



Centro de Innovación
en Liderazgo Educativo
Líderes TP

Investigaciones CILED

Perspectivas de directores y directoras de Enseñanza Media Técnico Profesional de un sistema de desarrollo de trayectorias profesionales directivas

Informe completo

María Ester Silva Mendoza
2023

Perspectivas de directores y directoras de Enseñanza Media Técnico Profesional de un sistema de desarrollo de trayectorias profesionales directivas

Año: 2023

Autora de la investigación:

Dra. María Ester Silva Mendoza

Mentora de directores y directoras

Directora Ejecutiva Fundación Educacional Mejora Más.

Mentores/as asistentes de investigación:

Carol Joglar

Loreto Silva

Oscar Errázuriz

Inés Morales

Marcela Álvarez

Verónica Vera

Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED)

<https://www.ciled.cl>

Resumen

El liderazgo directivo es un factor intra escuela clave para el éxito de los y las estudiantes, después de la acción pedagógica docente en el aula. Esta idea, compartida transversalmente, ha favorecido que la demanda a directores y directoras se haya acrecentado cada vez más, existiendo una mayor presión y exigencias hacia ellos y ellas. Las funciones directivas se amplían, profundizan y complejizan y sus identidades profesionales sufren de contradicciones entre ser simplemente administradores o líderes pedagógicos. Este estudio analiza el punto de vista de 30 directores y directoras de establecimientos educacionales que imparten educación técnico profesional, respecto de los componentes de un proyecto de trayectorias directivas del país o carrera directiva. Los resultados preliminares plantean el desafío de avanzar en políticas públicas que fortalezcan el desarrollo de trayectorias profesionales directivas por medio de la provisión de autonomía; una formación práctica; incentivos; remuneración y evaluación justa. Todo ello, en la línea de crear condiciones laborales que los y las impulsen a seguir un proceso de expansión de sus capacidades profesionales y puedan ampliar sus opciones y oportunidades de desarrollo profesional, personal y económico, para progresar en la vida, aportando a la mejora educativa de nuestro país, por medio de sólidas identidades profesionales de liderazgo pedagógico.

Palabras clave

Liderazgo educativo; Trayectoria profesional directiva; Identidad profesional de liderazgo educativo; Políticas públicas en educación.

Prólogo

El punto de partida está claro: “No puede haber una buena escuela sin un buen director o directora al frente”. Las dificultades surgen cuando se intenta concretar qué es una buena escuela, o cómo son esos buenos directores o directoras que lideran el establecimiento educacional.

Una tradicional respuesta desde la investigación a la primera cuestión es considerar una escuela como buena si todo el estudiantado consigue su máximo desarrollo considerando su punto de partida y la situación socioeconómica de las familias. No es un mal punto de partida, pero sin duda se nos hace insuficiente.

Para que un establecimiento educativo sea considerado como bueno, también tiene que ocuparse del bienestar y la felicidad de los y las estudiantes, tiene que considerar a los y las docentes y otros profesionales educativos (con su buen desempeño, su bienestar, su compromiso), debe tener en cuenta a las familias y a la comunidad educativa. Una buena escuela debe conseguir ese desarrollo integral, pero también ser inclusiva, innovadora, democrática, crítica y transformadora.

“Dime qué escuela buscas y te diré cómo deben ser las personas que la lideran”, esta puede ser otra interesante frase para la reflexión. Frase que nos lleva a pensar en los diferentes modelos de liderazgo escolar propuestos: Liderazgo para el aprendizaje, democrático, ético, facilitador, sostenible, en equipo, emocional, adaptativo, centrado en los estudiantes, inclusivo, distribuido, para la justicia social y así podríamos seguir. Pero, aun así, no estamos satisfechos.

¿Es el mismo liderazgo el que necesita una escuela de primaria que un establecimiento educacional que imparte educación técnico profesional? ¿Es el mismo para Chile, con sus especiales características de centralización, financiación, burocratización o confianza en los profesionales del sistema educativo, que en Bélgica, Corea del Norte o Uganda (todos ellos también con sus especiales características)? La respuesta seguro que es un no. La escuela y su comunidad, su situación y expectativas, el entorno, el sistema educativo son determinantes para acordar qué es un buen director o directora.

Todo ello nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de desarrollar propuestas de liderazgo que surjan de un buen conocimiento de los establecimientos educacionales y sus características, así como del sistema educativo. Nos lleva, también, a caer en cuenta de la importancia de desarrollar estudios “cercaños”, que establezcan un

diálogo con las personas implicadas, con los directores y directoras de los establecimientos educativos.

En esa lógica, la investigación que ahora se presenta es un ejemplo. El camino es el desarrollo de trabajos que, a partir de un profundo conocimiento de la realidad del país y de los establecimientos educativos, se acerque a sus directores y directoras para comprender su situación, sus necesidades, sus desafíos y a partir de ello se construya una propuesta.

Esta investigación aborda las trayectorias profesionales de los directores y directoras de establecimientos de educación técnico profesional en Chile, y lo hace acercándose a su realidad, hablando con las personas y tras un minucioso proceso nos ofrece un decálogo de propuestas orientadas al diseño de un sistema de trayectorias profesionales que favorezca el desarrollo de estos profesionales hacia sólidas identidades profesionales.

Dr. Javier Murillo

Profesor Titular en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación

Director de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social

Universidad Autónoma de Madrid

Índice

1.	INTRODUCCIÓN	7
2.	ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL	8
3.	TRAYECTORIA PROFESIONAL DIRECTIVA	13
3.1	DESARROLLO, LIDERAZGO Y APRENDIZAJE	14
3.2	IDENTIDAD PROFESIONAL DE LIDERAZGO	16
3.3	LA MENTORÍA DE DIRECTORES/AS ESCOLARES	17
3.4	¿QUÉ SE DESARROLLA O TRANSFORMA EN DIRECTORES/AS DURANTE SUS TRAYECTORIAS PROFESIONALES?	19
4.	OBJETIVOS DEL ESTUDIO	21
4.1	OBJETIVO GENERAL.....	21
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
5.	METODOLOGÍA	22
5.1	INSTRUMENTOS.....	22
5.2	CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES	23
5.3	SUJETOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO	23
5.4	GENERACIÓN DE DATOS	23
5.5	ANÁLISIS DE LOS DATOS	24
5.6	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	25
5.7	VALIDACIÓN DE LOS DATOS.....	25
6.	ANÁLISIS POR CATEGORÍAS (DIMENSIONES)	27
6.1	DIMENSIÓN FUNCIONES Y ATRIBUCIONES.....	27
6.1.2	NUDO CRÍTICO: LA NULA AUTONOMÍA DE DIRECTORES/AS PARA LIDERAR Y GESTIONAR ASPECTOS ESTRATÉGICOS DE SU ROL ...	31
6.2	DIMENSIÓN SELECCIÓN Y REQUISITOS	31
6.2.1	¿QUÉ DICEN DIRECTORES/AS DE LA SELECCIÓN Y REQUISITOS PARA LLEGAR A SER DIRECTOR/A?	32
6.2.2	NUDO CRÍTICO: SEGMENTACIÓN ENTRE CARRERA DOCENTE Y DIRECTIVA	35
6.3	DIMENSIÓN FORMACIÓN PROFESIONAL EN LIDERAZGO EDUCATIVO	35
6.3.1	¿QUÉ DICEN DIRECTORES/AS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LIDERAZGO EDUCATIVO?.....	36
6.3.2	NUDO CRÍTICO: LA FORMACIÓN CON FOCO TEÓRICO QUE PREVALECE EN LA PREPARACIÓN PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR.....	42
6.4.	DIMENSIÓN: EVALUACIÓN PROFESIONAL	42
6.4.1	¿QUÉ DICEN DIRECTORES/AS DE LA EVALUACIÓN PROFESIONAL?	42
6.4.2	NUDO CRÍTICO: LA EVALUACIÓN COMO SISTEMA NO CONTEXTUALIZADO A LA EMTP	48
6.5	DIMENSIÓN: REMUNERACIÓN E INCENTIVOS.....	48
6.5.1	¿QUÉ DICEN DIRECTORES/AS DE LAS REMUNERACIONES E INCENTIVOS?.....	48
6.5.2	NUDO CRÍTICO: LA AUSENCIA DE INCENTIVOS PARA ACCEDER Y PERMANECER EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR	52
6.6.	DIMENSIÓN: RECURSOS PERSONALES	52
6.6.1	¿QUÉ DICEN DIRECTORES/AS DE LOS RECURSOS PERSONALES?	52
6.6.2	NUDO CRÍTICO: CONDICIONES LABORALES DE DIRECTORES/AS NO PROPICIAS PARA TRAYECTORIAS DIRECTIVAS EFECTIVAS	55

7. INTERRELACIÓN DE NUDOS CRÍTICOS: IDEAS CLAVE DESDE LA PERSPECTIVA DE DIRECTORES/AS

DE EMTP	57
7.1 NUDO CRÍTICO CENTRAL DE LA RELACIÓN INTER DIMENSIONES	57
7.2 NUDO CRÍTICO DE LA DIMENSIÓN 1 (NC D1)	58
7.2.1 POSIBLES IMPLICANCIAS DEL NUDO PARA EL PROYECTO DE CARRERA DIRECTIVA	59
7.3 NUDO CRÍTICO DE LA DIMENSIÓN 2 (NC D2)	59
7.3.1 POSIBLES IMPLICANCIAS DEL NUDO PARA EL PROYECTO DE CARRERA DIRECTIVA	60
7.4 NUDO CRÍTICO DE LA DIMENSIÓN 3 (NC D3)	60
7.4.1 POSIBLES IMPLICANCIAS DEL NUDO PARA EL PROYECTO DE CARRERA DIRECTIVA	61
7.5 NUDO CRÍTICO DE LA DIMENSIÓN 4 (NC D4)	62
7.5.1 POSIBLES IMPLICANCIAS DEL NUDO PARA EL PROYECTO DE CARRERA DIRECTIVA	63
7.6 NUDO CRÍTICO DE LA DIMENSIÓN 5 (NC D5)	63
7.6.1 POSIBLES IMPLICANCIAS DEL NUDO PARA EL PROYECTO DE CARRERA DIRECTIVA	64
8. CONCLUSIONES	65
9. REFERENCIAS	69
10. ANEXOS.....	74
10.1 ANEXO 1: SECTORES Y ESPECIALIDADES DE LA FORMACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL.....	74
10.2 ANEXO 2: INSTRUMENTO DE ENTREVISTA	75
10.3 ANEXO 3: ESTABLECIMIENTOS PARTICIPANTES.....	76

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en Chile se pretende que un sistema de desarrollo profesional o Carrera Directiva fortalezca significativamente las trayectorias profesionales de directores/as, en el contexto de la educación media técnico profesional esto es particularmente relevante, toda vez, que la dirección escolar desempeña un papel fundamental trabajando por una formación que permita a los/as jóvenes estudiantes del país, una exitosa inserción al mundo laboral y/o la prosecución de estudios en educación superior.

En el presente estudio de naturaleza cualitativa, con el fin de obtener una comprensión profunda y amplia de la voz proveniente directamente de directores/as de establecimientos que imparten educación media técnico profesional a lo largo del país, buscamos aproximarnos, a través de entrevistas semiestructuradas a sus particulares perspectivas. A tal como ellos/ as comprenden, interpretan y sienten respecto de su rol profesional directivo y cómo todo ello puede informar a las políticas públicas sobre los componentes de un posible sistema de desarrollo de trayectorias profesionales directivas del país. Esto basándonos en la premisa que la participación activa de nuestros/as directores/as es clave para asegurar la efectividad y éxito de las políticas educativas.

Los hallazgos preliminares de este estudio proporcionan una visión de la intersección que se produce entre las políticas públicas y la visión de directores/as respecto de su rol, permitiendo aportar al debate académico y político sobre las condiciones laborales que son necesarias para impulsar sus trayectorias profesionales, la innovación y la mejora continua de la educación técnico-profesional.

Se espera que este estudio contribuya a una mayor comprensión de las trayectorias profesionales de directores/as de enseñanza media técnico profesional, en el marco de las políticas públicas actuales, y que sus resultados sean útiles como insumo para aportar a la mejora de la igualdad de oportunidades, calidad y equidad de la educación en esta modalidad educativa.

Agradecemos a directores/as que participaron de este estudio, pues sabemos que las múltiples tareas cotidianas hacen que su tiempo sea un valioso recurso personal y organizacional con el que lidian para poder gestionarlo con mucha sabiduría, para “armarse de serenidad en el mar de tormentas” (Director. Zona Norte) que día a día enfrentan en sus establecimientos educacionales.

2. ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

La educación media técnico profesional es una ruta de estudios e inserción laboral que históricamente se ha dirigido a los sectores más desaventajados de nuestra sociedad (Agencia de la Calidad, 2016) convirtiéndola en un desafío especialmente complejo para la dirección escolar. Sin embargo, los estudios sobre directores/as de educación media técnico profesional (en adelante EMTP) y sus trayectorias profesionales, es decir, los hitos que caracterizan la carrera profesional directiva de esta modalidad a través del tiempo –selección, retención, movilidad y desarrollo, entre otros– antes, durante y posterior al ejercicio de la dirección son prácticamente inexistentes en nuestro país.

Por ello, en este estudio para acercarnos a los desafíos que enfrentan directores/as de esta modalidad, durante su trayectoria directiva compilamos algunos antecedentes. En primer lugar, es clave considerar que la educación media técnico profesional originalmente consistía en impartir un tipo de enseñanza que capacitara a sus estudiantes en habilidades y competencias específicas para que al titularse pudieran insertarse con éxito en el mundo del trabajo. Esto ha ido evolucionando dado los profundos cambios sociales, políticos y económicos del mundo y del país (CILED, 2021). Las nuevas dinámicas socio-productivas, los avances tecnológicos y nuevas generaciones de jóvenes hace que sus proyectos de vida y expectativas ya no sean solo obtener un título de EMTP, sino continuar hacia la educación superior.

Al respecto, resulta muy relevante considerar los hallazgos sistémicos a nivel del país, obtenidos por la Comisión Nacional de Productividad. Estos dan cuenta que la actual estructura de formación del país, no está capacitada para anticipar los futuros requerimientos de competencias laborales. Las cifras no alentadoras hablan de un 61% del empleo (que significa 4,9 millones de personas) que corre el riesgo de automatizarse, y un 24% del empleo (que significa un 1,9 millón de personas) tiene un alto riesgo de ser afectado por el cambio tecnológico. Así también, un segundo hallazgo muestra que Chile es uno de los países de la OECD con mayor descalce a nivel educacional de competencias y área de estudio, esto significa que un tercio de los trabajadores se emplean en puestos que requieren un nivel distinto (mayor o menor) al que posee, y la mitad de estos están en un campo de trabajo distinto al que estudió (Comisión Nacional de Productividad, 2018).

En este contexto, la enseñanza media técnico-profesional en Chile es una modalidad del sistema educativo que participa impartiendo formación en habilidades y conocimientos específicos en áreas técnicas y profesionales a través de 934 establecimientos a lo largo del país. Del total de los establecimientos de EMTP, un 40% son polivalentes (en adelante PV). Los que ofrecen formación científico humanista (en adelante CH) o general y formación técnica profesional (en adelante TP)

configurando una oferta educativa, compleja y diversa. En estos establecimientos PV, el 57% de sus estudiantes optan por la modalidad TP. Esta formación, que abarca los últimos dos años de la educación media, es decir, tercero y cuarto año de enseñanza media, permite a los jóvenes prepararse para desempeñarse en el mundo laboral y/o continuar estudios superiores en un centro de formación técnica (CFT), instituto profesional (IP) o alguna universidad. Las especialidades ofrecidas son 35¹ que varían según el contexto económico y demandas del entorno; abarcan 15 sectores económicos y ofrecen 17 menciones en total (anexo 1).

Las 35 especialidades y 17 menciones están distribuidas en áreas económicas afines al territorio contando con una matrícula distribuida a nivel nacional, según los siguientes porcentajes: comercial un 27%; industrial 42%; técnica 25%; agrícola 5% y marítima 1%. Para atender a su población estudiantil la EMTP cuenta con una dotación docente de 6.500 docentes (MINEDUC, 2020). De este total un 58% de los profesionales del plan diferenciado no cuenta con un título pedagógico, cifra que según lo informa Mineduc, ha ido aumentando a más de un 80% a lo que se suma, que estos profesionales no están compatibilizando el ejercicio en aula con un trabajo activo en el sector productivo. En cuanto a la distribución por sexo, la EMTP atiende a 163.000 estudiantes –de tercero y cuarto medio– de los cuales, un 52% son hombres y el 47%, mujeres, representando un 36% de la matrícula nacional de estos niveles. De acuerdo a la matrícula 2022, la distribución de hombres y mujeres por áreas de la EMTP, la podemos ver en la siguiente tabla.

Tabla N°1: Matrícula 2022 según género en las áreas de la EMTP

Áreas EMTP	Hombre	Mujer
Administración y Comercio	42%	58%
Construcción	75%	25%
Metalmecánico	88%	12%
Electricidad	87%	13%
Mínero	60%	40%
Gráfica	53%	47%
Químico	35%	65%
Confección	7%	93%
Tecnología y Telecomunicaciones	77%	23%
Alimentación	38%	62%
Hotelería y Turismo	37%	63%
Salud y Educación	11%	89%
Maderero	73%	27%
Agropecuario	61%	39%
Marítimo	67%	33%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del MINEDUC

¹ Decreto 954, Plan y Programas de estudio para 3º y 4º año medio de formación diferenciada técnico-profesional.

La tabla N°1 muestra que la matrícula entre hombres y mujeres se distribuye en las áreas con una marcada diferencia, a excepción del área de administración y comercio donde se distribuye un tanto más equitativamente. El área de confección, salud y educación son dos áreas marcadamente femeninas, así como, metalmecánico y electricidad son áreas masculinas.

La tasa de egresados de EMTP, según datos administrativos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación (CEM - Mineduc) muestran una progresiva disminución desde el año 2008 al 2018. De un 44,14% tras una década, los egresados al 2018, llega a solo un 36,99%. Siendo en mujeres un 49% y 51% para hombres. Al 2018 un 78,8% del total de egresados de EMTP pertenecen al GSE bajo y estos distribuidos por sexo y sector económico muestran que no hay ningún sector con una proporción equitativa de hombres y mujeres, en todos los sectores y años analizados uno de los sexos concentra más del 60% de los egresados. En el sector metalmecánico, más del 90% de los graduados son hombres en el período 2008-2018, llegando al 91,6%. En el sector de Salud y Educación se registra una gran mayoría de mujeres 91,7% en el 2018. El área de Administración y Comercio un 63% son egresadas. En el sector Alimentación se observa una distribución similar, con una concentración femenina entre sus egresados de 66,7% en 2018. Cifras similares se registran en el rubro Agropecuario, con una mayoría de hombres.

Respecto de la tasa de titulación, un 73,9% al 2017 logra titularse al primer año. Según sexo se observa una brecha significativa, en tanto, la proporción de mujeres que obtiene el reconocimiento de técnico de nivel medio al año siguiente de egresar es de un 75,1% al 2017, mientras que para los hombres es de un 72,8%. La tasa de titulación de EMTP según zona geográfica, es de 76,1% al año 2017 en zonas rurales; mientras que, para los urbanos, la proporción de titulados al primer año es de 73,8 %. Según dependencia administrativa, en el sector municipal la tasa de titulación es de 75 % al 2017, con tasas algo mayores de estudiantes que realizan el proceso dos o tres años después de egresar. Las tasas de titulación al año siguiente de graduarse es del 74,1% para quienes egresan de establecimientos más vulnerables, y de 73,7% para los egresados de escuelas de GSE medio-bajo. La tasa de titulación cohortes 2015 al 2021 se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla N° 2: Titulación de Técnico Nivel Medio según cohortes 2015 al 2021

Año	Titulado	No Titulado
2015	75%	25%
2016	76%	24%
2017	78%	22%
2018	78%	22%
2019	76%	24%
2020	64%	36%
2021	66%	34%

Fuente: Elaboración propia en base a Datos MINEDUC

La tasa de titulación según dependencia de cohortes 2015 al 2021, se muestra en la siguiente tabla.

Tabla N°3: Tasa de Titulación por cohortes según dependencia y año de cohorte

Cohorte	Municipal	Particular Subvencionado	Administración Delegada	SLEP
2015	73%	76%	85%	68%
2016	74%	77%	80%	71%
2017	75%	79%	85%	72%
2018	76%	78%	85%	72%
2019	74%	76%	84%	73%
2020	61%	65%	75%	61%
2021	62%	68%	74%	61%

Fuente: Elaboración propia en base a Datos MINEDUC

Los datos muestran una baja de la tasa de titulación en la totalidad de las dependencias en las cohortes 2020 y 2021 que corresponden a los años de la crisis sanitaria COVID-19. En promedio la tasa de titulación disminuye en un 9% y si bien los establecimientos de administración delegada han mostrado una tasa mayor sostenida desde 2015 al 2021, la baja alcanza a un 11% al año 2021, sin embargo, mantienen una tasa superior comparada entre dependencias.

