

CAPÍTULO

EDUCACIÓN PREESCOLAR, GENERAL BÁSICA Y DIVERSIFICADA

5

Liderazgo pedagógico directivo en centros educativos públicos de Costa Rica: situación actual y desafíos

HALLAZGOS RELEVANTES

- La normativa sobre las funciones de las personas directoras no ha cambiado al ritmo de la política educativa, por lo que ha quedado rezagada. El Estatuto de Servicio Civil se mantiene sin transformaciones sustantivas desde el siglo XX.
- Las funciones y perfiles vigentes se acercan más al paradigma tradicional de la gestión escolar, vinculada al conjunto de actividades administrativas y de organización de los centros, y menos a la gestión académica, que se orienta a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- Al comparar las tareas descritas en la normativa vigente en Costa Rica con aquellas promovidas en los marcos internacionales de desempeño de directores, se evidencia que las áreas donde hay más vacíos corresponden a su visión como un líder pedagógico.
- El perfil de puesto de la persona directora en Costa Rica presenta debilidades cuando se compara con las dimensiones promovidas internacionalmente en áreas como planteamiento de una visión rectora de su centro, promoción de una cultura orientada a la mejora y a la colaboración, cumplimiento de normas dirigidas a facilitar un clima de seguridad y de bienestar que favorezca el aprendizaje, desarrollarse y desarrollar a otros.
- Los programas de formación inicial universitaria se enfocan en el desarrollo de competencias administrativas en general: numéricas, éticas, financieras, legales, recurso humano, manejo tecnológico, supervisión, investigación; sin embargo, el énfasis en el liderazgo pedagógico es poco o nulo.
- Los procesos de contratación de personal no han migrado todavía hacia un enfoque por competencias y, para seleccionarlo, siguen privando dos aspectos centrales: la formación inicial en las universidades y la experiencia.
- En marzo de 2020, se registraron 3.177 personas nombradas en una clase de puesto de dirección de un centro educativo. El 74% obtuvo un título en administración educativa en el período 2000-2019, que corresponde, mayoritariamente, a universidades privadas y al grado de maestría.
- En el período 2016-2020, solo el 35% de las personas directoras se mantuvo en el puesto en el mismo centro educativo (31% estaban en propiedad). En 2020, poco más del 20% desempeñó el cargo en varios centros educativos.
- En relación con los demás actores que conforman la comunidad educativa (personal administrativo, docente, técnico docente y de servicio), se estima que cerca del 57% se mantiene en el puesto desde el 2016. Esta cifra es baja si se considera que la nómina para el MEP, en 2020, involucró más de 94.000 nombramientos.
- La mayoría de las personas directoras considera que su gestión es bastante eficaz en los distintos componentes básicos y las dimensiones de proceso evaluados a través del *Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED)*. El menos valorado es el componente relación con la comunidad, el cual corresponde al vínculo con las familias y otras instituciones comunales en procura de mejorar el aprendizaje académico y social. En general, las personas directoras de centros de preescolar autoevalúan mejor su gestión.
- En medio de la pandemia por covid-19, la comunicación con la comunidad y los procesos de seguimiento fueron las áreas más afectadas.
- Un conjunto de factores limita el liderazgo pedagógico y distribuido en los centros educativos: desconocimiento pedagógico de las personas directoras, visitas al aula no centradas en la mejora de los procesos de aprendizaje, trabajo concentrado en lo administrativo e infraestructura.

CAPÍTULO

EDUCACIÓN PREESCOLAR, GENERAL BÁSICA Y DIVERSIFICADA

5

/ Liderazgo pedagógico directivo en centros educativos públicos de Costa Rica: situación actual desafíos

INDICE		Introducción
Introducción	215	<p>La mejora del desempeño del sistema educativo en Costa Rica y los aprendizajes del estudiantado figuran como los principales desafíos que tiene el país en los próximos años. Distintas ediciones del Estado de la Educación han venido documentando las deficiencias del sistema, las cuales se reflejan en alta repitencia, bajo logro educativo y mal desempeño en las pruebas PISA, en las que el país participa desde el 2010, y en las cuales se valoran habilidades indispensables para que estos puedan insertarse y participar activamente como personas ciudadanas del siglo XXI.</p> <p>La evidencia generada por el <i>Séptimo Informe Estado de la Educación</i> permitió constatar que los bajos resultados académicos se relacionan, entre otros factores, con las prácticas del cuerpo docente en las aulas y un sistema con un modelo de organización centralista, burocrático y con controles verticales, el cual desconoce los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las clases y los resultados del centro escolar.</p> <p>La necesidad de nuevos estilos de gestión centrados en lo pedagógico, más que en lo administrativo, son urgentes para atender las nuevas exigencias del contexto actual. La crisis y los efectos de la pandemia de la covid-19 en el sistema educativo durante el 2020, sumados a los efectos de las huelgas del 2018 y 2019, plantean nuevos retos para optimizar los aprendizajes de los estudiantes de la presente generación y atender los rezagos acumulados en estos años. El liderazgo directivo en los centros de enseñanza, unido a la mejora de la calidad de los docentes, será clave para atender esta situación; no obstante, en el país, el desarrollo de políticas educativas en esta materia es parcial e incipiente.</p> <p>La literatura internacional muestra que el grado de avance hacia una educación de calidad dependerá del progreso en ámbitos como el desarrollo profesional de los docentes y la gestión directiva en los centros educativos, este segundo factor se ubica entre los más significativos para la mejora escolar (Barber y Mourshed, 2007; Leithwood et al., 2008 y 2019). Así, el efecto en el progreso de los aprendizajes y logro académico del estudiantado se produce indirectamente, mediante su influencia en las condiciones organizativas de la escuela y en la calidad de la enseñanza (Robinson, 2007). En el país, sin embargo, son escasos e insuficientes la investigación y el conocimiento en el tema de liderazgo pedagógico directivo.</p> <p>Si bien las personas directoras son las más cercanas al cuerpo docente y, en teoría, se encargan de mejorar su labor y velar porque se aplique de manera</p>
Justificación	216	
Metodología y fuentes de información	218	
Principales hallazgos	220	
Normativa desactualizada y perfil de personas directoras con vacíos importantes en materia de liderazgo pedagógico	220	
Alta heterogeneidad y poco énfasis en liderazgo pedagógico en las carreras de administración educativa	225	
Personal directivo en servicio y autopercepciones sobre sus prácticas de liderazgo	229	
Relación con la comunidad y seguimiento: áreas más afectadas durante la gestión de las personas directoras en medio de la pandemia	235	
Obstáculos para el ejercicio del liderazgo pedagógico, según la percepción de las personas docentes y supervisoras	238	
Conclusiones y recomendaciones	239	

correcta el currículo en las aulas, esto no siempre ocurre en la práctica. Por otra parte, el *Séptimo Informe del Estado de la Educación* evidenció que el personal directivo estuvo ausente en los procesos de capacitación sobre la reforma curricular desarrollados por el MEP desde el 2006. En 2019, el MEP inició un proceso de acompañamiento y orientación a los y las directoras, de dos días, que fue interrumpido en 2020 debido a la pandemia.

Este capítulo busca responder tres interrogantes principales: ¿tiene, el sistema educativo público costarricense, las condiciones para desarrollar un liderazgo pedagógico que contribuya a mejorar los resultados de aprendizaje de la población estudiantil y a usar efectivamente los recursos que el país asigna a la educación? ¿Qué funciones realizan hoy las personas directoras de los centros educativos? ¿Cuáles acciones deben ejecutarse al interior del sistema y en el diseño de las políticas para optimizar los procesos de selección y fomentar una gestión directiva enfocada en el aprendizaje de los estudiantes?

La estructura de este apartado es la siguiente: está dividido en cinco secciones. La primera presenta una síntesis, a partir de la revisión de la literatura nacional e internacional, acerca de la importancia del papel que desempeña la persona directora en la mejora educativa, las referencias a este actor en el marco de la política educativa y la conceptualización del liderazgo pedagógico.

La segunda sección analiza las principales funciones y responsabilidades que le competen a los directores, como se detalla en el *Manual Descriptivo de Clases Docentes del Servicio Civil* (2018), y se compara con las dimensiones que debe incluir la gestión escolar, según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y los estándares establecidos en once países miembros de la OCDE¹.

En la tercera parte del capítulo se aborda, desde una perspectiva de liderazgo pedagógico directivo, el tema de la correspondencia entre los planes de formación inicial de las carreras de administración educativa en las universidades

y los requerimientos actuales del MEP para promover que la política curricular y los programas de estudio se apliquen exitosamente. El análisis comparativo de los enfoques y alcances de los diferentes programas de formación, tanto de universidades públicas como privadas, en conjunto con las entrevistas a actores claves, permitió identificar las principales fortalezas y debilidades de la oferta existente para generar liderazgos pedagógicos acordes a la política curricular.

En la cuarta sección, se analizan las principales características de las personas directoras en centros públicos de Costa Rica; entre los aspectos incluidos, se encuentran: la trayectoria formativa, la conformación de los equipos de trabajo y la autopercepción sobre conductas asociadas a un liderazgo centrado en el aprendizaje. Para abordar este último elemento, se aplicó el *Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED)* a una muestra representativa de 513 personas directoras, gracias al apoyo del Colegio de Licenciados y Profesores (Colypro), las escuelas de administración educativa de la UNED, la UNA y la UCR, y el Ministerio de Educación Pública y sus direcciones regionales.

Asimismo, se analiza el efecto de la covid-19 en las prácticas de gestión de las y los directores y de un conjunto de variables contextuales y personales sobre el constructo desempeño del centro educativo sobre los componentes básicos, que se construye a partir de la autopercepción de las personas directoras acerca de las conductas de liderazgo captadas a través del instrumento. La cuantificación de los efectos, directos o indirectos, de tales conductas sobre el éxito del estudiantado escapan al alcance de esta investigación y del instrumento empleado, por lo tanto, queda pendiente para estudios posteriores.

En la quinta y última parte del capítulo, se discute un conjunto de recomendaciones de corto y mediano plazo dirigido a actores sociales claves para gestionar cambios que promuevan un marco propicio para la gestión y el liderazgo pedagógico en los centros educativos. De esta manera, se busca fomentar el ejercicio del personal directivo hacia la mejora de los

resultados del centro educativo y de los logros académicos de los estudiantes.

Los hallazgos presentados corresponden a una primera aproximación al tema del liderazgo pedagógico directivo. No obstante, estudios posteriores deberán correr la frontera de información existente sobre el perfil del formador de formadores en administración educativa, directores noveles², visión de otros actores de la comunidad educativa sobre el liderazgo de la persona directora, observación de prácticas directivas en el centro, desarrollo profesional, efectos del liderazgo sobre los resultados del plantel escolar y de los estudiantes. Estas áreas escapan del alcance de las investigaciones de base realizadas, pero son necesarias para avanzar en el desarrollo de políticas que propicien el aumento de la calidad educativa impulsada desde la gestión del centro de enseñanza.

Justificación

En los centros educativos, interactúan y se desempeñan distintos actores sociales de la comunidad educativa cuya acción conjunta repercute en la calidad de los servicios que prestan. Pese a esta diversidad, la literatura internacional concuerda en que uno de los factores que más incide en la calidad y desarrollo de un centro educativo es el liderazgo de la persona directora.

Desde hace más de una década, el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad en las agendas de política educativa de la OCDE y de sus países miembros, por lo que la persona directora desempeña una función decisiva en la mejora de la práctica del aula, las políticas escolares y las conexiones entre las escuelas y el mundo externo (Pont et al., 2009).

Como señala Majluf (2012), su liderazgo y el clima que genera en el colegio son fundamentales en la creación de lo que podría llamarse un círculo virtuoso, el cual se consigue cuando las actitudes de trabajo del personal docente lo llevan a motivarse más por participar en cuestiones del centro educativo, esto, a la vez, lo mantiene más contento y comprometido con su trabajo, pues se interesa aún más, lo que refuerza su satisfacción.

En este sentido, las prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado (CEPPE, 2009).

Desde principios de la década de los setenta, se han desarrollado múltiples enfoques sobre estilos de liderazgo que han enriquecido el análisis acerca del tema de liderazgo educativo. Como señalan Busch et al. (2016), existen muchos modelos alternativos, los cuales compiten entre sí, entre estos destacan el liderazgo instruccional o pedagógico, gestor, transformacional, moral y auténtico, distribuido, contingente.

Dentro de esta variedad, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) indica que los dos modelos dominantes son el pedagógico, el cual busca enfocar su actuación en el núcleo duro de la actividad educativa (la enseñanza-aprendizaje), y el transformacional, que adopta una visión sistémica sobre el conjunto del trabajo del liderazgo escolar y engloba varias dimensiones además de la enseñanza-aprendizaje (OEI, 2019).

Aunque ambos modelos pueden ser vistos como complementarios, el liderazgo pedagógico se perfila en la investigación educativa como el más efectivo para lograr progresos sostenidos en la escuela, por su énfasis en crear condiciones específicamente relacionadas con el fomento del aprendizaje y la mejora escolar (Contreras, 2016). Según Bolívar (2010), se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el profesorado o en la organización y, de modo indirecto o mediado, en el aprendizaje de la población estudiantil.

En la literatura, se encuentran múltiples definiciones referidas al liderazgo pedagógico (instruccional, centrado en el aprendizaje), pero, como mencionan Gajardo y Ulloa (2016), existe consenso en que se refiere a un conjunto de prácticas ejecutadas por los líderes escolares para provocar que la actividad de enseñanza logre altos niveles de aprendizaje en los estudiantes. Al mismo tiempo, se

distingue entre el liderazgo pedagógico directo y el indirecto. El primero se focaliza tanto en la calidad de la práctica docente como en la del currículo, la enseñanza, la evaluación, y el desarrollo profesional. El segundo está enfocado en crear las condiciones para una buena enseñanza y un buen aprendizaje, garantizando que las decisiones de gestión —ya sea de las políticas escolares, los mecanismos de asignación de recursos, entre otros— apoyen la enseñanza y el aprendizaje (Bendikson et al., 2012, como se cita en Gajardo y Ulloa, 2016).

En este sentido, la OEI (2017) señala que la persona directora que ejerce el liderazgo se caracteriza por ser capaz de:

- Tener una “visión” de su centro educativo, y la concreta en un proyecto viable.
- Involucrar a la comunidad escolar, familias, profesorado, representantes municipales, etc., en el desarrollo del proyecto educativo del centro.
- Motivar, animar al equipo docente y transmitir a las familias la ilusión por la educación de sus hijos, buscando la sinergia de ambos colectivos.
- Despertar una gran confianza en el profesorado.
- Conseguir sacar lo mejor de cada profesor.

A todo ello se le denomina liderazgo pedagógico, aunque algunos teóricos se refieren también a este enfoque como liderazgo transformacional (OEI, 2017; Leithwood et al., 2009).

Estos enfoques van más allá de la gestión escolar tradicional, dirigida a un rol principalmente administrativo, este concibe a la persona directora como la encargada de construir un proyecto escolar, en el cual, más que administradores que cumplen con las disposiciones oficiales, son los líderes que catalizan la creación de una visión compartida de lo que la comunidad escolar puede llegar a ser (OEI, 2019).

El análisis efectuado por Woitschach (2017), con datos del *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (Terce) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece), evidencia que las escuelas donde las personas directoras resuelven los problemas en conjunto con el cuerpo docente promueven el intercambio de materiales didácticos, celebran reuniones de apoyo docente, conversan sobre las estrategias de enseñanza y evaluación, se interesan en el desarrollo del profesorado; por lo tanto, presentan un efecto positivo en el ambiente laboral, y esto luego desemboca en la mejora del rendimiento del estudiantado.

Pese a la abundante literatura que reconoce el rol del liderazgo pedagógico en el desarrollo de los sistemas educativos, en Costa Rica, la investigación en este campo es incipiente. Esta circunstancia es similar a la de otros países de la región latinoamericana que carecen de información sistemática sobre el liderazgo en el nivel escolar, como lo evidencian Flessa y Weinstein (2018). Sin embargo, algunos como México, Chile, Perú y Ecuador han avanzado en la construcción de estándares y marcos de desempeño en ese campo, áreas en las que no son visibles los avances en los últimos años para nuestro país.

En el ámbito costarricense, esta falta de estudios sobre el tema ocurre pese a que, en 2008, el Consejo Superior de Educación (CSE) en el documento *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense* establecía que la única forma de conseguir que la política educativa alcance efectivamente los objetivos que propone es mediante una gestión que logre que los procesos y las acciones de todo el sistema educativo se mantengan orientados siempre a los fines que se buscan: el aprendizaje y desarrollo personal y colectivo de los y las estudiantes promovido y facilitado por la calidad de los centros educativos (CSE, 2008).

El desarrollo de los aprendizajes de la comunidad estudiantil que debe propiciar la persona directora se ratifica, también, en la política educativa *La persona como centro del proceso educativo y sujeto transformador*, en esta se indica que el centro educativo es el eje de la

calidad y que el resto del sistema debe apoyar, mediante estrategias innovadoras, la labor de los y las directoras de centros educativos, potenciando su gestión como autoridades educativas locales, de manera que sea flexible, innovadora, asertiva y que forme parte de la cultura de rendición de cuentas a la comunidad (CSE, 2017).

La importancia de quien funge como director en la mejora de la calidad de un centro educativo hace relevante indagar sobre las prácticas y funciones que debe desempeñar según la normativa vigente y las acciones que ejecutan en el plantel escolar. Actualmente, no hay elementos que permitan valorar si hay coherencia entre la formación de los directivos en las universidades, el perfil generado y su pertinencia respecto al modelo de gestión establecido en la política; tampoco entre las metodologías empleadas para los procesos de selección, permanencia, reclutamiento e inducción, evaluación del desempeño, ni en sus funciones frente a las condiciones laborales y equipos de trabajo con que cuentan.

