

**DEPARTAMENTO DE PROYECTOS Y PLANIFICACIÓN RURAL
ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIEROS AGRÓNOMOS**



**MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA
DIRECTIVOS ESCOLARES: DESARROLLO Y APLICACIÓN
AL AMBITO DE LA EDUCACIÓN PARTICULAR
SUBVENCIONADA, CHILE.**

TESIS DOCTORAL

**Francisca Gómez-Gajardo
MSc Desarrollo Económico Local**

Director de Tesis: Dr. Ignacio de los Ríos Carmenado

2014

Código asignado: -

Tribunal designado por el Comité Académico y de Calidad el día ... de.....de 20...

Presidente: _____

Secretario: _____

Vocal: _____

Suplente: _____

Realizado el acto de defensa y lectura de la Tesis el día ... de de 20... en las instalaciones de

EL PRESIDENTE

EL VOCAL

EL SECRETARIO

INDICE

RESUMEN	14
ABSTRACT	16

INTRODUCCIÓN

I. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	23
II. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	23
III. METODOLOGÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	24
IV. PRODUCCIÓN CIENTÍFICA ASOCIADA A LA TESIS.....	29
BIBLIOGRAFÍA	32

CAPÍTULO 1: MARCO CONCEPTUAL: COMPETENCIAS PROFESIONALES Y DIRECCIÓN ESCOLAR

INTRODUCCIÓN	35
1. COMPETENCIAS PROFESIONALES: CONCEPTOS	35
1.1 CONCEPTO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES	35
1.2 MODELOS DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	37
2. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO ESCOLAR: CONCEPTO Y MODELOS	39
2.1 MODELOS Y EXPERIENCIAS EN RELACIÓN CON EL LIDERAZGO ESCOLAR	42
2.1.1 MODELOS Y EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN RELACIÓN CON EL LIDERAZGO ESCOLAR.....	44
2.1.2 EXPERIENCIAS EN CHILE EN RELACIÓN CON EL LIDERAZGO Y LA DIRECCIÓN ESCOLAR.....	49
3. CONCLUSIONES.....	51
BIBLIOGRAFÍA	53

CAPÍTULO 2: DESCENTRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE: LA EVOLUCIÓN DEL DIRECTIVO ESCOLAR Y BUENAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS

INTRODUCCIÓN	59
1. SISTEMA EDUCATIVO CHILENO.	59
2. DESCENTRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN CHILE	61
2.1 ETAPAS DE LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN CHILE	63
3. EVOLUCIÓN DEL DIRECTIVO ESCOLAR Y SU PERFIL EN EL ESCENARIO DESCENTRALIZADO....	66
3.1 LA ESCUELA COMO PROYECTO EDUCATIVO	68
4. BUENAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS. DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL.....	73
5. CONCLUSIONES.....	77
BIBLIOGRAFÍA	79

CAPÍTULO 3: MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES

INTRODUCCIÓN.	83
1. BASES CONCEPTUALES DEL MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES.....	83
1.1 MODELOS DE COMPETENCIA DE ENFOQUE HOLISTICO.....	84

1.2	MODELOS DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS	85
1.3	GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.....	86
1.4	MODELO WORKING WITH PEOPLE (WWP)	87
2.	MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES (CPDE).....	88
2.1.	PRINCIPIOS DEL MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES.....	89
2.2.	ESQUEMA CONCEPTUAL MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES.....	91
2.3.	DIMENSIONES DEL MODELO.....	94
2.4.	FASES METODOLÓGICAS DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO.....	98
2.4.1.	DIAGNÓSTICO DEL PROYECTO EDUCATIVO Y SU CONTEXTO.....	98
2.4.2.	DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVA.	99
2.4.3.	VALORACIÓN DE APRENDIZAJES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVA	99
2.4.4.	INTEGRACIÓN DE APRENDIZAJES AL PROYECTO EDUCATIVO.....	100
2.5.	VALIDACIÓN DEL MODELO CPDE	100
3	DICCIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR.....	102
3.1.	LIDERAZGO ESCOLAR: COMPETENCIA TRANSVERSAL	102
3.2.	COMPETENCIAS TÉCNICAS.....	104
3.3	COMPETENCIAS DE COMPORTAMIENTO	114
3.4	COMPETENCIAS CONTEXTUALES	120
4	IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES.....	123
4.1.	PRÁCTICAS DEL ÁMBITO DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES EN LAS ESTRATEGIAS Y PROCESOS PEDAGÓGICOS	123
4.2.	PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LA COORDINACIÓN Y COHESIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS Y DOCENTES.....	125
4.3.	PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE CUIDADO Y PROMOCIÓN DE UN ADECUADO CLIMA DE PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA.....	125
4.4.	COMPETENCIAS MOVILIZADAS EN LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS	126
6.	CONCLUSIONES.....	136
	BIBLIOGRAFIA	138
	CAPÍTULO 4: APLICACIÓN DEL MODELO DE COMPETENCIAS PARA DIRECTIVOS ESCOLARES: COLEGIO KINGS' SCHOOL, SAN BERNARDO, CHILE.	
	INTRODUCCIÓN.....	143
1.	CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DEL ESTUDIO DE CASO: COMUNA DE SAN BERNARDO, CHILE.....	144
2.	APLICACIÓN DEL MODELO AL PROYECTO EDUCATIVO KINGS'SCHOOL SAN BERNARDO ..	147
2.1	FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA	

DIRECTIVOS ESCOLARES	148
2.1.1. FASE I: DIAGNÓSTICO DEL PROYECTO EDUCATIVO Y SU CONTEXTO	149
2.1.2. FASE II: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVAS	155
2.1.3. FASE III: VALORACIÓN DE APRENDIZAJES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVAS	164
2.1.4. FASE IV: INTEGRACIÓN DE LOS APRENDIZAJES AL PROYECTO EDUCATIVO.....	165
2.1.5. DESARROLLO DE ELEMENTOS DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	166
3. CONCLUSIONES.....	168
BIBLIOGRAFÍA	170
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	
1. CONCLUSIONES.....	173
2. ALGUNAS LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	175
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	177
ANEXOS.....	185
INDICES GRÁFICOS Y TABLAS.....	219
INDICE ANEXOS.....	222

AGRADECIMIENTOS

Nada de lo que aquí se presenta habría sido posible sin el apoyo de quienes me han acompañado en esta aventura.