La trayectoria hacia la educación superior de los egresados de EMTP, al año 2008, superaba a los egresados del área CH con un 35,2% y un 31,8% respectivamente. Tendencia que cambia en las cohortes siguientes, siendo los egresados de CH que continúan estudiando (al año 2018) un 48,9% versus los egresados de EMTP que alcanzan un 42,9%. Esta diferencia podría explicarse a que la tasa de titulación de los egresados de EMTP es más alta (a pesar de su disminución comparativa) y también a que la tasa de abandono es el triple en egresados de EMTP versus los egresados de la formación CH. Las tasas de abandono se mantienen estables con un 3% para egresados CH y de un 9,5% para los egresados de EMTP. Los incentivos para dedicarse a trabajar y dejar de estudiar son más altos para aquellos que cuentan con algún tipo de formación que les permita entrar al mercado laboral, lo que podría ser una posible explicación para las diferencias entre las tasas de abandono en ambas modalidades de enseñanza. De las trayectorias a educación superior para los alumnos egresados de la EMTP según su sexo, se puede notar que los egresos en el año 2008 y los alumnos que entra a educación superior fue equitativa entre ambos sexos. En las cohortes 2009 y 2010 ingresan más mujeres que hombres en todo el período analizado. Estas presentan una tasa de abandono inferior a los hombres y tasas de titulación más altas en las cohortes analizadas (2008 a 2010).

Respecto de directores/as y directivos de la modalidad de EMTP la composición etaria en promedio es de 54 años; de 53 años inspectores/as generales y jefes/as técnicos de 49 años. Esto es bastante cercano a la edad promedio de los directivos del resto de los establecimientos del país que no

imparten EMTP (en adelante No TP). Los años de experiencia de directores/as es de 26 años promedio, muy similar a quienes trabajan en establecimientos educacionales No TP. Los inspectores/as generales, cuentan con 25 años de trayectoria, y con igual promedio de años, aquellos/as que se desempeñan en establecimientos educacionales No TP. Por último, jefes/as técnicos (UTP) cuentan con 22 años de experiencia, un año más que aquellos/as de establecimientos educacionales No TP. Por otra parte, el porcentaje de directores/as que cuentan con un título de docente en EMTP es de un 93%, mientras que en los establecimientos No TP este porcentaje alcanza a un 98%. Inspectores y jefes técnicos (UTP) son en un 97% docentes, cifra muy cercana a la de establecimientos No TP. En EMTP rural los profesores encargados en el país representan un 1%, esta cifra se ha mantenido desde el año 2018 al 2022. Mientras que los profesores encargados No TP del resto del país, si bien ha disminuido desde un 22% (año 2018) a un 19 % al año 2022, supera ampliamente al 1% de los establecimientos de EMTP rural.

En cuanto a participación del sexo masculino en EMTP este es de un 60% en 2018 en directores/as, cifra que al 2022 disminuye a un 57%; entre inspectores un 66% al 2018 y disminuye a un 63% al año 2022. Los jefes técnicos de sexo masculino, representan un 37% en 2018 y un 34% al año 2022, al compararlos vemos que la participación masculina en este rol es sostenidamente más baja. El porcentaje de hombres en cargos directivos en establecimientos No TP es menor, al 2018 era de un 34% en directores/as, y de un 32% al 2022; inspectores/as representan un 53% y el cargo de jefe técnico de un 23% al 2018, cifra que desciende a un 22% el año 2022.

En síntesis, de este panorama de antecedentes que provee datos para dimensionar las necesidades de la EMTP, emerge la gran urgencia que directores/as tienen de sintonizar con las demandas de sus estudiantes; estar al tanto de las transformaciones que sufren el sector productivo y la sociedad en general a nivel nacional e internacional y de colaborar activamente para actualizar y fortalecer las competencias del cuerpo docente de la formación diferenciada en una línea de especialización pedagógica y técnica –deuda pendiente en nuestro país–.

Surge entonces, como crucial desarrollar con agilidad y urgencia capacidades para que la innovación educativa se instale como una práctica inherente al rol de las trayectorias profesionales de directores/as de EMTP.

3. TRAYECTORIA PROFESIONAL DIRECTIVA

Los/as directores/as escolares en nuestro país, tradicionalmente han sido denominados líderes de sus establecimientos educacionales, siendo los términos líder y liderazgo usados indistintamente. Sin embargo, es necesario distinguir entre uno y otro, porque de ello depende cómo comprendemos los conceptos de trayectoria y desarrollo profesional. En el presente estudio, hacemos la distinción entre estos términos, entendiendo el concepto de líder educativo como de un individuo que ejerce un rol (formal o informal) para “movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood y Riehl, 2009) y nos aproximamos a la conceptualización de liderazgo escolar, haciendo énfasis en una relación social y colectiva de una comunidad educativa, que establece situaciones de liderazgo para y por el éxito de los/as estudiantes (Carrol, 2015). Nos situamos en esta distinción y perspectiva considerando la importante aseveración que un/a líder sin un contexto social, simplemente no puede ser un/a líder (Day y Harrison, 2007).

En esta línea, comprendemos el rol de directores/as, como de actores escolares que comparten una acción relacional y colectiva en comunidad, por tanto, el liderazgo es un atributo social de sus comunidades educativas, representando una conjunción de ideas, mediante las cuales, se comparte y transfiere el liderazgo dentro de ellas (Foster, 1989), esto operando, a través de la autorreflexión crítica y de tener y dar sentido, con el fin de reconceptualizar las prácticas escolares de forma continua para el éxito escolar de toda la población estudiantil.

Hasta hace muy poco, entendíamos la dirección escolar sujeta a un tradicional individualismo que ha dado paso a la colaboración y unas relaciones verticales han transitado a unas horizontales. Esta evolución creemos influye positivamente de manera directa y/o indirecta en el éxito estudiantil, dado que la creciente complejidad que día a día enfrentan las escuelas y el contexto macro social y global en que están situadas, hacen insostenible un concepto individualista de la dirección escolar. Como ha sido efectivamente aceptado (Day et al., 2008; Leithwood y Jantzi, 2005; Leithwood et al., 2004, 2020; Marzano et al., 2006; Robinson et al., 2014) y recientemente confirmado (Grissom, 2021) el liderazgo es un factor intraescuela relevante para el rendimiento de los estudiantes, después de la acción pedagógica especializada de los docentes en el aula. Esta idea compartida transversalmente ha favorecido que la demanda a directores/as se haya ampliado y acrecentado cada vez más. Existe una mayor presión y exigencias hacia ellos/as, las funciones directivas se amplían, profundizan y complejizan; se espera que los directores/as sean visionarios, líderes de procesos pedagógicos (expertos en currículo, evaluación y metodologías) sana convivencia, analistas de presupuesto, infraestructura y negociadores, así como vigilantes de la normativa y políticas públicas. Sin embargo, esta intensificación del rol de directores/as, no siempre ha sido acompañada de la provisión de formación y los apoyos necesarios (Chapman, 2005).

3.1 Desarrollo, liderazgo y aprendizaje

Como decíamos, las demandas al trabajo de directores/as se han complejizado, con lo cual, necesariamente hemos de resignificar los métodos tradicionales de formación y desarrollo de ellos/as. Aquellas dimensiones tradicionalmente postergadas por la formación y olvidadas por la investigación (Beatty, 2000) ha implicado dejar de lado ciertos aspectos del liderazgo que no caben dentro de marcos interpretativos propiamente funcionalistas (Gunter, 2001), en particular la dimensión emocional que involucra una serie de elementos que exceden y se resisten a cualquier tipo de estandarización por cuanto relevan características subjetivas, inter-subjetivas, relacionales y contextuales de los/as líderes y el liderazgo.

Los conceptos de líder, liderazgo y desarrollo son conceptos que entrelazados forman parte de las trayectorias profesionales de directores/as. Entendemos sus trayectorias profesionales como un transitar entre roles, que implica un desarrollo no lineal de sus identidades (Miscenko, et al., 2017); un proceso de crecimiento que se extiende a través de la vida (Liu, et al., 2020) y que basándonos en Sen (2000), concebimos este desarrollo como un proceso de expansión de las capacidades de directores/as como profesionales y personas, que pueden ampliar sus opciones y oportunidades de desarrollo profesional, social y económico, para progresar en la vida. Pudiendo ser este desarrollo alcanzado de manera individual, como colectiva, desplegando capacidades, habilidades y emociones, bajo condiciones laborales propicias para una vida digna y plena. Las condiciones laborales son variables relevantes de las trayectorias y sus transiciones. Estas son el conjunto de normas, políticas y circunstancias que afectan al trabajo y al bienestar de directores/as y por consecuencia a la forma en que pueden llegar a liderar y gestionar los establecimientos educacionales de EMTP y construir sus identidades profesionales. Así también, favorecen que estos/as desempeñen sus funciones de manera efectiva, para comprometerse con responsabilidad, por igualdad de oportunidades y educación de calidad y equitativa para sus estudiantes. Estas condiciones pueden variar significativamente según la especialidad de EMTP, entidad sostenedora, región en que se emplaza el establecimiento e índice de vulnerabilidad (IVE), entre otros. Algunas de las condiciones laborales son: sus responsabilidades y funciones; carga de trabajo; remuneración e incentivos; horario de trabajo y vacaciones; formación y experiencia requerida; estabilidad laboral; relaciones laborales y entorno escolar.

En este sentido entonces, la trayectoria de directores/as podemos concebirla, como una experiencia profesional en la que subyace una línea temporal que abarca e integra el pasado, presente y futuro de directores/as y que, por su naturaleza, la construcción de sus identidades profesionales está incrustada. Así también, las trayectorias profesionales implican transiciones y cambios en sus identidades y roles que son complejos e involucran fuertes disonancias cognitivas y socio emocionales. Estos cambios en el transitar profesional de directores/as son dinámicos y cambiantes, con un mayor énfasis si el pensarse a sí mismos/as como líderes (identidad del líder) está presente en ellos/as (Miscenko, et al., 2017). Así, comprender las transiciones involucradas en las trayectorias profesionales y sus complejidades requieren de ser consideradas y analizadas, no solo desde sus

particularidades profesionales, sino también desde sus particularidades vitales, incluso previas a la llegada a un establecimiento educacional y que se proyectan al futuro (Crow, 2006; Ribbins, 2008; Stevenson, 2006; Liu, et al.,2020).

En esta línea, los enfoques tradicionales de liderazgo funcionalistas, individualistas y/o heroicos, más allá de su aporte, han dejado pendiente capturar y representar toda la profundidad y complejidad del conocimiento requerido para trabajar por el desarrollo de las trayectorias profesionales de quienes lideran y construyen el liderazgo en las organizaciones educativas. Dentro de esta tradición, se cree que el desarrollo de líderes y del liderazgo ocurre principalmente a través de programas formativos en habilidades y recursos personales individuales, principalmente intrapersonales de los sujetos (Day, 2001). Sin embargo, estas actividades de formación y capacitación no consideran casi “50 años de investigación que muestran que el liderazgo es una interacción compleja entre lo individual y lo social” Day (2001, p., 605).

Es necesario, entonces, especificar la diferencia entre el desarrollo del líder y el desarrollo del liderazgo. En términos usados por Day (2001) el desarrollo del primero se encuentra orientado hacia una formación que “enfatisa el desarrollo de capacidades o recursos individuales, como aquellas relacionadas con la autoconciencia, autorregulación y automotivación (competencias intrapersonales)” (p. 605). Mientras que el desarrollo del liderazgo está orientado a una formación en lo social, pone énfasis en “el desarrollo de obligaciones y compromisos recíprocos construidos sobre la base de la confianza y el respeto mutuo” (Day, 2001, p. 605), para consensuar visiones, sueños y establecer metas compartidas hacia la cohesión.

Según sea el discurso sobre el liderazgo: funcionalista, colectivo, dialógico o interpretativo (Carroll, 2015) será la particularidad de su desarrollo. Por tanto, es necesario distinguir entre desarrollar liderazgo y aprenderlo. La noción de aprendizaje como proceso que ocurre mediante los ejercicios de tener y dar sentido al interior de una organización vincula al liderazgo con su forma o proceso de desarrollo. Aprendizaje y desarrollo establecen distintas formas para comprender los procesos de producción de conocimiento. Bajo una distinción del tener y el ser, el aprendizaje plantea más bien al conocimiento como una entidad que se obtiene y posee. Desde el punto de vista del desarrollo, el conocimiento es un proceso que no se relaciona solo con la adquisición, sino con la exploración y la transformación (Carroll, 2015). Entonces, cuando en la literatura se aborda la formación, aprendizaje o desarrollo de líderes y liderazgo, al mismo tiempo está refiriéndose a la construcción de un determinado tipo de identidad de líderes (Carroll 2015; Crow, 2012; Gagnon y Collinson, 2014; Grint, 2007; Day, 2001) pues, detrás de los enfoques epistemológicos que intentan asir al liderazgo como fenómeno, se encuentra también la forma de producirlo.

Una de las maneras en las que el liderazgo se puede aprender es el tener y dar sentido, este es un paradigma respecto del aprendizaje y del liderazgo. Aquí el liderazgo se entrelaza con el aprendizaje haciendo que el segundo sea inherente al primero, lo cual, los involucra en un proceso constante de aprender junto a otros, al interior de comunidades de prácticas (Wenger, 2001). Entonces, el aprendizaje se transforma en un proceso central para el liderazgo, bajo el paradigma de tener y dar

sentido, que quiere decir volver sensible algo, lo cual, requiere articularlo y clarificarlo; evaluar presuposiciones, acciones propias y de otros e interpretaciones y perspectivas, para llegar a cierto sentido compartido respecto de lo que sabemos, no sabemos y queremos sobre algo (Carroll, 2015; Mezirow, 1996, 2003). Este sentido compartido da a lugar, provoca que las identidades profesionales de los actores se encuentren y puedan formar una comunidad. La interrelación en comunidad es determinada por nuestra identidad (quiénes pensamos que somos), por aquello a lo que estamos acostumbrados (historia o experiencia), lo que esperamos ver (prejuicios), presuposiciones sobre patrones (confirmación) y justificaciones (influencia de normas y estructuras-poder) (Silva, 2022).

El enfoque de hacer sentido, entonces, intenta poner de relieve estas determinaciones y hacer ingresar las perspectivas de todos los involucrados en la organización para potenciar el aprendizaje y con ello el liderazgo desde una perspectiva colectiva (Carroll, 2015). Esta naturaleza colectiva o social del fenómeno del liderazgo, gira el foco desde la comprensión del trabajo individual del líder en una organización, hacia la comprensión del modo en el que el liderazgo ocurre en ellas. El carácter colectivo de la producción de sentido para la comprensión del liderazgo, implica que si nos centramos en el individuo-líder como aquél responsable del éxito, fallamos en comprender las causas y los efectos del liderazgo en una organización (Grint, 2007).

3.2 Identidad profesional de liderazgo

La identidad profesional es central para la comprensión de las trayectorias profesionales de directores/as. Esta se sitúa en la intersección de disciplinas como la Filosofía, Psicología, Sociología y la Educación (Suárez, et al., 2022) traduciéndose en conceptualizaciones como, la filosófica o esencialista; psicológica o definición de sí; interaccionista y biográfico-narrativa (Bolívar y Ritacco, 2016b). Tal como lo establecen Day y Harrison (2007) la identidad es una forma de pensar sobre el liderazgo y el desarrollo del líder que en forma progresiva ha recibido más atención; es una perspectiva que tiene un gran potencial para la comprensión del liderazgo, dado que trasciende los enfoques unidimensionales con los que tradicionalmente se ha definido al líder y al liderazgo.

Las concepciones contemporáneas sobre la identidad profesional, -tras décadas de estudio- coinciden en que la identidad profesional se construye en múltiples contextos, considerando aspectos personales, sociales y culturales; que está en constante transformación y es múltiple, sujeta a una negociación a lo largo de la vida laboral y construida, a través de, relaciones interpersonales involucrando emociones y juicios (Silva, 2022). La identidad profesional vincula el pasado, presente y futuro con el entorno social, por medio de una narrativa interna de los sujetos (Ricoeur, 1996) que tiene un sentido de continuidad, más bajo una naturaleza cambiante. La identidad profesional de liderazgo se encuentra entonces, en el centro de la profesión de directores/as y sus trayectorias. Les proporciona un marco para que construyan sus propias ideas sobre cómo ser, actuar y comprender una manera propia de ser director/a, hacer su trabajo y ocupar un lugar en la sociedad. Ella no es

algo fijo, ni es impuesta; se negocia, a través de la experiencia y el sentido que se da a la experiencia (Sachs, 2001).

La identidad profesional la comprendemos, entonces, como un concepto que incluye explícitamente la combinación e interacción individuo y entorno social y cómo esta relación influye en el desarrollo del individuo. Incluye también la autopercepción de una manera integrada en lo interno, en relación con el individuo; como en lo externo en relación con la interacción del individuo con el mundo que lo circunda (Dubar, 2022).

Es una autodefinición de los individuos, basada en un conjunto de significados que son utilizados en determinados cargos para dar sentido a sus roles y ejecutarlos (Burke y Stets, 2009; Carrol, 2015; Crow y Moller, 2017; Davey, 2013; Scribner y Crow, 2012). Es decir, ella antecede al rol, no se confunde con él y lo fundamenta. Llegar a comprenderla nos abre la puerta de entrada a los universos motivacionales de directores/as (Bolívar y Ritacco, 2016a) que guían sus prácticas cotidianas, por lo que es necesario acceder al modo en que ellos/as construyen y dan sentido a su entorno y a la experiencia (Illeris, 2014).

Ella es un elemento crucial para la comprensión de los modos en que directores/as construyen cotidianamente la naturaleza de su trabajo (motivaciones, satisfacción y capacidades) y suele ser el resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse director/a. Apunta a "cómo los directores dan sentido a sus roles y se posicionan a sí mismos en respuesta a las demandas de su entorno" (Bolívar y Ritacco, 2016b, p. 2). Es construida por los mismos sujetos, por ejemplo, a través de agentes socializadores, lo que implica, -desde un punto de vista cognitivista-, que estos agentes son integrados en las construcciones discursivas y mentales de los individuos.

En torno a la mirada de los procesos de socialización, que poseen factores que interactúan entre ellos, como los socioculturales, contexto de trabajo, y personales (Bolívar y Ritacco, 2016a; Crow y otros, 2017) en el ámbito del liderazgo escolar es concebida como un proceso que moldea para el rol (Browne-Ferrigno, 2003; Crow, 2006; Greenfield, 1985; Gronn, 1999; Van Maanen y Schein, 1979). Sin embargo, la adquisición de un rol no constituye el "contenido completo de la socialización" (Brim y Wheeler, 1966, p. 5) sino más bien es necesario un marco de comprensión basado en la vida de directores/as, su carrera y cómo adquieren un sentido de sí mismos como líderes (Gronn, 1999) esto aproxima la socialización a un proceso que contribuye a la construcción de identidades profesionales (Bush, 2018).

3.3 La mentoría de directores/as escolares

La mentoría es uno de los factores socializadores de directores/as, que actúa como potencial para la transformación de la identidad profesional para aspirantes y principiantes a la dirección escolar (Ferriño, 2007), cumpliendo un papel central en este desarrollo, especialmente cuando estos/as se inician en el rol y por tanto, en la construcción de sus identidades de líderes escolares. Los modelos

teóricos de la mentoría detallan tres propósitos o funciones: el desarrollo de la carrera, el apoyo psicológico y el desarrollo profesional (Crow, 2012; Mullen, 2012). Desde una perspectiva socio constructivista y relacional (Crow, 2012; Hayes y Mahfouz, 2020) esta promueve la construcción de identidades de liderazgo con foco en lo pedagógico, al integrar un propósito moral (Fullan, 2003) fuerte y claro en su discurso. Se entiende, además -desde esta perspectiva- como un proceso co-construido entre mentor y mentado, siendo ambos agentes activos del proceso. La reflexión profesional se concibe como una situación dialógica que ocurre entre mentado y mentor, transformándose en el eje del proceso, en este sentido, es un tipo de aprendizaje que emerge de la práctica, se orienta a la práctica, utilizado para generar cambios en las prácticas de los/as líderes y del liderazgo (Crow, 2012).

Así, el aprendizaje forma parte de la naturaleza misma de la mentoría, que no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que se comprende como una co-construcción social del saber, a través de la negociación de las relaciones (Crow, 2012; Hayes y Mahfouz, 2020) en dirección de fomentar el desarrollo profesional. La mentoría puede ser definida como un proceso creativo de producción de liderazgo escolar cuyo resultado es el sentido que se le otorga a la práctica del mentado. Investigación, hacer sentido y reflexión son desde la perspectiva socio constructivista, fundamentos de la práctica de la mentoría y el ejercicio de ella. Sus objetivos y resultados esperados buscan -más allá de mantener un statu quo- la transformación organizacional.

De manera que, el aprendizaje transformacional de la mentoría (a diferencia del aprendizaje informacional) busca el cambio en el modo en que las personas involucradas perciben el mundo que habitan (Crow, 2012; Mezirow, 1996, 2003). El diálogo que ocurre en los procesos de reflexión guiada de la mentoría, por medio de la acción de esta en la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1979) de directores/as tiene la capacidad de producir un aprendizaje transformacional (Mezirow, 1996, 2003), en el que se construye sentido acerca de las prácticas de liderazgo. La mentoría en suma es un proceso que favorece un cambio transformacional o desarrollo profesional, dado por la reflexión, la búsqueda del sentido, y “el logro de una conciencia diferente”, (Heifetz, 2002, p. 11) y la adquisición de una mentalidad de liderazgo (Carrol, 2015). Para este desarrollo o transformación, el carácter plástico (cambiante) o plasticidad de la identidad, la hace susceptible de ser trabajada, modelada, intervenida y desarrollada, a través, de un proceso consciente (Silva, 2022), esto nos permite comprender las trayectorias profesionales y el curso que a lo largo de estas sigue el desarrollo de las identidades de directores/as en sus cargos no solo para el máximo desarrollo de sus capacidades, sino además, para descubrir y llegar a una forma propia de ser directores/as para sus escuelas.

3.4 ¿Qué se desarrolla o transforma en directores/as durante sus trayectorias profesionales?