En el país, son pocas las investigaciones que plantea el tema de liderazgo. Se destacan estudios recientes como los desarrollados por García y Cerdas (2020, 2021) y Blanco et al. (2021) para la Dirección Regional de Heredia, en los que se aborda el tema de las brechas en las personas directivas y docentes en cuanto a la valoración de los estilos de liderazgo y su relación con el clima organizacional.

Según Weinstein (2019), el conocimiento sobre el tema del liderazgo pedagógico es clave para establecer o especificar las funciones asignadas a las personas directoras. Además, es necesario que el diseño de la oferta formativa y de capacitación continua de los directores favorezca su desempeño y el máximo desarrollo de sus potencialidades.

La OCDE (2017) señaló, para Costa Rica, la necesidad de fortalecer las habilidades y apoyos para los líderes escolares a través de la creación de posiciones de liderazgo instruccional (pedagógico) en los centros educativos, ya que su papel en el desarrollo profesional del cuerpo docente es crucial para mejorar el conocimiento pedagógico y la práctica en servicio.

Este tema es trascendental en momentos en que el país experimenta una crisis sanitaria y económica ocasionada por la covid-19, en la cual se espera que la inversión del Estado en educación fomente la calidad del sistema y los aprendizajes del estudiantado. La información aportada en este capítulo también es clave para aprovechar el cambio generacional en los docentes y personal directivo que el país está experimentando; esta coyuntura abre nuevas ventanas de oportunidad para planificar y desarrollar acciones orientadas a mejorar el desempeño estudiantil a través de la gestión escolar, con estructuras de liderazgo renovadas y con fuerte apego a lo pedagógico.

Metodología y fuentes de información

La literatura internacional sobre el tema de liderazgo directivo es abundante y, como se indicó, existen múltiples enfoques para abordarlo. En este capítulo, se presenta un esfuerzo de aproximación a las condiciones existentes en el país para desarrollar un liderazgo pedagógico directivo en los centros públicos costarricenses, a partir de las investigaciones de base desarrolladas por Beirute (2021), Vargas y González (2021), los resultados del *Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED)* aplicado por Villalobos (2020) y Bolaños et al. (2021). En esta sección, además, se describen las metodologías empleadas en las distintas ponencias y los instrumentos utilizados para recolectar información.

Beirute (2021) elaboró una investigación documental con el objetivo de analizar las tareas y funciones de la persona directora, según la normativa vigente en Costa Rica, y las comparó con aquellas promovidas en los marcos de desempeño internacionales. También exploró el tema de los equipos de trabajo a su alrededor, los requisitos para ejercer en este puesto y su papel en la transformación curricular.

Estos análisis fueron complementados con diez entrevistas a profundidad a directores de centros educativos públicos; representantes de las direcciones de Recursos Humanos, Vida Estudiantil, Desarrollo Curricular, programas de Equidad, Gestión y Evaluación de la

Calidad, Gestión y Desarrollo Regional del MEP; Área de Carrera Docente de la Dirección General de Servicio Civil (DGSV), y del Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación Costarricense (SEC).

Vargas y González (2021) desarrollaron un análisis exploratorio en las carreras de administración educativa con información de programas de estudio, mallas curriculares, políticas educativas nacionales e internacionales y la identificación de buenas prácticas, según la literatura internacional. Además, efectuaron entrevistas semiestructuradas a directores y coordinadores de carreras de tres universidades estatales y cuatro privadas con mayor cantidad de personas graduadas en este campo, esto con el fin de ampliar el conocimiento sobre los planes de formación e identificar características, percepciones y formas de trabajo a lo interno de las carreras.

Villalobos (2020) aplicó una encuesta representativa a 513 personas directoras de los niveles de preescolar, primer y segundo ciclos, tercer ciclo y educación diversificada tradicional³ diurna, entre los meses de octubre y diciembre de 2020. Se utilizó una adaptación al idioma español, realizada por Pérez et al. (2018), del *Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED)*⁴, probado internacionalmente, que se focaliza en conductas asociadas a un liderazgo centrado en el aprendizaje, es decir, en la percepción sobre las actuaciones más importantes de la dirección que influyen en el desempeño docente y el aprendizaje del alumnado.

El instrumento contempla seis componentes básicos (cuadro 5.1) evaluados en las siguientes dimensiones: planificación, desarrollo, apoyo, inclusión, comunicación y seguimiento. En el cuestionario, la persona directora debe valorar el grado de eficacia de la dirección (antes de la pandemia de la covid-19) en un total de 72 ítems con la siguiente escala: 1 es ineficaz, 2 es poco eficaz, 3 es eficaz, 4 es bastante eficaz y 5 muy eficaz.

El modelo seguido por Porter et al. (2008) para desarrollar el *Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED)* supone que el conocimiento y

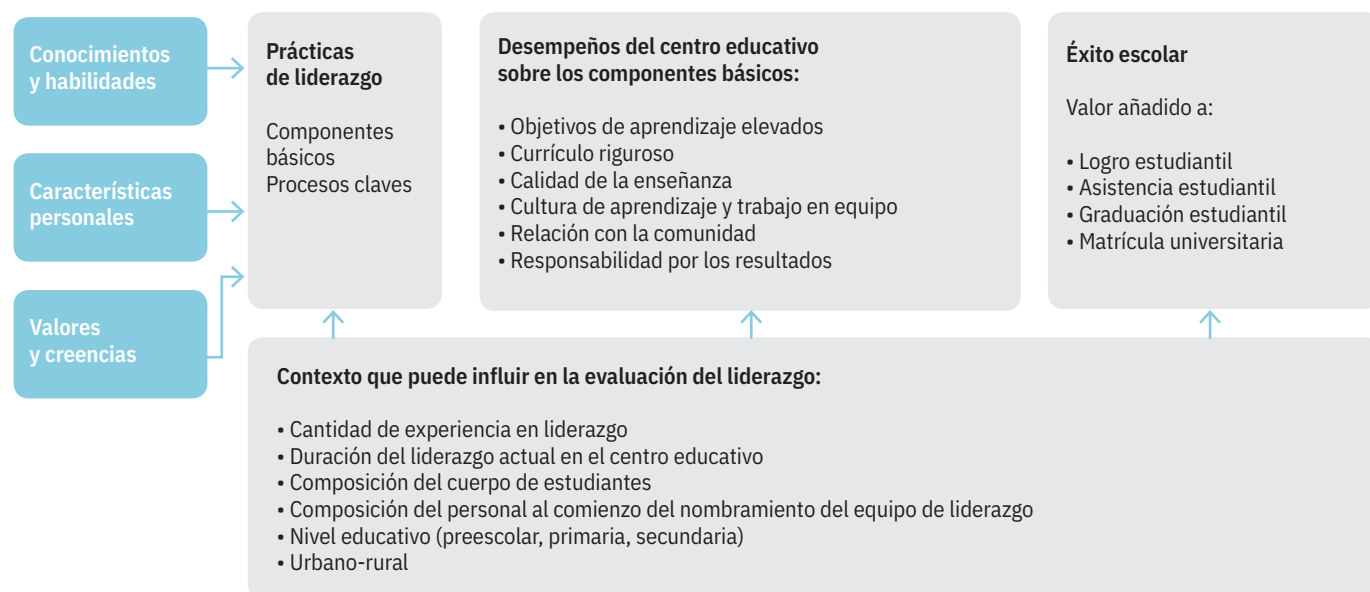
Cuadro 5.1

Componentes básicos dentro del Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED)

Dimensiones	Definición
Objetivos de aprendizaje elevados	El líder se asegura y se preocupa de que existan objetivos individuales, de equipo y de centro para que el alumnado alcance aprendizajes de calidad en el plano académico y en el social.
Currículo riguroso	Contenidos académicos ambiciosos en las distintas áreas o materias para todo el alumnado.
Calidad de la enseñanza	Es necesaria una enseñanza de calidad que integre prácticas docentes efectivas que consigan buenos aprendizajes académicos y sociales en el alumnado.
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	Ambiente de trabajo en equipo entre los docentes en el que el aprendizaje social y académico del alumnado es el eje principal.
Relación con la comunidad	La existencia de vínculos con las familias y otras instituciones de la comunidad para mejorar el aprendizaje académico y social.
Responsabilidad por los resultados	El liderazgo tiene el compromiso de alcanzar altos niveles de aprendizaje académico y social del alumnado. Supone una responsabilidad individual y colectiva entre profesorado y alumnado.

Fuente: Porter et al., 2008.

Figura 5.1

Modelo para la evaluación del Liderazgo en Educación de Vanderbilt (VAL-ED)

Fuente: Porter et al., 2008.

las habilidades de liderazgo, las características personales, los valores y las creencias se relacionan con los comportamientos de liderazgo exhibidos por las personas directoras. Estos comportamientos de

liderazgo conducen a cambios en el desempeño escolar a través de los siguientes componentes básicos: objetivos de aprendizaje elevados, currículo riguroso, calidad de la enseñanza, cultura de apren-

dizaje y trabajo en equipo, relación con la comunidad y responsabilidad por los resultados, los que posteriormente influyen en el éxito escolar (se entienden como mejora de valor añadido, figura 5.1).

Dicho modelo coincide con el planteamiento de Leithwood et al. (2008), para quienes los efectos del liderazgo en el aprendizaje del estudiantado son, normalmente, indirectos, mediante su influencia en la capacitación, compromiso y motivación del profesorado, y en las condiciones de trabajo en la organización. Es decir, se trata de un modelo que no prevé efectos directos de los comportamientos del liderazgo en el éxito estudiantil y supone que hay aspectos del contexto que pueden influir en la evaluación del liderazgo.

El cuestionario se aplicó por medio de una entrevista virtual a personas directoras, y fue posible gracias al apoyo del Colegio de Licenciados y Profesores (Colypro), el Ministerio de Educación Pública y sus direcciones regionales. La población objetivo comprendió a directores de los niveles de preescolar, primero y segundo ciclos, secundaria académica y técnica. Se excluyeron los centros de primaria y preescolar con menos de 90 estudiantes, colegios académicos con menos de 500 estudiantes y colegios técnicos con menos de 350, ya que poseen menos apoyo para ejercer un liderazgo pedagógico en el centro educativo. La muestra seleccionada es representativa de aquellas con siete meses o más de nombramiento y se distribuyó en ocho núcleos conformados por las direcciones regionales de educación⁶.

A partir de los datos obtenidos, se procedió a un análisis factorial exploratorio⁷ para definir el número de factores según la varianza explicada, y los ítems de los que se compone cada uno. Así, se buscó simplificar el conjunto de datos, reducir el número de variables e identificar la estructura o dimensionalidad subyacente de los datos⁸. Luego, a través de un análisis factorial confirmatorio, se verificó si las escalas estaban midiendo lo que dicen medir de una forma consistente.

El instrumento también indagó la priorización de funciones que realizaba la persona directora antes de que iniciara la suspensión de clases presenciales en 2020 y en el último mes, tomando como referencia el día de aplicación del instrumento. Igualmente, recoge información sobre sus principales preocupaciones en esos dos momentos.

De manera complementaria, Bolaños et al. (2021) realizaron entrevistas a profundidad y en grupos focales, por la vía virtual, a un grupo de 65 informantes claves, entre octubre de 2020 y febrero de 2021. Para seleccionarlos, se utilizó como base la planilla de docentes agremiados al Colypro, pertenecientes a los 198 colegios públicos escogidos para la encuesta de liderazgo pedagógico directivo y la planilla del personal de supervisión del MEP que, en el período octubre 2020-febrero 2021, ocupaban el puesto de Supervisor Educativo en esos centros educativos (Bolaños et al., 2021).

Este estudio es cualitativo y descriptivo, su objetivo era conocer la percepción de docentes y supervisores sobre las prácticas de liderazgo ejercidas por las personas directoras de centros educativos públicos de secundaria; participó un equipo de investigadores de las escuelas de administración educativa de la UNED, la UNA y la UCR con apoyo del Colypro.

En la preparación del capítulo, se analizaron diversas fuentes de información de registros administrativos, además de los estudios ya mencionados. Incluye datos sobre las características principales de los centros educativos: matrícula, repitencia, exclusión, rendimiento e infraestructura; con estos, se construyeron los indicadores de contexto sobre el centro educativo para determinar si se relacionaba o no con el constructo desempeños del centro educativo sobre los componentes básicos.

De manera exploratoria, se elaboró un análisis de segmentación de centros educativos de primaria y secundaria con base en los indicadores de rendimiento construidos a partir de registros educativos, y se consideró junto con el desempeño del centro educativo. El objetivo fue determinar si el grupo de centros educativos con mejores resultados tiene mayor presencia de directores clasificados con un liderazgo alto.

Por último, se analizó de manera descriptiva el efecto de pandemia de la covid-19, según el criterio de la persona directora, respecto al desarrollo de ciertas prácticas de liderazgo pedagógico (empeoró, se mantuvo igual, mejoró). Se determinó si existían diferencias por

nivel educativo y por características del centro educativo y de su director.

Principales hallazgos

La gestión escolar, desde una óptica en que el liderazgo pedagógico es central, es una tendencia hacia la cual se han ido moviendo los países con mejores resultados en educación desde hace varias décadas. En Costa Rica, sin embargo, existe un rezago importante en este ámbito. Los estudios de base realizados para este capítulo (Beirute, 2021; Vargas y González, 2021; Bolaños et al., 2021) coinciden en la importancia que desempeña la persona directora dentro de la transformación curricular, pero no existe normativa clara y explícita sobre cuál debe ser el papel que cumpla esta figura como líder pedagógico en el centro educativo.

Actualmente, los mecanismos para seleccionar y contratar priorizan la formación y la experiencia, y las funciones están basadas en una visión tradicional de la gestión (énfasis en tareas administrativas). Hay ausencia de un rumbo estratégico en cuanto a la promoción de un liderazgo pedagógico, una alta heterogeneidad y poco énfasis en este dentro de los planes de formación, alta rotación en los puestos directivos o en los equipos de trabajo, los cuales obstaculizan el desarrollo de un liderazgo pedagógico distribuido que impacte en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, esto coexiste con la autopercepción de las personas directoras, para quienes su gestión es eficaz o bastante eficaz. Estos temas son los que se analizan en las siguientes subsecciones de este capítulo.

Normativa desactualizada y perfil de personas directoras con vacíos importantes en materia de liderazgo pedagógico

El *Séptimo Informe Estado de la Educación* señaló que el MEP es una entidad compleja, donde coexisten múltiples y superpuestas cadenas de mando, las cuales han generado estilos de gestión que perjudican alcanzar los objetivos institucionales. En tal estructura, el estudio de Beirute (2018) no halló evidencia de que algún actor, relacionado con la gestión escolar, apoye a las personas

directoras para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo en el centro educativo. Además, en esa edición del Informe, se recalcó la necesidad de reorientar la labor administrativa hacia una con visión estratégica y con prioridades claramente definidas en función de lo curricular (PEN, 2019).

A raíz de esos hallazgos, en este capítulo, se da continuidad al tema de la gestión curricular enfocada en el papel que debe desempeñar la persona directora como líder pedagógico para construir un proyecto escolar. En esta sección, se analizan sus principales funciones y la relación que existe con la propuesta internacional en materia de liderazgo pedagógico y con el modelo de gestión establecido en la política educativa vigente en el MEP.

La política educativa *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* destaca la importancia de la construcción conjunta de la comunidad educativa para implementar exitosamente la reforma curricular. Para ello es fundamental promover enlaces de acompañamiento en la vivencia de aula como una manera de asegurar la calidad en la educación, donde la persona administradora del centro educativo tiene la responsabilidad de desarrollar, fortalecer y fomentar el liderazgo educativo. También se señala que cada centro de enseñanza desarrollará su potencial y particularidades, de acuerdo con su contexto, atendiendo sus especificidades regionales y territoriales. Esto permitirá consolidar un proyecto curricular de centro, proceso en el cual será fundamental el liderazgo del director o directora (CSE, 2017).

Esta concepción se encuentra ligada a la visión de liderazgo pedagógico directivo que, como la mayoría de los autores y organismos internacionales establecen, tiene por base el convencimiento de que el papel del director o directora en las escuelas de hoy estriba en movilizar los diferentes procesos y actores en el espacio escolar con el fin de mejorar el funcionamiento de la escuela y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Vargas y González, 2021).

De acuerdo con la OEI (2017), la tendencia actual en la dirección de los

centros educativos se relaciona más con su impacto en la práctica docente y es hacia donde están intentando migrar algunos países latinoamericanos. Se busca que esa dirección deje de referir solo al conjunto de actividades administrativas y de organización de recursos, y pase a incluir su impacto en la práctica docente, en el desarrollo académico del estudiantado y en el impulso de la participación social en la educación (OEI, 2019). Esto significa que el trabajo de la persona directora en un contexto de liderazgo no puede limitarse al área administrativa y debe, más bien, abrirse a otros ámbitos de acción (Beirute, 2021).

En el caso costarricense, la normativa sobre las funciones de las personas directoras no ha cambiado al ritmo de la política educativa, por lo que ha quedado rezagada. El Título II del *Estatuto de Servicio Civil*, que refleja las disposiciones y requerimiento de las funciones y perfiles necesarios para nombrar a los responsables de los centros educativos en las diversas modalidades del Sistema Educativo Costarricense, se mantiene sin transformaciones sustantivas desde el siglo XX. El análisis evidencia que las funciones y perfiles vigentes se acercan más al paradigma tradicional de la gestión escolar vinculada al conjunto de actividades administrativas y de organización de los centros y menos a la gestión académica orientada a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Funciones centradas en la visión más tradicional de gestión en los centros educativos

El análisis comparativo de las tareas de la persona directora presentes en la normativa vigente en Costa Rica con respecto a aquellas promovidas en los marcos internacionales de desempeño, elaborado por Beirute (2021), evidenció que las áreas donde hay más vacíos en el país corresponden a la visión del director como un líder pedagógico; es decir, un actor que establece la misión hacia la cual se debe mover el centro educativo, impulsando una cultura y un ambiente institucional (organizativo y de aprendizaje) colaborativo y afín a este, en la cual tiene un rol fundamental, entre otros

aspectos, como instructor de este liderazgo en las personas docentes encargadas de llevar el aprendizaje a las aulas.