A riesgo de olvidar a algunos, quisiera agradecer a mis padres y familia por confiar en mí y brindarme un apoyo más allá de todo límite a lo largo de esta aventura intelectual.

A Ignacio, mi director, por su permanente apoyo y respeto a mis ideas. A mi tribunal de Prelectura, por la valiosa orientación recibida para redactar la versión final de esta tesis doctoral que, ahora, se somete a veredicto.

A mis colegas y amigos de GESPLAN (Esperanza, José Luis, Chema, Miguel, Susana, Pablo Vidueira, Pablo Rodríguez, María José, Rodrigo, Ramón) agradezco el haberme incorporado como par en el equipo, la amistad incondicional que me brindaron y las palabras de apoyo en el momento preciso. Agradezco a Adolfo e Ignacio, la confianza que depositaron en mí y el empuje para empaparme de la pasión por el trabajo colectivo y por la creación de redes y comunidades de aprendizaje que, finalmente, terminaron trascendiendo fronteras y que, espero, podamos mantener en el futuro.

A la Universidad Alberto Hurtado, por permitirme trabajar con directivos cuya pasión es educar. En especial a Magdalena, quien nos mueve a todos con su energía.

A mis directores de colegio, cada uno me ha dado más de lo que yo les he podido aportar. Su vocación y capacidad inagotable de trabajo es fuente de inspiración para mí.

A los expertos que respondieron a mi cuestionario, y a la directora del Kings' School en Chile, agradezco el permitirme aprender de su experiencia y ayudar a mejorar este proyecto doctoral.

A mis amigos en Madrid, Susana y Enrique, por hacer que me sienta en casa.

A mis amigos en Chile, por estar ahí y apoyarme hasta el final.

Espero, mantener en los años por venir, los vínculos y conversaciones que hemos retomado tantas veces y proyectarlas en mi práctica académica y profesional en Chile.

A todos y cada uno de Uds., infinitas gracias.

Madrid, Julio 2014

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.”
Nelson Mandela

RESUMEN

RESUMEN

La trascendencia de la educación sobre la construcción del capital humano y social, ha sido vastamente discutido, considerando entre otros elementos, la correlación entre las inversiones en educación, las políticas educativas, los actores involucrados, y los efectos que tienen sobre la calidad de la educación.

Esto se refleja en los esfuerzos, de los diferentes estamentos, por mejorar los resultados del proceso educativo, intentando construir una sociedad más equitativa en la cual todo individuo pueda tener acceso a una educación de calidad, que permita tener las mismas oportunidades para el desarrollo personal, profesional y social.

La educación entonces, pasa a ser un pilar fundamental en los modelos de desarrollo - y un tema de debate constante- en especial en aspectos tales como: resultados de aprendizaje, gestión y efectividad escolar, como ejes para mejorar la construcción del capital humano en la sociedad.

En Chile, a partir de un proceso de descentralización de la educación iniciado en los 80, el modelo de planificación y gestión de la educación pública fue transformado, pasando de un modelo centralizado a un enfoque en el cual el establecimiento educacional – el proyecto educativo – adquiere autonomía de gestión que se vuelve determinante en la calidad de la educación. Es al interior de los establecimientos escolares donde los diferentes agentes educativos llevan a cabo los procesos pedagógicos y administrativos, y se generan las condiciones para poder desarrollar una educación de calidad.

Durante los últimos 30 años, los esfuerzos se han centrado en las capacidades docentes y en alcanzar la cobertura universal. Sin embargo, en los últimos 10 años la investigación aplicada ha evidenciado que los directores y equipos directivos tienen efectos directos e indirectos sobre la gestión escolar, pedagógica y de convivencia dentro de la escuela a través de su desempeño y liderazgo escolar.

Es en este contexto, que se propone esta investigación con el fin de contribuir en el fortalecimiento de las capacidades de estos actores y promover un desempeño que impacte positivamente en la calidad de los aprendizajes en las escuelas

Esta tesis se estructura en cinco capítulos. En el **primer capítulo**, se define y analiza el **marco conceptual** de la investigación centrado en los dos ejes de este trabajo: por un lado, conceptos de competencia, competencias profesionales; y por otro lado, liderazgo y dirección escolar, definiendo el **concepto de competencias profesionales para la dirección escolar**.

A continuación, en el **segundo capítulo**, se presenta un análisis del contexto enfocado en el **proceso de descentralización de la educación pública en Chile y sus efectos sobre el rol de los directivos escolares en Chile**, el cual a través de su proceso de evolución ha transformado las

responsabilidades de este estamento, en cuanto la gestión y la administración de los proyectos educativos **definiendo un perfil del directivo escolar**. Complementariamente, y en función de la gestión directiva, se realiza una **conceptualización de buenas prácticas directivas** como los instrumentos a través de los cuales se movilizan los elementos de competencia.

En el **tercer capítulo**, se presenta la **propuesta de modelo de competencias profesionales para la dirección escolar**, como la principal aportación de esta investigación, que se sustenta sobre cuatro componentes como base científica: el enfoque holístico de competencia, el enfoque de dirección de proyectos de la International Project Management Association (IPMA), el paradigma de gestión escolar y el modelo Working with People (WWP). La propuesta considera una metodología de implementación para el desarrollo de procesos de intervención para la mejora de la gestión escolar, articulando las competencias profesionales directivas y las prácticas de gestión, como los principales componentes del modelo.

En el **cuarto capítulo** se presenta la aplicación del modelo propuesto en un estudio de caso desarrollado en el **Colegio público Kings' School de San Bernardo (Chile)**, un establecimiento particular subvencionado, del área urbana de Santiago con condiciones socioeconómicas media, con un alto porcentaje de vulnerabilidad y cuyos resultados en las pruebas de evaluación nacionales evidencian una caída. La aplicación del modelo se realiza a lo largo del curso 2012-13, trabajando de forma directa con el equipo de dirección, a través de un proyecto de innovación educativa, **diseñando e implementando una propuesta de intervención** de la cual se sistematizan los **resultados y los aprendizajes obtenidos**.