Una pregunta crucial en torno al desarrollo de trayectorias profesionales de directores/as comporta ¿Qué se desarrolla o transforma en ellos/as en el despliegue de sus trayectorias profesionales? Desde un punto de vista cognitivista desarrollarse y/o llegar a ser líderes, implica el desarrollo de habilidades que ocurren en un período prolongado de tiempo. Por ello, este desarrollo se considera inherentemente longitudinal e implica un proceso mediante, el cual, se adquieren experiencias, habilidades, comportamientos y conocimientos relevantes a lo largo del tiempo, (Day y Sin, 2011; Lord y Hall, 2005; Miscenko, et al., 2017) es decir, a lo largo de una trayectoria profesional. Con múltiples habilidades, que en un principio podrían estar débilmente conectadas entre sí, estas se intentan con esfuerzo y usualmente de manera poco consciente. Pueden incluir el desarrollo de cualidades y habilidades internas ubicadas no solo en el líder sino también en el liderazgo (Lord y Hall, 2005).

En todas las etapas de desarrollo de la trayectoria del líder, entendidas como dominios y habilidades en los niveles de principiante, intermedio y experto la adquisición y mejora de las habilidades estarán influenciada por las diferencias individuales de sus capacidades e identidades en relación al contexto cultural, entorno escolar y la experiencia personal (Lord y Hall, 2005). Las habilidades se van convirtiendo progresivamente en procedimentales y contextualizadas, llegando los líderes expertos a desarrollar habilidades únicas que contribuyen a fundamentar sus identidades y actividades en valores auténticos, coherentes y relevantes para ellos/as (Lord y Hall, 2005).

Desde un punto de vista del desarrollo de líderes basada en la identidad se postula que el/la líder se caracteriza por una identidad en transición, es decir, las personas experimentan una desconexión de sus identidades centrales mientras exploran en nuevos roles posibles (Ibarra, et al., 2008). Un aspecto crítico de este proceso es la integración entre las habilidades e identidades de los/as líderes, pues la visión de sí mismo influye en los intentos proactivos de adquirir experiencias de liderazgo, que, por otro lado, implica una interacción compleja entre las personas y sus entornos sociales y organizacionales. Los cambios en la identidad de los líderes se asocian con los cambios de sus habilidades para liderar a lo largo del tiempo y potencialmente moldeados por ellos (Miscenko, et al., 2017).

Con suficiente desarrollo o transformación, la integración de las habilidades del líder con su identidad profesional, puede resultar en una manera experta y única de liderar. Como expertos los líderes exitosos entre sus habilidades se esperan puedan dominar no solo conceptos básicos o esenciales, sino amplios y profundos repertorios de prácticas, es decir, respuestas efectivas a las demandas únicas de sus contextos. De modo que, habilidades, identidades y prácticas pueden ser desarrolladas a lo largo de las trayectorias profesionales, en este sentido es necesario tener presente, de acuerdo a lo que Leithwood, et al., (2004) establecen:

Todo liderazgo exitoso es “contingente” en sus raíces. De hecho, evidencia impresionante sugiere que los líderes individuales en realidad se comportan de manera bastante diferente (y productiva) según las circunstancias que enfrentan y las personas con las que trabajan. Esto pone en duda la creencia común en los “estilos” de liderazgo habituales y la búsqueda de un mejor modelo o estilo único. Necesitamos desarrollar líderes con amplios repertorios de prácticas y la capacidad de elegir de ese repertorio según sea necesario, no líderes capacitados en la entrega de un conjunto “ideal” de prácticas. (p.10)

Esta evidencia insta a comprender el desarrollo de líderes, hacia el descubrimiento de cómo cada uno/a ejerce el liderazgo en sus diversos roles y menos a cómo desarrollan “modelos” o “tipos” de competencias. Una línea de formación, entonces, si se focaliza más en preparar directores/as en tipos de competencias está errando el camino, pues solo podría obtener algún nivel de aprendizaje, mas no desarrollo. Favorablemente, el giro y avance de la investigación, como se ha revisado, hacia una mayor atención a la construcción de identidades profesionales de directores/as nos permite comprender que estas se relacionan con prácticas de liderazgo efectivas, en tanto, implica el descubrimiento de una manera propia de ser líderes y en sus propios contextos y con ello, en cómo se fortalecen sus distintas y propias trayectorias profesionales, para sí y para otros (Ricoeur, 1996).

Así, la identidad profesional funciona como una bisagra efectiva entre los contextos (sociales, históricos, etc.) y sus efectos en la conformación de una mentalidad y habilidades para liderar. Tal como se ha enfatizado, las propiedades de unas identidades débiles, inestables, escasamente identificadas con las tareas y funciones directivas y poco reconocidas por los docentes, probablemente no serán suficientes para avanzar en un mayor éxito de los establecimientos escolares; mientras que, por el contrario, las propiedades de una fuerte identidad profesional directiva podrán ejercer un impacto de transformacional de prácticas para la mejora escolar (Bolívar y Ritacco, 2016a).

Finalmente es necesario destacar que la relevancia otorgada al desarrollo identitario profesional de directivos escolares guarda una importante relación con una reformulación epistemológica en investigación social, en el sentido que cada vez se hace más necesario comprender las complejas problemáticas de nuestra educación desde el punto de vista e interpretación que el actor social en contextos educativos desarrolla sobre sí mismo y su mundo de la vida (*Lebenswelt*).

4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Basados entonces, en la importancia de comprender la voz proveniente directamente de directores/as como actores sociales clave de los establecimientos que imparten educación media técnico profesional en el país, buscamos aproximarnos a cómo visualizan sus trayectorias profesionales, cómo estas podrían ser desarrolladas y qué los motiva y anima a seguir en la carrera. Seguidamente, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Qué piensan directores/as de EMTP de sus funciones y atribuciones?, ¿qué distinciones son necesarias de tener presentes para comprender, ¿cuál es desde sus perspectivas, la mejor actividad formativa? ¿cómo piensan que debieran ser evaluados? ¿cuáles son las condiciones laborales necesarias de comprender, en función de la efectividad del rol? Así, los objetivos del presente estudio se definieron de la siguiente manera.

4.1 Objetivo General

Analizar el punto de vista de los /las directores/as de establecimientos educacionales que imparten educación técnico profesional, respecto de los componentes de un proyecto de trayectorias directivas.

4.2 Objetivos Específicos

1. Identificar las ideas centrales del relato de directores/as y equipos directivos que se presentan como regularidades.
2. Identificar nudos críticos en las dimensiones propuestas, de acuerdo, a la perspectiva de directores/as.
3. Caracterizar relaciones e implicancias inter-dimensiones.

5. METODOLOGÍA

La metodología del presente estudio en la línea cualitativa de la investigación se orienta a estudiar el mundo desde la perspectiva de las personas (Krefting, 1991). Para este propósito, decidimos aplicar entrevistas semiestructuradas, cuya característica es revelar el conocimiento existente de manera que pueda ser expresado en forma de respuestas y por tanto, hacerla accesible a la interpretación (Flick, 2002). Para ello, utilizamos la entrevista a expertos, que según Meuser y Nagel (1991) citado en Flick, (2002) es una forma muy específica de aplicar entrevistas semiestructuradas. Siguiendo la característica esencial de este tipo de entrevista, los sujetos en estudio, en nuestro caso directores/as participantes, tienen un especial y mayor interés por su calidad de expertos en el campo de la dirección escolar, que de personas individuales. Por ello, integramos a los participantes para ser entrevistados en representación de directores/as de establecimientos de enseñanza media técnico profesional del país. La amplitud de la información proporcionada por ellos/as es delimitada por nuestra temática de interés, que fue obtener el punto de vista de directores/as de una posible carrera directiva.

En la entrevista semiestructurada a expertos, los problemas de dirección se presentan más intensos, por la calidad de experto del entrevistado (Flick, 2002). Sin embargo, una condición para realizarla con éxito es que el entrevistador sea también experto en la materia o esté al menos muy familiarizado con la materia de expertise. Por esto, una situación central en este tipo de entrevistas es si el entrevistador es capaz de delimitar y determinar o no la entrevista, situándola con foco en la experiencia de interés. Por todo ello, se eligen como entrevistadores Mentores/as de directores/as de amplia trayectoria en dirección escolar y mentoría de directores/as. Con la guía de estos entrevistadores, el cuestionario fue usado como un instrumento con función directiva, es decir, como guía y orientación de la entrevista, que implicó la exclusión de temas no directamente relacionados, con el fin de mantener el foco de interés.

5.1 Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron una encuesta para la entrevista semiestructura a experto (anexo 2) y una ficha de registro que se construye con el propósito de ordenar antecedentes específicos, como cargos desempeñados por directores/as y composición de los equipos directivos. La encuesta se elabora, siguiendo los siguientes pasos:

- a. Se define construirlo tomando las dimensiones usadas por Mineduc, (2017) estas fueron: i) Funciones y Atribuciones; ii) Selección y Requisitos; iii) Formación Profesional; iv) Evaluación Directiva; v) Remuneraciones e Incentivos.
- b. Se añade una dimensión denominada Recursos Personales, esto por la relevancia que esta temática tiene para quienes se desempeñan en establecimientos educacionales.

- c. El equipo construye preguntas para saturar cada una de las dimensiones, haciendo énfasis y foco en la EMTP.
- d. Se retroalimenta la primera versión de las preguntas por pares evaluadores expertos en dirección escolar.
- e. Se testea y valida con directores/as de EMTP para asegurar la pertinencia, claridad y comprensión de las preguntas.

5.2 Criterios de selección de los sujetos participantes

La selección de los sujetos se hizo en base a los siguientes criterios:

- a. Director/a actualmente en función en un establecimiento técnico profesional.
- b. Director/a con una trayectoria profesional en establecimientos técnico profesional.
- c. Tipo de establecimiento: modalidad técnico profesional polivalente.
- d. De dependencia administrativa sea: municipal, particular subvencionado (Particular Subv.), administración delegada (Admin. Delegada) y de servicios locales de educación (SLEP).
- e. Ubicado en alguna de las macrozonas del país. Las macrozonas incluidas fueron las que se indican en la tabla 4.

Tabla N° 4:

Macrozona Territorial	
Norte	Regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Atacama, Antofagasta, Coquimbo
Centro-Litoral	Regiones Metropolitana y de Valparaíso
Centro-Sur	Regiones de O'Higgins, Maule, Biobío y Ñuble
Sur-Austral	Regiones de Araucanía, Los Ríos, Los Lagos, Aysén y Magallanes

Nota: elaboración propia.

5.3 Sujetos participantes del estudio

Bajo los criterios indicados los sujetos participantes son 30 directores/as de establecimientos de enseñanza media técnico profesional polivalente del país (anexo 3).

5.4 Generación de datos

Se aplicaron 30 entrevistas semiestructuradas vía *on line* y 10 *focus group* a equipos directivos (anexo 4) en modalidad presencial en cada establecimiento. Los datos generados fueron registrados en notas de voz, de lo cual, se obtienen audios con un promedio de duración de 1,5 hora.

A continuación, se trabajó en la transcripción de las entrevistas. Al mismo tiempo, datos de interés fueron recogidos por medio de la ficha de entrevista, como identificación específica del establecimiento, trayectoria y experiencia del director/a y composición de su equipo directivo. Los directores/as fueron contactados telefónicamente usando la base de datos oficiales del Mineduc.

Una vez aceptada la entrevista los/as entrevistadores/as acuerdan día y hora, y luego antes de la entrevista, por correo hacen envío del consentimiento informado para firma de cada director/a, junto con el link para conectarse mediante la plataforma elegida (Zoom, Meet, u otra). Se declara y explicita el consentimiento de participar en la investigación, junto con la toma de responsabilidad del equipo investigador en la no divulgación de las identidades y datos generados. Estos son resguardados en respaldos privados y solo son manipulados por la investigadora principal y otros profesionales que forman parte del equipo de la investigación.

5.5 Análisis de los datos

Considerando el tipo de dato que genera esta investigación, se realiza un ordenamiento y categorización que se compara con las categorías analíticas definidas –para un proyecto de carrera directiva para directores/as y directivos del país–. Por tanto, durante esta etapa se realiza un análisis asociado a estas categorías y a teorías que permitan respaldar y profundizar en los fenómenos que se identifican en las entrevistas a directores/as y focus group con equipos directivos.

El análisis de los datos se realizó siguiendo una estrategia inductiva de tres etapas. La primera se centra en clasificar y rotular de manera inicial y general los datos, siguiendo el índice de las preguntas del instrumento aplicado; en la segunda etapa se ordenan y sintetizan los resultados de la primera etapa en categorías conceptuales, con un título específico y en la tercera se construye una teoría que permita describir y explicar los procesos identificados dentro del texto, en base a las evidencias que se generan en las dos primeras etapas. Según Polkinghorne (1995, p. 18), “el investigador no puede simplemente compilar o agregar los acontecimientos, debe reunirlos en un todo sistemático”, siguiendo esta orientación los datos se analizan secuencialmente en niveles desde el descriptivo al interpretativo, conectando algunos elementos críticos (macro, meso y micro) de la agenda de la carrera directiva que se discute. El énfasis está en la perspectiva de directores/as y posibles implicancias para el desarrollo de sus trayectorias profesionales. La profundización en el marco teórico y el análisis primario hecho con directores/as, permitieron analizar, identificar y caracterizar los resultados de esta investigación. A través del análisis comparado, la identificación de regularidades y el análisis del discurso de los directores/as se construyen el aporte a una posible carrera directiva.

5.6 Categorías de análisis

Las categorías de análisis consideradas en nuestro estudio se basan en las dimensiones incluidas en MINEDUC (2017). Tal como, se menciona en dicho informe, son categorías fundamentales de ordenamiento del contenido, que para su definición se analizaron experiencias internacionales. Estas categorías se expresan en seis dimensiones:

1. Roles y funciones: la definición de los equipos directivos y las funciones y atribuciones de sus cargos. Junto con, los marcos de actuación que fijan la expectativa respecto de las prácticas y el desempeño directivo.
2. Fases y tramos: los estadios por los que pasa el ciclo vital de los líderes escolares a los que se asocian las distintas dimensiones de formación, evaluación y remuneraciones.
3. Selección: los procesos de selección y requisitos para acceder a un cargo directivo.
4. Formación y apoyo: la formación específica que requeriría un cargo directivo o técnico pedagógico de acuerdo a las necesidades que experimentan los directivos a lo largo de su trayectoria profesional.
5. Los procesos de evaluación y retroalimentación que darán luces a los profesionales sobre sus necesidades de formación y al sistema sobre las necesidades de apoyo.
6. Remuneraciones e incentivos: las remuneraciones e incentivos asociados al ejercicio profesional directivo y técnico profesional.

Las categorías para nuestro estudio las sistematizamos a partir de Mineduc (2017), incorporando cinco de las seis dimensiones de esta propuesta. No se incluye la dimensión de fases y tramos y en su reemplazo definimos una sexta dimensión que denominamos recursos personales. En esta dimensión se abordan temáticas tales como: los mecanismos de cuidado, autocuidado, y apoyo socioemocional, así también, las condiciones laborales y proyección profesional post dirección escolar.

1. Funciones y atribuciones:
2. Selección y requisitos
3. Formación profesional en liderazgo educativo
4. Evaluación profesional
5. Remuneración e incentivos
6. Recursos personales

5.7 Validación de los datos

La validación del estudio se realizó a través de la triangulación de los datos generados en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a 10 equipos directivos de establecimientos EMTP, en forma presencial. El equipo de investigación, mientras procesa los datos de las entrevistas a

directores/as procesa los datos generados en los focus group. Se busca con ello, identificar la convergencia de datos a partir de las entrevistas a los equipos directivos y corroborarlos; detectar coincidencias entre respuestas, contrastar la consistencia de estas y confirmar los hallazgos. Todo ello en búsqueda de aumentar la confianza, validez, fiabilidad y representatividad de los resultados obtenidos, en función de reducir sesgos individuales y respaldar las conclusiones obtenidas.

6. ANÁLISIS POR CATEGORÍAS (DIMENSIONES)

En el presente apartado se presentan los resultados para cada una de las seis categorías o dimensiones definidas. Para organizar la información seguimos la siguiente estructura:

- Descripción general de la dimensión.
- Síntesis de las ideas más relevantes expresadas por directores/as.
- Nudo crítico de la dimensión en relación al proyecto de carrera directiva.
- Relación inter dimensiones y posibles implicancias para la política pública.

6.1 Dimensión funciones y atribuciones

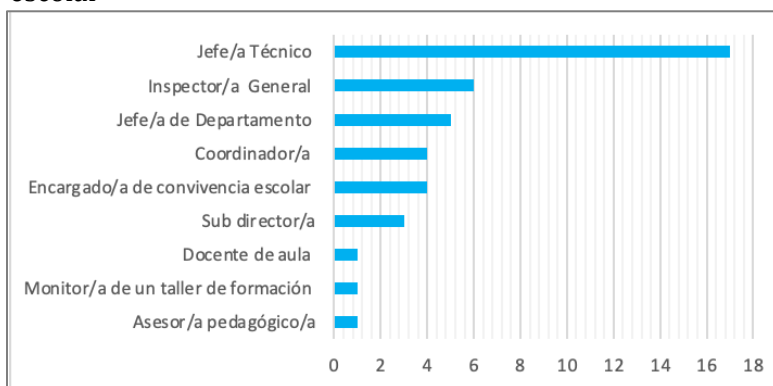
En esta dimensión se recogen antecedentes en torno a la trayectoria profesional, formación previa de directores/as; atribuciones que desde su punto de vista debieran tener, para obtener resultados verificables y comunes al sector económico de sus establecimientos; composición del equipo directivo; carga horaria y cargos directivos a ser considerados en una carrera directiva.

a. Estudios, trayectoria y experiencia previa de directores y directoras

La trayectoria profesional según directores/as entrevistados/as, comienza con la docencia de aula y la gran mayoría sigue el tránsito, adquiriendo experiencia directiva en cargos tales como: jefatura técnica, inspectoría general, jefatura de departamento, de producción, subdirección, entre otros.

En cuanto a su título de pregrado 28 obtuvieron el título de profesor/a (en distintas especialidades). De los dos restantes, uno obtuvo el título de ingeniero civil y otro de oficial de la marina. Del total de los participantes 29 han obtenido un título de magíster en educación y un director ha obtenido un doctorado en educación. En su tránsito hacia la dirección escolar directores/as se desempeñaron en cargos directivos, coordinación y técnicos de las especialidades, según lo muestra el siguiente gráfico.

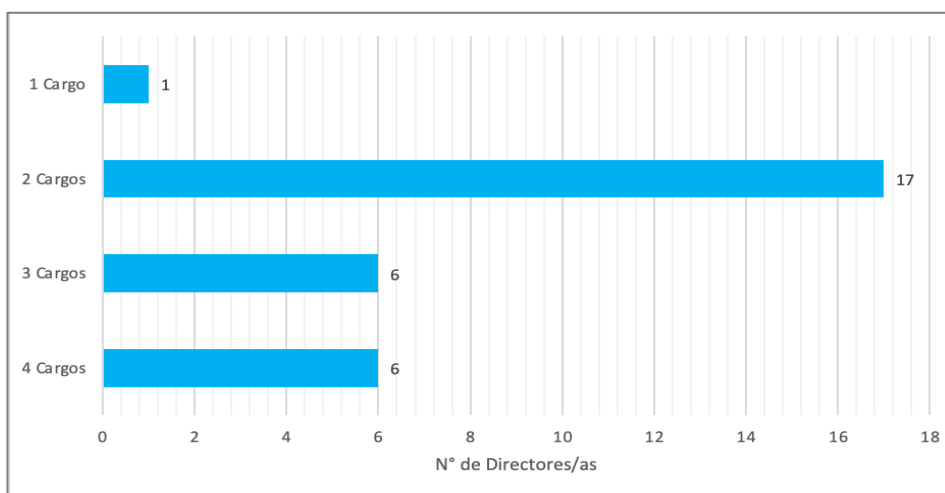
Gráfico N° 1: Cargos desempeñados por directores/as de EMTP en el tránsito hacia la dirección escolar



Nota: elaboración propia.

En el gráfico N° 1 podemos ver que el cargo intermedio más frecuente entre los/as docentes que llegan a la dirección escolar es el de jefatura técnica, 17 de 30 directores/as cumplieron funciones de jefe/a técnico/a. Luego 6 docentes cumplieron funciones de inspectoría general y jefe/a de departamento y 4 de ellos/as, funciones de coordinación de distinto tipo, junto a funciones de encargado/a de convivencia escolar. Finalmente, 3 de la totalidad de los participantes no cumplieron funciones directivas antes de llegar a la dirección escolar. En especial, solo un director/a experimentó un paso directo a la dirección escolar.

Gráfico N° 2: Tránsito entre roles desde la docencia en aula a la dirección escolar de EMTP



Nota: elaboración propia.

En el gráfico N° 2, observamos el tránsito desde la docencia a la dirección escolar. Seis directores/as desde la docencia (se incluye en el conteo la docencia en aula) cumplieron 3 y 4 cargos antes de llegar a la dirección escolar; 17 de ellos/as pasaron por 2 cargos (incluida la docencia) y solo uno tuvo un paso directo a la dirección escolar.

b. Composición de los equipos directivos

Los equipos directivos regularmente están compuestos por una tríada base que es director/a, inspector/a general y jefe/a técnico. En promedio 5 son los integrantes del equipo directivo. La tríada base en algunos casos tiene asignadas bajo el mismo cargo, funciones asociadas al área TP y CH. En otros casos cuentan con dos jefes técnicos, uno encargado de CH y otro de TP. Así también, en algunos casos los cargos del equipo se diferencian entre jefe técnico, jefe de especialidades y jefe de producción. Para el caso de los establecimientos que imparten especialidades que ofrecen servicios existe el jefe de especialidades y para el caso de aquellos establecimientos que imparten especialidades en que se incluye la elaboración de algún tipo de producto, existe un jefe de producción. En casos puntuales, dentro de los equipos directivos de los/as entrevistados/as, también se encontraron otros profesionales como psicólogos/as y encargados/as del PIE.