Los ámbitos donde existe mayor coincidencia se relacionan con el cumplimiento de normas, la vinculación con la comunidad y las familias, la coordinación de los diferentes programas del centro educativo, la de velar por su correcta ejecución, y con promover la evaluación y mejora de los programas para alcanzar los resultados, la asesoría y orientación al personal en aspectos curriculares y administrativos.

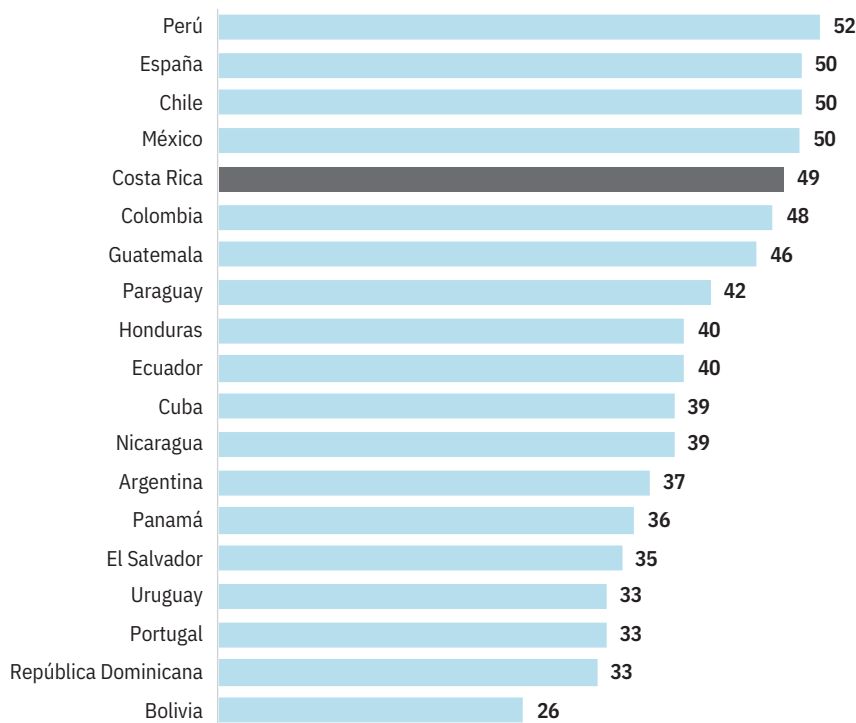
En Costa Rica, a pesar de sus múltiples funciones, en el quehacer de los directores privan las labores administrativas, en detrimento de las de seguimiento, acompañamiento y supervisión pedagógica (Lentini y Román, 2018). Esto es común en la región, un estudio realizado por la OEI a los sistemas educativos iberoamericanos mostró que, cuando se analizan las funciones de las personas directoras, existe un peso fuerte en las funciones establecidas que se encuentran en el ámbito de la gestión administrativa (OEI, 2017; gráfico 5.1).

Weinstein y Hernández (2014) llegaron a resultados similares al analizar nueve sistemas escolares latinoamericanos y concluyeron que, en todos los países, al personal directivo se le establecen múltiples funciones administrativas, pero la gestión más débil, en la mayoría, es en el área pedagógica.

En las entrevistas a las personas a cargo de la Dirección de Desarrollo Curricular del MEP, se evidenció el reconocimiento de estas autoridades al rol fundamental que desempeñan las personas directoras en la transformación curricular, pues son quienes promueven los cambios en los centros educativos y deberían ser quienes acompañen al cuerpo docente al implementar la nueva mediación pedagógica propuesta en los programas. No obstante, en el MEP no se definen con claridad los componentes sustanciales de ese perfil pedagógico (Beirute, 2021). Es decir, hay esfuerzos dirigidos a considerarlas como figuras importantes que deben liderar el proceso de cambio en cada centro educativo, pero aún no ha habido modificaciones en la normativa sobre cómo

Gráfico 5.1

Porcentaje de funciones relativas al ámbito de la gestión administrativa^{a/} de las personas directoras^{b/}, por país



a/ Incluye los siguientes aspectos: organizacional operativo, financiero, bienes materiales y de infraestructura. El total lo completan las funciones relativas a la estructura y organización de los docentes y el personal a su cargo; al registro, evaluación, cuidado y control de los estudiantes; la gestión política, y la gestión de convivencia social y comunitaria.

b/ Según el análisis de los documentos normativos para cada país efectuado por OEI, 2017.

Fuente: Murillo, 2021 con información de Beirute, 2021, y OEI, 2017.

desarrollar y asegurar ese perfil pedagógico requerido.

Beirute (2021) también analizó las funciones de los directores para conocer si, al menos a nivel de normativa, existe coherencia entre estas y las cuatro dimensiones que la OEI define como parte de lo que debe ser la gestión escolar; el análisis permitió observar en cuáles de esas dimensiones hay un mayor peso. Para ello se tomaron las tareas que, de acuerdo con el *Manual Descriptivo de Clases Docentes del Servicio Civil* (2018), tienen distintos tipos de directores, y se agruparon en función de lo establecido por la OEI (2019). Los resultados de este ejercicio se muestran en el cuadro 5.2.

El análisis comparativo de las funciones de este cargo en los distintos niveles y modalidades mostró que estas son muy similares y presentan pocos cambios entre sí⁹, pese a la amplia variedad de servicios educativos existentes en el país. También, en la normativa vigente en Costa Rica, el énfasis se encuentra en las tareas de tipo administrativo y las vinculadas al cumplimiento de normas. Es decir, las tareas establecidas en la normativa se centran en la perspectiva más tradicional de gestión vinculada con planificación, presupuestos, metas, estableciendo etapas, objetivos, y menos con fijar una orientación, elaborando una visión de futuro junto con estrategias

Cuadro 5.2

Distribución de las tareas de las personas directoras, según la propuesta de dimensiones de la gestión escolar realizada por la OEI

Tipo de puesto ^{a/}	Cantidad de tareas según dimensión ^{b/}			
	Política educativa	Administrativa, financiera u organizacional operativa	Gestión curricular o técnico-pedagógica	Gestión de convivencia escolar o social-comunitaria
Director de Enseñanza de Preescolar (1, 2 y 3) ^{a/}	5	7	2	2
Director de Enseñanza General Básica (I y II Ciclos) 1, 2, 3, 4 y 5	5	7	2	3
Director de Colegio 1, 2, 3	6	9	2	1
Director de Colegio Técnico Profesional 1, 2 y 3	7	14	5	0

a/ Únicamente se analizaron estos puestos de director porque son los que engloban la mayor cantidad de centros educativos del país.

b/ No toma en cuenta las funciones estrictamente docentes que tienen las personas a cargo de las escuelas de Dirección 1.

Fuente: Beirute, 2021, con datos DGSC, 2018.

que permitan introducir cambios (Uribe, 2005; como se cita en OEI 2017 y 2019), las cuales se asocian a una visión de liderazgo pedagógico.

Aunque la gestión vinculada a metas y objetivos es importante, también lo es aquella relacionada con la innovación y el mejoramiento a futuro. Un estudio elaborado en el marco del *Cuarto Informe del Estado de la Educación* evidenció, en el caso del perfil de puestos de las personas directoras de preescolar, que se incluían funciones muy generales y no se tomaban en cuenta otras desarrolladas, en la práctica, por los directores, y que se consideraban mucho más importantes para el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la población que atendían (Chaves, 2012). Lo mismo podría estar ocurriendo en los otros ciclos educativos, lo cual reitera la importancia de revisar estos perfiles.

Avanzar hacia una visión clara de liderazgo, que oriente los procesos de reclutamiento, selección y desarrollo profesional, es clave para promover una gestión como la plasmada en la política educativa y sus objetivos. Además, es necesario progresar en el diseño de perfiles que incorporen funciones relacionadas con la construcción de un proyecto de institución y el desarrollo de objetivos de acuerdo con este, a partir de prácticas innovadoras y transformadoras, con las cuales, mediante el liderazgo de quien esté a cargo de la dirección, también se mejore la práctica docente y se alcancen tales metas por medio del trabajo colaborativo con los distintos actores de la comunidad educativa.

Definición pendiente de estándares y del rumbo estratégico en las funciones y perfiles de las personas directoras

Los países han progresado en mejorar la imagen de las y los directores mediante la estrategia de crear estándares y marcos de desempeño. Estos son instrumentos que permiten orientar los procesos de selección, evaluación y formación, pues son útiles para clarificar y especificar las funciones asignadas a los directivos escolares y las consiguientes exigencias (Weinstein, 2019).

La creación de este tipo de estándares facilita la delimitación y propicia la ocupación en las tareas que verdaderamente se desean impulsar, evitando priorizar otras con menor impacto para la gestión educativa. Según la OCDE (2013), los más frecuentes son los que especifican las funciones de los directores (lo que hace y lo que no hace), los que guían el desarrollo profesional de esta figura, los que definen criterios para la evaluación, los que orientan la selección de los directores.

Al categorizar las tareas de las personas directoras, según las dimensiones promovidas en países de la OCDE, se evidencia que, en los perfiles analizados en Costa Rica, una de las ausencias más importantes es el tema de la misión rectora (cuadro 5.3). La tarea más cercana a esta y sus descriptores indican, en términos generales, que el director “planea, dirige, coordina y supervisa las actividades curriculares y administrativas de la institución a su cargo”; sin embargo, se trata de una función muy general dentro de la cual podría incluirse todo lo concerniente a un centro educativo sin requerir, necesariamente, un norte o un objetivo estratégico (Beirute, 2021).

Para Beirute (2021), la dimensión organizacional es la que tiene más elementos afines a las tareas del perfil de director de Costa Rica, pues toma en cuenta elementos como el cumplimiento de normas, la vinculación con la comunidad y las familias, la coordinación de los diferentes programas del centro educativo y el velar por su correcta ejecución. Sin embargo, están ausentes temas clave como la promoción de una cultura orientada a la mejora y a la colaboración, que son fundamentales para la gestión escolar con liderazgo pedagógico.

El ámbito de la creación de la armonía dentro de la escuela es afín a aquellas funciones relacionadas con el cumplimiento de las normas, incluyendo las disciplinarias. Las debilidades se encuentran en hacia dónde deben dirigirse tales normas, en el caso del liderazgo directivo, tendrían que orientarse a facilitar un clima de seguridad y bienestar que favorezca el aprendizaje. Los vacíos en este campo son comunes en muchos países iberoamericanos (Beirute, 2021).

En la dimensión “desarrollarse y desarrollar a otros”, que contempla muchos de los marcos de desempeño de los países de la OCDE, no se encontró ninguna tarea relacionada en los perfiles de puesto de directores costarricenses (salvo en el caso de los colegios técnicos). Esto representa una debilidad importante, pues la persona directora debe tener un papel central en el impacto de la práctica docente.

Las funciones más comunes en temas vinculados con la estructura y organización de las personas docentes y el personal a cargo de los y las directoras, en Costa Rica y el resto de la región latinoamericana, se relaciona principalmente con la supervisión y control del cumplimiento de las funciones y la evaluación del desempeño. En Costa Rica, los alcances reales de dicha evaluación podrían ser limitados, ya que no tiene fines formativos, ni reconoce al buen educador (Lentini y Román, 2018).

Por último, respecto a la gestión pedagógica, algunas de las tareas definidas en los perfiles de puestos de dirección de centro educativo de Costa Rica tienen afinidad con esta dimensión relevante en los países de la OCDE, debido a que se promueve la evaluación y mejora de los programas para lograr los resultados, la asesoría y orientación al personal en aspectos curriculares y administrativos, procurando incorporar conocimientos actualizados e innovadores, entre otros.

Sin embargo, sobre este surge la preocupación de las posibilidades reales de hacerlo que tienen las personas directoras del país. Como se indicó en el *Séptimo Informe Estado de la Educación*, dentro de la estructura del MEP, no existe un actor que dé acompañamiento a los directores para apoyar y fortalecer sus capacidades en los aspectos pedagógicos que, a su vez, les permitan fortalecer las de los docentes. Es decir, no existe una figura con la función o la capacitación necesaria para respaldarlos, en sus centros educativos, en el desarrollo de un efectivo liderazgo pedagógico, que permee a toda la institución y facilite la aplicación de los nuevos programas de estudio de la manera como fueron concebidos (Beirute, 2018).

El cuadro 5.4 sintetiza el análisis

Cuadro 5.3

Comparación entre las funciones de las personas directoras en Costa Rica y los estándares establecidos en países de la OCDE

Estándares en los sistemas educativos de países de la OCDE^{a/}

Dominio	Descriptores	Funciones en Costa Rica
Para establecer una misión rectora	Formular la misión de la institución o el proyecto educativo, orientado a asegurar la mejora, promover la excelencia y alineando todos los objetivos hacia el cumplimiento de esta misión.	<ul style="list-style-type: none"> Planear, dirigir, coordinar y supervisar las actividades curriculares y administrativas de la institución a su cargo. Preparar el plan institucional del centro educativo que dirige integrandolos proyectos académicos y técnicos y velar porque este plan se cumpla^{b/}.
Para generar condiciones organizacionales	Organización de los recursos, incluyendo los humanos en función de la misión, vinculando a la institución con el entorno, promoviendo una cultura orientada a la mejora y a la colaboración, utilizando la tecnología y los sistemas de gestión para liderar la organización y respondiendo a las normas legales.	<ul style="list-style-type: none"> Coordinar los diferentes programas y velar por su ejecución. Promover la proyección del centro educativo hacia la comunidad y de esta a la institución e impulsar el acercamiento de los padres y madres de familia, además de organizar y dirigir actividades administrativas, culturales, cívicas y sociales. Velar por el buen aprovechamiento de los materiales, útiles y equipos de trabajo. Asignar, supervisar y controlar las labores del personal subalterno. Velar por la correcta aplicación de normas, disposiciones y reglamentos.
Para crear armonía	Facilitar un clima de seguridad y bienestar que favorezca el aprendizaje, gestionar la resolución de conflictos y abordar las necesidades especiales de los alumnos y de la comunidad en apego a las normas.	<ul style="list-style-type: none"> Velar porque se cumplan las normas disciplinarias establecidas en el centro educativo bajo su responsabilidad.
Para desarrollarse y desarrollar a otros	Motivar intelectualmente al cuerpo docente para promover el desarrollo profesional (y el propio), desarrollar su capacidad de liderazgo, reconocer y celebrar sus contribuciones y logros (y las del colectivo) y guiar la gestión de recursos humanos según criterios de calidad definidos.	<ul style="list-style-type: none"> Establecer y procurar actividades de capacitación y actualización del personal a su cargo^{b/}.
Para hacer gestión pedagógica	Requiere de conocimiento pedagógico y se relaciona con el análisis de la información para la toma de decisiones dirigidas a la mejora y la gestión de la planificación relacionada con los planes de estudio; supervisar a las personas docentes, al aprendizaje y el buen uso de los datos; implementar acciones para la mejora curricular y difundir buenas prácticas y tecnologías para la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> Asesorar y orientar al personal en aspectos curriculares y administrativos, procurar la incorporación de conocimientos actualizados e innovadores. Coordinar y evaluar los resultados de los programas bajo su responsabilidad y recomendar cambios o ajustes necesarios para el logro de los objetivos institucionales. Asistir a reuniones para la coordinación de actividades, mejora institucional, resolución de conflictos o actualización de conocimientos, entre otros. Establecer criterios sobre planeamiento pedagógico y técnico en cada especialidad impartida en la institución^{b/}.

a/ El estudio consideró once países de la OCDE. Aquí se muestran las dimensiones y dominios más comunes, no necesariamente todos se toman en cuenta en los once países.

b/ Se menciona para el puesto de dirección de colegio técnico.

Fuente: Beirut, 2021, con base en OCDE, 2013, y DGSC, 2018.

Cuadro 5.4

Elementos contemplados en el perfil de puesto de la persona directora en Costa Rica comparados con las dimensiones promovidas internacionalmente

Se contemplan	No se contemplan
<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de normas. • Vinculación con la comunidad y las familias. • Coordinación con los diferentes programas del centro educativo y velar por su correcta ejecución. • Promover la evaluación y mejora de los programas para el logro de resultados. • Asesoría y orientación al personal en aspectos curriculares y administrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento del director de una visión rectora de su centro educativo. • Promoción de una cultura orientada a la mejora y a la colaboración. • Cumplimiento de normas dirigido a facilitar un clima de seguridad y bienestar que favorezca el aprendizaje. • Dimensión de desarrollarse y desarrollar a otros.

Fuente: Beirute, 2021.

comparativo de la normativa nacional respecto a las tareas que se promueven en marcos de desempeño a nivel internacional. De acuerdo con lo señalado en la sección anterior, los espacios donde hay más vacíos en Costa Rica corresponden a la visión de la persona directora como un líder pedagógico.

El MEP cuenta con instrumentos como los planes anuales de trabajo¹⁰ y el plan de mejoramiento quinquenal del *Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense* (Mecec), para los cuales es necesario definir la visión del centro educativo, sin embargo, no se contemplan dentro de las funciones establecidas en el perfil del puesto. En el caso del Mecec, aunque es obligatorio desde el 2011, al momento de redactarse este capítulo, no se encontró evidencia de que algún centro educativo se haya certificado en este modelo de gestión de calidad.