A partir de la investigación y los resultados obtenidos permiten concluir que el modelo propuesto puede ser considerada una **herramienta estratégica de planificación e intervención para la gestión de proyectos educativos**, promoviendo que a los equipos directivos contrastar su realidad con los estándares propuestos, y de esta forma poder articular las capacidades – en términos de competencias - de los recursos humanos con las prácticas directivas que buscan lograr los objetivos y resultados esperados, incidiendo positivamente en los resultados de aprendizaje y la calidad educativa.

ABSTRACT

The importance of education on the construction of human and social capital, has been vastly discussed, considering among other things, the correlation between investments in education, educational policies, stakeholders, and the effects they have on education quality.

This is reflected on the efforts of different stakeholders, to improve educational outcomes, trying to build a more equitable society in which every individual can have access to quality education, allowing the same opportunities for personal, professional and social development.

Education then becomes a cornerstone at development models - and a topic of constant discussion, especially in areas such as learning outcomes, management and school effectiveness, as core concepts to improve the construction of human capital in the society.

In Chile, after a process of decentralization of education that started in the 80s, planning and management model of public education was transformed from a centralized approach to a decentralized perspective in which schools - the educational project - acquires management autonomy and becomes determinant in the quality of education outcomes. It is within the school context where teachers, principals and administrative assistants held teaching and administrative processes, and generates the conditions to develop quality education.

During the past 30 years, efforts have been focused on teaching skills and achieve universal coverage. However, in the last 10 years applied research has shown that the principals and management teams have direct and indirect effects on school management, teaching and school environment through their performance and school leadership.

This research is proposed within this context in order to contribute to strengthen the capacities of these actors, and promote a professional performance that will positively impact schools' quality of learning.

This thesis is divided into five chapters. The **first chapter** defines and analyzes the conceptual framework focused on the two main ideas of this work: first, concepts of competence, professional competence; and secondly, leadership and school management, defining the **concept of professional competences for school leadership**.

Then, in the **second chapter** is developed a context analysis focused on the process of decentralization of public education in Chile, and its effects on the role of school leaders which through this process has been transformed the responsibilities on management and administration of educational projects, allowing to **define a school leader's profile**. In addition, and related to principals' management, it is proposed a **conceptualization of school leadership best practices**, as the instruments through which competence elements are mobilized and placed in action.

Within **chapter three**, is presented the proposed **model of professional competences for school principals**, as the main contribution of this research which is based on four components as scientific basis: holistic competence approach, project management approach from the International Project management Association (IPMA), effective school management paradigm; and Working with People model (WWP). The proposal considers an implementation methodology for the development of intervention processes to improve school management, articulating **professional competences and school leadership practices**, as main elements of the model.

Chapter four presents the implementation of the proposed model, using a case study at the **Kings' School of San Bernardo** (Chile), subsidized school located at the urban area of Santiago with average socioeconomic conditions, with a high percentage of vulnerability and whose national educational assessment results show a fall. Model implementation was developed through 2012-2013, working directly with the management team, through an **innovative educational management project**, designing and implementing an intervention which processes, results and lessons learned are systematized.

Research and obtained results through its implementation indicates that the proposed model can be considered a **strategic tool for planning and operational management for educational projects**, encouraging the principals to compare their reality with the proposed standards, and thus articulate capacity - in terms of competences – in human resources with principals' practices to achieve the objectives and expected results, impacting positively on learning outcomes and educational quality.

INTRODUCCIÓN

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	21
I. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	23
II. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	23
III. METODOLOGÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	24
IV. PRODUCCIÓN CIENTÍFICA ASOCIADA A LA TESIS.....	29
BIBLIOGRAFÍA	32

INTRODUCCIÓN

La trascendencia de la educación sobre la construcción del capital humano y social, ha sido vastamente discutido, considerando entre otros elementos, la correlación entre las inversiones en educación, las políticas educativas, los actores involucrados, y los efectos que tienen sobre la calidad de la educación.

Esto se refleja en los esfuerzos, de los diferentes estamentos, por mejorar los resultados del proceso educativo, intentando construir una sociedad más equitativa en la cual todo individuo pueda tener acceso a una educación de calidad, que permita tener las mismas oportunidades para el desarrollo personal, profesional y social.

La educación entonces, pasa a ser un pilar fundamental en los modelos de desarrollo - y un tema de debate constante- en especial en aspectos tales como: resultados de aprendizaje, gestión y efectividad escolar, como ejes para mejorar la construcción del capital humano en la sociedad.

En Chile, a partir de un proceso de descentralización de la educación iniciado en los 80, el modelo de planificación y gestión de la educación pública fue transformado, pasando de un modelo centralizado a un enfoque en el cual el establecimiento educacional – el proyecto educativo – adquiere autonomía de gestión que se vuelve determinante en la calidad de la educación. Es al interior de los establecimientos escolares donde los diferentes agentes educativos llevan a cabo los procesos pedagógicos y administrativos, y se generan las condiciones para poder desarrollar una educación de calidad.

Durante los últimos 30 años, los esfuerzos se han centrado en las capacidades docentes y en alcanzar la cobertura universal. Sin embargo, en los últimos 10 años la investigación aplicada ha evidenciado que los directores y equipos directivos tienen efectos directos e indirectos sobre la gestión escolar, pedagógica y de convivencia dentro de la escuela a través de su desempeño y liderazgo escolar.

Es en este contexto, que se propone esta investigación con el fin de contribuir en el fortalecimiento de las capacidades de estos actores y promover un desempeño que impacte positivamente en la calidad de los aprendizajes en las escuelas. Este trabajo se desarrolla a partir de:

- Los conocimientos adquiridos en el programa de doctorado “Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible” sobre modelos de planificación y las competencias profesionales asociadas a la dirección de proyectos.
- El conocimiento de los elementos de competencia en dirección de proyectos adquiridos tras el proceso de certificación como Técnico en Dirección de Proyectos, a través de International Project Management Association.