Los miembros de los equipos directivos, en su totalidad, cuentan con un contrato de tiempo completo (44 hrs.) para el cargo. Así también, directores/as declaran que todos sus directivos tienen la misma importancia (categoría), por tanto, son partidarios de que todos los miembros del equipo directivo formen parte de una posible carrera directiva.

6.1.1 ¿Qué dicen los directores/as de sus funciones y atribuciones?

La perspectiva de directores/as en torno a esta dimensión se focaliza en la necesidad de contar con atribuciones con autonomía, necesaria para diseñar, planificar, decidir y ejecutar los recursos financieros y para la selección de los profesionales idóneos para formar parte de los equipos. Estas atribuciones con autonomía, es calificada como imprescindible para inyectarle energía y vida a la idea de mejoramiento escolar del equipo escuela. En sus propias palabras:

Obviamente que con mecanismos de control que garantice la probidad en el uso de los recursos, debemos tener un grado de autonomía para que podamos diseñar, planificar nuestros costos y sobre todo a qué se le van inyectar recursos y energía para nuestra idea de mejoramiento escolar.

(Director 1. Administración Delegada. Centro-Sur)

Sobre todo, para directores que se insertan en este medio y que han ganado a pulso ADP, la ley debiera tener una ampliación de responsabilidad que tenga que ver con la gestión de los recursos, una cercanía con la gestión de los recursos; que son tan burocráticos que hace que se tarde mucho en llegar algún material. Creo que se debe dar más atribuciones en ese plano.

(Director 3. Municipal. Norte)

Creo que es una de las facultades que deberíamos tener, que efectivamente logremos adquirir lo que necesita el establecimiento, porque no es falta de recursos es falta de un presupuesto. Aunque suene muy frívolo, estamos gastando dinero en lo que se puede gastar y no en lo que se necesita.

(Directora 5. SLEP. Sur-Austral)

La falta de autonomía en la gestión de los recursos materiales surge como una gran debilidad que, en definitiva, afecta a la valoración descendida de los/as docentes respecto del sistema de gestión de los establecimientos:

Yo creo que la administración de recursos es el talón de Aquiles. Es lo que hace que la mayoría de los docentes consideran que es un mal sistema educativo.

(Directora 5. SLEP. Sur-Austral)

Aquellos directores/as que cuentan con autonomía para gestionar los recursos, la autonomía la valoran como factor clave para su dirección, mientras que, para aquellos supeditados y sujetos a la administración de la entidad sostenedora, representa un escollo.

La toma de decisiones y la gestión de recursos es súper importante que sea autónoma. A diferencia de los municipales yo tengo autonomía en el uso de los recursos, entonces es mucho más ágil y rápido poder gestionar. Estos son dos factores clave de nuestra gestión TP.

(Directora 2. Administración Delegada. Sur-Austral)

La posibilidad de efectivamente tener un mayor control sobre la gestión de los recursos. Esto que los recursos estén tercerizados en el departamento de educación termina siendo una dificultad terrible y burocrática.

(Director 28. Municipal. Centro-Sur)

Así también, surge como factor decisivo para directores/as contar con autonomía para conformar equipos. Es una atribución altamente valorada para el éxito de la gestión y para la motivación de directoras/as.

Es muy importante la conformación de equipos directivos, la evidencia destaca el rol de los equipos de liderazgo que componen los colegios. Conformar equipos es una atribución que creo que debe ser puesta en un alto valor, creo que la organización de un colegio debe tener una redistribución del liderazgo.

(Director 4. Administración Delegada. Centro-Sur)

Pero el director también puede que se aburra, porque no le fue fácil, porque no logra constituir un equipo que esté alineado con lo que él quiere, porque le imponen muchas veces los equipos directivos. No te puedes deshacer de tu equipo técnico, porque tiene que estar ahí. Lo mismo con el inspector general, que no se puede mover por cierta situación, incluso política.

(Director 3. Municipal. Norte)

En el sector público sería súper determinante establecer cuáles son los recursos mínimos para la operación y cuánto mínimo para la gestión del currículo. La mayoría de los recursos están orientados hacia lo operativo (infraestructura y sueldos), pero recursos para problemas de aprendizaje, qué es lo que más se necesita, no tienen. Para innovar y para gestionar el currículum, se necesitan recursos aparte. En cuanto a recursos, todo es confuso y mal manejado.

(Director 1. Administración Delegada. Centro-Sur)

La autonomía para elaborar planes y programas de estudio es otro aspecto que directores/as destacan como relevante. Existe la necesidad de actualizarlos y contextualizarlos al entorno significativo de los establecimientos TP, es decir, a la localidad, empresa y centros de práctica. Se necesita según la perspectiva de directores/as responder a las demandas y características particulares de sus centros de práctica. La autonomía y flexibilidad curricular surge como temas relevantes de la dirección de los establecimientos de EMTP.

Falta flexibilidad para armar una propuesta curricular a partir de los módulos técnicos, según las actualizaciones que van teniendo los centros de práctica. Hay objetivos de aprendizaje que se deben cumplir que no están acorde con lo que se está trabajando actualmente en la empresa.

(Director 8. Municipal. Centro-Litoral)

6.1.2 Nudo Crítico: la nula autonomía de directores/as para liderar y gestionar aspectos estratégicos de su rol

El nudo crítico de esta dimensión es la nula autonomía con que directores/as cuentan actualmente para liderar y gestionar aspectos estratégicos de su rol, tales como: los recursos financieros, la composición de los equipos y actualización del currículo. En los establecimientos educacionales de EMTP la adquisición de materiales para cumplir con las competencias definidas en el perfil de egreso de los estudiantes, resulta ser una atribución fundamental y a la vez compleja, atendiendo a los distintos tipos de recursos educativos que se requieren para la implementación de las especialidades.

En este nudo crítico, desde la perspectiva de directores/as, la burocracia de las entidades sostenedoras (públicas y privadas) para gestionar los recursos financieros y materiales, se interpone en una gestión ágil y oportuna. Representa por ello, un factor obstaculizador para el logro de los objetivos institucionales y metas comprometidas por directores/as. Por otro lado, no contar con autonomía para decidir quiénes son los profesionales más idóneos para formar parte del equipo escuela es también un tema crítico y que representa una gran limitante. Por otra parte, la autonomía para actualizar oportunamente el currículo de EMTP representa una atribución relevante para responder ante los cambios que afectan al mercado, la industria y por ende a los centros de prácticas. Finalmente, todo ello es urgente de resolver para directores/as por las implicancias en la calidad e igualdad de oportunidades que deben ofrecer a sus estudiantes y los resultados esperados.

6.2 Dimensión selección y requisitos

En esta dimensión el propósito de las preguntas se refería a los requisitos de experiencia y formación que debieran exigirse para la selección al cargo de director/a de EMTP. Por otro lado, también se recogió la perspectiva de directores/as respecto del actual concurso de selección de directores/as del sector público (ADP), dentro de lo cual, se buscó saber específicamente qué aspectos mantendrían y cuáles modificarían.

6.2.1 ¿Qué dicen directores/as de la selección y requisitos para llegar a ser director/a?

La perspectiva de directores/as en torno a esta dimensión destaca, que el primer y más importante requisito para la selección al cargo de director/a y directivos de EMTP es ser profesor/a, idealmente, además, una gran mayoría hace referencia a contar con experiencia en EMTP y en la gestión de equipos. La opinión es unánime: para ser director/a se debe contar con un posgrado, por lo menos.

En cuanto al conocimiento sobre el actual concurso de selección de directores/as del sector público (ADP), una parte de directores/as lo conoce por haber participado y otro por referencias, solo un número reducido dice no conocerlo. Su opinión, respecto del concurso por ADP, la dividen en dos partes, una es la revisión de documentos o primera etapa y la segunda, la elección final de a quién se adjudica el cargo. Para la primera parte, la opinión en general es positiva y para la segunda, la opinión es que definitivamente el concurso se cae.

a. Requisitos

Desde el punto de vista de directores/as, ser docente es sin duda el requisito más relevante. De forma unánime directores/as expresan que ser docente y haber tenido experiencia en aula es el gran y más importante requisito, el cual, además tiene una importante implicancia para ser validados por parte del equipo docente.

Que sea profesor

(Director 1. Administración Delegada. Centro-Sur)

Que sea profesor, que haya hecho clases. Creo que tiene que haber sido profesor para que pueda validarse con los demás profesores.

(Directora 2. Administración Delegada. Sur Austral)

Para mí es prioridad que todos los directivos y directores de los establecimientos educacionales TP sean primero que todo profesor/a.

(Director 9. Particular Subvencionado. Sur-Austral)

Contar con un título universitario en pedagogía.

(Director 29. Particular Subvencionado. Centro-Sur)

b. Experiencia para acceder al cargo

En cuanto a la experiencia, en opinión de los directores/as resulta relevante la experiencia en otros cargos directivos antes de llegar a la dirección, el haber trabajado previamente dirigiendo personas.

Relevancia a la trayectoria, al tránsito por roles intermedios. Haber trabajado con personas y saber negociar.

(Director 4. Administración Delegada. Centro-Sur)

La experiencia en EMTP es fundamental para ellos, en el sentido que lo expresa este director:

Experiencia en TP por todo lo que significa la articulación con la empresa, la vinculación con instituciones de educación superior y construcción de redes. Muchas veces directores que han participado en un proceso con mucha experiencia en CH cuando se instalan en TP tienen que aprender y ahí obviamente, hay un tiempo que les toma poder adecuarse.

(Director 3. Municipal. Norte)

Otra peculiaridad de la experiencia es el conocimiento de cómo funciona y se articula el entorno significativo de los establecimientos de EMTP, es decir, conocimientos de las necesidades, funcionamiento y transformaciones que experimenta el campo laboral y economía del país:

Conocer cómo funciona la economía nacional y global, el mercado laboral, la inserción en el mundo universitario y específicamente, las características de cada una de las especialidades.

(Director 8. Municipal. Centro-Litoral)

c. Formación para acceder al cargo

En cuanto a la formación para acceder al cargo, la especialización en la modalidad EMTP es de alta relevancia y un posgrado a lo menos (diplomado, licenciatura y/o magíster en liderazgo y gestión educativa). Además, formación en currículo, evaluación, conocimiento de la propuesta curricular TP negociación, resolución de conflictos y gestión de personas.

Creo que, en formación profesional, es necesario conocimiento en liderazgo y del área curricular y un perfil psicológico de buenas relaciones humanas, buenas relaciones comunicacionales y la tolerancia a trabajar bajo presión.

(Director 7. SLEP: Centro Sur)

Que a lo menos un futuro director o directora, tenga un par de diplomados en el cuerpo, ojalá un grado de magíster.

(Director 8. SLEP. Centro-Litoral)

Respecto de la especialización en EMTP el siguiente director/a se expresa así:

Es necesaria la especialización en esta modalidad. Yo hace muy poquito terminé el curso del CPEIP y evidentemente me ayudó mucho más a conocer y ampliar la mirada sistémica de cómo funciona los establecimientos de esta naturaleza.

(D12. Municipal. Centro Sur)

Los profesionales que se insertan en esta modalidad ven las siguientes necesidades:

Liderazgo y gestión son las dos mallas (de formación) y fortalecer la trayectoria de los técnicos o profesionales que se dedican a la educación. CPEIP puede hacer un programa especial, no de un año porque en un año no se compensan cinco.

(Director 1. Administración Delegada. Centro Sur)

d. Conocimiento del concurso de selección por alta dirección pública (ADP)

En general directores/as conocen el concurso por ADP y han participado o conocen muy de cerca su funcionamiento. Entre los aspectos positivos del concurso por ADP, directores/as puntualizan que desde la fase 1 hasta la fase 6, es decir, desde el análisis de admisibilidad hasta la conformación de la nómina, entrevistas y envío del informe al sostenedor, el proceso es valorable por su esfuerzo por lograr transparencia y rigurosidad, sin embargo, este concurso falla en la etapa 7, cuando se produce el nombramiento del candidato elegido. La opinión de directores/as es categórica.

Al finalizar, no me parece que entre tres que quedan, finalmente elija el alcalde y muchas veces elige por color político y no por competencias. Debería ser el mismo equipo (de la primera fase) el que elija al director que queda.

(D2. Administración Delegada. Sur Austral)

Algunos elementos no fluyen de manera normal. Buscaría la forma de hacer que efectivamente los procesos de selección fueran más transparentes, porque por alguna razón no gozan de buena salud. Hay una sensación... y yo he ganado concurso, pero también he enfrentado situaciones que son literalmente extrañas

(Director 28. Municipal. Centro-Sur)

Lo positivo del concurso por ADP, lo expresan así:

El procedimiento en cuanto a la contratación de un servicio externo por parte del sostenedor. Eso transparenta un poco el proceso. Yo mantendría eso mantendría el llamado público y la contratación de un servicio externo.

(Director 7. SLEP. Centro Sur)

Otro aspecto que comporta una gran complejidad en opinión de directores/as, es que la selección por ADP deja en evidencia una gran y compleja problemáticas que los/as afecta:

Que el profesor que postule a director no pierda su antigüedad, su titularidad ni antigüedad como profesor. Yo postulé al mismo servicio público al que pertenecía, pero tuve que renunciar y volver a ser contratada. Es como empezar de cero y los diecinueve años anteriores no valen, igual es injusto. Qué hay detrás de la recompensa del trabajo es clave.

(Directora 5. SLEP. Sur Austral)

Riesgoso lo encontré, cuando asumí como inspectora general logré postular en el último año, cuando aún no se cambiaba el concepto y ahora tuve que renunciar a mi planta. Creo que es un concurso público, pero fue un desafío personal, por lo tanto, tuve que asumir el riesgo en ese sentido y veremos que ocurre en el futuro.
(Directora 16. Administración Delegada. Centro Litoral)

Esta problemática representa un riesgo para quienes desean seguir una trayectoria profesional hacia la dirección escolar. Hoy este riesgo debe ser asumido principalmente, como un desafío personal, dado que las condiciones laborales de directores/as no entregan respaldo e incentivos, sino como muestra esta situación, más bien es un efecto disuasivo que crea incertidumbre sobre las consecuencias que derivan del ejercicio de presentarse a la selección por alta dirección pública.

6.2.2 Nudo crítico: segmentación entre carrera docente y directiva

El nudo crítico de esta dimensión lo constituye, desde la perspectiva de directores/as, la segmentación que existe actualmente entre la carrera docente y seguir hoy hacia un cargo directivo. Esta segmentación desata incertidumbre entre quienes aspiren a asumir como directivos. Ejemplo, de esta situación es el tener que renunciar a sus años de experiencia como docentes, para seguir hacia la dirección escolar. Esto es un riesgo laboral que en una carrera directiva ha de considerarse y solucionarse.

El inicio de sus trayectorias profesionales, destacan directores/as, parte con la docencia en aula, como un docente líder. De forma que, otorgan una importante valoración a la experiencia docente de enseñanza en aula como parte relevante y un primer requisito para llegar a ser director/a de EMTP. Además, se convierte en una condición muy valorada por parte de sus pares docentes para ser validados como líderes, una vez que llegan a la dirección escolar. Luego, el tránsito entre roles intermedios es el siguiente requisito para contar con una adecuada idoneidad para la llegada a la dirección escolar, de forma que la experiencia previa en EMTP como directivo, también resulta ser un requisito crucial.

Así, directores/as conceptualizan sus trayectorias profesionales como un *continuum*, es decir, una transición progresiva y coherente en el tiempo, que se inicia con la docencia en aula y luego continua con roles directivos intermedios, para llegar finalmente al rol de director/a de la modalidad de EMTP.

6.3 Dimensión formación profesional en liderazgo educativo

Esta dimensión recogió el punto de vista de directores/as respecto de las características que debiera tener la formación para directivos de EMTP; quiénes debieran impartirla; estrategias para la implementación de un sistema de formación continua para EMTP y los obstáculos que podrían surgir. Así mismo, se recogió el punto de vista respecto de la inducción y acompañamiento para directores/as principiantes, características, quiénes y qué institución debieran impartirla.

6.3.1 ¿Qué dicen directores/as de la formación profesional en liderazgo educativo?

Directores/as de establecimiento de EMTP destacan la importancia de estar al ritmo de los cambios que los afectan; de estar al día en los cambios del país, su economía y las transformaciones de los empleos.

Creo que teniendo conciencia de que la escuela es un reflejo de la sociedad y como la sociedad cambia es muy necesario seguir avanzando, formándose y empapándose de lo que ocurre alrededor del mundo de la escuela. Bueno, si uno se limita a lo que pasa en las paredes de la escuela termina chocando profesionalmente. Entonces es inherente que exista un programa de desarrollo profesional para directores y directivos. La escuela hoy por hoy 2023, no es la misma que del 22; no es la misma por la pandemia; no es la misma del estallido social; no es la misma de los años 90. Entonces la sociedad y la escuela van cambiando. Eso involucra una formación constante para uno.

(Director 4. Administración Delegada. Centro Sur)

Desde el punto de vista, de directores/as la formación práctica destaca como lo más efectiva, especialmente para el caso de los directivos de EMTP.

El gran problema de la formación hoy en día es que es muy académica, todo es de literatura. Pero quién le enseña a uno en lo real, en lo cotidiano ¿qué tiene que hacer un director? y ¿cómo? Se requiere que la formación continua de directores sea práctica. Tiene que tener un carácter profesionalizante no académico, que aborde específicamente los estándares indicativos de desempeño de EMTP.

(Directora 21. Municipal. Sur Austral)

A la universidad le falta olor a campo, le falta terreno, como se dice hoy, le falta calle. Porque el sistema en la teoría funciona, pero en la práctica se encuentra con otros elementos que no están descritos en ninguna parte. Insisto para mí el tema del contexto hoy día cobra mucha relevancia.

(Director 28. Municipal. Centro-Sur)

Yo participé en su momento, como le contaba anteriormente, en la formación de director de excelencia con una beca (CPEIP) e hice un Magíster, pero eché de menos la normativa TP. Había mucha teoría de lo pedagógico de directores que habían tenido éxito con diferentes iniciativas.

(Director 10. Particular Subvencionado. Centro Litoral)

a. Temas nucleares

Un tema nuclear transversal a las distintas categorías consideradas para el análisis y en específico de la dimensión de la formación profesional en liderazgo educativo es la permanente necesidad de responder de manera pertinente al entorno significativo de los establecimientos de EMTP.

Se debe considerar en la formación los aspectos relacionados con estudios de mercado, que se relacionan con la oferta académica de carreras TP que son pertinentes. Además, el ministerio debería poner a disposición información relevante para la toma de decisiones en cuanto a carreras.

(Director 25. Municipal. Centro Sur)

Hay varios aspectos, el primero tiene que ver con la contingencia, con la actualización. Algunos colegios hoy día tienen especialidades que no tienen ninguna posibilidad de desarrollarse. Por ejemplo, cuando terminé el curso de directores tenía compañeros que todavía tenían la especialidad de vestuario y ellos lo que más decían era que no había formación e información en lo que se debía ofertar.

(Director 15. Municipal. Centro Sur)

Los temas nucleares, que claramente surgen desde la opinión de directores/as son temas asociados a la complejidad de la gestión curricular TP y gestión del cambio para una articulación pertinente con el mundo productivo –a propósito de las transformaciones tecnológicas–. En la siguiente tabla se sistematizan los temas, que debiesen considerarse en un plan de formación continua para directores/as de EMTP.

Tabla N° 5: Temas nucleares para directores/as de EMTP en su formación

DIRECTOR/A	TEMA
Director 22. Part. Subv. Norte	La formación de directores debe ser en recursos personales, con 120 funcionarios que debo relacionarme tengo que armarse de serenidad en este mar de tormenta, sino me vuelvo loco. Habilidades humanas.
Director 10. Part. Subv. Centro-Litoral	El tema normativo, pienso que debe haber una capacitación en el conocimiento de la normativa que rige la EMTP y en ciertos límites que impone la normativa a los aspectos administrativos y ejecutivos.
Director 16. Municipal. Centro Litoral	Algún tipo de formación para optimizar los tiempos; es algo que escucho en general, que el mismo sistema, la burocracia, el papeleo nos saca de la función principal que sería liderar el proceso productivo. La misma burocracia te va sacando. Así como tenemos un marco para la buena dirección TP, que es lo más reciente, también sería bueno generar instrumentos de gestión que pudiesen ayudar en esta formación continua. Yo creo que se puede construir y ojalá con las comunidades.
Directora 17 Admin. Deleg. Centro-Litoral	Apropiación profunda de las bases curriculares para la EMTP y sus cambios. Conocer a cabalidad los perfiles de egreso y cómo se pueden articular y cómo gestionar mecanismos de relacionamiento y articulación con el mundo o sector productivo.

