos	-\$ 39.600.000	-\$ 39.600.000	-\$ 39.600.000	-\$ 39.600.000	-\$ 39.600.000
Contribución del Producto	\$ 71.823.000	\$ 96.507.600	\$ 121.192.200	\$ 133.876.800	\$ 133.876.800
Total Gastos	-\$ 33.634.230	-\$ 34.361.076	-\$ 35.087.922	-\$ 35.814.768	-\$ 35.814.768
Utilidad Antes de Impuestos	\$ 38.188.770	\$ 62.146.524	\$ 86.104.278	\$ 98.062.032	\$ 98.062.032
Impuesto A Pagar	-\$ 7.470.554	-\$ 12.148.105	-\$ 16.944.856	-\$ 19.318.406	-\$ 19.321.206
Utilidad Después de impuestos	\$ 29.882.216	\$ 48.592.419	\$ 67.779.422	\$ 77.273.626	\$ 77.284.826
Depreciación Total	\$ 836.000	\$ 1.406.000	\$ 1.380.000	\$ 1.470.000	\$ 1.456.000
Flujo de Caja Bruto	\$ 30.718.216	\$ 49.998.419	\$ 69.159.422	\$ 78.743.626	\$ 78.740.826
Inversiones	-\$ 2.850.000	-\$ 425.000	-\$ 1.005.000	-\$ 485.000	-\$ 485.000
Capital de Trabajo					
Flujo de Caja del período Neto	\$ 28.704.216	\$ 50.979.419	\$ 69.534.422	\$ 79.728.626	\$ 79.711.826

Fuente: Elaboración Propia