Además del foco adonde deben apuntar las funciones y tareas por desarrollar de las personas directoras, otro conjunto de elementos centrales para asegurar realmente el liderazgo efectivo en sus centros de enseñanza tiene que ver con sus competencias conductuales. En el país, los procesos de contratación de personal no han migrado todavía a un enfoque por competencias y en su selección siguen privando dos aspectos centrales: la formación inicial en las universidades

y la experiencia. Por esta razón, en el siguiente apartado se analiza la correspondencia entre los planes de formación inicial en las carreras de administración educativa y los requerimientos actuales del MEP.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE FUNCIONES QUE LE COMPETEN A LA PERSONA DIRECTORA

véase Beirute, 2021, en www.estadonacion.or.cr

Alta heterogeneidad y poco énfasis en liderazgo pedagógico en las carreras de administración educativa

Como se indicó en apartados anteriores, en los países con mejor desempeño educativo, el tema de liderazgo directivo ha formado parte de las agendas de política de educación durante más de una década; en ellos, se ha establecido un conjunto de requerimientos formativos para obtener el cargo de persona directora y se han ampliado las ofertas de capacitación para alcanzar las nuevas exigencias (Bush et al., 2016; Pont et al., 2009).

Estudios de organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) apun-

tan a que la formación de administradores educativos, especialmente en la categoría inicial y en la continua, son vitales para lograr una mejora importante en el desarrollo de conocimientos y habilidades de los directores; sin embargo, en la actualidad no representan una prioridad y se encuentran poco articuladas con las políticas educativas de los países (Pont et al., 2009; OEI, 2017).

En Costa Rica, la formación académica para el ejercicio profesional de la carrera en Administración Educativa comenzó en la década de los setenta en las universidades públicas y, posteriormente, en los años noventa, se amplió la oferta en la educación universitaria privada. Para el 2020, existían en el país 38 planes de estudio aprobados por Conare y el Conesup, aunque solo 30 estaban activos¹¹.

Entre el 2000 y el 2019, de estos programas se graduaron 16.361 personas, el 86,4% de los diplomas fueron otorgados en universidades privadas (gráfico 5.2), cuyas ofertas no estaban acreditadas ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes; Vargas y González, 2021). La Universidad Internacional San Isidro Labrador (3.112), la Universidad de Cartago Florencio del Castillo (2.840), la Universidad Internacional San Isidro Labrador (2.128), la Universidad Metropolitana Castro Carazo (2.596) y

la Universidad Santa Lucía (1.678) representaron, en conjunto, cerca del 55% del total de diplomas.

Este apartado se fundamenta en la investigación de Vargas y González (2021), de la que se destacan tres hallazgos principales: la identificación de importantes vacíos en los planes de estudio relacionados con el liderazgo educativo, en especial con el pedagógico; una gran heterogeneidad entre las carreras de administración educativa que imparten las universidades en cuanto a los contenidos y los grados académicos que ofrecen, y determinación de la existencia de una brecha importante entre el perfil directivo que forman las universidades y los requerimientos del MEP, lo cual limitaría la aplicación exitosa de la política educativa y la reforma curricular.

Programas de formación inicial enfocados en competencias administrativas

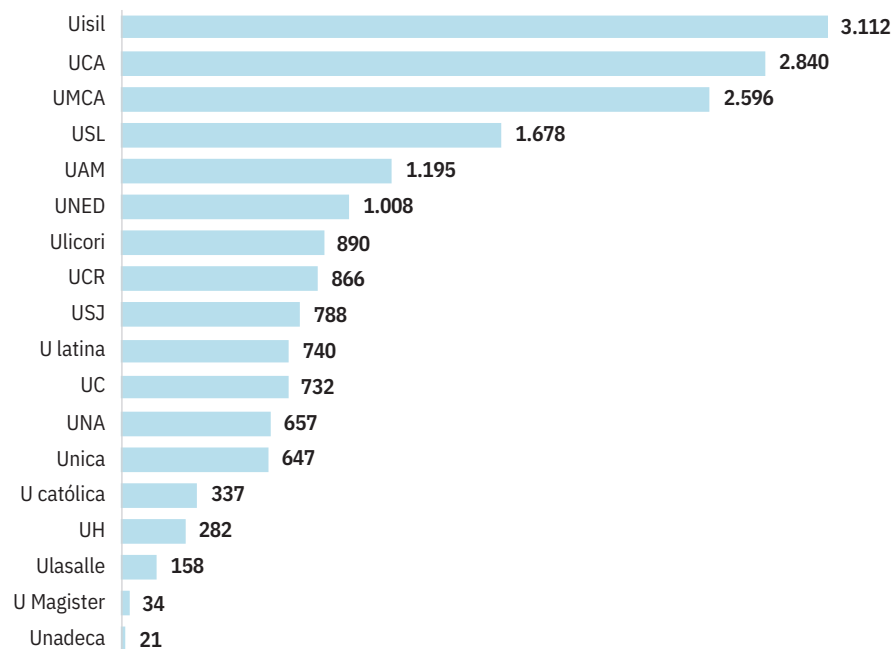
El análisis de la correspondencia entre planes de formación inicial de las carreras de administración educativa y los requerimientos del MEP en la aplicación de liderazgos pedagógico-directivos, en los centros educativos, es clave para entender las posibilidades reales que el país tiene para ejecutar con éxito la reforma curricular y cumplir los objetivos trazados por la política educativa.

Los diagnósticos para América Latina advierten del grave estado de la situación en los programas de formación inicial de las personas directoras. Se destaca que la complejidad de las deficiencias encontradas en estos programas y su alcance, desde problemas estructurales hasta conflictos circunstanciales, generan una afectación sostenida sobre los administradores (Weinstein et al., 2018). Al considerar el estado de situación descrito por criterios expertos y diagnósticos de organismos internacionales (Pont et al., 2009; OEI, 2017 y 2019), resulta imperativo conocer esas deficiencias de los programas de formación inicial en Costa Rica.

En esta línea, Vargas y González (2021) categorizaron las principales debilidades identificadas internacionalmente, entre las que destacan: contenidos desactuali-

Gráfico 5.2

Cantidad de diplomas otorgados en carreras de administración educativa en el período 2000-2019, según universidad^{a/}



a/ Para obtener el nombre completo de las universidades, consultar la sección de siglas de este Informe.
Fuente: Murillo, 2021, con datos de Badagra, de OPES-Conare.

zados, desatención de necesidades reales, desentendimiento de la política educativa, escaso contenido práctico, ausencia de estándares, entre otros (recuadro 5.1). Algunos de estos, como se verá más adelante, se presentan en los planes de formación inicial en este país.

El análisis de las mallas curriculares, efectuado por Vargas y González (2021), evidenció que los programas de formación se enfocan más en el desarrollo de competencias administrativas en general: numéricas, éticas, financieras, legales, recurso humano, manejo tecnológico, supervisión, investigación; en cambio, tienen poco o ningún énfasis en el liderazgo pedagógico. Si bien se podría considerar un eje transversal del plan de estudios, esto no se refleja directamente en la mayoría de las carreras investigadas. De la oferta actual, solamente en una universidad pública el énfasis de una maestría es en liderazgo.

Además, se encontraron diferencias importantes entre la cantidad de los cré-

ditos, las horas dedicadas a los cursos y la cantidad asignada de cursos según grado académico. En el grado de licenciatura, los créditos van desde un mínimo de 35 a un máximo de 44. La cantidad de cursos varía entre un mínimo de 8 y un máximo de 12, y las horas totales varían de 113 mínimo a un máximo de 132 horas de dedicación, según los diversos planes de estudios que oferta cada universidad.

En el caso de las maestrías, los créditos van de un mínimo de 30 a un máximo de 64 (es decir, una diferencia de más del doble entre un plan de estudios y otro). Los cursos varían desde un total de 9 como mínimo a un máximo de 16, según la universidad que la imparte (Vargas y González, 2021).

El cuadro 5.5 presenta una síntesis con algunas características de las mallas curriculares en cuatro de las universidades privadas con mayor cantidad de personas graduadas en administración educativa y de las tres universidades públicas que imparten esa carrera¹².

Recuadro 5.1

Debilidades identificadas en los programas universitarios de formación inicial de las personas directoras de centros educativos, según la literatura internacional

A partir del análisis de 33 documentos elaborados en el período 2009-2020, se identificó un grupo de debilidades generales en los programas de formación inicial:

Contenidos inadecuados: los planes carecen de abordaje teórico y metodológico en los temas fundamentales para la formación del administrador educativo; contienen una definición confusa, incompleta o viciada de liderazgo; presentan contenidos desactualizados o tradicionalistas.

Desatención de necesidades reales: los contenidos de los programas están alejados de lo que necesitan los administradores educativos en su rol y sus funciones profesionales.

Desentendimiento de la política educativa: la política educativa carece de instrumentos o procesos para regular la formación en administración educativa, o bien los programas desatienden los lineamientos a causa de la ausencia de métodos para asegurar que se implementen. La política educativa no establece ninguna diferencia entre las etapas de formación (inicial, inducción, continua).

Escaso contenido práctico: los contenidos de los planes tienden a un acercamiento primordialmente académico y teórico, dejando de lado las experiencias prácticas.

Ausencia de estándares: no existen regulaciones específicas, marcos de cualificación o estándares para la formación de administradores educativos.

Persistencia de estereotipos e inequidades de géneros: persiste una formación masculinizada, con una fuerte parcialización de género sobre los contenidos que debe seguir el estudiantado.

Procesos de selección inexistentes: los programas no cuentan con procesos de selección rigurosos, lo cual implica desconocimiento del estudiantado y de los recursos que deben destinarse para atenderlo.

Sistemas débiles de retroalimentación: los programas no siempre toman en cuenta los procesos de autoevaluación. El seguimiento de las trayectorias de los profesionales egresados es bajo.

Fuente: Vargas y González, 2021.

De estas, solo la Maestría Profesional en Administración Educativa de la UCR, el Bachillerato en Administración Educativa y la Licenciatura en Administración Educativa de la UNED están acreditadas.

En las entrevistas realizadas por Vargas y González (2021) a las personas directoras, coordinadoras o encargadas de esas carreras¹³, se encontró una discordancia entre lo señalado por los informantes y la documentación formal de los planes de estudio. Los responsables están conscientes de la importancia de mantener un plan actualizado, acorde con los cambios y las políticas educativas; sin embargo, algunos no lo han modificado en varios años. De los 31 planes analizados, para la oferta privada solo seis han tenido alguna variación en los últimos cinco años, lo cual contrasta con los nueve que no se renuevan desde su creación o los seis programas que se actualizaron antes del 2005¹⁴ (Vargas y González,

2021). Las personas consultadas indican, como limitante, el inciso c) del artículo 23 del Reglamento General del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (Conesup), el cual señala que se requerirá autorización del Conesup para aquellos cambios que afectan a más del 30% del total de los cursos o créditos de la carrera.

Por su parte, el liderazgo es visto como un elemento esencial del proceso general, e incluso establecido como parte transversal del currículo, pero es poco explícito en los cursos del plan de estudios, menos aún el liderazgo pedagógico. En este sentido, las tres universidades públicas y una privada tienen solo un curso sobre este tema en sus planes de estudios; en maestría, solo la Universidad Nacional tiene un énfasis en liderazgo.

Además, Vargas y González (2021) identifican como un reto importante incorporar las prácticas pedagógicas en el programa de estudios, que permitan

a los estudiantes acceder al campo de la administración educativa y, por ende, al desarrollo de competencias y liderazgo acorde a la realidad que enfrentan los centros educativos del país. Esta situación, muchas veces, la enfrentan los profesionales en administración educativa hasta que comienzan a laborar. Sin embargo, las personas entrevistadas indican que existe una relación directa entre los docentes y la realidad del campo laboral, pues muchos de ellos son, además, directores, supervisores, asesores, lo que les permite actualizar continuamente la información de sus clases.

Necesidad de revisar la visión del líder directivo en los planes de formación

La política educativa denominada *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, del año 2017, identifica el valor de la relación con el sistema de educación universitaria y el

Cuadro 5.5

Características de las mallas curriculares en universidades privadas y públicas^{a/}

Universidad	Nombre de la carrera	Duración	Cantidad de cursos	Créditos	Apertura
Universidad Internacional San Isidro Labrador (Uisil)	Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa	3 cuatrimestres	11	42	2003
	Maestría Profesional en Administración Educativa	4 cuatrimestres	15	60	1997
Universidad Florencio del Castillo (UCA)	Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa	3 cuatrimestres	11	40	1996
	Maestría en Administración Educativa	4 cuatrimestres	16	64	1998
Universidad Americana (UAM)	Maestría en Administración Educativa	4 cuatrimestres	16	64	1998
Universidad Libre de Costa Rica (Ulicori)	Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa	3 cuatrimestres	10	44	1998
	Doctorado en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa	5 cuatrimestres	12	70	2005
Universidad de Costa Rica (UCR)	Licenciatura en Administración Educativa	3 semestres	12	36	1978
	Maestría Profesional en Administración Educativa ^{b/}	4 semestres	15	60	1996
Universidad Nacional (UNA)	Licenciatura en administración educativa	3 semestres	11	36	1972
	Maestría en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo	5 trimestres	15	60	2005
Universidad Estatal a Distancia (UNED)	Bachillerato en Administración Educativa ^{b/}	5 cuatrimestres	16	50	1979
	Licenciatura en Administración Educativa ^{b/}	4 cuatrimestres	14	36	1984

a/ Incluye cuatro de las universidades privadas con mayor cantidad de personas graduadas en administración educativa y de las tres universidades públicas que imparten esa carrera. Se excluyen las carreras cerradas o inactivas. Una carrera cerrada implica que la universidad ha realizado el proceso del artículo 18 del reglamento del Conesup, y se considera inactiva cuando las carreras no se ofertan para nueva matrícula.

b/ Acreditada.

Fuente Murillo, 2021, con datos de Vargas y González, 2021.

papel preponderante del director educativo para implementar exitosamente esta política.

En esta línea, se indica que se fortalecerán las estrategias de coordinación, cooperación y enriquecimiento recíproco entre los diversos niveles del sistema educativo, en especial, con las instituciones formadoras de profesionales en educación y disciplinas vinculadas: “De gran importancia para el país y para el sistema educativo serán los esfuerzos de las instituciones formadoras de profesionales con miras a robustecer los sistemas de información y la rendición de cuentas, los procesos de mejora continua, evaluación y autoevaluación, así como la acreditación de carreras, especialmente

las de educación, con el fin de asegurar la creciente calidad y pertinencia del sistema educativo” (CSE, 2017).

Parte de las fortalezas, debilidades y desafíos que deben afrontar las universidades costarricenses para generar liderazgos directivos pedagógicos, se relaciona con los retos de formación y visión ciudadana implementados en esa política. Esta implica transformaciones importantes en el ámbito de la educación, incorporar el enfoque de desarrollo sostenible, la visión de una ciudadanía planetaria con arraigo local, el acceso a la virtualidad, a la equidad social, los derechos humanos, la innovación, en contextos educativos libres de violencia y con una clara formación en el desarrollo

de habilidades y competencias necesarias en el aprendizaje de los ciudadanos del siglo XXI.

Según lo anterior, será necesario replantear y revisar los posicionamientos teóricos sostenidos hasta ahora, atender las debilidades y observar las buenas prácticas nacionales e internacionales, existentes o que deban incorporarse en la formación de los nuevos líderes educativos para llevar con éxito la implementación de esta reforma.

En cuanto a la formación inicial de las personas directoras en Costa Rica, Vargas y González (2021) encontraron distintas concepciones de liderazgo directivo que se promueven en las carreras analizadas propias del enfoque de cada universidad.

Sin embargo, en la mayoría no hay una relación directa entre la descripción y la propuesta de liderazgo pedagógico emitida por el Consejo Superior de Educación en la política pública. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. En este documento se indica que el director o directora, como líder del centro educativo, incorporará distintos procesos en la planificación del centro bajo su responsabilidad, con el fin de aprovechar el potencial docente, propiciar enlaces pertinentes con la comunidad y fortalecer el seguimiento y acompañamiento a la vivencia en el aula, para una educación de calidad (CSE, 2017).

Tomando en cuenta lo anterior, es necesario revisar la propuesta de la visión de líder directivo definida en los planes de formación y programas de curso de las universidades, con miras al fortalecimiento de acciones en el aula que permitan el desarrollo pleno del sistema educativo en la búsqueda exitosa de una educación formadora de un sujeto social, crítico, activo y propositivo, asegurando obtener las competencias que le permitan a la persona estudiante aprovechar las oportunidades que la sociedad le ofrece, y que estas sean impulsadas desde la perspectiva de liderazgo pedagógico del director (Vargas y González, 2021).

Para cumplirlo, es necesario llevarlo a la práctica; no obstante, el análisis identificó serias barreras para ese fin: los desafíos para actualizar los programas de formación, la acreditación y el desarrollo de estrategias y vínculos de cooperación cercanos y sostenidos, entre las universidades que más gradúan profesionales en administración educativa y el MEP, siguen siendo todavía tareas pendientes.

Personal directivo en servicio y autopercepciones sobre sus prácticas de liderazgo

El liderazgo pedagógico escolar está centrado en el aprendizaje, es complejo porque comparte experiencias y potencialidades e incide directa o indirectamente en el rendimiento y aprendizaje del estudiantado. Las personas directoras con liderazgo pedagógico se enfocan en el logro educativo, promoviendo un impacto positivo en los alumnos, el personal docente y la institución en general.

Vargas y González (2021) apuntan que las competencias técnicas que debe reunir la persona directora, entre ellas, el balance de ser administrador, planificador, tener conocimientos en contabilidad, legislación, currículo, proyectos, investigación y otros, se coordinarán en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es necesario que sepan comunicar y posean conocimientos que les permitan integrar a la comunidad educativa en el mejoramiento y aprovechamiento de oportunidades para los educandos.