Director 1. Admin. Deleg. Centro Sur	Creo que tiene que ver con algo muy práctico. Cambiar los planes y programas de las especialidades, fue una de las cosas que más me costó entender, la propuesta curricular de las distintas asignaturas. También se necesita, el fortalecimiento en el área más pedagógica del área de TP.
Director 14. Municipal. Centro Sur	Aspectos de estudios de mercado que se relacionan con la oferta académica de carreras TP que son pertinentes. MINEDUC debiera poner a disposición información relevante para la toma de decisiones en cuanto a las carreras.
Director 15. Municipal. Centro Sur	Hay varios el primero tiene que ver con la contingencia, con la actualización. Hoy día algunos colegios tienen especialidades que no tienen ninguna posibilidad de desarrollarse. Un análisis y reflexión sobre ¿Qué especialidades necesita nuestro país? ¿Cuál es la situación actual? Se nos debiera entregar información de estudios de mercado, el Ministerio maneja información de la tasa ocupacional de la carrera, pero debe de ser más profunda. Debemos tener un barómetro que vaya diciendo estas son las necesidades, cosa que los sostenedores fueran actualizando la propuesta u oferta de carreras.
Director 9. Part. Subv. Sur Austral	Que exista formación de directores para la educación técnico profesional y que incluso sea vinculante con los CFT estatales, ya que los directores podrían ser perfectamente elegibles para estos CFT. De hecho, podríamos llegar a ciertos concursos de universidades estatales para postular a cargos ahí.
Director 18. Admin Deleg. Sur Austral	Las dimensiones que se establecen de gestión y liderazgo: de la convivencia, de recursos, de gestión curricular. Habría que agregarle una nueva dimensión, la gestión de vinculación con el medio, y una que quede claramente establecida, cómo van a ser los procesos de articulación y la gestión de los procesos de alternancia.
Directora 2. Municipal Sur-Austral	Las 6 áreas del modelo de calidad de los estándares indicativos TP, más gestión del currículo TP.

Nota: elaboración propia.

b. Quiénes debieran impartir la formación continua de directores/as de EMTP

En este aspecto de la formación de directores/as lo más importante es que quienes la impartan sean entidades con conocimiento y experiencia en el área y cuenten con un sello de excelencia de calidad.

Es también propio del sostenedor y del ministerio. Se pueden preocupar de generar instancias en pro del desarrollo profesional directivo y/o técnico para equipos que lo requieran.

(Director 12. Particular Subvencionado. Sur Austral).

Debería haber unas exigencias en relación a que las personas (que las impartan) tengan una experiencia en el ámbito técnico de la empresa.

(Director 18. Administración Delegada. Sur Austral)

Universidades con cierto sello o ciertas garantías de excelencia, o sea, puede ser toda universidad que tenga una acreditación mayor a cinco años en la parte de pedagogía.

(Director 29. Particular Subvencionado. Centro Sur)

Universidades e instituciones con experiencia en la formación de directores TP. Creo que le corresponde alguna responsabilidad, también al Ministerio de Educación y al CPEIP en estos temas de formación continua TP.

(Director 25. Municipal. Centro Sur)

Tiene que ser gente con competencias y comprobables, gente con experiencia de profesionales del área TP.

(Director 15. Municipal. Centro Sur)

c. Estrategias para un sistema de formación continua

De acuerdo a, la mirada de directores/as un sistema de formación continua debe adaptarse totalmente a los recursos disponibles (tiempo y dinero) de los establecimientos TP y a diseñar políticas públicas que aseguren su efectividad.

Yo soy partidario que exista en el Consejo Nacional de Educación un representante de los directores 100 % técnico profesional. Segundo, creo que una estrategia es crear ciertas garantías o beneficios para que también las empresas participen de procesos formativos. Por ejemplo, tengo una carrera de enfermería, y lamentablemente nuestros estudiantes no pueden entrar a ciertos centros asistenciales por un asunto de certificación de la Superintendencia de Salud. Por lo tanto, creo que esto sería muy importante de superar.

(Director 9. Particular Subvencionado. Sur-Austral)

No mantendría la centralización del CPEIP, debería haber una apertura. Podría haber un registro y validación de los programas, para que puedan ser privados (entidades) y que cada uno se financie.

(Director 10. Particular Subvencionado. Centro-Litoral)

Una golondrina no hace verano, las formaciones deben ser sistemáticas, porque las personas tienen que seguir trabajando y tienen familias. Con una charla no nos transformamos, la idea es que cuando alguien participa de esos procesos es que sea transformado (profesor, director) según se requiere para el colegio. Sino no creo que resulte.

(Director 22. Particular Subvencionado. Norte)

d. Obstáculos que podrían existir

Los obstáculos que se identifican principalmente son el tiempo, dinero, incentivos y la distancia para aquellos establecimientos que están ubicados en regiones.

Obstáculos, los permisos y la distancia, cómo me traslado de acá a Santiago. Tiene que haber algún tipo de incentivo, porque si me cuesta cuatro millones, ¿cómo lo voy a pagar? Tienen que haber incentivos.

(Director 22. Particular Subvencionado. Norte)

El tiempo es el principal obstáculo, porque lo presencial dista mucho de lo on line, por fabuloso que este sea.

(Directora 21. Municipal. Sur-Austral)

Yo veo una salida mixta donde podría haber ciertas asignaturas o ciertas actividades de aprendizaje presenciales, por ejemplo y otras online.

(Director 9. Particular Subvencionado. Sur-Austral)

e. Inducción y acompañamiento para directores/as principiantes

En la opinión de directores/as sobre la inducción para aquellos/as que se inician en la carrera directiva, destaca la alta importancia y relevancia de esta instancia, como también la expertise de quienes podrían ejecutar este acompañamiento para que sea efectivo y significativo.

Yo creo que lo que más me sirvió como experiencia para tener habilidades directivas fue la mentoría del director que estuvo conmigo. Creo que lejos fue lo más significativo, en la universidad te preparan, pero la experiencia de tener un mentor, ese es el "tiki-taka".

(Director 4. Administración Delegada. Centro-Sur)

La mentoría es muy necesaria. Yo soy de las personas en que ha funcionado, no debe ser solo para docentes, sino especialmente para directores.

(Director 11. Municipal. Centro-Litoral)

Yo creo que es vital justamente para gestionar instituciones educativas que propicien el éxito.

(Director 1. Administración Delegada. Centro-Sur)

f. Quiénes debieran impartir los procesos de inducción

Para directores/as quiénes la impartan es clave del éxito. Pero la respuesta no es fácil.

Sí, yo creo que los procesos de inducción son sumamente importantes en los establecimientos educacionales. La pregunta es quién lo hace y que te diga cómo se trabaja, dar lineamientos TP. Tendría ser alguien que conozca. Muchas veces en el DAEM, tampoco conocen los liceos TP. Entonces, la pregunta es ¿quién lo podría hacer?

(Directora 2. Administración Delegada. Sur-Austral)

No me gustó (la mentoría) y es de una universidad porque todavía estamos en la modalidad online y es tremendamente poco efectiva. Me gustaría más un acompañamiento en que vengan al establecimiento. Con una reunión mensual o trimestral y con otros directores.

(Directora 5. SLEP. Sur-Austral)

Tuve una inducción que no me pareció pertinente, desde una universidad. Me pareció que los temas eran demasiado superficiales, no llegaban a la profundidad del cargo.

(Director 22. Particular Subvencionado. Norte)

g. El contenido de los procesos de inducción según directores/as

Este aspecto es también algo muy relevante para directores/as lo práctico por sobre lo teórico es crucial. La práctica de un director con experiencia, el diálogo en profundidad del día a día es lo fundamental y lo expresan así:

Algo más concreto y práctico. Lo que tienen actualmente es muy teórico. No he tenido tiempo para ver, leer o escuchar largos videos o textos donde tengo que extraer cosas que no me nutren. Me nutre el diálogo, conversar con otro colega y establecer una red. Que cono novel, mi acompañante, me diga: "bueno directora, cómo hace esto. Mira yo te sugiero esta otra forma según mi experiencia".

(Directora 5. SLEP. Sur-Austral)}

Se necesita aprender para que el abordaje administrativo de las tareas, no te consuma la esencia de lo que es ser una institución educativa, el área pedagógico curricular. Los directores nos vemos con muchas cosas día a día y esa cotidianeidad consume. Necesitamos formas de poder organizarnos, ahí las sugerencias de colegas que llevan más tiempo, saber cómo lo pudieron hacer, sugerencias de escuelas que hayan sido consideradas efectivas.

(Directora 21. Municipal. Sur-Austral).

El contenido del proceso es "cómo se trabaja", los lineamientos del sostenedor, conocer realidad de liceos TP en temas específicos, no generales.

(Director 18. Administración Delegada. Sur Austral)

Directores/as destacan las características de un efectivo proceso de inducción, donde el diálogo y la reflexión profesional que profundicen temas prácticos y relevantes son fundamentales. Qué efectivamente enfrentan como nóveles, son temáticas inherentes a un proceso de inducción y donde

la presencialidad en los establecimientos junto a mentores expertos es la modalidad que consideran más efectiva para acompañarlos/las.

6.3.2 Nudo crítico: la formación con foco teórico que prevalece en la preparación para la dirección escolar

El nudo crítico de esta dimensión es la formación con foco teórico que prevalece en desmedro de la formación práctica. De acuerdo a directores/as las diferentes actividades formativas para ellos/as deben formar para la práctica real de los establecimientos de EMTP. Los programas formativos de corte académico, individualistas y on-line, no son lo adecuado para el desarrollo de prácticas efectivas.

En cambio, el acompañamiento con diálogo, discusión, análisis, reflexión, contenidos prácticos, pocas tareas, poca teoría, sino más bien teoría aplicada y en modalidad presencial en los establecimientos son requisitos fundamentales. Una mayor coherencia entre las estrategias

formativas y referentes normativos de la política pública (por ej. MBDLE y MBDLE-TP) son parte esenciales a este nudo crítico. Además, programas prácticos con foco diferenciados en EMTP (por ej. para jefes de especialidad y de producción) son temas significativos para fortalecer los cargos directivos de la gestión de EMTP.

6.4. Dimensión: evaluación profesional

Esta dimensión recogió el punto de vista de directores/as respecto del tipo de las características que debiera tener un sistema de evaluación de directores/as escolares para EMTP. Qué aspectos (prácticas, recursos personales) del desempeño de directores/as de EMTP y cómo debiesen ser evaluados; quiénes podrían participar del proceso.

Así también, en esta dimensión, se recogió la perspectiva de directores/as respecto de las consecuencias que debiese tener un sistema de evaluación, (formativas, de remuneraciones, progresión en la carrera, otras). Finalmente, se indagó en si la retroalimentación es necesaria y qué tipo sería necesaria y desde quién/es, para ser considerada en una posible carrera directiva.

6.4.1 ¿Qué dicen directores/as de la evaluación profesional?

La evaluación para quienes trabajan en EMTP guarda una especial complejidad por la variedad de áreas de responsabilidad de directores/as y por el estado de los establecimientos. Según su punto de vista, estas variables son: estado de la infraestructura de los establecimientos y sus recursos

materiales para impartir las especialidades (maquinarias y materias primas); actualización oportuna del currículo en concordancia con el avance del mundo del trabajo y la transformación que ello implica para los centros de práctica; la formación continua de los docentes que imparten las especialidades; la acreditación, la alternancia y el índice de vulnerabilidad de la población estudiantil, entre muchas otras.

a. Características de la evaluación según el punto de vista de directores/as

Los directores/as ven la evaluación cómo algo muy necesario, a lo cual están dispuestos. Sin embargo, importantes características debieran tener un sistema de evaluación. Lo principal lo constituye considerar los distintos niveles de condiciones laborales en que se desempeñan directores/as, por ello, una evaluación contextualizada es un atributo fundamental:

Evaluar a los directores con la misma moneda es complejo e injusto.

(Directora 2. Administración Delegada. Sur-Austral)

Es compleja la evaluación, porque la educación TP tiene muchas áreas, el director debe preocuparse del currículo y su articulación, la empleabilidad temprana, el acceso a la cultura, la vinculación con la empresa y el cumplimiento del perfil de egreso.

(Director 19. Administración Delegada. Centro-Litoral)

La contextualización versus la estandarización son temáticas en las que directores/as reflexionan y sitúan como pilares de una posible evaluación a nivel nacional:

Aquí (en EMTP) tienen que levantar estándares de desempeño, por el lado que sean medibles y cuantificables, pero en función de las realidades de los liceos. Creo que los liceos técnico profesional no están en el mismo nivel de infraestructura, de materiales y de gestión.

(Directora 2. Administración Delegada. Sur-Austral)

b. ¿Qué dimensiones debiesen ser evaluadas?

El punto de vista de directores/as respecto de las características de evaluación apunta a la necesidad de definir dimensiones medibles y cuantificables, en función de las realidades de los liceos:

Hay elementos que mirar para juzgar la gestión de un director, como el contexto de vulnerabilidad. En mi colegio tenemos más de 1000 estudiantes, de primero a cuarto medio y un 40 por ciento de los alumnos son del sector rural, qué es otra cosa. Claro, en Santiago pocos saben que en el sur aún existen los internados. Entonces son un montón de variables que hay que revisar.

(Directora 2. Administración Delegada. Sur-Austral)

Es complejo la evaluación, porque la educación TP tiene muchas áreas, el director debe preocuparse del currículo y su articulación, la empleabilidad temprana, el acceso a la cultura, la vinculación con la empresa, la alternancia y el cumplimiento del perfil de egreso.

(Director 19. Administración Delegada. Centro-Litoral)

Entonces, si el establecimiento es capaz, por ejemplo, de diseñar una buena ruta de alternancia que dé garantía que esos elementos de trayectoria, certificación y pertinencia con un buen diseño de alternancia innegablemente va a tener resultados, pues es algo que está bajo el control de la gestión de un equipo TP.

(Director 1. Administración Delegada. Centro-Sur)

Dimensiones del MBDLE de tal manera de abordarlas con indicadores TP y se requiere un zoom en el área pedagógica, cuando se aborda la gestión de las especialidades. Se deben excluir todos aquellos aspectos que no tienen que ver con la gestión escolar. Por ejemplo, el SIMCE, podría ser considerado en la medida que los equipos pudiéramos conformarlos nosotros, muchas veces, no es posible sacar a los docentes que no lo están haciendo bien, entonces no debiera cargarse al director esa variable. Yo creo que el director puede incidir hartito en los resultados, pero no más que los procesos de aula.

(Directora 21. Municipal. Sur Austral)

Hay un acuerdo de directores/as en que las dimensiones deben estar sujetas a los planes estratégicos y/o de mejora y sus metas, por sobre todo la evaluación debiera situarse en aquellas dimensiones sobre las cuales, ellos/as y sus equipos tengan control:

Obviamente se debe evaluar lo que esté bajo el control del equipo gestión y que vaya a tener un impacto en calidad educativa. Haciendo la trazabilidad entre lo que se diseñó, implementó y evaluó y los resultados. Creo que se podrían levantar áreas e indicadores. Por ejemplo, creo que en TP lo que marca la diferencia es la calidad, la pertinencia de lo que hace el colegio por la necesidad del entorno social y servicio productivo, eso es clave.

(Director 1. Administración Delegada. Centro-Sur)

El convenio me hace cargo de cosas que no puedo responder. Me dicen, que voy a gestionar los recursos, pero los recursos son un problema, al final el convenio termina siendo una trampa, un obstáculo, un elemento referencial que para lo único que eventualmente pueda servir es para decir mire, usted no logró esto porque el sistema no es amigable.

(Director 28. Municipal. Centro Sur)

Si tenemos la estructura de los ciclos mejora, creo que la evaluación debería ser igual a los ciclos mejora. Se hace un monitoreo potente cada año y al término de cuatro años, vamos a ver si tenemos un compromiso, tenemos proyecto educativo

avanzado, tenemos objetivos estratégicos logrados, ¿Qué logramos? ¿qué no logramos?

(Directora 16. Administración Delegada. Centro-Litoral)

Una alternativa para directores/as elegidos por ADP es ser evaluados por medio de los convenios de desempeño, más estos tienen fuertes observaciones como instrumentos pertinentes para este fin:

El convenio de desempeño todos los directores que asumen por ADP, lo conocen con anticipación. Lo que les espera una vez que se insertan en estos liceos TP. Uno trata de cumplir esas metas establecidas. Pero, si uno compara después el convenio con los de otros directores es casi lo mismo o son idénticos, no varían mucho. Entonces, lo fundamental aquí es que no sea solo un trámite.

(Director 3. Municipal. Norte)

Son convenios tipos, porque se siguen basando en indicadores de eficiencia interna comunes, asistencia, matrícula. No hay algo más específico que determine un plus adicional a lo que es un Liceo TP.

(Directora 30. Municipal. Centro Litoral)

c. ¿Quiénes podrían evaluar a directores/as?

Respecto de quienes podrían participar de la evaluación para ellos/as es un tema relevante, pues define la objetividad y validez de la evaluación:

Me parece que ese convenio también lo generan los mismos jefes DAEM, los directores de educación. También hay que darle una vuelta a quienes están confeccionando este convenio y que incluso el Ministerio se pronuncie sobre esos convenios y que no esté solo supeditado al jefe DAEM, o de la corporación. Depende de un externo que vea que el perfil tenga sintonía con lo que se espera se produzca en el establecimiento.

(Director 27. Municipal. Centro Litoral)

El sostenedor es el que más conoce, pero quizá podría haber un ente imparcial, tal cual, como en la comisión de directores, que conoce la realidad y a lo mejor está haciendo algún favor, pero también tendría que estar una persona más imparcial, siempre tiene que haber alguna imparcialidad.

(Directora 5. SLEP. Sur Austral)

Hoy día en los SLEP que el coordinador pedagógico, también tenga clara la situación (TP), no solamente con una mirada tradicional sobre los establecimientos CH.

(Director 24. Municipal. Norte)

La participación de otros actores resulta ser clave para darle más objetividad y validez a la evaluación. Directores/as lo expresan en los siguientes términos:

La evaluación deber ser visible y democrática. Incorporar, focus group con los apoderados, estudiantes y los propios profesores. Yo creo que, desde allí, viene una evaluación mucho más objetiva, se puede lograr una evaluación más asertiva. Que mis apoderados y mis profesores que ven lo que yo estoy haciendo, puedan opinar de la gestión. No solamente presentar documentos e informes que yo puedo elaborar con un buen equipo y que alguien externo me los evalúe y bien. Pero puedo tener la embarrada en mi centro.

(Director 14. Municipal. Centro Sur)

Estoy pensando en la comunidad y creo que la comunidad debe tener una participación en la evaluación de un director, debiera tenerla en algún grado, porque finalmente los directores nos debemos a nuestras comunidades y como mencionaba se debe considerar, la capacidad de influir en los otros.

(Director 16. Municipal. Centro Litoral)

Es importante que el tema de evaluación sea transparente y que se proporcione una red de retroalimentación y un buen apoyo para el desarrollo profesional continuo del director. Eso es muy importante.

(Director 29. Particular. Subvencionado. Centro Sur)

Un director debe evaluarse siempre, el tema es complejo, los primeros que principalmente debieran evaluarlos son los profesores y con una pauta.

(Director 22. Particular. Subvencionado. Norte)

d. Consecuencias que podría implicar la evaluación

Las consecuencias de la evaluación son consideradas como algo natural por directores/as y que deben existir en el proceso, haciendo de este un mecanismo efectivo:

Pienso que la primera debe ser formativa, que obviamente también debe tener aspectos que a la larga pongan un parolé, porque no puedes estar siempre justificándote en los demás, porque hay un tema responsabilidad distinto a nivel de EMTP.

(Director 1. Administración Delegada. Centro Sur)

La evaluación de un directivo debe estar asociada al incentivo, esto también va a generar interés para que buenos profesionales deseen liderar las escuelas y liceos.

(Director 12. Particular Subvencionado. Sur Austral)

La lógica indica que cuando este director termina su ciclo de cinco años y si tiene la posibilidad de repostular al mismo establecimiento, ojalá puedan detectarse las mejoras y pueda mantenerse y seguir aportando porque tiene una buena gestión. Pero también sé de muchos colegas, que muchas veces acaban haciendo una buena

gestión y no los ratifican en el cargo, porque finalmente decidió la alcaldesa por alguien que era más cercana a su idealismo político.

(Director 3. Municipal. Norte)

Deben ser obviamente en incentivos, si la organización se desarrolló debe haber incentivo, tanto económicos como de formación, por una cuestión casi humana y psicológica. La motivación tiene que ver cómo nosotros nos trazamos objetivos, metas y también esperamos recompensa de ello.

(Director 8. Administración Delegada. Centro Sur)

e. Frecuencia del proceso de evaluación

Para la frecuencia de la evaluación directores/as coinciden que la clave son los ciclos de los planes de mejora y de los años del período (según concurso público):

Podría ser a los 5 años del período del director. Podría ser al fin del ciclo, el último año del 1er período de concurso público y se podría incentivar a que se lleven a cabo procesos transparentes.

(Directora 5. SLEP. Sur Austral)

Si tenemos la estructura de los ciclos mejora, la evaluación debería ser igual que los ciclos mejora, se hace un monitoreo potente cada año y al término de cuatro años, vamos a ver si tenemos un compromiso, un proyecto educativo avanzado, tenemos objetivos estratégicos logrados. ¿Qué logramos, qué no logramos?

(Director 15. Municipal. Centro Sur)

f. Cómo la retroalimentación podría ser parte del proceso de evaluación

La retroalimentación es considerada como una instancia formativa, muy necesaria para el desarrollo profesional. Según nuestros entrevistados debiese ser un proceso colaborativo entre pares:

Muy necesaria en la trayectoria y es factible, independiente incluso de la evaluación final o eventual postulación siguiente. La persona siempre puede crecer profesionalmente, independientemente que si sigue en ese establecimiento o no.

(Director 11. Municipal. Centro Litoral)

Una retroalimentación permanente, que sea de carácter obligatorio asistir, y se puedan ver buenas prácticas de otra comunidad. A lo mejor, ver acciones que tengan que ver con mi debilidad en el liderazgo, la gestión y administración de recursos. Ese tipo de cosas.

(Directora 5. SLEP. Sur Austral)

Retroalimentación anual entre pares. Un sistema en el que nos miremos con una crítica intencionada, desde el punto de vista de los focos que debe contener para

mirar la gestión de otro colega y a un segundo año mejorar y enfrentar de mejor manera la medición que se haría.