- El trabajo de asesoría a directores escolares desarrollado entre 2012 y 2014 en donde se enmarca la aplicación del modelo de competencias profesionales orientadas a directivos escolares, en el contexto de la educación pública en Chile a través de la Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Esta tesis cuenta con cinco capítulos. En **el primero**, se define y analiza el **marco conceptual** de la investigación centrado en los dos ejes de este trabajo: por un lado, conceptos de competencia, competencias profesionales; y por otro lado, liderazgo y dirección escolar, definiendo las **competencias profesionales para la dirección escolar**.

A continuación, en el **segundo capítulo**, se presenta un análisis del contexto enfocado en el **proceso de descentralización de la educación pública en Chile y sus efectos sobre el rol de los directivos escolares en Chile**, el cual a través de su proceso de evolución ha transformado las responsabilidades de este estamento, en cuanto la gestión y la administración de los proyectos educativos **definiendo un perfil del directivo escolar**. Complementariamente, y en función de la gestión directiva, se realiza una **conceptualización de buenas prácticas directivas** como los instrumentos a través de las cuales se movilizan los elementos de competencia.

En el **tercer capítulo**, se presenta la **propuesta de modelo de competencias profesionales para la dirección escolar**, como la principal aportación de esta investigación, que se sustenta sobre cuatro componentes como base científica: el enfoque holístico de competencia, el enfoque de dirección de proyectos de la International Project Management Association (IPMA), el paradigma de gestión escolar y el modelo Working with People (WWP). La propuesta considera una metodología de implementación para el desarrollo de procesos de intervención para la mejora de la gestión escolar, articulando las competencias profesionales directivas y las prácticas de gestión, como los principales componentes del modelo.

En el **cuarto capítulo** se presenta la aplicación del modelo propuesto en un estudio de caso desarrollado en el **Colegio público Kings' School de San Bernardo (Chile)**, un establecimiento particular subvencionado, del área urbana de Santiago con condiciones socioeconómicas media, con un alto porcentaje de vulnerabilidad y cuyos resultados en las pruebas de evaluación nacionales evidencian una caída. La aplicación del modelo se realiza a lo largo del curso 2012-13, trabajando de forma directa con el equipo de dirección, a través de un proyecto de innovación educativa, **diseñando e implementando una propuesta de intervención** – sobre el modelo propuesto - de la cual se sistematizan los **resultados y los aprendizajes obtenidos**.

Finalmente, en el **quinto capítulo** se sintetizan las **conclusiones** y se proponen líneas futuras de investigación.

I. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de esta investigación, se considera como premisa que en la actualidad las responsabilidades y condiciones de los directivos escolares tienen efectos, directos e indirectos, sobre los resultados de los aprendizajes, y consecuentemente en la calidad de la educación.

Para ello se proponen cuatro preguntas de investigación:

- 1.- ¿Cuáles son las competencias profesionales necesarias para una eficiente dirección escolar?
- 2.- ¿Cuál ha sido la evolución del concepto de directivo escolar a lo largo del proceso de descentralización de la educación escolar en Chile?
- 3.- ¿Cuál es el marco conceptual más adecuado para el diseño de un modelo de competencias profesionales para una dirección escolar de calidad?
- 4.- ¿Qué buenas prácticas directivas pueden tener un efecto en la mejora de la gestión escolar y los resultados de los proyectos educativos?

II. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Considerando lo anterior, para esta investigación se propone el siguiente objetivo general y los siguientes objetivos específicos:

Objetivo General.

Diseñar un modelo de **competencias profesionales para directivos escolares para el caso de la educación pública en Chile.**

Objetivos Específicos.

1. **Caracterizar** el estado del arte sobre competencias, competencias profesionales, dirección y liderazgo escolar, definiendo el concepto de competencias profesionales para la dirección escolar.
2. **Analizar** los procesos de descentralización en la educación pública en Chile, enfocado en la dirección escolar para la implementación y la gestión de los proyectos educativos, definiendo el actual perfil de directivo escolar.
3. **Proponer** un modelo de competencias profesionales para la dirección escolar, en el que se articulan los elementos de competencias más relevantes con las prácticas directivas para la gestión escolar.
4. **Aplicar** el modelo en un estudio de caso, Kings' School San Bernardo, Santiago de Chile, analizando el funcionamiento del modelo a través de un proceso de asesoría para el desarrollo de una intervención sobre un elemento de su gestión escolar.

A partir de las preguntas de investigación, se propone como hipótesis de investigación que *el desarrollo de competencias profesionales en el ámbito de la dirección escolar constituyen una*

herramienta estratégica para la mejora de los procesos de gestión escolar, especialmente en el campo de la educación pública.

III. METODOLOGÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología general de la investigación incorpora los principios del modelo de planificación «Working With People WWP» (Cazorla et al., 2013), a partir de trabajo con expertos, académicos, responsables de la dirección y la gestión escolar, y de familias implicadas la realidad de los Proyectos Educativos. Sobre el análisis cualitativo y sobre la realidad de la gestión escolar en Chile se han generado las preguntas de investigación y las hipótesis para definir el marco conceptual y proponer un modelo teórico en relación con las Competencias Profesionales para Directivos Escolares. Este marco conceptual se ha aplicado en el contexto de la educación particular subvencionada en Chile, permitiendo validar el modelo en la propia realidad de la que parte y extraer lecciones de experiencia.

Por tanto, se trata de una investigación teórica y de ciencia aplicada, en donde el propio “laboratorio de aprendizaje” es constituido por la Educación Particular Subvencionada en Chile en las que se inserta el concepto de la Escuela como Proyecto Educativo. La investigación se enmarca por tanto en los procesos de planificación como aprendizaje social, considerando que los aprendizajes de las personas son, sin duda, uno de los objetivos finales, como vía para el fortalecimiento y la adquisición de competencias - en este caso en el ámbito de la dirección escolar y los proyectos educativos - sin olvidar la importancia de los resultados tangibles de los proyectos.