En esta sección, se analizan las principales características de las personas directoras, su trayectoria formativa, cómo se conforman sus equipos de trabajo. Se encuentra que la mayoría de los directores en servicio son egresados de universidades privadas, de programas de maestría sin acreditación y muchos no se han actualizado recientemente. Además, se evidencia una alta rotación en el puesto de dirección de los centros educativos durante el período 2016-2020; lo mismo ocurrió en los equipos de trabajo. Esta situación supone una barrera adicional a la implementación de un liderazgo pedagógico directivo, el cual requiere consolidar un proyecto de centro enfocado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Para abordar el tema de la autopercepción sobre el liderazgo pedagógico directivo, también se trabajó con información cuantitativa primaria, recopilada en una encuesta representativa aplicada a 513 personas directoras de los niveles de preescolar, primer y segundo ciclos, tercer ciclo y educación diversificada tradicional con el auspicio de Colypro. Se utilizó

el *Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED)*, el cual se complementó con entrevistas a profundidad y grupos focales a docentes y supervisores para indagar acerca de cómo estos actores perciben la gestión del director.

Los resultados de este estudio muestran, contrario a lo que podría esperarse, dados los problemas analizados hasta el momento, que hay una valoración muy positiva de parte de las personas directoras con respecto a la gestión, evaluada según los componentes de liderazgo del VAL-ED, a saber: el 37% se ubican dentro de un grupo que, en general, consideran que su gestión es eficaz y el porcentaje restante en un grupo que opina que esta es todavía aún más eficaz. Lo anterior contrasta, sin embargo, con la visión de las personas docentes y supervisoras, quienes mencionan un conjunto de debilidades en la gestión de los directores.

Predominio de las maestrías en universidades privadas en las trayectorias formativas de las personas directoras

Los requisitos para ejercer como persona directora en Costa Rica, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, se basan primordialmente en filtros como la formación profesional y la experiencia. Internacionalmente, este tipo de criterios han perdido peso y, en su lugar, se ha venido impulsando un cambio para asegurar que la selección se haga de acuerdo con las competencias o habilidades que tengan quienes son contratados para ejercer el cargo de director.

Según Beirute (2021), en el país, el elemento discriminador que define la asignación del puesto es el puntaje adicional que se da por contar con capacitaciones, las cuales, en muchos casos, carecen de una visión estratégica sobre el tipo de director que se quiere en el MEP. El establecimiento del requisito de aprobar un examen de idoneidad para el ingreso a la carrera docente representará un aporte en esta materia.

Para el caso de un puesto en propiedad, el procedimiento se hace de acuerdo con las normas que establece la Dirección General de Servicio Civil por medio del Área de Carrera Docente. Este consiste

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE PLANES DE FORMACIÓN EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

véase Vargas y González, 2021, en www.estadonacion.or.cr

en que, a partir del registro de elegibles de dicha Dirección, se conforma una terna, la cual se remite al MEP; las ternas contienen la calificación de cada persona. El procedimiento usual para definir a quién se elige es convocar a los jefes inmediatos de quien ocuparía esta dirección, es decir, a la persona supervisora educativa, para que tome la decisión luego de revisar los atestados y realizar una entrevista.

Por otro lado, cuando se trata de la asignación de un puesto por concurso interno o traslado, lo que procede es publicar la vacante en la página web del MEP y dar un plazo para que las personas interesadas puedan optar por esa dirección. La resolución final se basa en el cumplimiento de requisitos y en quien tenga una mayor calificación (Beirute, 2021).

Como se señaló en el *Sexto Informe Estado de la Educación*, una característica de la gestión del recurso humano dentro del MEP son las variaciones en la cantidad de personas nombradas en distintos momentos del año. Estos cambios se atribuyen, entre otras razones, a traslados, incapacidades, pensiones, el pago de algunas remuneraciones como salario escolar y aguinaldo.

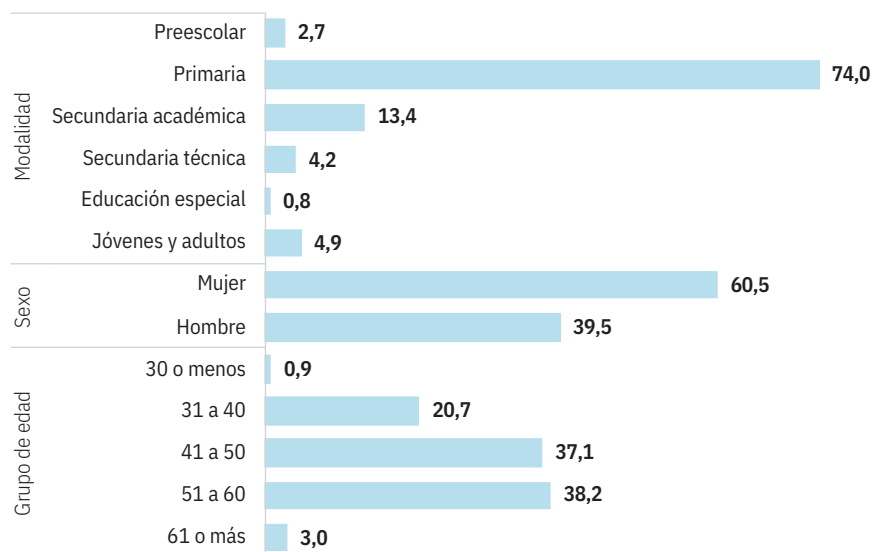
Excluyendo a los centros unidocentes, en marzo de 2020, se registraron 3.177 personas nombradas en una clase de puesto de dirección de centro educativo¹⁶. Laboran principalmente en la primaria diurna (74%), 60,5% son mujeres y más del 40% superaba los 50 años (gráfico 5.3). Este último elemento es clave en el proceso de planificación del recambio generacional.

Chaves (2020) estimó, para el período 2020-2024, que cerca de un 55% de las personas directoras cumpliría con los requerimientos para optar por la pensión¹⁷ en esos años. Esto tiene implicaciones en todas las modalidades, principalmente en preescolar y secundaria técnica, pues esa proporción es superior al 80%.

Acorde con las recomendaciones internacionales, el país deberá avanzar en el conocimiento sobre la trayectoria profesional del cuerpo directivo, de manera que sea posible distinguir en cuál etapa se encuentra (principiante, consolidado o experto) con el fin de planificar el

Gráfico 5.3

Distribución porcentual de las personas directoras nombradas en marzo de 2020, según características seleccionadas



Fuente: Murillo, 2021, con datos de la Dirección de Recursos Humanos del MEP.

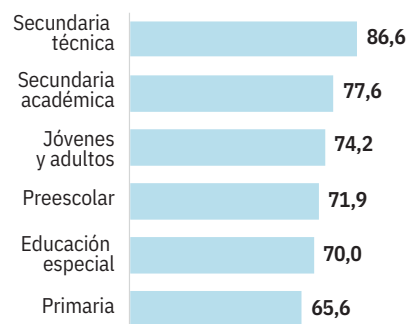
proceso de aprendizaje en la carrera directiva (Weinstein, 2019). Esto deberá estar acompañado de capacitaciones, indicadores e instrumentos de evaluación para definir quiénes son principiantes y en qué momento pueden ir ascendiendo a consolidados o expertos (Beirute, 2021).

Al combinar la información de nombramientos a marzo de 2020 con los datos históricos de la Base de Datos de Graduados (Badagra) de OPES-Conare, para el período 2000-2019, se encontró que alrededor del 74% de las personas directoras registró al menos algún título en la categoría de administración educativa definida en esa base. Mayoritariamente, corresponden a personas formadas en universidades privadas (66% del total, y 89% de las registradas en Badagra); más de la mitad cuenta con una licenciatura en esta área¹⁸ y cerca del 70% tiene un título de maestría en administración educativa, el gráfico 5.4 presenta esos porcentajes según la modalidad.

Es llamativo, al analizar el año de emisión del último título obtenido por las personas directoras, que más de la mitad

Gráfico 5.4

Porcentaje de personas directoras^{a/} con algún título de maestría en administración educativa, según modalidad. Badagra^{b/} 2000-2019



a/ Porcentaje calculado con respecto a las personas que registraron títulos en administración educativa en Badagra para cada una de las modalidades.

b/ Base de datos de personas graduadas en educación superior.

Fuente: Murillo, 2021, con datos del MEP y Badagra, de OPES-Conare.

(56%) lo obtuvieron en el período 2010-2016. Esto supone que alrededor de un 41%, con nombramiento en marzo de 2020, lo obtuvieron en ese período (gráfico 5.5). La menor presencia de personas con títulos obtenidos, entre 2014 y 2016, se asocia al tiempo que transcurre entre la consecución del certificado y obtener un nombramiento de dirección. Al momento de editar este capítulo, la mayoría de las carreras no estaban acreditadas y un grupo importante no tenía actualizaciones en sus programas de estudio desde su creación en décadas anteriores.

Lo anterior plantea una debilidad en el proceso de recambio generacional, ya que una de las buenas prácticas internacionales es contar con programas de formación inicial actualizados, lo cual no ocurre en nuestro país para la mayoría de los casos. Además, como se recaló en el apartado anterior, el perfil de salida presenta carencias formativas en liderazgo pedagógico.

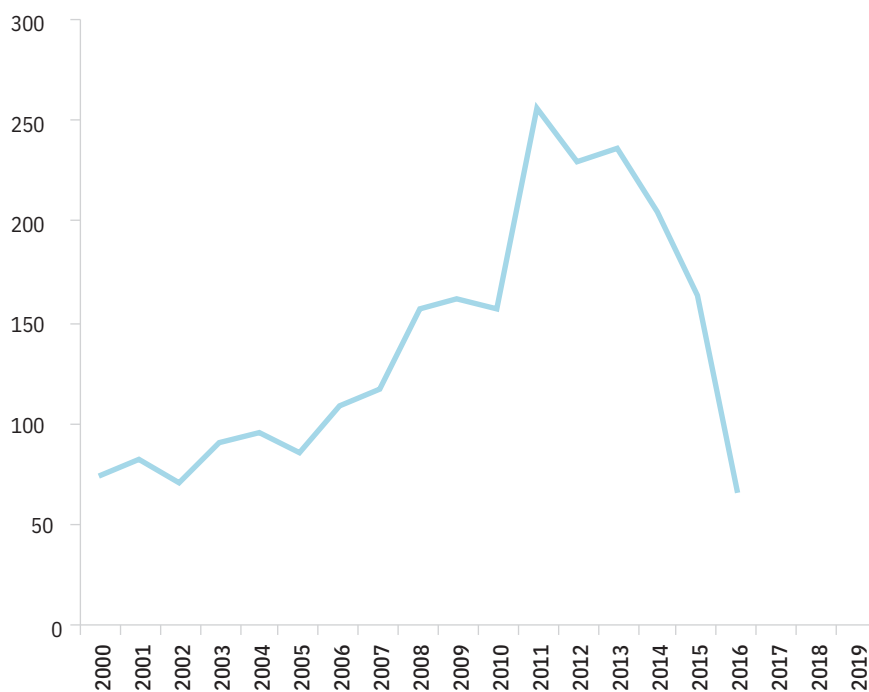
Alta rotación en equipos de trabajo limita el desarrollo de los proyectos educativos

Las personas directoras son quienes deben liderar toda la gestión de los centros educativos, sin embargo, las visiones de liderazgo distribuido apuntan a que este papel debe desempeñarse junto con el equipo de trabajo que participa en la comunidad educativa. Como señala Weinstein (2019), contar con tales equipos beneficia a la institución educativa, en tanto permite que se ejerza un liderazgo distribuido, el cual fortalezca la posibilidad de que la comunidad educativa avance en conjunto hacia el proyecto educativo que se busca impulsar.

Asimismo, se recomienda que las distintas funciones vinculadas con la gestión (pedagógica, de convivencia, administrativa y financiera, etc.) se encomienden a un equipo, en lugar de a un solo individuo. En el caso costarricense, las personas directoras no cuentan con autonomía para conformar sus equipos de trabajo ni en aspectos como la gestión administrativa de recursos humanos, financieros, materiales y del currículo (OEI, 2017). Es decir, las decisiones acerca

Gráfico 5.5

Año del último título obtenido en administración educativa por parte de las personas directoras^{a/}, según Badagra. 2000-2019



a/ Cifras calculadas con respecto a las 2.354 personas que registraron títulos en administración educativa en Badagra.

Fuente: Murillo, 2021, con datos del MEP y Badagra, de OPES-Conare.

de a quién contratar y cuánto personal de apoyo asignar no depende de manera directa de su puesto, sino de otros actores dentro del MEP. En este sentido, resulta clave entender cómo se encuentran estructurados los equipos de trabajo en los centros y cuánta estabilidad poseen, iniciando por la persona directora.

Al analizar su estabilidad en el puesto para el año 2020, se encontró que un 35% se han mantenido en este desde el año 2016 (31% contaba con un puesto en propiedad). El porcentaje restante ocupó puestos, docentes o administrativos docentes, en otros centros educativos. Asimismo, excluyendo a los centros unidocentes, entre enero y octubre de 2020, de los 3.201 planteles educativos analizados, el 41% registró dos o más nombramientos de personas distintas en el puesto de dirección; por ejemplo, de las 3.553 personas directoras nombradas en ese último año, poco más del 20%

ocupó el puesto en varios centros educativos (Murillo, 2021). Esto indica un alto nivel de rotación en los últimos años, lo que limitaría la posibilidad de construir una visión de proyecto educativo en el centro escolar.

Un aspecto por revisar es el procedimiento actual para los traslados y ascensos de las personas directoras, el cual podría perjudicar el desarrollo de los proyectos educativos de calidad porque la forma como se definen no se basa en el análisis de las habilidades y competencias, ni en la demostración de que la experiencia en la Dirección fue positiva. En este momento, únicamente se asocia al cumplimiento de requisitos (Beirute, 2021).

El 28% de los nombramientos de las personas directoras empezaron a regir en el 2020, esto implica que poco más de la cuarta parte de los centros educativos inició un nuevo proyecto en ese

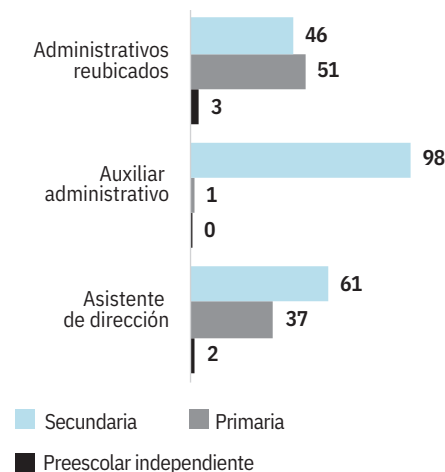
año, en medio de una pandemia. Por lo tanto, corresponde a estudios posteriores determinar cuántas de estas personas son directoras nóveles o por primera vez, e identificar las estrategias de apoyo cuando inician sus funciones.

En relación con los demás actores que conforman la comunidad educativa, esto es personal administrativo, docente, técnico docente y de servicio, se estima que alrededor del 57% se mantiene en el puesto desde el 2016. Esta cifra es baja considerando que la nómina para el MEP en ese año involucró más de 94.000 nombramientos¹⁹. Es decir, en los centros educativos de mayor tamaño, hay una importante rotación del personal directivo y también de los equipos de trabajo.

Asimismo, los equipos son de mayor tamaño cuanto más matrícula haya en el centro, específicamente, se concentran en secundaria tradicional (académica y técnica). Por ejemplo, en 2020, de las 1.716 plazas asignadas a puestos de asistente de dirección, auxiliar administrativo y administrativos reubicados, 77% se concentraron en ese nivel (gráfico 5.6)

Gráfico 5.6

Distribución porcentual de plazas de apoyo administrativo en la educación tradicional pública, según nivel^{a/}. 2020



a/ Se omite el puesto de la subdirección, porque solo se asigna en algunos centros de secundaria.
Fuente: Murillo, 2021, con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

Como señala Beirute (2021), este tipo de apoyos podrían facilitar que los directores puedan enfocarse más en su liderazgo directivo, aunque no es una condición suficiente para que desarrollen un liderazgo pedagógico. Además, por normativa, hay algunas direcciones y ciclos educativos sin la posibilidad para contar con algunos recursos importantes, por ejemplo: en el nivel de preescolar, solo es posible contar con un oficinista (Dirección 3). En primaria, solo las Direcciones 5, con asistente de dirección; y solo las Direcciones 3, 4 y 5 podrían optar por un oficinista. El subdirector y el auxiliar administrativo son un recurso al que solo ciertas direcciones de secundaria pueden optar. A futuro, es importante crear mecanismos de evaluación de impacto para los distintos equipos de trabajo directivo y de los actores ligados a su desempeño, considerando los recursos asignados y el contexto donde se desenvuelven.

La falta de personal de apoyo unido a la rotación de los equipos de trabajo, son elementos que deberán profundizarse en ediciones futuras. Es necesario estudiar acerca de las estrategias para consolidar los equipos de trabajo a lo interno de los centros educativos y, finalmente, las maneras más adecuadas para crear condiciones orientadas al desarrollo de un liderazgo pedagógico directivo que propicie una mejora en los resultados de los estudiantes.

A partir de la situación descrita surgen dos preguntas relevantes: ante una formación inicial débil en liderazgo pedagógico y distribuido, programas de formación desactualizados, alta rotación en el puesto directivo y en el equipo de trabajo, y poco equipo de apoyo en algunas modalidades: ¿cómo se autoperciben las personas directoras en materia de liderazgo pedagógico directivo?, y ¿cómo son vistos por otros actores educativos? En la siguiente sección, se busca responder a estas interrogantes.