(Directora 25. Municipal. Centro Sur)

6.4.2 Nudo crítico: la evaluación como sistema no contextualizado a la EMTP

El nudo crítico de esta dimensión está conformado por la intersección entre la inconsistencia de atribuciones, autonomía y exigencias hacia directores/as, además del incipiente desarrollo de la evaluación de directores/as en el país. El punto de vista de directores/as de los convenios de desempeño del sistema público es que no son instrumentos que aborden de forma pertinente y contextual la evaluación de su desempeño.

Dado que estos convenios son vistos como “tipos” plantean una tensión entre las diferentes exigencias a directores/as de EMTP, sus atribuciones y autonomía. Como también existe en su perspectiva la necesidad de que quienes administran y preparan estos convenios conozcan las peculiaridades de la gestión de directores/as de EMTP. Esto implica que un sistema de trayectorias directivas necesita diferenciarse de las diversas rendiciones de cuenta sistémicas para la mejora, a las cuales, los establecimientos están sujetos y que impactan en el desempeño de directores/as.

La justicia social es un *conditio sine qua non*, entendida esta en temas de evaluación, como: contextual (sujeta a la realidad del entorno escolar), experta (realizada por pares), un proceso coherente en el tiempo (acumulativo), crecer gradualmente (retroalimentación) y consecuente (sujeta a resultados), es decir, un mecanismo verdaderamente que fomente trayectorias profesionales efectivas.

6.5 Dimensión: remuneración e incentivos

Esta dimensión recogió el punto de vista de directores/as respecto del tipo de incentivos que una carrera directiva debiera incluir para atraer a los mejores candidatos y de qué forma los sostenedores y carrera directiva podrían contribuir a mejorar las condiciones laborales de directores/as. Se incluye en esta dimensión, además, lo opinión sobre la remuneración que debiera recibir un director hoy, uno que recién ingresa a la carrera directiva (principiante), como uno de alto desempeño. Así también, se incluye la perspectiva respecto de la incidencia (relación) entre evaluación y progresión en la carrera directiva.

6.5.1 ¿Qué dicen directores/as de las remuneraciones e incentivos?

La perspectiva de directores/as en torno a tipos de incentivos considera la remuneración como el incentivo más atractivo y motivante. Dado que la carrera docente entrega incentivos de

remuneración que en algunos casos supera a la de directores/as, la alta responsabilidad de directores/as debiera primar.

Obviamente la remuneración debe ser muy atractiva para tener al mejor candidato.
(Director 9. Particular Subvencionado. Sur-Austral)

Obviamente tienen que haber un incentivo económico, uno siente que el sueldo no es atractivo para los niveles de responsabilidad, lo que debe cambiar.
(Directora 17. Administración Delegada. Centro-Litoral)

El incentivo más importante de la carrera directiva es el sueldo, los directores TP, debieran tener un bono quizás un poco mayor de responsabilidad directiva que un director de liceo CH, porque tenemos una responsabilidad más allá de la mera formación. Preparan y desarrollan competencias y habilidades para la vida del trabajo, es una gran responsabilidad y requiere de otras habilidades.
(Director 19. Administración Delegada. Centro-Litoral)

Para nuestros directores/as el buen trato y la valoración es junto a la remuneración un incentivo del más alto valor:

También la recompensa es un salario, sentirse validado por otros es un salario más emocional. Yo creo que eso motiva harto sobre todo a los que somos profesores.
(Director 14. Municipal. Centro Sur)

Además de la remuneración la calidad del clima y el relacionamiento, la valoración de los directivos desde el punto de vista afectivo. Es muy valorado el buen trato.
(Director 25. Municipal. Centro Sur)

Según la voz de directores/as también debieran entregarse incentivos al buen desempeño:

La responsabilidad es grande por lo que tiene que ser una remuneración acorde a esa responsabilidad y al desempeño. Tampoco me parece que el cargo deba ser algo que se ha ganado y establecido para siempre, sino que debe ser evaluado y de acuerdo a ello también debe haber incentivos.
(Director 11. Municipal. Centro Litoral)

Algún bono de desempeño en el caso de lograr cosas realmente importantes que sean transformaciones. Actualmente la asignación de responsabilidad directiva, depende de la matrícula. Podría ser con una remuneración de base y luego incentivos, porque a veces tenemos excelentes directores formados, con una amplia trayectoria y dejan de postular. (Director 27. Municipal. Centro Litoral)

Un incentivo por méritos asociados a la formación es muy necesarios e interesantes, tales como, participar de redes de directores/as mentores/as, de diálogos, encuentros nacionales e internacionales:

También hay que incentivar con la posibilidad de compartir con otros. El trabajo de los directores TP en realidad es muy aislado, por lo que falta la posibilidad de compartir experiencias de innovación estar juntos y dialogar. Deberían fomentar las reuniones por zonas o distritos de manera permanente, para compartir experiencias con la empresa y ver los tipos de prácticas.

(Director 18. Administración Delegada. Sur Austral)

En cuanto a formación, la posibilidad de ser parte de una red de directores mentores, poder viajar a otros lugares para acompañar a otros directores, participar de encuentros internacionales. Pasantías que no solo sea por postular, sino que sea por mérito propio de sus logros.

(Director 9. Particular Subvencionado. Sur Austral).

Las pasantías nacionales e internacionales no solo son incentivos muy atractivos, sino que también son apreciados como necesarios para abrir el horizonte profesional, en beneficio de los establecimientos de EMTP:

Las becas de estudio a directores de colegios técnico profesional es absolutamente necesario. Pasantías, conocer otros colegios, conocer otras empresas. Conocer diferentes instituciones, tener la posibilidad de viajar al extranjero, conocer la experiencia de Nueva Zelanda, Canadá u otros lugares y abrir el mundo de los directores TP, porque a través de nuestras acciones se quiere desarrollar el país. La educación es el motor de desarrollo y si las escuelas, los liceos están estancados, están circunscritas solo a su entorno, no tendrán mayor crecimiento.

(Director 19. Administración Delegada. Centro Litoral)

Ser promocionados/as a entidades gubernamentales es visto también como un incentivo al mérito:

Tener mayor oportunidad de llegar a las entidades gubernamentales como la SEREMI, Mineduc, llegar a las PROVINCIALES, a la Superintendencia, Agencia de Calidad. Siempre quedan mucha gente que no es profesional de la educación trabajando en estas entidades.

(Director 29. Particular Subvencionado. Centro Sur)

Otra arista que la perspectiva de directores/as considera es la relación entre carrera docente y carrera directiva, específicamente el sueldo que directores/as debieran percibir por sobre el sueldo de los docentes que estén en carrera docente encasillados como experto 1 y 2. Así, en opinión de

directores/as la carrera directiva debiera incluir un sueldo acorde a la alta responsabilidad y estar constituido por asignaciones ya obtenidas en la carrera docente, más una variedad de factores:

Tiene que haber una jerarquía, con diferencias de sueldo entre el director, directivos y profesor. Hoy un profesor puede ganar más que un director y las responsabilidades son muy diferentes. Debe haber un sueldo o una remuneración básica mínima para un director acorde a la responsabilidad porque hay profesores que son experto 2, que están por sobre la remuneración del director, con los cuales uno trabaja todos los días.

(Director 12. Municipal. Centro Sur)

La ley de carrera docente entrega todas las asignaciones correspondientes ¿debiera cambiar todo eso para un docente que postula a un cargo directivo? Esta debería considerar como base las asignaciones ganadas como docente, por ahí sí, además, considerar la responsabilidad del director: tipo de escuela, matrícula, personal, recursos administrados. El sueldo debiera estar asociado a una variedad de factores como la formación del director y otras asignaciones.

(Director 25. Municipal. Centro Sur)

En cuanto al punto de vista de directores/as en cifras, estas fluctúan entre un \$2.500.000.- para un director/a que ingresa a la carrera directiva y \$3.500.000.- a \$5.000.000.- para un director de alto desempeño.

Si tú me preguntas, un director que recién entra a la carrera no debería ganar menos de 2.5 millones de pesos líquido.

(Director 11. Municipal. Centro-Litoral)

Bueno, sin considerar la trayectoria en otros colegios, solo desde el ingreso a la carrera directiva, debería estar en el primer tramo, entre 1,5 millón y 2 millones
(Director 16. Municipal. Centro Litoral)

Alguien con un muy buen desempeño, debería ganar sobre los 5 millones de pesos. Porque estás hablando de gente potente.

(Director 9. Particular Subvencionado. Sur-Austral)

Un director con años de servicio y bien evaluado debería ganar desde 3,5 millones.
(Director 19. Administración Delegada. Centro-Litoral)

6.5.2 Nudo crítico: la ausencia de incentivos para acceder y permanecer en la dirección escolar

El nudo crítico en esta dimensión es la incapacidad de atracción y retención de directores/as de la política pública, esto se sitúa al centro de la complejidad del rol. Según ellos/as los incentivos muestran una baja valoración del rol, así también de su desarrollo profesional como líderes de sus establecimientos. Hoy el cargo no cuenta con incentivos suficientes y proporcionales que operen como factores de atracción de los mejores a la carrera y que reconozcan la alta responsabilidad, para la cual, han sido escogidos. Es decir, después de ser seleccionados por la alta dirección pública, reconociendo con ello que son los mejores para el cargo- no existe una valoración concreta de este nombramiento, siendo que en sí ya es un reconocimiento.

Desde la perspectiva de directores/as no han sido asumidos mecanismos de incentivos, retención, formación y desarrollo profesional continuo, acorde a tan importante llamado y para seguir creciendo profesionalmente. Las políticas actuales no proporcionan a directores/as la retribución financiera e incentivos acorde al rol y con ello tampoco se entrega una justa valoración.

6.6. Dimensión: recursos personales

En esta dimensión el tema central es recoger el punto de vista de directores/as en cuanto al cuidado, auto cuidado y apoyo socioemocional que debiera incluir una carrera directiva; condiciones laborales que debe mejorar. Por último, recoge el punto de vista de cómo podrían seguir aportando al sistema educativo quienes han sido directores/as de alto desempeño.

6.6.1 ¿Qué dicen directores/as de los recursos personales?

En esta dimensión el punto de vista de directores/as se sitúa, en aquello que justifica el apoyo socioemocional para ellos/as, quiénes podrían impartirlo y cómo. Reconocen que acompañarlos no es algo fácil, sino que es una tarea compleja. Principalmente es un tema de salud física y mental de directores/as, y que las condiciones laborales no son las necesarias para un desempeño eficaz.

a. Apoyo socioemocional

Directores/as reconocen la necesidad de apoyo socioemocional, según lo declaran:

Sí muy necesario porque en general no se da. Los directores estamos muy preocupados de contener a la comunidad educativa, pero muy pocas veces hay gente preocupada de contener a los directivos.

(Directora 17. Administración Delegada. Centro Litoral)

Eso es desarrollar inteligencia socioemocional, cómo abordar ciertas situaciones difíciles; cómo no caer en pánico. (Director 11. Municipal. Centro-Litoral)

Siempre digo que la dirección es un cargo en solitario, pero que necesita comunicarse con toda la comunidad y necesita apoyo socioemocional. Si yo no tengo control de la emoción, si no tengo el hábito de ser empático con la problemática de los estudiantes de manera permanente no podré ejercer un buen liderazgo.

(Director 25. Municipal. Centro Sur)

b. Motivos o justificación

Los motivos que justifican la necesidad de recibir apoyo y orientación es la multidimensionalidad de las responsabilidades que agobian a directores/as:

No sé a quién se le ocurrió que los directores son superhéroes, como para enfrentar todas las dificultades que se presentan. Necesitamos, como parte de la formación, de ese desarrollo profesional que deben tener los directores, no solo lo académico, sino cómo aprender a regularse, a desestresarse, a manejar el estrés, las emociones o simplemente tener contención.

(Director 11. Municipal. Centro-Litoral)

El director tiene que manejarse en muchas cosas, en las leyes, en el quehacer de pedagogía, currículo y, además, en lo emocional.

(Director 14. Municipal. Centro Sur)

Es un tema bien complejo. Postpandemia se ha visto que hay toda una situación que afecta al sistema escolar, que afecta notoriamente al profesorado y a todos. Los directivos me dicen: ¿cómo aguanta director? y tengo que aguantar y claro en el fondo también somos personas, docentes, profesionales, como cualquier otro.

(Director 12. Particular Subvencionado. Sur Austral).

c. Metodología de apoyo

El apoyo es una clara necesidad, más la metodología a usar la ven como compleja, difícil y poco clara.

Creo que es muy importante el apoyo socioemocional y quizá con los pares; pares destacados como mentores. Estoy pensando en aquellos directores que tienen mayor grado de crecimiento, con mejor desempeño, reconocidos por su comunidad, talentosos que han logrado movilizar a sus escuelas en la línea de la mejora.

(Director 16. Municipal. Centro Litoral)

En la mesa de directores se habló inmediatamente de la contención emocional que se ha requerido y que se sigue necesitando, pero no hay una metodología clara.

(Director 19. Administración Delegada. Centro-Litoral)

Es complicado esto, se tendría que hacer cargo una entidad que pueda estar dando apoyo emocional a los directores, en base a cómo otros directores han ido abordando las situaciones en los colegios. (Director 9. Particular Subvencionado. Sur-Austral)

El cómo hacerlo, creo que no es tan fácil. En general uno comparte con los colegas y eso sirve, pero debe ser sistematizado con un foco de ayuda.

(Directora 17. Administración Delegada. Centro Litoral)

La alianza entre ministerio y el sostenedor se ven como una posibilidad:

Creo que tiene que haber mucho acompañamiento y una alianza entre el ministerio y el sostenedor. Porque el director es la cabeza de una institución y es el que tiene que estar todos los días al pie del cañón. No se tiene que enfermar, no puede faltar. Pero muchas veces, en el duro contexto que le toca y la presión existente en el medio, en la comunidad escolar, se genera un quebrantamiento y un daño socio emocional a los directivos. Es algo que no debería darse, porque se espera que el director aguante, a fin de cuenta toda la responsabilidad recae en él y en su equipo.

(Director 12. Particular Subvencionado. Sur Austral).

d. Condiciones laborales

Las condiciones laborales para directores/as se traducen en mejora de las remuneraciones, formación continua, posibilidades de pasantías, acompañamiento sistemático y como todo trabajador disponer de un sistema educativo que los proteja, incluyendo lo legal.

Obviamente que la salud psicológica de los profesionales que trabajamos aquí, sin duda que se afecta y queda a la suerte. Pero yo creo que la solución de raíz es un sistema que sea más justo. Necesitamos acompañamiento legal también.

(Director 10. Particular Subvencionado. Centro Litoral)

Es difícil desde el punto de vista del manejo de las situaciones es algo fuerte. Yo diría que el apoyo es por el tema normativo de establecer ciertos mínimos, hay muchas presiones. El que se te asignen una serie de tareas y responsabilidades que van más allá de lo que corresponde, desde ser responsable de la formación en la sala, hasta hacernos cargo de problemas de carácter social, y problemas socio emocionales. El sistema no protege al director y no le da herramientas, sino que se desentiende.

(Directora 25. Municipal. Centro Sur)

Las vacaciones son relevadas como una condición laboral necesaria de ser atendida. Poder tener una desconexión total del trabajo en el período legal que corresponde.

Las vacaciones no son muy claras porque depende del sostenedor si te tomas las vacaciones, si hay cosas que hacer. No hay un período de desconexión real, así como lo hacen los profesores u otros profesionales. Debería haber unas dos semanas, sin

escuchar nada y a nadie que tenga que ver con el trabajo. Eso no existe porque el ministerio, además, no respeta pide cosas en vacaciones, planillas, información y no espera. Siempre es desconexión parcial no total. Es por eso la sensación de agotamiento, incluso iniciado el año escolar.

(Director 18. Administración Delegada. Sur Austral)

e. Proyección después de la dirección

Para directores/as existen algunas opciones de proyección laboral, para seguir aportando al sistema educativo después de la dirección escolar. Principalmente acompañar a directores/as noveles y ser los encargados de su formación, integrando una red de mentores. Aquellos de amplia experiencia y alto desempeño debieran ser considerados como asesores y/o consultores en materias de gestión directiva y apoyo socioemocional.

Yo creo que los directores que lo han hecho bien no pueden irse para la casa con la experiencia, sin haberla compartido con otros, yo tuve la experiencia con directores, yo aprendí de ellos. Claro uno va aprendiendo, pero después debe compartirlo, yo estoy formando equipo con varias personas y les digo a ustedes le tocará formar a otros.

(Director 12. Particular Subvencionado. Sur Austral).

Cómo encontrar respuestas que no están en los libros y que tampoco está en los sostenedores; las respuestas para el día a día. Entonces, si hay un director que tiene mucha experiencia, que además tiene una buena evaluación, ha sido exitoso, ha tenido buen desempeño, son ellos los que tienen que acompañar al nuevo director; los que se tienen que encargar de la formación de directores.

(Director 24. Municipal. Norte)

Puede seguir en una institución pública; puede seguir vinculada a los CFT; quizá puede ser director de un CFT; director ejecutivo de un servicio local pública; ser parte de un equipo de asesores en el Mineduc y asesoría al DEPROV.

(Director 11. Municipal. Centro-Litoral)

6.6.2 Nudo crítico: condiciones laborales de directores/as no propicias para trayectorias directivas efectivas

El nudo crítico de esta dimensión está constituido por condiciones laborales, que resultan ser factores esenciales para el trabajo de directores/as, tales como: remuneraciones justas, formación

continua (posibilidades de pasantías y desarrollo socioemocional), acompañamiento sistemático y como todo trabajador disponer de un sistema laboral que los proteja y respalde (legalmente). En

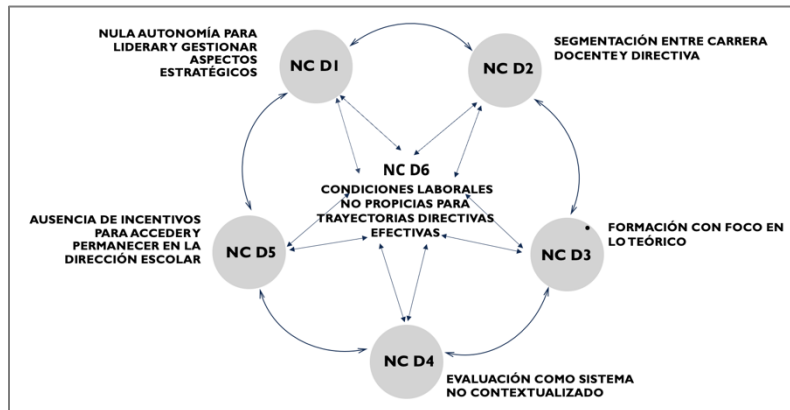
opinión de directores/as existen condiciones en el sistema que no los favorece; no los protege, no da las herramientas que necesitan, sino que más bien se desentiende. Esto es especialmente relevante frente a complejidad de su rol por la multidimensionalidad de las responsabilidades que muchas veces, los/as agobian, lo cual, justifica ampliamente la necesidad de recibir apoyo y orientación socioemocional.

Este nudo crítico muestra la necesidad de superar ciertos enfoques, que desde la perspectiva de directores/as muestran son insuficientes para su desarrollo profesional como líderes. Se requiere una formación y desarrollo que tome en cuenta factores socioemocionales, dada las recurrentes situaciones complejas, dentro y fuera del establecimiento que implican a estudiantes y sus familias (de índole relacional y legal). El bienestar y autocuidado de quienes ejercen cargos directivos se entrelaza con el desarrollo de prácticas, así, desde la voz de directores/as nace un fuerte reclamo por métodos que innoven los procesos de formación, inducción al cargo, socialización organizacional y acompañamiento. Todo ello aboga por mejorar las condiciones laborales de directores/as, por ejemplo, el derecho a tener un descanso laboral anual como todo trabajador, según lo estipula la ley.

7. INTERRELACIÓN DE NUDOS CRÍTICOS: IDEAS CLAVE DESDE LA PERSPECTIVA DE DIRECTORES/AS DE EMTP

La relación inter dimensiones de los nudos críticos es una expresión de la dinámica y complejidad que se produce entre las dimensiones (ver fig. 1). El nudo crítico condiciones laborales no propicias para trayectorias directivas efectivas proveniente de la dimensión 6 (D6) es el centro de esta correspondencia. Esta relación se comprende en este análisis, como una dinámica producida desde los nudos críticos de las dimensiones (D1, D2, D3, D4, D5) hacia el nudo crítico de la dimensión 6 (D6). A través, de la relación inter dimensiones de causas y efectos, desde y hacia la dimensión 6 (D6), centro de la correspondencia, se constata la compleja situación que viven directores/as en el ejercicio de su cargo, debido a las condiciones laborales actuales.

Figura 1: Interrelación entre nudos críticos de las dimensiones



Nota: elaboración propia

7.1 Nudo crítico central de la relación inter dimensiones

El nudo crítico de la dimensión 6 (D6), condiciones laborales no propicias para trayectorias directivas efectivas de directores/as, centro de la relación inter dimensiones, revela una necesidad prioritaria y urgente de mejorar las actuales condiciones laborales de directores/as.

Los nudos críticos por dimensiones, ya revisados:

- NC D1 Nula autonomía de directores/as para liderar y gestionar aspectos estratégicos de su rol.
- NC D2 Segmentación entre carrera docente y directiva.
- NC D3 Formación con foco teórico que prevalece en la preparación para la dirección escolar.
- NC D4 Evaluación como sistema no contextualizado a la EMTP
- NC D5 Ausencia de incentivos para acceder y permanecer en la dirección escolar.