En concreto la investigación se divide en cuatro fases – conceptual, diseño de modelo, aplicación y conclusiones – las cuales se encuentran asociadas a los capítulos de este trabajo, y cuyo detalle, se entrega a continuación.

ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Para alcanzar el objetivo propuesto, y responder la hipótesis planteada, se siguió una secuencia metodológica que incluyó cuatro fases: marco conceptual, diseño, aplicación y conclusiones (ver gráfico n°1), las cuales se detallan a continuación.

Gráfico 1: Esquema General de la Investigación



Fuente: Elaboración Propia

- **Fase I: Marco Conceptual**

Capítulos 1 y 2 Marco Conceptual y Contexto.

A través de una revisión bibliográfica, se realizó un análisis conceptual de las competencias profesionales, la dirección escolar y liderazgo educativo, identificando los elementos de competencias destacados dentro de la literatura como claves para un buen desempeño profesional de un directivo escolar.

Complementariamente, se desarrolló un análisis contextual centrado en el proceso de descentralización de la administración y la planificación de la educación en Chile, y sus efectos de transformación en el rol del equipo directivo en cuanto a las responsabilidades, competencias y buenas prácticas asociadas a la dirección escolar.

- **Fase II: Diseño de Modelo**

Capítulo 3 Propuesta de Modelo Conceptual de Competencias Profesionales.

A partir de la revisión documental y de experiencias nacionales e internacionales, se realizó una aproximación del modelo de competencias profesionales de dirección de proyectos IPMA al ámbito escolar (IPMA/AEIPRO, 2009) para proponer un **modelo de competencias profesionales para la dirección escolar**, la **principal aportación** de esta investigación, definiendo sus principios, componentes (elementos de competencia y buenas prácticas directivas), así como los pasos metodológicos para su implementación en el contexto de la educación particular subvencionada en Chile.

- **Fase III: Aplicación**

Capítulo 4 Aplicación del modelo de Competencias Profesionales para Directivos Escolares.

Se implementa el modelo propuesto en un estudio de caso, Kings' School de San Bernardo, establecimiento en el cual se desarrolló un proyecto de intervención de gestión. Para ello, se implementó el modelo de competencias y cada uno de los pasos del proceso propuesto, a través de una asesoría técnica a la dirección de la institución. Los procesos y resultados obtenidos, tanto desde la perspectiva de la intervención como del desarrollo de competencias, fueron sistematizados.

- **Fase IV: Conclusiones**

Capítulo 5 Conclusiones.

Análisis de los resultados de la aplicación en experiencia piloto, observando los resultados de la intervención, las competencias desarrolladas y lecciones aprendidas, planteando a partir de este análisis las conclusiones de la tesis.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

La metodología general planteada en la investigación se basa sobre un enfoque cualitativo, sustentado sobre la definición, descripción, análisis de elementos y procesos del ámbito educativo escolar, con énfasis en la actividad directiva escolar. Para ello, se combina el **conocimiento experto** – extraído de la revisión bibliográfica – y el **conocimiento experimentado** – desde la experiencia laboral de directivos escolares y la observación experta del sistema público en Chile.

Específicamente, la metodología se divide en tres grandes etapas: conceptualización, diseño y aplicación.

En primer lugar, para la **conceptualización de las bases científicas del modelo de competencias profesionales para directivos escolares**, se ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica de los últimos 30 años considerando los principales centros académicos de Europa, Estados Unidos y América Latina, así como Organismos Internacionales de relevancia para la investigación, cubriendo los conceptos claves de la investigación, aproximando los conceptos y enfoques de las competencias profesionales, dirección de proyectos y buenas prácticas al ámbito educativo.

En segundo lugar, y a partir de este trabajo, se realiza el **diseño del modelo**, que cuenta con 18 elementos de competencia, los cuales se dividen en tres ámbitos: a) técnico (orientado a los conocimientos sobre planificación, gestión pedagógica y administrativa, prácticas de aula); b) de comportamiento (relacionado con las habilidades asociadas a la capacidad de liderar e influir el desempeño propio y de otros miembros de la comunidad escolar) y c) contextual (orientadas a la conexión de la actividad directiva con el contexto social e institucional en el que se inserta el

proyecto educativo). Los elementos seleccionados, son el resultado de **la aproximación del modelo de competencias para la dirección de proyectos IPMA al ámbito de la dirección escolar**, y la adaptación de estos elementos a la actividad directiva (ver anexo n° 4).

El modelo se valida a través de expertos y académicos, dedicados a la investigación empírica sobre gestión escolar, calidad de la educación y competencias directivas docentes (ver anexo n° 2). La elección de esta técnica, así como la muestra de expertos, se fundamenta en que, sobre el tema de competencias profesionales directivas, aún no existe una integración de estos conceptos en el quehacer de los directivos escolares, y los elementos de competencias propuestos se encuentran puestos en práctica de manera implícita, y no explícita como para permitir un análisis crítico por parte de los mismos directivos, por lo cual los expertos se posicionan como una fuente sólida de validación por sus conocimientos y observación relacionada con el tema.

Una vez identificadas, sistematizadas y validados las competencias profesionales para directivos escolares, se trabajó el segundo componente del modelo: **las buenas prácticas directivas**. Para ello se desarrolló una metodología de identificación y sistematización de las buenas prácticas extraídas desde dos bases complementarias de información: por un lado, información generada previamente por otros estudios, publicaciones, documentación científica (Ontario's Principals Council, 2005; OCDE, 2009) y experiencias internacionales en relación con las buenas prácticas directivas (Mckinsey and Company, 2010; Minesotta Elementary School Principals Association, 2012), que se ajustan a tres ámbitos específicos de la actividad directiva en los que se centra esta investigación, considerados como ejes de la gestión directiva, definiendo para cada uno de ellos sub ámbitos de acción como se detalla en la siguiente tabla :

Tabla 1: Resumen de ámbitos y sub ámbitos de clasificación de Buenas Prácticas Directivas

Ámbito	Sub Ámbito
Acompañamiento a los profesores en las estrategias y procesos pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Orientación a la instrucción. ● Construcción de Comunidades de Aprendizaje ● Desarrollo de Capacidades Profesionales Docentes. Integración de competencias para la empleabilidad en los procesos de aprendizaje
Coordinación y cohesión de equipos directivos y docentes.	<ul style="list-style-type: none"> ● Planificación y coordinación de acciones. ● Comunicación efectiva.
Cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar.	<ul style="list-style-type: none"> ● Clima de Aprendizaje. ● Clima de Participación. ● Mediación y resolución de conflictos de convivencia.