Alta autovaloración de las personas directoras sobre su liderazgo

La aplicación del *Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación*

(VAL-ED), como se indicó, se realizó entre los meses de octubre y diciembre del 2020. Se priorizaron los centros educativos de mayor tamaño en preescolar, primaria y secundaria diurna tradicional. Se obtuvieron 513 respuestas de personas directoras que tenían siete meses o más de trabajar en el centro educativo, algunas de cuyas principales características se presentan en el cuadro 5.6.

Al analizar la información de Villalobos (2020), se encontró que la mayoría considera que la gestión de la dirección, en promedio, es bastante eficaz (valor cercano a 4 en una escala máxima de 5) en los distintos componentes básicos y las dimensiones de proceso evaluados a través del VAL-ED (gráfico 5.7). En general, el componente relación con la comunidad es el menor valorado, el cual se vincula a la relación con las familias y otras instituciones de la comunidad en procura de mejorar el aprendizaje académico y social.

A diferencia de otros instrumentos, en el VAL-ED el informante debe aportar información sobre las principales “fuentes de evidencia” en las que se basa su evaluación. En el caso de las personas entrevistadas, más de las dos terceras partes (69%) manifestó tener evidencias, a partir de informes elaborados por otros actores y documentos del centro educativo, para los siguientes componentes: objetivos de aprendizajes elevados, el currículo riguroso y la calidad de la enseñanza; y en los procesos de planificación y desarrollo. En términos relativos, los componentes relación con la comunidad y el proceso de seguimiento son aquellos con menos evidencias.

A partir de los puntajes promedios, y la verificación de que estos se podían simplificar en un único indicador, se procedió a generar una escala estandarizada de 0 a 100 para la autopercepción de liderazgo y cada uno de sus componentes. Los valores cercanos a 100 implican que las personas directoras consideran que realizan una gestión muy eficaz. Sobre estas escalas se hizo un análisis de conglomerados.

Los resultados apuntan a que existen dos clústeres principales: los que creen que son buenos directores y los que creen

Cuadro 5.6

Principales características de las personas directoras entrevistadas, según modalidad

Indicador	Característica	Preescolar (n=65)	Escuelas diurnas (n=272)	Colegios académicos (n=103)	Colegios técnicos (n=73)
Sexo	Mujeres	100,0	65,4	43,7	42,5
Grupo de edad	40 años o menos	4,6	9,6	11,7	4,1
	De 41 a 50 años	50,8	37,6	38,8	39,7
	De 51 a 60 años	41,5	49,1	41,7	45,2
	60 años o más	3,1	3,7	7,8	11,0
Años de experiencia en puestos de dirección	5 o menos	23,1	13,7	14,6	1,4
	6 a 10	12,3	26,3	24,3	27,4
	11 a 15	35,4	19,3	24,3	30,1
	16 a 20	18,5	17,8	26,2	24,7
	21 o más	10,8	23,0	10,7	16,4
Años en el puesto de dirección en el centro educativo	5 o menos	23,1	13,7	14,6	1,4
	6 a 10	12,3	26,3	24,3	27,4
	11 a 15	35,4	19,3	24,3	30,1
	16 a 20	18,5	17,8	26,2	24,7
	21 o más	10,8	23,0	10,7	16,4
Núcleo regional ^{a/}	1	47,7	16,5	28,2	17,8
	2	26,2	21,7	29,1	21,9
	3	12,3	11,0	14,6	8,2
	4	0,0	12,1	3,9	12,3
	5	1,5	14,0	7,8	6,8
	6	6,2	6,6	4,9	9,6
	7	0,0	9,9	4,9	9,6
	8	6,2	8,1	6,8	13,7

a/ El núcleo 1 está conformado por las direcciones regionales de San José Central, San José Oeste, San José Norte, Desamparados y Puriscal; el 2, por Heredia, Alajuela y Occidente; la 3, por Los Santos, Cartago y Turrialba; la 4, por Sarapiquí, San Carlos y Zona Norte-Norte; la 5, por Sulá, Limón y Guápiles; la 6, por Puntarenas, Peninsular y Aguirre; la 7, por Pérez Zeledón, Grande de Térraba y Coto; finalmente, la 8, por Cañas, Liberia, Santa Cruz y Nicoya.
Fuente: Murillo, 2021, con datos de Villalobos, 2020.

que son muy buenos (gráfico 5.8). El primero agrupa al 37% de las personas directoras, quienes, de acuerdo con su autopercepción, realizan una gestión eficaz (índice promedio igual a 60); el segundo agrupa al 63% con una valoración más alta y consideran que desarrollan una gestión bastante eficaz (índice promedio igual a 84).

En el cuadro 5.7, se presenta la distribución de las personas directoras entre ambos clústeres, según un conjunto de características del centro y de la persona; sin embargo, particularidades como la edad, los años de experiencia y la titu-

lación máxima son muy similares entre ambos grupos.

Los resultados de esta autopercepción no se corresponden con las dificultades analizadas en secciones previas de este capítulo ni con las realidades de los bajos resultados que obtiene el sistema educativo público en distintas pruebas estandarizadas, aunque coinciden con estudios similares, elaborados en la misma línea en otros países de la región. Por lo tanto, las razones que subyacen y explican esta desconexión entre lo perceptual con lo real está pendiente de investigar en futuros trabajos.

Autopercepción de eficacia varía según modalidad educativa y nivel de desarrollo de los distritos

Para profundizar en el análisis, también se aplicó un estudio diferencial²⁰ con el fin identificar cuáles de las características observables se asocian estadísticamente a la autopercepción de mejores prácticas de liderazgo pedagógico (escala y subescalas de liderazgo). Se procuró determinar, de manera exploratoria, si los valores del constructo desempeños del centro educativo sobre los componentes básicos y las respectivas subescalas, varían en función de las características de las

Gráfico 5.7

Puntaje promedio de la autoevaluación de las personas directoras en los componentes básicos y dimensiones de proceso vinculados al liderazgo pedagógico^{a/}

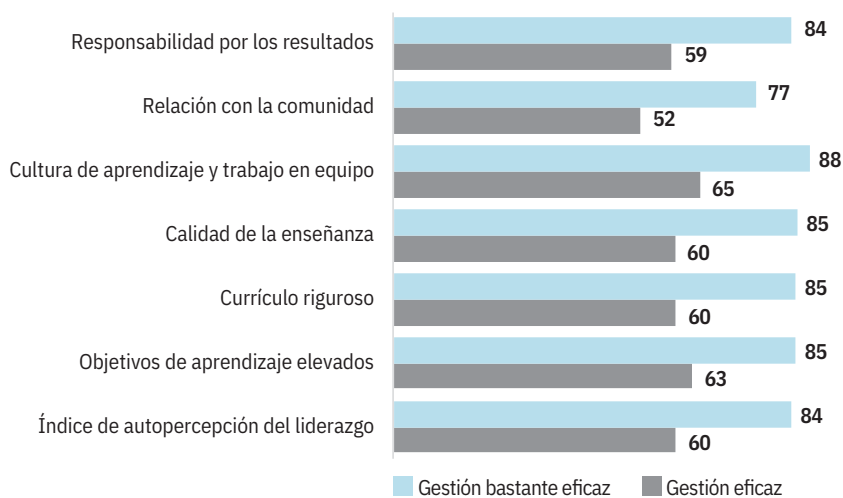


a/ La puntuación máxima posible es un 5.

Fuente: Murillo, 2021, con datos de Villalobos, 2020.

Gráfico 5.8

Puntajes promedio en el indicador de liderazgo y sus componentes, según el conglomerado



Fuente: Murillo, 2021, con datos de Villalobos, 2020.

personas directoras y del contexto del centro educativo.

En las variables analizadas, se encontraron diferencias significativas por modalidad, las personas directoras en preescolar tienden a autovalorar su gestión de manera más efectiva, principalmente, si se comparan con los colegios académicos y los técnicos. Esto ocurre para cada uno de los seis componentes indagados en el estudio.

También se encontraron diferencias significativas en el componente objetivos de aprendizaje elevados, corresponde al desarrollo de objetivos individuales, de equipo y de centro para que el alumnado alcance un aprendizaje integral (académico y social). En efecto, cuando se compara la auto percepción de las personas directoras de centros educativos ubicados en distritos con un nivel alto en el IDS, la puntuación promedio es de 80,5 versus 75,4 en centros situados en distritos con un nivel muy bajo de IDS.

Se evidenció, además, una diferencia cercana a tres puntos cuando se analizó la zona (urbano/rural) y el componente currículo riguroso (desarrollo de contenidos ambiciosos proporcionados a todo el alumnado). Sin embargo, no se encontró diferencia cuando se contrastaron características del director: máxima titulación obtenida, años de experiencia, edad o sexo. En nuevos estudios, será necesario profundizar en cuáles otras variables inciden en esa auto percepción del liderazgo.

Por otro lado, se efectuó un análisis de conglomerados con datos de los promedios de los últimos tres años disponibles para reprobación, repitencia, abandono y desgranamiento²¹ en primaria y secundaria, el cual mostró que los centros educativos pueden clasificarse en dos grupos con características similares. El principal hallazgo es que no existe correlación con el indicador de la auto percepción de liderazgo, es decir, hay centros educativos donde el rendimiento general del centro es bajo, pero su director considera que su gestión es eficaz o bastante eficaz (31% de los casos)²².

Estudios como el de García y Cerdas (2020), para la Dirección Regional de Heredia, encuentran diferencias significativas entre la auto percepción de

Cuadro 5.7

Distribución de las personas directoras por conglomerado, según indicador

Indicador	Gestión eficaz	Gestión bastante eficaz
Modalidad		
Preescolar independiente	21,5	78,5
Escuelas diurnas	36,4	63,6
Colegio académico	44,1	55,9
Colegios técnicos	45,2	54,8
Zona		
Rural	42,1	57,9
Urbana	35,1	64,9
IDS distrital		
Nivel alto	31,5	68,5
Nivel bajo	36,5	63,5
Nivel medio	38,4	61,6
Nivel muy bajo	44,4	55,6
Sexo		
Hombre	42,0	58,0
Mujer	34,5	65,5
Edad promedio	50,2	50,7
Años de experiencia en el puesto	13,4	14,4
Titulación		
Licenciatura	39,8	60,2
Maestría	37,8	62,2

Fuente: Murillo, 2021, con datos de Villalobos, 2020.

las personas directoras y la de los docentes respecto a los estilos de liderazgo analizados: transformacional, transaccional y *laissez faire* (gráfico 5.9). Estas pueden repercutir en la dinámica organizacional, ya que la disociación sobre la misma realidad posiblemente interfiera en la gestión de la persona directora para el cumplimiento de metas y objetivos comunes (García y Cerdas, 2020).

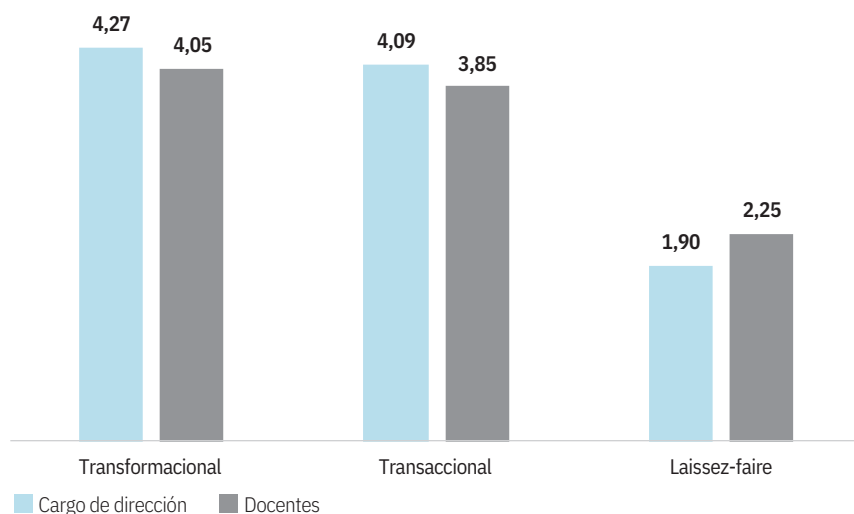
La necesidad de avanzar en el conocimiento acerca de cómo esta autopercepción sobre la gestión de liderazgo se plasma en la dinámica de los centros educativos será clave para mejorar los resultados escolares, para ello se requieren nuevas investigaciones. Como se señala más adelante, la visión optimista sobre el trabajo, evidenciado a través del VAL-ED, contrasta con la opinión que tienen otros actores, como docentes y supervisores, respecto del sistema educativo.

Relación con la comunidad y seguimiento: áreas más afectadas durante la gestión de las personas directoras en medio de la pandemia

En Costa Rica, desde el día 17 de marzo de 2020, con el fin de garantizar

Gráfico 5.9

Percepción sobre los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y *laissez faire*^{a/} en la Dirección Regional de Heredia^{b/}



a/ En el estilo transformacional, se favorece la reflexión sobre las creencias y las nuevas perspectivas para la búsqueda de las soluciones conjuntas. En el transaccional, se supone un modelo que favorece capacidades individuales y basa su atención en la recompensa contingente (recompensa por el esfuerzo). Por último, el estilo *laissez faire* procura, de manera intencionada, la horizontalidad del poder y autoridad (García y Cerdas, 2020).

b/ La muestra incluyó 125 personas directoras y 584 docentes.

Fuente: Elaboración propia con datos de García y Cerdas, 2020.

la seguridad y el derecho a la salud de la población estudiantil y la comunidad educativa, se decidió suspender las lecciones presenciales en todo el territorio nacional (MEP, 2020). Desde esa fecha, las personas directoras han desempeñado un papel central, pues son quienes han velado porque todo el estudiantado y el cuerpo docente pueda desarrollar su proceso educativo: verificar quiénes tienen acceso a dispositivos electrónicos, organizar la logística de entregas de alimentos, informar al nivel central de la situación de sus estudiantes, docentes y la infraestructura de su centro educativo.

Dada la situación que plantea la pandemia, se analizó el efecto percibido por las personas directoras sobre el desarrollo de ciertas prácticas de liderazgo pedagógico y la priorización en sus funciones antes de la crisis sanitaria ocasionada por la covid-19 y el último mes de trabajo cuando se aplicó el instrumento. El gráfico 5.10 muestra el porcentaje de quienes reportaron una desmejora en la eficiencia de la gestión de la dirección, esto en más del 50% de los ítems que integran cada uno de los componentes básicos y las dimensiones de proceso.

En el primer caso, casi una cuarta parte (24%) reportó afectación en el componente comunicación con la comunidad. En el segundo, el 21% de las personas directoras señaló que más de la mitad de las prácticas asociadas al proceso de seguimiento fueron menos efectivas en medio de la pandemia, coincidente, también, con los resultados generales en que ese componente y el proceso de seguimiento eran los peores autovalorados.

Funciones tradicionales prioritarias en la pandemia durante el 2020

La pandemia ha significado oportunidades de transformación, dentro del modelo de gestión del MEP, que no se habían logrado con anterioridad. Según Beirute (2021), uno de los espacios en donde ha sido más evidente es en el acceso a las tecnologías por parte de las personas docentes, tanto en sus procesos de mediación pedagógica como en el desarrollo de las labores administrativas. Otro elemento ha sido incursionar en procesos de

Gráfico 5.10

Porcentaje de personas directoras que señalaron afectación por la pandemia de la covid-19 en más de la mitad de las prácticas de liderazgo



Fuente: Murillo, 2021, con datos de Villalobos, 2020.

capacitación, incluso de toda la planilla del MEP, en la modalidad virtual, lo cual aumenta el alcance de los mensajes que se quieren posicionar. En términos del trabajo de las personas directoras, sus funciones tradicionales no cambiaron en su esencia, pero sí en la forma de llevarlas a cabo en muchos casos. Sin embargo, la información sugiere que priorizaron el ámbito de la gestión administrativa, en medio de la emergencia, y el tránsito a una educación a distancia.

A esta conclusión se llegó mediante el análisis de los resultados de la encuesta aplicada a directores entre octubre y diciembre de 2020, en la cual se les solicitó asignar, a partir de la distribución de su tiempo mensual, el grado de priorización asignada a cada una de sus funciones antes de la pandemia de la covid-19 en un mes habitual y la priorización de esas tareas en el último mes lectivo, cuando se efectuó la entrevista (gráfico 5.11). De tal manera, se corrobora lo indicado a lo largo del capítulo sobre la

priorización de tareas como la atención de requerimientos de la administración central o regional, la cual fue mayor que en el período anterior a la pandemia.

A pesar de que estos datos llaman la atención, otras tareas más propias del liderazgo pedagógico también adquirieron preponderancia como la actualización profesional, el aprendizaje de nuevas tecnologías para la mejora de la gestión escolar, las reuniones con los equipos docentes y la lectura de publicaciones de interés profesional. En general, todas resultaron estratégicas para mantener la continuidad del proceso educativo. En la figura 5.2, se pueden observar algunos ejemplos de las tareas solicitadas en el marco de la educación remota desarrollada en el 2020.

Estos resultados evidencian que el rol desempeñado por el cuerpo directivo, y su capacidad para ejercer un liderazgo pedagógico en su comunidad educativa, es y será clave para contrarrestar, en alguna medida, los graves efectos ocasionados por la pandemia.