Son un conjunto de causas y efectos que en su compleja interrelación con el NC D6 provocan que el ánimo de directores/as decaiga frente al desafío que representa la multidimensionalidad de sus funciones. Subyace a esta relación inter dimensiones un gran y fuerte reclamo por políticas públicas que instalen una concepción de trayectoria profesional directiva acorde al rol y sus necesidades, que pueda dar origen a un cuerpo coherente de mejoras de las condiciones laborales directivas, y que además naturalmente, podrían impactar en el mejoramiento de la calidad de la educación TP impartida.

A continuación, se analiza brevemente el detalle de la correspondencia entre nudos críticos (fig. 1) de las distintas dimensiones.

7.2 Nudo crítico de la dimensión 1 (NC D1)

El nudo crítico D1, la nula autonomía de directores/as para gestionar aspectos estratégicos de su rol, como los recursos financieros, la constitución de sus equipos y actualización del currículo, desde la perspectiva de estos/as es un factor, tal vez, el más crítico y de mayor impacto para la obtención de condiciones laborales favorables a una dirección escolar efectiva. Dado que la burocracia de las entidades sostenedoras (públicas y privadas) se interpone y retrasa una gestión oportuna, eficiente y eficaz, representa un factor obstaculizador para el logro de los objetivos institucionales y metas comprometidas por directores/as. La autonomía tiene grandes implicancias para sus condiciones laborales y para la calidad e igualdad de oportunidades que deben ser ofrecidas a los/as estudiantes.

Una gestión con autonomía o de autogestión para tomar decisiones operativas con respecto al presupuesto y recursos financieros implicados, a la dotación del personal y plan de estudios (actualización curricular de EMTP) es un factor determinante para liderar y gestionar estratégica e innovadoramente los establecimientos de EMTP con el fin de llevarlos a un mayor y más alto desempeño (Wohlstetter, et al., 1995). Por ejemplo, cuánto se puede asignar a temas operativos de manera que no supere a los que se necesitan para la gestión del currículo y sobre todo, a los necesarios para abordar los problemas de aprendizaje que representan una gran necesidad de la EMTP, son aspectos fundamentales y críticos para la mejora. Así, la autonomía se constituye en un importante incentivo para trabajar en pos de la visión de cambio, mejora, metas institucionales, que brindaría unas mejores condiciones laborales propicias para el trabajo de directores/as (Lakoff, 1990). La autonomía se aprecia, además, como un reconocimiento esencial de la importancia y alcance del cargo, con especial énfasis en aquellos que han logrado ser seleccionados por alta dirección pública. Este nudo crítico es crucial de superar para que directores/as puedan tener el merecido reconocimiento a la relevancia y alcance de su rol y unas mejores condiciones laborales de forma de poder liderar y gestionar eficazmente la innovación en sus establecimientos, pudiendo con ello, favorecer la igualdad de oportunidades y obtención de los anhelados resultados de aprendizaje de los/as estudiantes de EMTP.

7.2.1 Posibles implicancias del nudo para el proyecto de carrera directiva

Se identifican como posibles implicancias para el proyecto de carrera directiva en esta dimensión los siguientes aspectos:

a. Funciones y Selección

En una posible carrera directiva sería favorable considerar un nivel de autonomía para directores/as de EMTP, que permita efectivamente, la toma de decisión respecto de los recursos financieros, constitución de los equipos y actualización del currículo, de forma que puedan dar respuesta ágil, eficaz y oportuna a las necesidades y desafíos que enfrentan en sus diversos contextos escolares.

b. Evaluación

Los actuales niveles de autonomía que varían según dependencia de los establecimientos educacionales, constituyen un factor que influye en los logros de la dirección de los establecimientos educacionales de EMTP, determinando sus resultados de desempeño. Por esto, en un sistema de evaluación de directores/as del país, se ve necesario considerar variables asociadas al contexto de los establecimientos, tal como el nivel de autonomía según dependencia.

c. Incentivos y remuneraciones

Un incentivo laboral imprescindible para directores/as es contar con un nivel de autonomía, en tanto, opera como un reconocimiento a la real importancia del rol, su alcance y motivación para hacer frente a la creciente complejidad de cambio y mejora de los establecimientos.

7.3 Nudo crítico de la dimensión 2 (NC D2)

Desde el nudo crítico D2, segmentación entre carrera docente y directiva, directores/as ponen de relieve que hasta ahora en el país no se ha dimensionado lo suficiente la importancia que adquiere para la concepción de trayectoria directiva, la experiencia previa que se inicia con la docencia en aula, y de allí hasta la llegada a la dirección escolar. El momento de inicio de la trayectoria profesional toma una relevancia muy especial, pues el haber estado en aula forma parte constitutiva de la validación de directores/as, por parte del cuerpo docente. Esta validación se basa en que haber trabajado efectivamente un período en aula, en haber estado ejerciendo como docente de aula antes de llegar a la dirección, hace de directores/as profesionales más idóneos para liderar al equipo escuela. En este sentido, la opinión de directores/as pone en alto valor para la dirección escolar, el haberse iniciado como docente de aula. Esta es la base, según la opinión de directores/as, para visualizar la trayectoria profesional como un *continuum* de desarrollo, que se despliega a lo largo de toda la experiencia laboral y vital (Liu et al, 2020). Esta visión, en torno a la trayectoria profesional

directiva, instala además el desafío de comprender el rol desde una perspectiva que integre, eficacia del cargo y bienestar laboral de directores/as. De forma que, el desarrollo a través de la trayectoria profesional pueda entenderse como un proceso de expansión de capacidades profesionales, habilidades, emociones (de manera individual, como colectiva) de directores/as en unas condiciones que favorezcan una concepción coherente de sus trayectorias (Sen, 2000). En esta línea, el concepto de trayectoria profesional que subyace al nudo crítico de segmentación entre carreras (docente y directiva) se relaciona con la concepción de líder y liderazgo en la que se sustentan las políticas públicas.

7.3.1 Posibles implicancias del nudo para el proyecto de carrera directiva

Las posibles implicancias identificadas para el proyecto de carrera directiva en esta dimensión son los siguientes aspectos.

a. Selección, roles y funciones

Considerar la trayectoria de los aspirantes a la dirección escolar, partiendo desde la docencia en aula y transición entre roles (de coordinación, directivos y otros de EMTP), para determinar la idoneidad con la que se cuenta para tener acceso al cargo de director/a de EMTP.

b. Tramos

Si se concibe la trayectoria profesional (docente y directiva) de EMTP, como un *continuum*, el pre-servicio, podría pasar a formar parte natural de la trayectoria, con lo cual, se podría considerar como un tramo más con todo el potencial que conlleva y el alto impacto que esto significaría para una efectiva trayectoria profesional directiva de EMTP.

c. Formación

La formación para una efectiva preparación directiva de la modalidad de EMTP es necesario que comience en las carreras de pedagogía. Si estas incluyesen en su malla curricular contenidos y actividades formativas prácticas asociadas al liderazgo y gestión de establecimientos de EMTP, podrían estar preparando a los futuros/as líderes de establecimientos TP.

7.4 Nudo crítico de la dimensión 3 (NC D3)

Desde la perspectiva de directores/as el nudo crítico D3, la formación con foco teórico que prevalece en la preparación para la dirección escolar y que permanece, no ha logrado una preparación para la práctica real de la dirección escolar de EMTP. Desde y hacia el nudo crítico central, por ejemplo, el desarrollo socio emocional (gestión emocional de sí y de otros) que ha sido omitida por la formación

tradicionalmente funcional (Silva, 2023), podría haber limitado históricamente el desarrollo de ciertos recursos personales indispensables para ejercer la dirección escolar con mayor idoneidad.

Tal como, lo han declarado directores/as, que en situación de crisis nacional de salud (pandemia COVID-19) el apoyo socioemocional para ellos/as fue olvidado. Entonces, el nudo crítico D3, plantea una urgencia hacia el nudo crítico central, para avanzar en mejorar las condiciones laborales de directores/as desde la formación continua.

Esta formación implicaría aprender en el mismo establecimiento prácticas entre pares y específicas para el cargo en contextos de EMTP. Sin dejar de valorar la teoría, la práctica sería para ellos/as la clave de su formación y desarrollo profesional. Así como, indica una gran cantidad de evidencia es crucial dar importancia al contexto organizacional ubicación geográfica (urbana, suburbana, rural), nivel de escolaridad (E. Básica, E. Media CH o TP) y tamaño del establecimiento educacional, entre otros. Así también, esta evidencia desafía las propiedades de las actividades formativas y de desarrollo “que intentan ser todo para todos los líderes o se niegan a reconocer las diferencias en las prácticas de liderazgo requeridas por las diferencias del contexto organizacional” (Leithwood, et al., p. 10, 2004).

7.4.1 Posibles implicancias del nudo para el proyecto de carrera directiva

Se identifican como posibles implicancias para el proyecto de carrera directiva en esta dimensión los siguientes aspectos:

a. Incentivos y Remuneraciones

Una formación continua puede constituir un poderoso incentivo que abra el mundo de directores/as TP y les permita desarrollar sus trayectorias profesionales directivas, incluyendo becas de estudio para pasantías a centros educativos y empresas nacionales e internacionales, que les permita conocer la experiencia de diferentes países que están a la vanguardia en tecnología, y modelos formativos TP, por ejemplo, Nueva Zelandia, Canadá, Alemania entre otros lugares.

b. Evaluación

Un sistema de evaluación de directores/as requiere una construcción previa, es decir, en una etapa de diseño, definición de una línea base de las capacidades de líderes y liderazgo con las que se cuenta en nuestro sistema escolar, esto además de sus credenciales formativas.

c. Formación

La dimensión práctica y experiencial debe ser incorporada con mayor énfasis para asegurar una formación efectiva. Para ello, sería favorable hacer una transición desde competencias (enfoque individualista) hacia un verdadero enfoque en prácticas (enfoque colectivo y social). De manera que, la formación continua de la modalidad de EMTP es necesario que considere focalizar su malla

curricular y actividades formativas en contenidos principalmente prácticos, situados y sensibles al contexto escolar, organizacional y entorno significativo de los establecimientos de EMTP. Los contenidos relevantes a incorporar son aquellos relacionados con prácticas asociadas a la dirección de establecimientos de EMTP, tales como: estudio del mercado laboral; pertinencia de la oferta académica de las carreras de EMTP; certificación de carreras; gestión financiera; gestión socio emocional; negociación y gestión de conflictos.

7.5 Nudo crítico de la dimensión 4 (NC D4)

En el nudo crítico D4, la evaluación como sistema no contextualizado a la EMTP, releva la inconsistencia entre atribuciones, autonomía y exigencias que afectan a directores/as, surgiendo con fuerza su interrelación con el nudo D6 como un factor determinante para la trayectoria y desarrollo de directores/as, y de sus condiciones laborales y profesionales. Así como, en la actualidad se lleva a cabo, la evaluación es un sistema que tensiona y que muchas veces actúa como una trampa y que, por tanto, resta energía y fuerza al rol que cumplen directores/as.

Un futuro sistema de evaluación como instancia que cierra ciclos anuales de desempeño y de roles en trayectoria, requeriría de condiciones laborales que favorezcan el cumplimiento de resultados comprometidos por directores/as asociados a los planes de mejora anuales. Se espera que los convenios de desempeño (de cualquier dependencia) sean instrumentos que puedan sistematizar de forma pertinente y coherente el desempeño real de directores/as. Que estos instrumentos no sean “tipos”, sino un buen reflejo de las diferentes exigencias, atribuciones y real autonomía con que cuentan directores/as. Así también, quienes administren y diseñen un sistema de evaluación deben ser profundamente conocedores de las peculiaridades de los desafíos que se enfrentan en esta modalidad (Mineduc, 2018). Justicia y equidad son condiciones, sin las cuales, la evaluación no podría favorecer la construcción de trayectorias e identidades de liderazgo sólidas.

En síntesis, la evaluación de directores/as debe estar constituida como un sistema, basado en indicadores relacionados con elementos de la gestión de directores/as que estén bajo el control de ellos/as y sus equipos; que considere el contexto escolar; la participación de pares; ser consistente en el tiempo y fomentar el crecimiento gradual por medio de una apropiada: inducción, autoevaluación y retroalimentación continuas y significativas, es decir, un mecanismo verdaderamente sistémico y sistemático, que tenga coherencia con las herramientas de gestión de nuestro sistema educativo. Todo ello de cara a trayectorias efectivamente profesionalizantes de directores/as que favorezcan la innovación, cambio y mejora de los establecimientos de EMTP.

7.5.1 Posibles implicancias del nudo para el proyecto de carrera directiva

Se identifican como posibles implicancias para el proyecto de carrera directiva en esta dimensión los siguientes aspectos:

a. Formación:

Se necesita una altísima sinergia entre las entidades del sistema educativo del país, involucradas en la formación continua, para lograr una coherencia entre aquellas habilidades prácticas que forman parte de sus propósitos formativos y aquellas efectivamente desarrolladas, con una posterior instancia de evaluación nacional de directores/as.

b. Evaluación:

Un sistema de evaluación de directores/as es propicio que desarrolle un equilibrio entre reconocer e integrar las peculiaridades de los distintos contextos escolares, es decir, que haga de este un sistema de evaluación justo. Sin por ello, dejar de lado su necesario carácter nacional de evaluación del desempeño de directores/as y de mejora de los resultados nacionales.

c. Tramos:

Se requiere considerar para un sistema de evaluación, que este responda efectivamente a la delimitación de avance entre tramos, dentro de las distintas trayectorias profesionales. Se requiere en estos tramos incluir criterios que den cuenta de capacidades para liderar en aquellos contextos más desafiantes del país, por ejemplo: contextos de establecimientos educacionales de EMTP que incluyen internado para la atención a estudiantes provenientes de zonas rurales muy apartadas y aquellos que imparten especialidades TP en zonas extremas del país.

7.6 Nudo crítico de la dimensión 5 (NC D5)

El nudo crítico D5 ausencia de incentivos para acceder y permanecer en la dirección escolar, se relaciona con el nudo central, en tanto, no contar con incentivos adecuados, actuaría como un factor que no favorece la motivación de directores/as y unas buenas condiciones laborales toda vez que estos están intrínsecamente vinculados.

Considerando la complejidad y multidimensionalidad del cargo, la ausencia de un modelo de incentivos (como una remuneración justa) limita que los mejores candidatos se interesen por entrar a la carrera directiva y para quienes ya están, sin incentivos las condiciones laborales no son atractivas. Como ya sabemos la carrera docente ha aumentado los incentivos para mantenerse en aula, pero sin un equivalente de incentivos para que profesores destacados se interesen en funciones de liderazgo (Mineduc, 2017). Entonces, en opinión de directores/as las políticas actuales no proporcionan incentivos que operen a favor de condiciones laborales que fomenten el bienestar

profesional, por ejemplo, una retribución financiera proporcional y equitativa a la alta complejidad del rol, que implica: entregar una intensa dedicación personal y horaria; no disfrutar efectivamente de vacaciones; pocos cuidados de bienestar psicológico y una formación continua poco significativa y desafiante.

Uno de los aspectos que directores/as destacan como interesantes incentivos, lo constituye participar de una formación desafiante y pertinente a su propio contexto escolar. En este sentido, las pasantías al extranjero y ser parte activa de redes profesionales eficaces para crear conexiones laborales son motivantes que los impulsan a seguir creciendo. Son un tipo de incentivos que representan, una mejora de sus condiciones laborales. Es decir, “No sólo obligaciones y responsabilidades, sino también incentivos y expectativas” (Mineduc, 2018, p. 60). En definitiva, no se aprecia según ellos/as un “reconocimiento” al rol, todo ello considerando que han sido elegidos por la alta dirección pública, en el caso de los directivos del sector público.

7.6.1 Posibles implicancias del nudo para el proyecto de carrera directiva

Se identifican como posibles implicancias para el proyecto de carrera directiva en esta dimensión los siguientes aspectos:

a. Remuneraciones:

En esta dimensión contar una jerarquización de remuneraciones, que haga las distinciones entre los sueldos de docentes, directivos y directores/as es un atributo esencial para una carrera directiva. Esto también formaría parte del concepto de trayectoria profesional como un *continuum*, en tanto, el nivel de responsabilidades de cada cargo, tramos y otros antecedentes se deben de considerar, sobre todo, aquellos provenientes de los tramos de la carrera docente.

b. Selección, roles y funciones

Es necesario definir y delimitar los objetivos, funciones y tareas de directores/as y equipos directivos para ser incluidos en una carrera directiva. Por ejemplo, es necesario definir las funciones de cargos directivos de los establecimientos EMTP, tales como el jefe de producción y otros cargos actualizarlos de acuerdo a los cambios y avances de esta modalidad. Es necesario claridad y delimitación de los “bordes” del rol de directores/as.

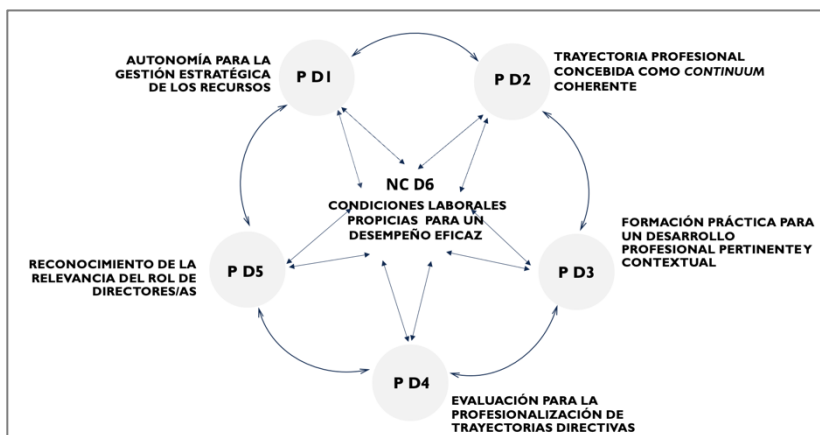
8. CONCLUSIONES

A través de las opiniones de directores/as, los nudos críticos de las dimensiones y su interrelación podemos identificar un conjunto de prioridades para un posible proyecto de carrera directiva. En orden de las categorías conceptuales usadas, las prioridades son las siguientes:

1. Autonomía para la gestión estratégica de recursos financieros, la constitución del equipo escuela y la actualización oportuna del currículo de EMTP.
2. Trayectoria profesional concebida como un *continuum* coherente, desde la docencia en aula hasta la llegada a la dirección escolar.
3. Formación práctica para asegurar un desarrollo profesional pertinente y contextual a la demanda de la EMTP.
4. Evaluación que favorezca la profesionalización de trayectorias directivas.
5. Reconocimiento de la relevancia del rol de directores/as por medio de una remuneración e incentivos justos y equitativos que fomenten el desarrollo profesional.
6. Condiciones laborales propicias para un desempeño eficaz y para el bienestar personal y profesional de directores/as.

De acuerdo a la perspectiva de directores/as las prioridades quedan configuradas, como muestra la figura.

Figura N°2: Prioridades según la perspectiva de directores/as y su interrelación



Nota: Elaboración propia

Según la interrelación de prioridades (figura N° 2) las relaciones entre dimensiones son de causas y efectos, desde y hacia la dimensión 6 (D6), tal como se observa en la interrelación de los nudos críticos en la figura N°1. En el caso de las prioridades planteadas por directores/as estas muestran

un escenario de condiciones laborales acorde a una trayectoria profesional eficaz y a la construcción de identidades de liderazgo sólidas.

Los nudos críticos interdimensiones relevan que el concepto de desarrollo profesional que subyace a la política pública y entidades de educación superior, respecto de las trayectorias profesionales directivas, ha favorecido la segmentación entre carrera docente y directiva lo que ha desdibujado un tránsito fluido que, en opinión de directores/as, debiera sostenerse desde el inicio de la docencia hasta la llegada a la dirección escolar. En este sentido, las prioridades de directores/as y equipos directivos muestran espacios de mejora para asegurar la idoneidad de directores/as de EMTP y para que sus condiciones laborales sean justas, equitativas y adecuadas para asegurar que puedan desempeñar sus funciones de manera efectiva y brindar una educación de calidad a los estudiantes.

Las creencias sobre sí mismos y la valoración del entorno, valores y decisiones de directores/as, es decir, sus identidades profesionales de liderazgo son decisivas para sus capacidades de influir en la calidad de la educación impartida y la preparación de sus estudiantes para enfrentar los desafíos profesionales a futuro. Por ello, surge con fuerza y urgencia la necesidad de mejorar sus condiciones laborales, por medio de un sistema de trayectorias profesionales directivas que favorezca su desarrollo hacia sólidas identidades profesionales. Así, se concluye que:

1. **La dirección escolar de EMTP es de altísima demanda y responsabilidad**, independiente del nivel de desempeño (de gestión y liderazgo) que se pueda alcanzar en el desarrollo de una trayectoria profesional. Así también, se deben de reconocer el inicio y las transiciones experimentadas en devenir directores/as dentro de una trayectoria como profesionales de la educación.
2. **Una carrera directiva debiera considerar la progresión como un *continuum***, en el sentido de una trayectoria profesional, donde su inicio no sea la dirección escolar, sino que la docencia en aula, esto implicaría incluir la formación en pre-servicio, para lo cual, se requiere acordar su definición y características para la EMTP.
3. **La inconsistencia entre autonomía, atribuciones y exigencias** lleva a que la evaluación sea un tema crítico, al cual, se debe dar especial atención para lograr una sólida coherencia entre desafío, incentivo y desarrollo profesional.
4. **Un sistema de evaluación debe incorporar la autoevaluación y retroalimentación** de directores/as como un componente imprescindible y crucial para hacer de esta un proceso profesionalizante y justo. Para ello, se requiere replantear la validez de los actuales instrumentos (convenios de desempeño del sector público) y su proceso de aplicación.
5. **Un sistema de trayectorias directivas necesita diferenciarse de las diversas rendiciones** de cuenta para la mejora. Debe aspirar a transformarse también y con prioridad, en un sistema de rendición de cuentas de naturaleza interna de los

establecimientos de EMTP, que podría favorecer la cohesión hacia la mejora a nivel micro y meso del sistema educativo y con ello a, ciertos niveles de autonomía.