Fuente: Elaboración Propia

Para ello se generó un banco de cuarenta y cinco (45) buenas prácticas (ver anexo n° 3), con fichas en las cuales se sistematizan seis elementos que caracterizan cada competencia de acuerdo a las variables presentados en la siguiente tabla:

Tabla 2: Variables de Sistematización de Buenas Prácticas Directivas

Variable	Definición
Ámbito de acción	Indica a cuál de los tres ámbitos pertenece la práctica descrita.
Sub Ámbito de acción	Indica el Sub-ámbito al que pertenece la práctica
Nombre de la práctica	Denominación específica de cada práctica que describe brevemente la práctica.
Objetivo de la práctica	Define cual es el fin último de la práctica, buscando siempre responder a situaciones específicas de la actividad directiva.
Actores involucrados	Identifica en detalle quienes del equipo directivo se ven involucrado en la práctica, así como otros agentes de la comunidad educativa que se puedan ver involucrados y comprometidos con la práctica.
Referencias	Identifica las referencias documentales que avalan los resultados de cada una de las prácticas

Fuente: Elaboración Propia

Complementariamente, se desarrolló un **análisis de asociatividad (presencia-ausencia)** entre los elementos de competencia y las buenas prácticas, a través de sesiones de trabajos de focus group con los **trece (13) directivos escolares que participaron en el proceso inicial**, quienes fueron indicando que competencias se movilizarían en cada una de las prácticas (Llopis Goig, 2004; Uribe, 2004).

Este análisis, cuyos resultados se entregan en este capítulo, y permite comprender la distribución de los elementos y de los ámbitos de competencia para las distintas prácticas, aproximando las competencias profesionales a la gestión directiva escolar.

Complementariamente, se ha realizado un trabajo de campo con 13 directivos escolares con quienes se trabajó tanto los elementos de competencias como las buenas prácticas directivas, con quienes se analizaron las buenas prácticas directivas. Este trabajo de campo se llevó a cabo entre los años 2012 y 2013, a través de técnicas como focus group y entrevistas abiertas (Llopis Goig, 2004; Scribano, 2007).

En tercer lugar, para la **aplicación del modelo**, se ha recurrido al estudio de caso, técnica utilizada ampliamente en el ámbito de las ciencias sociales, que aun cuando tiene la desventaja de la representatividad muestral, su utilización permite aprovechar sus principales ventajas como son la comprensión de procesos y resultados a escala micro, el amplio y flexible uso de instrumentos para recopilar la información (entrevistas, encuestas, entre otros) (Uribe, 2004).

La selección del **estudio de caso** se da en el contexto de docencia desarrollado en la Universidad Alberto Hurtado con directivos escolares. En el marco de estas actividades, se conforma un grupo de trabajo en el que se conjugan diferentes establecimientos, entre ellos el Kings' School de San Bernardo cuya directora, mostró interés en trabajar este enfoque para proponer mejoras en su proyecto educativo.

Este acercamiento permitió generar condiciones favorables, en términos de acceso a la información y estrecha colaboración, para el desarrollo de esta experiencia de intervención. El proyecto educativo cumplía con los requisitos de ser un establecimiento particular subvencionado, con un alto nivel de vulnerabilidad de sus estudiantes y con niveles de aprendizaje bajo la media comunal y regional.

En el caso de estudio se aplicaron técnicas de recopilación de información como entrevistas semi estructuradas y abiertas con la directora de la escuela que se acompañan por fichas de seguimiento (ver anexo n° 9) , y se aplicaron cuestionarios indirectos al equipo directivo (100% de participación), docentes (100% de participación) y familias del establecimiento (31% de participación), las cuales fueron aplicadas en 2013 durante el período que duró la asesoría para la intervención (ver anexos n°6 y 7). En 2014, se realiza una sesión de seguimiento para evaluar cómo ha continuado la evolución de la intervención realizada. A partir de la aplicación, se extraen un conjunto de lecciones de la experiencia y se extraen las conclusiones finales del trabajo.

IV. PRODUCCIÓN CIENTÍFICA ASOCIADA A LA TESIS

En el siguiente apartado se resume la producción científica actual (artículos y comunicaciones) asociado a la investigación doctoral según las diferentes fases. En total actualmente se han producido: 3 artículos en revistas indexadas; 2 Selected Proceedings y 3 comunicaciones en congresos internacionales con revisión por pares, que se detallan a continuación:

CAPÍTULO 1: COMPETENCIAS PROFESIONALES Y LA DIRECCIÓN ESCOLAR: MODELOS Y EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

Artículo 1: *International Models Of Professional Competence Certification: A Characterization of Eight Models.*

Ignacio de los Ríos, Francisca Gómez Gajardo, Dante Guerrero y Jesús Guillén.

2010 Selected Proceedings from the 14th International Congress on Project Engineering, Madrid, 0051-0067

Artículo 2: *Behaviour Competence Development through E-Learning: Experience In the Context of ADA Madrid (Spain).*

De los Ríos-Carmenado, I.; Díaz-Puente, J.M.; Gómez-Gajardo, F.

2010 Selected Proceedings from the 14th International Congress on Project Engineering, Madrid, 0281-0294

Artículo 3: *Behaviour Competence Development through e-learning: Experience at the undergraduate level in the context of Aula a Distancia (ADA) Madrid.*

Ignacio de los Ríos, José María Díaz Puente, Francisca Gómez Gajardo

2011 Procedia Social and Behavioural Science, vol.15 (2011), 111-119. Indexado en Scopus (SJR: Q3 in Social Sciences)

CAPÍTULO 2: PROCESOS DE DESCENTRALIZACIÓN ESCOLAR EN CHILE: LA TRANSFORMACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR.