Gráfico 5.11

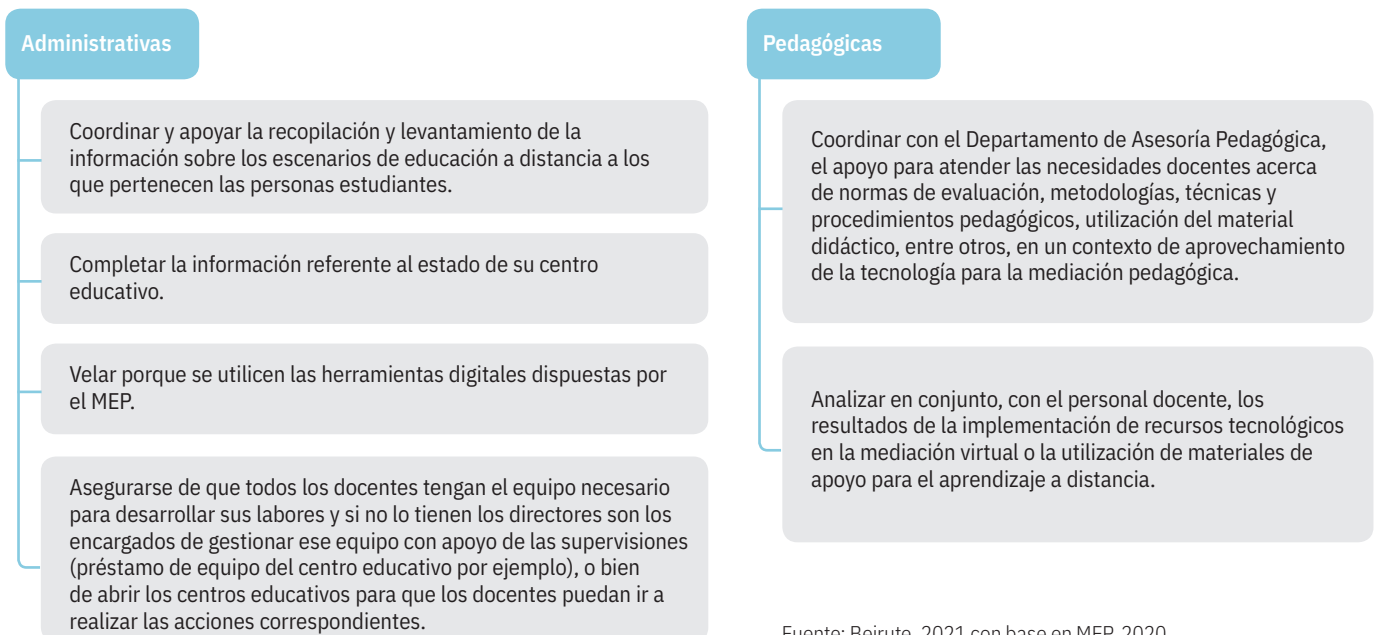
Tareas con alta prioridad para las personas directoras, según período
(porcentajes)



a/ Se refiere al grado de priorización asignado en las últimas cuatro semanas previas a la aplicación del instrumento VAL-ED.
Fuente: Murillo, 2021, con datos de Villalobos, 2020.

Figura 5.2

Algunas tareas administrativas y pedagógicas asignadas por el MEP en el marco de la educación a distancia



Fuente: Beirute, 2021 con base en MEP, 2020.

Obstáculos para el ejercicio del liderazgo pedagógico, según la percepción de las personas docentes y supervisoras

Como se ha indicado en las secciones anteriores, la capacidad de liderazgo de las personas directoras se evidencia cada vez más como un elemento diferenciador en la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Barber y Mourshed, 2007; IIPE, 2000; Leithwood et al., 2008 y 2019; Mineduc, 2015; Moral y Amores, 2014); por ello, profundizar en el conocimiento del liderazgo que desempeñan en el ejercicio de la gestión es una responsabilidad fundamental del sistema educativo en general, aún más cuando se considera la perspectiva de diferentes actores de la comunidad educativa.

El estudio de Bolaños et al. (2021) indagó cómo perciben los docentes y supervisoras el liderazgo pedagógico directivo que ejercen las personas directoras en tres dimensiones: la gestión curricular, la gestión administrativa y la gestión comunitaria (recuadro 5.2).

Aunque los resultados no son generalizables, por tratarse de un estudio de tipo cualitativo en el que participaron 31 personas directoras y 34 docentes, se identificaron una serie de factores claves que, según el criterio de los consultados, limitan el desarrollo de un liderazgo pedagógico y distribuido en los centros educativos y sobre los cuales habrá que profundizar en futuras investigaciones.

En primer lugar, en el ámbito curricular, supervisoras y docentes señalan que las personas directoras muestran *desconocimiento de lo pedagógico*. El gremio supervisor considera que este es un problema de fondo, que las personas directoras no leen las bases filosóficas ni las políticas y planes, sino que van directamente a los contenidos y cómo ejecutarlos, con lo cual pierden el norte de qué tipo de educación se está proponiendo construir.

A fin de subsanar esta dificultad, los supervisoras consultados consideran indispensable incentivar, en las personas directoras, las habilidades de investigación y reflexión, de manera que si la persona directora no cuenta con experiencia en una determinada modalidad o área

Recuadro 5.2

Dimensiones del liderazgo consultadas a los docentes y supervisoras

La consulta a 65 informantes claves, docentes y supervisoras, incluyó una serie de preguntas vinculadas a tres dimensiones:

Gestión curricular: entendida como las actividades y decisiones cotidianas que efectúa la persona directora relacionadas con el proceso pedagógico y que constituyen el eje central de la gestión educativa como velar por la aplicación del currículo, las formas de enseñanza en el aula, la evaluación y el desarrollo profesional docente, entre otras. En general, implica habilidades, prácticas, mecanismos y acciones orientadas a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención de factores internos o externos que afectan el desarrollo del currículo educativo y el aprendizaje de los estudiantes.

Gestión administrativa: incluye tareas de planificación, seguimiento, gestión del talento humano, manejo de recursos materiales y económicos de los centros educativos necesarios para el desarrollo del proceso formativo de la población estudiantil, así como la articulación y vinculación de actores educativos claves como el personal administrativo de apoyo o las juntas de educación.

Gestión comunitaria: entendida como las acciones que promueve la persona directora dirigidas a otros centros educativos, familias y actores comunitarios para consolidar el proyecto educativo de su centro, a la vez responde a las necesidades y retos que presentes en el contexto social.

Fuente: Bolaños et al., 2021.

educativa pueda, de forma autónoma, adquirir las bases de conocimiento para atender los diferentes contextos y modalidades educativas, así como dar apoyo en el desarrollo del currículo.

Estos resultados coinciden con el estudio realizado en el 2016, en el marco del *Sexto Informe Estado de la Educación*, en el cual se encuestó a docentes y directores en 120 centros educativos para conocer acerca de las prácticas que promueven una gestión por resultados, en el que uno de los aspectos peor valorados fue el de la gestión del director en materia de procesos pedagógicos (PEN, 2017).

En relación con lo anterior, los y las docentes consultados consideran que las visitas de aula del director corresponden más a factores técnicos o de infraestructura y no a procesos de realimentación pedagógica ni de apoyo a la mediación de los aprendizajes. Esto se debe, según ellos, al desconocimiento de lo pedagógico por parte de los directores, y tiene una incidencia negativa directa en el acompañamiento que puedan dar al cuerpo docente.

Como se ha constatado en otros estudios, el tiempo y demanda de trabajo de las personas directoras se centra en lo administrativo (PEN, 2017; Solano et al., 2019). Los y las supervisoras consideran que hay un recargo de reportes e insumos administrativos, los cuales limitan la posibilidad de que el personal directivo realice su gestión curricular; además, se considera la burocracia que envuelve a los informes como parte del problema, ya que estos no se utilizan para su posterior análisis, sino que terminan siendo una documentación sin repercusión. En palabras de uno de los supervisoras consultados: “El problema con tantos informes es que nadie los lee, quedan ahí y no se fomenta el análisis de estos, no se determina cuáles son realmente necesarios y pertinentes para que su análisis permita tener una incidencia en la mejora del proceso educativo” (Bolaños et al., 2021).

En primer lugar, para las personas docentes consultadas, hay tres elementos claves para que la gestión del director impacte la gestión curricular: la moti-

vacación y cercanía empática que logre con el cuerpo docente; la realimentación que haga al trabajo docente mediante una comunicación clara y asertiva, que les permita hablar en un mismo idioma, y, finalmente, la distribución de funciones, para lo cual se requiere que las personas directoras tengan la capacidad para identificar las habilidades del personal a su cargo y distribuir tareas que potencien el uso de esas habilidades.

En segundo lugar, en la dimensión administrativa se analizaron tres categorías: la planificación, la inserción de necesidades en el presupuesto y el seguimiento. En relación con estas, la percepción de docentes y personal supervisor coincide en señalar la necesidad de avanzar hacia un modelo de gestión administrativa de corte participativo, que permita la vinculación de los diferentes actores educativos como Juntas de Educación, padres de familia y estudiantado. De acuerdo con los docentes, lograr un trabajo colectivo y una identificación de los distintos actores con el centro educativo propicia, por una parte, contextualizar las necesidades propias de la zona y, por otra, un sentido de compromiso de parte de los diferentes miembros de la comunidad hacia el centro educativo, lo cual facilita el alcance de los planes y objetivos de aprendizaje.

No obstante, se identificaron varios aspectos que limitan una gestión administrativa participativa, entre los que destacan: los bajos niveles de educación formal de las personas que constituyen las Juntas de Educación, en muchas ocasiones se convierte en una limitante para la efectiva construcción participativa de los procesos. A esto, se suman las condiciones de vulnerabilidad económica de las familias, lo que implica jornadas laborales extensas, por lo tanto, se dificultan o inhibe su vinculación con directores y docentes para participar en los planes de mejoramiento de los centros educativos. Otro aspecto relevante alude a la prevalencia de presupuestos limitados en los centros educativos, esto impide la priorización de los intereses institucionales en la gestión presupuestaria y la incorporación de propuestas que presenta la comunidad educativa.

En general, las personas consultadas

coinciden en considerar como una limitante que los procesos participativos en la actualidad se encuentran centrados, principalmente, en la parte de planificación, quedando muchas veces reducidos a un trámite que se ejecuta solo para cumplir con las solicitudes expeditas del MEP, pero que en realidad no se aprovecha como un recurso para fomentar el trabajo colectivo en el logro de los objetivos educativos.

Para el personal de supervisión, es necesario que las personas directoras se apropien de estos procesos participativos de planificación y los conviertan en una constante relación y realimentación con la comunidad educativa. Se indicó que, en muchas ocasiones, la comunidad educativa participa activamente en los procesos de diagnóstico y planificación, pero luego no se da ninguna devolución de los hallazgos o de los planes construidos a partir de esas consultas, lo que genera frustración. En esta misma línea, tanto el personal supervisor como el docente destacan la importancia de hacer partícipes a los diferentes miembros de la comunidad educativa en los procesos de seguimiento, evaluación y fiscalización de los planes de trabajo construidos colectivamente.

Por último, en la dimensión comunitaria, el análisis se centró en las prácticas ejercidas por las personas directoras en tres ámbitos, a saber: las acciones para vincular a los diferentes actores de la comunidad educativa, las estrategias para lograr que la vinculación comunitaria favorezca el proceso de aprendizaje y las acciones ejecutadas para impulsar al centro como participante activo en la resolución de los problemas de la comunidad.

De la consulta, se destacan tres hallazgos relevantes: por un lado, la necesidad de un mayor acercamiento de los directores a las comunidades mediante actividades lúdicas que generen más identidad, arraigo y compromiso de los miembros de las comunidades con los objetivos educativos y la mejora de los procesos de aprendizaje en los colegios. Por otro lado, la importancia de cambios en el perfil de liderazgo del director de un modelo de autoridad jerárquico y punitivo a otro horizontal, empático, abierto y cercano. Finalmente, la necesidad de flexibilizar

la estructura y los procesos burocráticos del MEP en su relación con los centros educativos.

Este último es un tema reiterativo, pues se considera que se limitan y frenan las posibilidades de alianzas, propuestas y soluciones creativas que se encuentran para trabajar con organizaciones locales, comunitarias y entre los mismos centros de circuitos aledaños. Un ejemplo es la imposibilidad de utilizar la infraestructura de los centros educativos como espacios de reuniones y actividades de organizaciones y asociaciones comunales, así se impide que estos se conviertan en dinamizadores del desarrollo de las comunidades y su integración como un recurso esencial para fortalecer el trabajo de los centros y optimizar los resultados educativos de los estudiantes.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA

véanse Bolaños et al., 2021,
en www.estadonacion.or.cr

Conclusiones y recomendaciones

El liderazgo directivo escolar es un tema cada vez más destacado en la investigación y la discusión internacional que lo identifica como el segundo factor clave, después de la calidad docente, que incide en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, así como en los buenos resultados de los sistemas educativos que apuestan por la calidad. El análisis sobre las condiciones que permiten fortalecer, en las personas directoras, su liderazgo instruccional o pedagógico, entendido como aquel que centra la gestión en la mejora de los procesos de enseñanza en el aula y la responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes, se ha fortalecido en las últimas décadas (Bolívar, 2010) en América Latina y los países desarrollados.

En esta línea, países como Inglaterra, Australia, Canadá, Singapur o Austria destacan por la prioridad que han dado a

este tema en sus agendas pública y obtenido logros relevantes. En América Latina, Chile, Perú y Brasil han avanzado en temas como la redefinición y precisión de las funciones directivas, la construcción de marcos para el buen desempeño de los cuerpos directivos, y la mejora en los procesos de selección, acompañamiento y desarrollo profesional de las personas directoras, ámbitos en los que Costa Rica muestra rezagos significativos y por lo cual el fortalecimiento del liderazgo pedagógico sigue siendo una asignatura pendiente.

Los estudios realizados para este capítulo (Beirute, 2021; Vargas y González, 2021; Bolaños et al., 2021) coinciden en señalar la importancia que se le asigna a la persona directora en la política educativa y la transformación curricular impulsada por el MEP en la última década. No obstante, esto no se ha articulado con cambios en la normativa, ni en los procesos de acompañamiento y su desarrollo profesional.

Tampoco se han dado cambios en los procesos de selección y contratación que aseguren elegir a las personas con las habilidades y conocimientos más adecuados para ser líderes pedagógicos. En consecuencia, prevalece un modelo burocratizado y centralista, que privilegia una visión de “director-ejecutor de lineamientos administrativos que emanan de los niveles superiores” por encima de las acciones orientadas a mejorar las prácticas docentes en el aula y los aprendizajes de los alumnos.

A partir de las entrevistas a actores claves vinculados a la formación o gestión de los directores, se evidencia que no existe una definición clara de qué se entiende por liderazgo pedagógico en el marco de la transformación curricular, impulsada por las autoridades educativas. Esto es relevante debido a que, en la normativa actual relacionada con las funciones de estas, prevalece una visión tradicional, en la cual el mayor peso recae en la gestión administrativa antes que en otras dimensiones fundamentales del quehacer directivo tales como la gestión pedagógica y el desarrollo profesional propio y de sus equipos de trabajo.

Un tema clave analizado en el capítulo

corresponde a la formación inicial que se ofrece en el país para preparar a los directores de centros educativos. Los principales hallazgos apuntan a la existencia de una brecha significativa entre los programas de formación que reciben en las universidades y las necesidades actuales del sistema educativo. También se identificó una oferta bastante heterogénea (cursos, créditos, tiempos de graduación, enfoques) entre centros de enseñanza superior, con pocos programas acreditados y especializados; excepto uno de formación directiva en Preescolar y una Maestría en Liderazgo, ambos de la Universidad Nacional. La persistencia de una formación generalista en los cursos, en lugar de una basada en el análisis de estudios de casos y los problemas cotidianos que enfrenta el personal directivo en su práctica, tampoco favorece el cierre de esta brecha.

En cuanto a los procesos de actualización y desarrollo profesional permanente de los cuerpos directivos en ejercicio del MEP, la evidencia sugiere que han sido mínimos o nulos. Un vacío importante que se suma a la inexistencia de procesos de inducción y acompañamiento a quienes ejercen este cargo por primera vez; tampoco hay programas que permitan al MEP reconocer las trayectorias profesionales destacadas de las personas directoras en ejercicio para consolidar redes de trabajo y esquemas de mentorías que contribuyan al desarrollo de los nuevos directores, tal y como ocurre en otros países de región como Chile, por ejemplo.

Acercas de los mecanismos de selección y contratación, en el análisis predominan criterios como el título y la antigüedad antes que el mérito o una formación más orientada a lo pedagógico. En contraste con otros países de la región, Costa Rica no ha avanzado en la creación de marcos para el buen desempeño de los cuerpos directivos, que incluyan estándares de calidad respecto a lo esperado en su práctica profesional y los resultados de aprendizaje que obtengan en las universidades.

Respecto a las condiciones de trabajo y apoyos que reciben las personas directoras, los estudios identificaron una serie de cuellos de botella: una saturación

diaria de demandas administrativas que se originan en las estructuras centrales y superiores del MEP, vacíos importantes en cuanto al apoyo que reciben de los supervisores para fortalecer funciones pedagógicas y hacerlas eficaces. Además, problemas asociados a la alta rotación en los puestos directivos o en los equipos de trabajo que se convierten en obstáculos reales para desarrollar un liderazgo pedagógico distribuido en los centros educativos que impacte en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Pese a lo anterior, a partir de la consulta a los directores, se identifica una autopercepción positiva sobre su trabajo, en el sentido de que realizan una gestión eficaz o bastante eficaz. Esta valoración no coincide con la de otros actores de la comunidad educativa tienen de su labor. Sobre este tema, un grupo focal con docentes y supervisores da indicios sobre las diferencias en cuanto a valoración de eficacia entre ambos actores. Asimismo, estudios elaborados en la Dirección Regional de Heredia confirman esta fisura. Esto sugiere la necesidad de profundizar en el tema, precisar cuánto y cómo afecta las posibilidades de mejorar el clima organizacional de los centros educativos, cambiar la dinámica en favor del progreso de los aprendizajes de los estudiantes, y un trabajo más colaborativo y distribuido entre estos y las personas directoras.