6. **Las prácticas son clave para un sistema de formación continua en EMTP**, ellas favorecen una conceptualización colectiva y social del líder y del liderazgo y su formación. Esto requiere superar el enfoque en competencias, que en definitiva fomenta identidades profesionales individualistas, unipersonales y descontextualizadas.
7. **Se requiere diferenciar entre la formación de líderes y la formación en liderazgo educativo para EMTP**, lo cual, plantea la necesidad de dar un nuevo enfoque al MBDLE-TP.
8. **Es imprescindible una mayor coherencia entre las estrategias formativas y evaluativas** de directores/as con los referentes normativos del país (PME, MBDLE y MBDLE-TP). Considerando además que los programas formativos con foco diferenciados en EMTP son escasos y de carácter anecdótico.
9. **Las condiciones laborales son un componente esencial para la atracción, mantención y promoción profesional** en un sistema de trayectoria profesional directiva. En este sentido, se debe incluir armoniosamente el cuidado socioemocional de directores/as. Lo cual, hoy es un tema pendiente. Las condiciones laborales son imprescindibles para propiciar que directores/as sean reconocidos, se posicionen y validen como líderes escolares, a través de una respuesta efectiva a las demandas de su contexto escolar.
10. **Es necesario contar con un set de instrumentos de política pública** que ofrezcan un cuerpo de orientaciones a directores/as, que guíen sus prácticas en la construcción de un modo propio de ser director/a, en función de un sentido personal de su rol y prácticas de liderazgo escolar.

Los resultados de nuestro estudio ejemplifican y amplían cómo la configuración de un marco de condiciones laborales puede actuar como determinante de la identidad profesional de liderazgo de directores/as. La perspectiva de la voz directores/as de EMTP, en el marco de una posible carrera directiva, nos ha revelado que las condiciones laborales identificadas, afectan la construcción de identidades profesionales sólidas de liderazgo de directores/as de EMTP del país. Esta construcción identitaria en contradicción se caracteriza por una tensión asociada a esfuerzos por autodefinirse como líderes, y de ser validados como tal por sus comunidades educativas y sociedad chilena en general. La identidad profesional de liderazgo para sí y para otros (Ricoeur, 1996) se ve afectada, es decir, auto reconocerse y ser reconocidos/as socialmente por sus conocimientos, capacidades y prácticas profesionales para liderar por y para el aprendizaje de sus estudiantes.

El haber sido elegidos/as por alta dirección pública, los/as impulsa a lidiar para estar a la altura del rol frente a sus comunidades, entidad sostenedora y la sociedad en general, mas en este afán no cuentan con una carrera profesional coherente que les dé autonomía en temas estratégicos, formación eficaz, evaluación remuneración justa e incentivos que reconozcan la relevancia y complejidad del rol.

La contradicción identitaria es un fenómeno –psicológico y social– que enfrentan directores/as a causa, de la inconsistencia de sus condiciones laborales, considerando la multidimensionalidad de funciones, expectativas propias sobre su trabajo y diversidad de demandas de su entorno. Contradicción entre los propósitos de lograr calidad y equidad educativa, la necesidad de cumplir con las expectativas de rendimiento laboral, resultados de sus estudiantes y la imposibilidad de establecer el control sobre las variables estratégicas intervinientes en este desafío. Una idea central que se ha establecido en torno a la identidad es que: “Las prácticas de liderazgo exitosas dependen, en gran medida, de fuertes identidades directivas, pero también el ejercicio continuado de unas buenas prácticas transforma las identidades previas o las consolidan” (Bolívar, 2018, p.4).

Así, para cerrar este informe, debemos plantear que las identidades profesionales en contradicción de directores/as de enseñanza media técnico profesional, se ven tensionadas entre ser líderes pedagógicos o simplemente administradores/as (Sergiovanni, 1992). Esta tensión puede llevarlos/as a cuestionar sus propósitos personales para liderar sus establecimientos educacionales y en consecuencia debilitar sus identidades y prácticas profesionales de liderazgo pedagógico.

9. REFERENCIAS

1. Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Panorama de la Educación Media Técnico Profesional En Chile*. Santiago de Chile.
2. Beatty, B. (2000). The emotions of educational leadership: breaking the silence. *International Journal of Leadership In Education*, 3(4), 331-357.
<https://doi.org/10.1080/136031200750035969>
3. Bolívar, A. (2018). Una dirección necesitada de identidad profesional. *Cuadernos De Pedagogía*, (490), 60–64.
4. Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016a). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Opción*, 32(79), 163-183.
5. Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016b). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 119.
<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
6. Brim, Orville G., Jr. (1966). "Socialization Through the Life Cycle." In Brim, Orville G. and Stanton Wheeler. Ed. *Socialization After Childhood*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
7. Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly*, 39(4), 468-503.
<https://doi.org/10.1177/0013161X03255561>
8. Browne-Ferrigno, T. (2007). Developing School Leaders: Practitioner Growth During an Advanced Leadership Development Program for Principals and Administrator-Trained Teachers. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(3), 1–30.
<https://doi.org/10.1177/194277510700200301>
9. Browne-Ferrigno, T. y Muth, R. (2004). Leadership mentoring in clinical practice: role socialization, professional development, and capacity building. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 468-494.
<https://doi.org/10.1177/0013161X04267113>
10. Burke, P. y Stets, J. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press.
11. Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals. *Management In Education*, 32(2), 66-71. <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>
12. Carroll, B. (2015). *Leadership learning and development. Leadership: Contemporary critical perspectives*. Sage Publications.
13. Carroll, B. y Levy, L. (2008). Defaulting to management: leadership defined by what it is not. *Organization*, 15(1), 75-96.<https://doi.org/10.1177/1350508407084486>

14. Centro de Políticas Públicas UC. (2018). Propuestas para mejorar la educación técnica en Chile. Alianza, CPC, Inacap y Duoc UC Diciembre de 2018.
15. Chapman, J. D., e International Institute for Educational Planning. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*. Lenders: International Institute for Educational Planning.
16. Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED). (2021). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en la Educación Media Técnico Profesional.
17. Comisión Nacional de Productividad CNP. (2018). *Formación de Competencias para el Trabajo en Chile*. Santiago.
18. Crow, G.M. (2006), "Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization", *Journal of Educational Administration*, Vol. 44 4, (310-325). <https://doi.org/10.1108/09578230610674930>
19. Crow, G. (2012). A Critical-Constructivist Perspective on Mentoring and Coaching for Leadership. *The SAGE Handbook of Mentoring And Coaching In Education*, 228-242. <https://doi.org/10.4135/9781446247549.n16>
20. Crow, G. M. y Glascock, C. (1995). Socialization to a new conception of the principalship. *Journal of Educational Administration*, 33(1), 22-43. <https://doi.org/10.1108/09578239510077034>
21. Crow, G. y Møller, J. (2017). Professional identities of school leaders across international contexts. *Educational Management Administration Leadership*, 45(5), 749-758. <https://doi.org/10.1177/1741143217714485>
22. Crow, G., Day, C. y Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
23. Davey, R. (2013), *The Professional Identity of Teacher Educators: Career on the Cusp?*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203584934>
24. Day, C. et al. (2006), "The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities", *British educational research journal*, Vol. 32/4, pp. 601-616.
25. Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. y Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership Management*, 28(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/13632430701800045>
26. Day, D. V., y Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, 17(4), 360-373. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.08.007>

27. Day, D., (2001). Leadership development: A Review in Context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581–613. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(00\)00061-8](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(00)00061-8)
28. Day, D. V., y Sin, H.-P. (2011). Longitudinal tests of an integrative model of leader development: Charting and understanding developmental trajectories. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 545–560. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.04.011>
29. Dubar, C. (2000). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
30. Flick, U. (1998). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ed. Morata.
31. Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. Critical perspectives on educational leadership. En J. Smyth (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership* (pp. 39-62). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203977927>
32. Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Ontario Principals' Council.
33. Gagnon, S. y Collinson, D. (2014). Rethinking global leadership development programmes: The interrelated significance of power, context and identity. *Organization Studies*, 35(5), 645–670. <https://doi.org/10.1177/0170840613509917>
34. Grint, K. (2007). Learning to lead: Can Aristotle help us find the road to wisdom? *Leadership*, 3(2), 231-246. <https://doi.org/10.1177/1742715007076215>
35. Grissom, J. A., Egalite, A. J., y Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. *Wallace Foundation*, 2(1), 30-41.
36. Greenfield, W. D. (1985). Developing an Instructional Role for the Assistant Principal. *Education and Urban Society*, 18(1), 85-92. <https://doi.org/10.1177/0013124585018001005>
37. Gronn, P. (1999). *The Making of Educational Leaders*. Cassell.
38. Gunter, H. (2001) Critical Approaches to Leadership in Education, *Journal of Educational Enquiry*, 2, 94-108.
39. Hayes, S. y Mahfouz, J. (2020). Principalship and mentoring: A review of perspectives, evidence, and literature 1999 – 2019. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(3), 722-751. <https://doi.org/10.30828/real/2020.3.4>
40. Heifetz, R. (2002). *Liderazgo sin respuestas fáciles*. Paidós.
41. Ibarra, H. Snook, S. y Guillen-Ramo, L. (2010) Identity-based leader development. In: Nohria N, Khurana R (eds) *Handbook of Leadership Theory and Practice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 657–678.
42. Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>

43. Lakoff, R (1990). Autonomy and liberal democracy. *The Review of Politics*, 52, 378-396.
44. Leithwood, K. y Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Corwin Press.
45. Leithwood, K. y Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership And Policy In Schools*, 4(3), 177-199.
<https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
46. Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
47. Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning. Review of Research*. The Wallace Foundation.
48. Liu, Z, Venkatesh, S, Murphy, SE y Riggio, RE 2020, “Leader development across the lifespan: A dynamic experiences-grounded approach”, *The Leadership Quarterly*, vol. N/A, 101382.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101382>
49. Lord, R. G., & Hall, R. J. (2005). Identity, Deep Structure and the Development of Leadership Skill. *The Leadership Quarterly*, 16, 591-615.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.06.003>
50. Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2006). *School leadership that works: From Research to Results*. Hawker Brownlow Education.
51. Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-172. <https://doi.org/10.1177/074171369604600303>
52. Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
53. Ministerio de Educación de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Diego Portales (2018). *Recomendaciones para el diseño e implementación de un modelo de evaluación de directivos escolares, con foco en directores del sistema escolar público chileno*. Santiago, Chile. <http://www.liderazgoeducativo.mineduc.cl>
54. Ministerio de Educación de Chile (2017). *Reporte para orientar el Diseño de un Sistema de Desarrollo Profesional Directivo para Chile*. Coordinación de Liderazgo Escolar de la División de Educación General. Santiago, Chile. <http://www.liderazgoeducativo.mineduc.cl>
55. Miscenko, D., Guenter, H., y Day, D. V. (2017). Am I a leader? Examining leader identity development over time. *Leadership Quarterly*, 28(5), 605-620.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.01.004>
56. Mullen, C. (2012). Mentoring: An Overview. En S. Fletcher y C. Mullen (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (pp. 7-23). Sage Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781446247549.n2>

57. Polkinghorne, D. (1995) Narrative configuration in qualitative analysis, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
<https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
58. Políticas Públicas UC, CPC, Inacap y Duoc UC (2018). *Formación, Competencias y Productividad. Propuestas para mejorar la educación técnica en Chile*. Santiago.
59. Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo Como Otro*. Siglo Veintiuno.
60. Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40.
61. Ribbins, P. (2008), "A Life and Career Based Framework for the Study of Leaders in Education", in Lumby, J., Crow, G. and Pashiardis, P. (Eds.) *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, London: Routledge, pp. 61- 80.
<https://doi.org/10.4324/9780203872239>
62. Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
<https://doi.org/10.1080/02680930116819>
63. Scribner, S. P. y Crow, G. M. (2012). Employing professional identities: Case study of a high school principal in a reform setting. *Leadership and Policy in Schools*, 11(3), 243-274.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2012.654885>
64. Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
65. Sergiovanni, T. J. (1992). Moral Leadership. *NASSP Bulletin*, 76(547), 121-121.
<https://doi.org/10.1177/019263659207654719>
66. Silva, M.E., (2022). "Mentoría de Directores Novatos: Aprendizaje y Desarrollo Profesional en la Escuela". (Tesis doctoral Universidad Autónoma de Madrid). Repositorio Fundación Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=310188>
67. Suarez, V. and J. McGrath (2022), "Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change", *OECD Education Working Papers*, No. 267, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
68. Van Maanen, J. y Schein, E. (1977). Toward a theory of organizational socialization. *Annual Review of Research in Organizational Behavior*, 1.
69. Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
70. Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
71. Wohlstetter, P., Wenning, R. y Brigg, S. (1995). Charter schools in the United States: the question of autonomy. *Educational Policy*, 9(4), 331-358.

10. ANEXOS

10.1 Anexo 1: Sectores y especialidades de la formación técnico profesional



SECTORES Y ESPECIALIDADES
DE LA FORMACION TECNICO-PROFESIONAL: Junio 2013

SECTOR ECONÓMICO	ESPECIALIDAD	MENCIONES
1. MADERERO	1. Forestal	
	2. Muebles y Terminaciones en Madera	
2. AGROPECUARIO	3. Agropecuaria	Agricultura
		Pecuaria
		Vitivinicola
3. ALIMENTACIÓN	4. Elaboración Industrial de Alimentos	
	5. Gastronomía	Cocina Pastelería y Repostería
4. CONSTRUCCIÓN	6. Construcción	Edificación
		Terminaciones de la Construcción
		Obras Viales e Infraestructura
	7. Refrigeración y Climatización	
	8. Instalaciones Sanitarias	
	9. Montaje Industrial	
5. METALMECÁNICA	10. Mecánica Automotriz	
	11. Mecánica Industrial	Máquinas - Herramientas
		Matrickería
12. Construcciones Metálicas	Mantenimiento Electromecánico	
6. ELECTRICIDAD	13. Electricidad	
	14. Electrónica	
7. MARÍTIMO	15. Acuicultura	
	16. Pesquería	
	17. Tripulación de Naves Mercantes y Especiales	
	18. Operaciones Portuarias	
8. MINERO	19. Explotación Minera	
	20. Metalurgia Extractiva	
	21. Asistencia en Geología	
9. GRÁFICO	22. Gráfica	
	23. Dibujo Técnico	
10. CONFECCIÓN	24. Vestuario y Confección Textil	
11. ADMINISTRACIÓN	25. Administración	Logística
		Recursos Humanos
	26. Contabilidad	
12. SALUD Y EDUCACIÓN	27. Atención de Párvulos	
	28. Atención de Enfermería	Adulto Mayor Enfermería
13. QUÍMICA E INDUSTRIA	29. Química Industrial	Planta Química
		Laboratorio Químico
14. TECNOLOGÍA Y COMUNICACIONES	30. Conectividad y Redes	
	31. Telecomunicaciones	
	32. Programación	
15. HOTELERÍA Y TURISMO	33. Servicios de Hotelería	
	34. Servicios de Turismo	
Total sectores: 15	Total Especialidades: 34	Total Menciones: 17

Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso. Ministerio de Educación 2013.

10.2 Anexo 2: Instrumento de entrevista

DIMENSIONES	PREGUNTAS
1 FUNCIONES Y ATRIBUCIONES	1. ¿Cuántos y cuáles cargos directivos existen en el establecimiento? ¿Son todos de la misma categoría ? ¿Cuántas horas tiene cada uno?
	2. DE ACUERDO A LA SIGUIENTE FICHA ¿Cuáles debieran ser considerados en la carrera directiva de EMTP?
	3. ¿Qué atribuciones (no funciones) de directores/as considera ud. debe tener un director/a de EMTP para poder obtener resultados que sean verificables y común a sector?
2 SELECCIÓN Y REQUISITOS	4. ¿Sabe en qué consiste el actual concurso de selección para directores/as, del sector público ? ¿Qué aspectos mantendría y cuáles modificaría?
	5. ¿Qué requisitos de experiencia y formación debieran exigirse para la selección a cargo de director/a y directivos de EMTP?
3 FORMACIÓN PROFESIONAL EN LIDERAZGO EDUCATIVO	6. ¿Qué características debiera tener la formación directiva para EMTP ? (Temas nucleares, diferenciadores (territoriales); modalidad, duración, financiamiento, entidades formadoras) ¿Quiénes deberían impartir dicha formación?
	7. ¿Qué estrategias sería partidario de aplicar para la implementación de un sistema de formación continua para EMTP ? ¿Qué obstáculos podrían existir?
	8. ¿La inducción y acompañamiento para directores/as novatos/nóveles/principiantes es necesaria? ¿Porqué? ¿Qué características debiera tener la inducción? ¿Quiénes tendrían que impartirla? ¿Qué institución ?
4 EVALUACIÓN PROFESIONAL	9. Respecto a las características que debiera tener un sistema de evaluación de directores escolares para EMTP ¿Qué aspectos (prácticas, recursos personales) del desempeño de un director/a de EMTP deben ser evaluados? ¿Qué aspectos no deben ser evaluados? ¿Por qué? ¿Cómo debiesen ser evaluados? ¿Quiénes debiesen evaluar? ¿Con qué frecuencia?
	10. ¿Qué consecuencias debiera tener? ¿Formativas, de remuneraciones, progresión en la carrera, estabilidad en el cargo? otras.
	11. ¿Qué tipo de retroalimentación para directores es necesaria? ¿Desde quién/es? ¿Cómo podría ser considerada en una CD?
5 REMUNERACIÓN INCENTIVOS	12. ¿Qué tipo de incentivos debe incluir la carrera directiva para atraer a los mejores candidatos? ¿De qué forma los sostenedores y la carrera directiva podrían contribuir a mejorar las condiciones laborales de directores y directivos?
	13. En cifras: ¿Cuánto debiera ganar un director que recién entra a la CD ? ¿Cuánto debería ganar un director de alto desempeño HOY ?
	14. ¿Cómo desearía que fueran las condiciones (monetarias) de un director/a al dejar el cargo ?
	15. ¿Qué incidencia (relación) debieran tener la evaluación y progresión en la CD , con la mejora de las remuneraciones u otros incentivos?
6 RECURSOS PERSONALES	16. ¿Qué mecanismos de cuidado y apoyo socioemocional debieran establecerse en una CD para directores/as? ¿Porqué?
	17. ¿Qué condiciones laborales para directores/as de EMTP debe mejorar la CD ?
	18. ¿Qué hay después de ser director/a profesionalmente ? ¿Cómo cree que un Director puede seguir aportando al sistema educativo?

10.3 Anexo 3: Establecimientos participantes

TIPO	DEPENDENCIA	ZONA	COMUNA
Polivalente	SLEP	Norte	Arica
Polivalente	Administración Delegada	Norte	Iquique
Polivalente	Municipal	Norte	Tocoplilla
Polivalente	Particular Subvencionado	Norte	Caldera
Polivalente	Municipal	Norte	Illapel
Polivalente	SLEP	Centro-Litoral	Lo Prado
Polivalente	Municipal	Centro-Litoral	Puente Alto
Polivalente	Administración Delegada	Centro-Litoral	Pedro Aguirre Cerda
Polivalente	Administración Delegada	Centro-Litoral	Ñuñoa
Polivalente	Particular Subvencionado	Centro-Litoral	La Cisterna
Polivalente	Particular Subvencionado	Centro-Litoral	San Ramón
Polivalente	Municipal	Centro-Litoral	La Cisterna
Polivalente	Municipal	Centro-Litoral	Isla de Maipo
Polivalente	Municipal	Centro-Sur	San Francisco de Mostazal
Polivalente	Administración Delegada	Centro-Sur	Rancagua
Polivalente	SLEP	Centro-Sur	Chiguayante
Polivalente	SLEP	Centro-Sur	Concepción
Polivalente	Municipal	Centro-Sur	Concepción
Polivalente	Municipal	Centro-Sur	San Nicolás
Polivalente	Municipal	Centro-Sur	Coronel
Polivalente	Administración Delegada	Centro-Sur	Chillán
Polivalente	Particular Subvencionado	Centro-Sur	Los Ángeles
Polivalente	SLEP	Sur-Austral	Nueva Imperial
Polivalente	SLEP	Sur-Austral	Hualpín
Polivalente	Municipal	Sur-Austral	Temuco
Polivalente	Administración Delegada	Sur-Austral	Puyehue
Polivalente	Administración Delegada	Sur-Austral	Panguipulli
Polivalente	Particular Subvencionado	Sur-Austral	Melipeuco
Polivalente	Particular Subvencionado	Sur-Austral	Pucón
Polivalente	Particular Subvencionado	Sur-Austral	Puerto Aysén

10.4 Anexo 4: Equipos directivos participantes en focus group

FOCUS GROUP	TIPO	DEPENDENCIA	ZONA	COMUNA
1	Polivalenete	SLEP	Centro-Sur	Hualqui
2	Polivalente	SLEP	Centro-Sur	Sector Florida
3	Polivalente	SLEP	Centro-Sur	Concepción
4	Polivalente	SLEP	Centro-Sur	Concepción
5	Polivalente	SLEP	Centro-Sur	Concepción
6	Polivalente	Part. Subv.	Centro-Litoral	Las Condes
7	Polivalente	SLEP	Centro-Litoral	Lo Prado
8	Polivalente	Admin. Delegada	Centro-Litoral	Ñuñoa
9	Polivalente	Municipal	Centro- Litoral	Isla de Maipo
10	Polivalente	Municipal	Centro- Litoral	La Cisterna