Artículo 4: *Descentralización e implementación de políticas públicas en el ámbito de la educación: La transformación del escenario y actores principales para la búsqueda de una educación de calidad.*

Francisca Gómez Gajardo, Marcela Gajardo Jiménez

Presentado en II Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas Públicas GIGGAP UIIOG 2011. En revisión para ser enviado a una revista indexada (Revista Iberoamericana de Educación).

CAPÍTULO 3: MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES

Artículo 5: *Professional Certification for School Principals: Approach of a competence based profile for education quality improvement in Chile.*

Francisca Gómez Gajardo, Ignacio de los Ríos.

Procedia Social and Behavioural Science, vol.46 (2012), 917-925. Indexado en Scopus (SJR: Q3 in Social Sciences)

Artículo 6: *Project Management Competence for School Principals: A proposal for School Effectiveness Improvement from Educational Leadership.*

Gómez-Gajardo, F.; De los Ríos-Carmenado, I.

Social Sciences and Society, 7 (2013), 105-110. Indexado en ISI Proceedings.

Artículo 7: *Competencias Para La Dirección De Proyectos Orientado A Los Directivos Escolares: una propuesta para la mejora de la calidad de la educación desde el liderazgo escolar.*

Francisca Gómez Gajardo, Ignacio de los Ríos.

Presentado al XVI Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos (Congreso Científico con doble revisión por pares)

CAPÍTULO 4: APLICACIÓN DEL MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES

Artículo 8: *Buenas Prácticas Para La Dirección Escolar: Aplicación En Chile De Un Modelo De Competencias Profesionales Para La Gestión Escolar.*

Francisca Gómez Gajardo; Ignacio de los Ríos Carmenado

Comunicación enviada al XVIII Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos (Julio, 2014)
(Congreso Científico con doble revisión por pares)

BIBLIOGRAFÍA

- Cazorla, A., De los Ríos, I., & Salvo, M. (2013). Trabajando con la Gente en Proyectos de Desarrollo Rural: Una propuesta desde el Aprendizaje Social. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 10(70), 131-157.
- Llopis Goig, R. (2004). *Grupos de Discusión*. Madrid: ESIC Editorial.
- Mckinsey and Company. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. EEUU: Mckinsey and Company.
- Minesotta Elementary School Principals Association. (05 de 2012). *Minesotta Elementary School Principals Association. MESPA*. Obtenido de Best Practice Articles: http://www.mespa.net/Best_Practice_articles.html
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: Política y Práctica*. Paris: OCDE.
- Ontario's Principals Council. (2005). *The Quick Reference Handbook for School Leaders: A practical guide for principals*. EEUU: Corwin Press.
- Scribano, A. (2007). *El Proceso de Investigación Social Cualitativo*. Buenos Aires (Argentina): Prometeo.
- Uribe, O. (2004). *Diccionario de Metodología de la Investigación Científica*. México: Limusa Noriega Editores.

CAPÍTULO 1

MARCO CONCEPTUAL: COMPETENCIAS PROFESIONALES Y DIRECCIÓN ESCOLAR

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	35
1. COMPETENCIAS PROFESIONALES: CONCEPTOS	35
1.1 CONCEPTO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES	35
1.2 MODELOS DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	37
2. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO ESCOLAR: CONCEPTO Y MODELOS	39
2.1 MODELOS Y EXPERIENCIAS EN RELACIÓN CON EL LIDERAZGO ESCOLAR.....	42
2.1.1 MODELOS Y EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN RELACIÓN CON EL LIDERAZGO ESCOLAR.....	44
2.1.2 EXPERIENCIAS EN CHILE EN RELACIÓN CON EL LIDERAZGO Y LA DIRECCIÓN ESCOLAR.	49
3. CONCLUSIONES.....	51
BIBLIOGRAFÍA	53

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se define el marco conceptual de la investigación doctoral desde el punto de vista de los dos conceptos principales: las competencias profesionales y la dirección escolar. Dentro de las primeras, se define el concepto de competencias en su enfoque profesional, para comprender, en profundidad, los elementos de análisis del concepto, y sobre dirección escolar, se definen sus elementos claves y se describe la situación de las competencias en el ámbito de la dirección escolar mediante una revisión bibliográfica exhaustiva- tanto de investigaciones teóricas como empíricas- sobre las capacidades de desempeño profesional en el ámbito escolar.

La relación entre formación, desarrollo de competencias profesionales y desempeño profesional es un tema que se viene abordando desde hace mucho, dada la fuerte correlación existente entre estos elementos para el desarrollo de un trabajo competente (Lévy-Leboyer, 2003; OCDE, 2004; OCDE , 2008).

Este enfoque no es ajeno al ámbito de la educación, en el cual además de desarrollar competencias de los alumnos, quienes participan de la gestión y administración de la educación deben contar con un conjunto de elementos que permita tener un desempeño competente y poder obtener los resultados esperados.

Específicamente, el ámbito de la calidad de la educación ha quedado en evidencia los efectos directos e indirectos del liderazgo y la dirección escolar, y su importancia para poder obtener resultados de calidad en los procesos de aprendizaje (Hallinger & Heck, 1996; Bolívar, 1997; Hopkins, 2008).

1. COMPETENCIAS PROFESIONALES: CONCEPTOS

En el debate sobre formación y desempeño laboral, existe acuerdo entre los expertos que el conocimiento intelectual debe ir acompañado del desarrollo de competencias complementarias para que el trabajo sea más efectivo tanto a nivel individual como a nivel grupal o social.

1.1 CONCEPTO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Las *competencias* destacan como un denominador común en los requerimientos por parte de los empleadores y las expectativas de desempeño, posicionándose como un paso intermedio en el crecimiento profesional que forma parte del desarrollo y madurez de una profesión (OIT/CINTEFORT, 2006; Van Del Klink, Boon, & Schlusmans, 2007; OCDE, 2008).