Por último, en este capítulo, se evidenció que, en 2020, la pandemia de la covid-19 planteó nuevos retos a las personas directoras, principalmente en temas presupuestarios, competencias digitales y cómo asegurar la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes y el vínculo con los docentes, las familias y las comunidades. También se generaron nuevas oportunidades para impulsar cambios como la digitalización, la optimización de procesos y el uso de los recursos tecnológicos para desconcentrar las labores administrativas de los directores. Esta situación reafirma la necesidad de fortalecer un liderazgo pedagógico distribuido en los centros educativos para lo cual, es impostergable desarrollar procesos para su capacitación y acompañamiento.

De las investigaciones realizadas surgen recomendaciones dirigidas a fortalecer el liderazgo pedagógico de los directores en los próximos años, se detallan seguidamente.

El MEP deberá definir explícitamente lo que se entiende por liderazgo pedagógico y cómo promoverlo mediante la asignación específica de responsabilidades de las personas directoras y sus equipos de trabajo. Estas definiciones tienen que estar vinculadas a la política educativa, la transformación curricular y el Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense. Para conseguirlo, crear un marco de actuación y de estándares de desempeño como los existentes en otros países puede ser muy útil, ya que estos instrumentos permiten orientar, de manera simple y concreta, cómo desarrollar un liderazgo centrado en el cambio, la mejora continua de los procesos de aprendizaje en las aulas y cómo promover procesos de toma de decisiones más participativa entre los distintos actores de los centros educativos.

Al igual que en otros países con avances en el tema del liderazgo, es importante que el Ministerio de Educación tenga una política de mediano y largo plazo dirigida a potenciar el liderazgo directivo escolar, recordando que “deben basarse en una visión clara del liderazgo educativo, traducirse en atribuciones concretas y orientarse hacia la profesionalización de la labor directiva” (Weinstein, 2019). Una forma concreta de plasmar esta política es abordar el tema del desarrollo profesional de las personas directoras en servicio, de manera que realicen una carrera directiva en el MEP, la cual les ofrezca posibilidades de movilidad horizontal en la posición que ocupan actualmente, según distintos momentos.

En otros países de la región, las carreras directivas suelen distinguir un momento inicial, correspondiente con la necesidad de mentoría y apoyo individualizado, de un momento más consolidado (participación en redes y otras modalidades avanzadas de desarrollo profesional), y, a veces, incluyen un momento final, optativo para los directivos más destacados, de experto (permite que se conviertan en mentores de los directivos principiantes) (Weinstein, 2019).

El proceso de construcción del examen de idoneidad que desarrolla actualmente el MEP es una buena oportunidad para revisar también los perfiles de puesto de las personas directoras, en todas sus modalidades, analizando funciones, actitudes y habilidades, y vinculándolas con lo que se establece en los procesos e instrumentos mencionados. Asimismo, esta revisión de las funciones debería considerar las características específicas de los centros educativos (tamaño de matrícula, nivel educativo) y los contextos donde se ubican (zonas rurales, urbano-marginales, indígenas), de tal manera que las habilidades, conocimientos y competencias respondan a los requerimientos locales específicos.

La posibilidad de desarrollar extensivamente el liderazgo pedagógico en los centros educativos públicos costarricenses, más allá de algunos casos de éxito, pasa por definir con claridad las funciones de apoyo y las condiciones necesarias para que esta sea eficaz. En esta línea, es preciso que el MEP evalúe las funciones y criterios de asignación de los equipos de apoyo al personal directivo y su vinculación con los objetivos estratégicos del Ministerio en temas claves como mejorar las habilidades de los estudiantes o reducir la exclusión educativa.

También el MEP requiere evaluar el impacto que tiene el trabajo que ejecutan figuras como los supervisores y coordinadores académicos en los centros educativos para determinar cuáles cambios en la selección de su perfil o en sus funciones contribuirían a la mejora de la calidad educativa. Estas acciones son necesarias para avanzar hacia el desarrollo de equipos y capacidades de liderazgo distribuido en los centros educativos en los distintos territorios, en vez de enfoques centrados en los liderazgos individuales.

Además, es clave que el MEP revise y mejore las condiciones que tienen las personas directoras y sus equipos de trabajo. Para esto, debe avanzar en la generación de información regular y sistemática sobre su labor, sus condiciones de trabajo y el avance de las políticas de fomento del liderazgo directivo en los centros educativos. De tal modo, se pueden valorar diversas alternativas: baterías de preguntas en el censo anual del MEP sobre

centros educativos o cuando aplica las pruebas FARO, crear un centro especializado dedicado a la promoción del liderazgo escolar como lo tienen otros países del mundo (Weinstein y Hernández, 2014), o bien, fondos de investigación en las universidades o en Colopro para desarrollar una agenda de investigación amplia en este tema.

En materia de formación continua, es importante que el MEP, mediante el Instituto de Desarrollo Profesional (IDP), elabore planes de capacitación continua específicos para las personas directoras y sus equipos de trabajo, como existen en otros países, que apuntan a formar directores de excelencia. Estos planes pueden diseñarse de manera conjunta con las universidades u otras instancias como el Colopro.

Es urgente que las universidades avancen en los procesos para acreditar y autoevaluar las carreras vinculadas a la administración educativa, esto para asegurar la calidad y el desarrollo de liderazgos pedagógicos directivos en sus planes de formación inicial. Asimismo, deben valorar la creación de especializaciones en estos planes acordes con las funciones que desempeñan en los distintos niveles y modalidades, definir cursos dirigidos a la formación de liderazgos pedagógicos directivos, y que no sea solamente un tema transversal del currículo. En esta línea, es impostergable el desarrollo hacia un enfoque formativo basado en la experiencia y aplicado, en lugar de solo cursos teóricos, con metodologías innovadoras y aprendizaje entre pares.

Finalmente, para cerrar la brecha entre la formación que ofrecen las universidades y lo que requiere el MEP, es imprescindible promover procesos de trabajo conjunto e intercambio de expectativas y necesidades entre estas instituciones, establecido en la Política Educativa, y que, según las entrevistas a encargados de carrera, es un tema pendiente. Es fundamental incluir, en estos procesos de diálogo, a representantes de la Dirección Curricular, la Dirección de Evaluación y Gestión de la Calidad, el Viceministerio de Planificación y a personas directoras de centros educativos y regionales en ejercicio.

Investigador principal: Dagoberto Murillo.

Insumos: *Perfiles de las personas directores de centros de educativos en el MEP y alcances en materia de liderazgo pedagógico*, elaborado por Tatiana Beirute. *Planes de formación de las carreras de administración educativa y su correspondencia con las necesidades del Ministerio de Educación Pública en materia de liderazgo pedagógico en los centros educativos*, elaborado por Evelyn Vargas y Sebastián González. *Liderazgo pedagógico en directivos de centros educativos costarricenses de secundaria*, elaborado por Olman Bolaños, Karla Vargas, Ingrid Monge, Virginia Cerdas, Satya Rosabal y Adriana Venegas.

Borrador de capítulo: Dagoberto Murillo.

Coordinación: Dagoberto Murillo e Isabel Román.

Asistentes de investigación: Sebastián González y Alejandra Martínez.

Asesoría metodológica: Katherine Barquero, Isabel Román, Ronald Alfaro y Jorge Vargas Cullell.

Actualización, procesamiento y visualización de datos: Dagoberto Murillo.

Aplicación de campo de la encuesta a directores de centros educativos: Dunia Villalobos.

Lectores críticos: Víctor Hugo Orozco, Jorge Quesada, José Weinstein, Isabel Román y Jorge Vargas Cullell.

Por su revisión y comentarios se agradece a: Víctor Hugo Orozco, Jorge Quesada, Guido Barrientos, Vladimir González, Susan Rodríguez, Isabel Román Vega y Jorge Vargas Cullell.

Por sus contribuciones y entrevistas: Francisco Abarca (ULIBRE), Rosa Acosta (MEP), Omar Agüero (MEP), Grettel Alfaro (Conesup),

Melania Benavides (MEP), Grace Beita (MEP), Olman Bolaños (UNED), Anayancy Bonilla (MEP), Virginia Cerdas (UNA), Francisco Corella (MEP), Rebeca Delgado (MEP), Gilberth Díaz (SEC), Clara Espinoza (MEP), Andy Flores (MEP), Grettel Guerrero (MEP), Hilda González (MEP), Alejandra Gutiérrez (MEP), Alexandra Hall (MEP), Rolando Herrera (MEP), Georgina Jara (MEP), Olman Jiménez (DGSC), Flory León (MEP), Juan Marín (Uisil), Cristian Marrero (UCA), Emilia Martínez (MEP), José Miranda (MEP), Aurea Monge (MEP), Ingrid Monge (UNED), David Morales (MEP), Gilberth Morales (MEP), Víctor Hugo Orozco (MEP), Carlos Oviedo (MEP), Walter Peña (Ulibre), Jerry Quintero (UAM), Satya Rosabal (UNA), Leonardo Sánchez (MEP), Marcela Sánchez (MEP), Betania Seas (MEP), Xinia Solano (MEP), Mónica Soto (MEP), María Ulate (MEP), Gabriela Valverde (MEP), Marcela Valverde (MEP), Adriana Venegas (UCR), Beatriz Viquez (MEP), Eliécer Xatruch (MEP), Yaxinia Díaz (MEP), Julio Barrantes (MEP).

Agradecimientos especiales: para la realización del capítulo, se contó con el apoyo financiero de la Fiscalía del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro) en el marco de colaboración que este órgano ha sostenido con el Programa Estado de la Nación en los últimos años. Se agradece especialmente a Andrea Peraza Rogade, Carmen Montoya y Jorge Quesada.

También se agradece a la ministra de Educación, Guiselle Cruz, y a los directores(as) regionales del Ministerio de Educación Pública de los centros educativos incluidos en la muestra de la encuesta por su apoyo, el cual fue fundamental para su aplicación en el 2020.

Un reconocimiento especial a las escuelas de administración educativa de las universidades estatales (UCR, UNA y UNED) por participar en el proceso de investigación del capítulo, también a los directores de todas las carreras de esta área, de universidades públicas y privadas, por su anuencia

a atender entrevistas y facilitar información.

Finalmente, se agradece a los investigadores José Weinstein y Gonzalo Muñoz, de la Universidad Diego Portales de Chile, por su asesoría en el proceso de investigación. Así como a los investigadores Antonio Bolívar y María Purificación Pérez, de la Universidad de Granada, por facilitar la adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED).

Revisión y corrección de cifras:

Dagoberto Murillo.

Corrección de estilo y edición de textos:

María Benavides.

Diseño y diagramación:

Erick Valdelomar, Insignia | ng.

Los talleres de consulta se realizaron los días 11 de marzo, 22 y 29 de octubre de 2020 y 25 de marzo de 2021 con la participación de Francisco Abarca, José Aguilar, Gilberto Alfaro, Grettel Alfaro, Manuel Alfaro, Karol Arroyo, Leda Badilla, Yadir Barrantes, Guido Barrientos, Tatiana Beirute, José Blanco, Fernando Bogantes, Olman Bolaños, María Brenes, Melania Brenes, Vera Brenes, Alberto Calvo, Javier Cascante, Virginia Cerdas, Evelyn Chen, Yessica Cubero, Andy Flores, Alejandra Gamboa, Giselle Garbanzo, Francisco González, Steven González, Kristhyna Hernández, Olman Jiménez, Jennyfer León, Argerie López, Fernando López, Gabriel Macaya, Emilia Martínez, Cristian Marrero, Alejandra Martínez, Arlene Méndez, Carmen Montoya, Dagoberto Murillo, Alexander Ovaros, Carlos Oviedo, Víctor Hugo Orozco, Andrea Peraza, Yorleny Porras, Jorge Quesada, Ricardo Riveros, Warner Ruiz, Ana María Rodino, Claudia Rodríguez, Gabriela Rodríguez, Susan Rodríguez, Isabel Román, Satya Rosabal, Magda Solís, Mónica Soto, Karla Thomas, Simona Trovato, María Alexandra Ulate, Marcela Valverde, Evelyn Vargas, Jorge Vargas Cullell, Adriana Venegas, Karol Zúñiga.

Notas

- 1 Se muestran las dimensiones y dominios más comunes en los siguientes países o regiones: Australia (Queensland y Victoria), Brasil, Canadá (Columbia Británica y Quebec), Chile, Inglaterra, Alemania, Corea, México, Nueva Zelanda, Noruega y los Estados Unidos (California y Texas).
- 2 Personas que ejercen el rol directivo en un centro escolar por primera vez.
- 3 Se generaron muestras independientes para cada nivel y se distribuyeron en ocho núcleos regionales conformados. Se excluyeron los centros unidocentes y tipo de dirección 1 de menor tamaño, específicamente, con matrícula inferior a 90 estudiantes en preescolar, primero y segundo ciclos; 500 estudiantes en colegios académicos diurnos, y 350 en colegios técnicos diurnos.
- 4 Para Bolívar (2015), Volante et al. (2011), Wallace Foundation (2009), el “Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)” es uno de los dispositivos más completos y potentes para la evaluación. Este se enfoca en conductas asociadas a un liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centered leadership).
5. Porter et al. (2008) señalan que, hasta la publicación del VAL-ED, había pocos instrumentos de liderazgo educativo que tuvieran rigurosidad científica y un desarrollo psicométrico.
- 6 El primero conformado por las direcciones regionales de San José Central, San José Oeste, San José Norte, Desamparados y Puriscal; el segundo, por Heredia, Alajuela y Occidente; el tercero, por Los Santos, Cartago y Turrialba; el cuarto, por Sarapiquí, San Carlos y Zona Norte-Norte; el quinto, por Sulá, Limón y Guápiles; el sexto, por Puntarenas, Peninsular y Aguirre; el séptimo, por Pérez Zeledón, Grande de Térraba y Coto; y el octavo, por Cañas, Liberia, Santa Cruz y Nicoya.
- 7 Técnica estadística que permite explorar con mayor precisión las dimensiones subyacentes, constructos o variables latentes de las variables observadas, es decir, las que observa y mide el investigador.
- 8 El criterio aplicado para la extracción de los factores es el de raíz latente —cada variable contribuye con un valor de 1 para el autovalor total— y se considera, además, el criterio de porcentaje de varianza explicada. Para la rotación de los factores, se aplica el método de Rotación Varimax —en caso necesario, se aplicará la rotación Oblimín—; y las cargas factoriales se determinan según la práctica empírica de la revisión de la matriz de factores, y se consideran aquellas cargas factoriales superiores a ± 0.30 (Meza, 2014).
- 9 Presenta mayor diferencia el de Director de Colegio Técnico que, por la particularidad de este tipo de educación, plantea una serie de funciones un tanto diferentes a las de los centros educativos académicos, aunque comparten muchas similitudes (Beirute, 2021).
- 10 El plan anual de trabajo del centro educativo debe ser aprobado por los supervisores.
- 11 Algunas están pasando por procesos de revisión en sus programas de estudio y enfoques de formación, por lo tanto, no se les ha dado apertura actualmente, como es el caso de la maestría en la UNED, o la Ulicori (aunque siguen activas, no se están ofertando al público); por otra parte, algunos encargados de carrera indicaron que las personas oferentes no están tan interesadas en el grado académico de bachillerato, ya que, para ejercer, se requiere una formación base en educación, por lo que buscan formación académica en el grado de licenciatura o posgrado de maestría; de tal manera, en esas universidades han dejado de abrir nuevos cortes para el bachillerato, como el caso de la UISIL (Vargas y Hernández, 2021).
- 12 Independientemente de las sedes o la ubicación geográfica en la que se ofrece la carrera.
- 13 En la sección referencias reconocimientos de este capítulo se encuentran las personas entrevistadas.
- 14 También se reporta el cierre de tres carreras: licenciatura de la Universidad Católica de Costa Rica (acta 852 del 30/01/2019), el doctorado de la Universidad Latina de Costa Rica (acta 766 del 20/05/2015) y el bachillerato de la Universidad San Isidro Labrador (acta 637 del 21/10/2015).
- 15 Se realiza esta acotación porque pueden existir discrepancias en el número de personas nombradas en el puesto de dirección cuando se comparan los datos con otras fuentes de información o en otros momentos del año.
- 16 Incluye Director de Centro Educativo Artístico (I, II, III, IV Ciclos), Director de Colegio (1, 2 y 3), Director de Colegio Técnico y Profesional (1, 2 y 3), Director de Enseñanza General Básica (I y II ciclos; 1, 2, 3, 4 y 5), Director de Enseñanza Preescolar (1, 2 y 3), Director de Escuela Laboratorio, Director de Liceo Laboratorio, Director de Enseñanza General Básica en Educación Indígena (I y II Ciclo; 1, 2, 3), Director de Enseñanza Especial (1, 2, 3, 4) y Director Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC).
- 17 Para ello, proyectó la cantidad de posibles pensionados siguiendo estos criterios: 57 años de edad o más y pertenece al régimen de la CCSS, de 50 a 58 años de edad y un mínimo de 23 cuotas o una edad de 59 años o más si pertenece al régimen de Capitalización o de Reparto.
- 18 Una misma persona puede tener dos o más titulaciones en administración educativa. En el período 2000-2018, 558 personas directoras registraron dos o más títulos.
- 19 Una persona física puede tener simultáneamente varios nombramientos en un centro educativo u ocupar puestos en diferentes centros a lo largo del año.
- 20 Aplicación del estadístico prueba “t” y ANOVA.
- 21 Porcentaje de la población de una cohorte que no termina con éxito el nivel de educación regular. Supone el seguimiento de la disminución de una cohorte que se matricula en el primer año del primer ciclo, hasta la culminación de un nivel determinado, que puede ser primaria, tercer ciclo o educación diversificada. El 69% de los casos restantes corresponde a personas directoras que valoran su gestión de manera eficaz o muy eficaz, y el centro evidencia indicadores positivos en exclusión, repitencia, reprobación y desgranamiento.