Este concepto, utilizado más frecuentemente en el ámbito de lo laboral y productivo, muestra un alto grado de complejidad y su definición varía según el contexto y las condiciones particulares en que se aplique. En la literatura se pueden encontrar diferentes definiciones de competencia,

basados en distintos enfoques, siendo algunas de las más frecuentemente utilizadas las siguientes:

- *Combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo* (Tuning Project, 2006).
- *Aptitud que trasciende la simple posesión de conocimiento y destrezas, y abarca: i) competencia cognitiva, que implica el uso de teorías y conceptos y de conocimiento tácito informal obtenido por vía de la experiencia; ii) competencia funcional (destrezas o saber hacer), es decir lo que alguien debe ser capaz de hacer para trabajar en un sector determinado; iii) competencia personal, que consiste en ser capaz de reaccionar ante situaciones específicas; y iv) competencia ética, que conlleva la posesión de determinados valores personales y profesionales*(OCDE, 2007).
- *Capacidad demostrada para aplicar conocimientos o destrezas, y cuando proceda, atributos personales demostrados* (IPMA/AEIPRO, 2009).
- *Conjunto integrado de conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos que las personas ponen en juego para desempeñarse en distintas organizaciones y contextos laborales* (Schkolnik, Araos, & Machado, 2005).

Aún con la diversidad de conceptos existentes, se pueden distinguir dos elementos esenciales que se comunes a todos ellos:

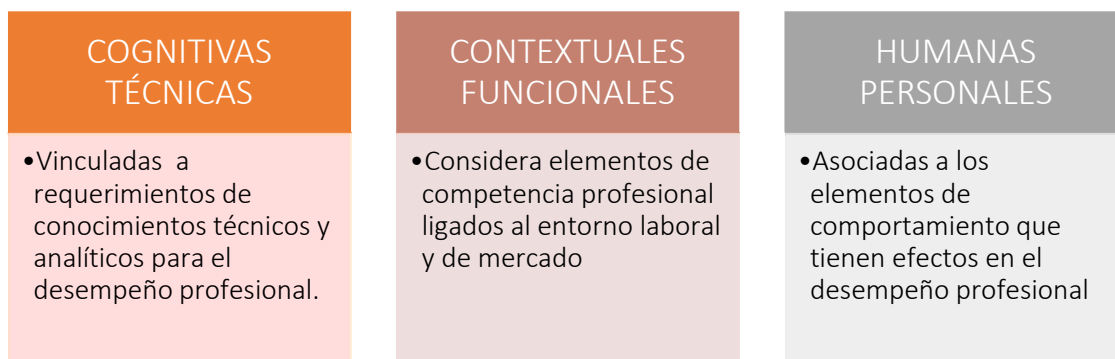
- **capacidad** del desempeño, donde se combinan conocimiento, aptitudes y experiencia, y;
- **autoridad** que se vincula con el concepto de **responsabilidad** para actuar o ejercer un determinado trabajo.

Aun cuando R.H White fue quien introdujo el concepto de competencia asociado a un desempeño superior; se reconoce a David McClelland (Universidad de Harvard) en los años 70 la autoría y diseminación del concepto de competencia vinculadas al desempeño laboral (Weinert, 2004). En este concepto, es posible identificar dos grandes grupos de competencias: genéricas y profesionales, las que a su vez se subdividen en subcategorías que responden a características individuales y específicas de cada una de ellas.

Las **competencias genéricas**, se refieren al conjunto de conocimientos y habilidades mínimas que debe poseer un individuo para poder acceder a oportunidades laborales o de educación. Dentro de este grupo de competencias se distinguen tres sub categorías: **básicas, transferibles y específicas**. Las primeras y segundas abarcan el conjunto de **habilidades mínimas** que debe poseer un trabajador para desempeñarse en algún ámbito laboral y que se adquieren a través de la educación inicial, mientras que las **específicas** serán determinadas por las características del perfil y las actividades vinculadas de cada puesto de trabajo.

Por otro lado, las **competencias profesionales**, se vinculan directamente con campos profesionales y se subdividen en **técnicas, funcionales y personales** (ver gráfico n°2). Se encuentran determinadas por el puesto del trabajo y el nivel de responsabilidad que éstos tengan. Por su naturaleza, las competencias profesionales permiten un desempeño productivo y competitivo de labor/trabajo individual y colectivo, permitiendo que los objetivos propuestos por las organizaciones se logren en los tiempos asociados y con los recursos disponibles.

Gráfico 2: Clasificación de Competencias Profesionales



Fuente: Elaboración Propia a partir de revisión bibliográfica

Cada profesión, puesto de trabajo y colectivo profesional tienen una combinación particular y característica de estas competencias determinada por la naturaleza de sus actividades y sus requerimientos específicos. Ellas se adquieren a lo largo de la vida de cada individuo y su desarrollo está vinculado con las experiencias personales y profesionales de cada cual.

1.2 MODELOS DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

A partir de esta clasificación en la literatura se pueden distinguir diferentes modelos de competencias, de acuerdo a los enfoques del concepto de competencia profesional, varían en su clasificación y sus características. En la siguiente tabla (ver tabla n° 3), se sintetizan los cinco principales enfoques que han enmarcado el análisis de las competencias profesionales, tanto desde la perspectiva de desempeño individual, como para el desarrollo de las organizaciones, demostrando la importancia que han adquirido las competencias como elementos asociados al desarrollo de una actividad de forma “competente”, que se suman a la base de conocimiento teórico y la experiencia profesional (De Los Ríos Carmenado, Gómez Gajardo, Guerrero Chaduví, & Guillén, 2010; Guerrero-Chanduví & De Los Ríos, 2013).

Tabla 3 : Modelos de competencias: características y elementos considerados.

	Basados en el Puesto de Trabajo	Teoría del Comportamiento	Estrategia Empresarial	Modelo Cognitivo y Motivacional	Enfoque Holístico
Concepto de Competencia	Expresa la habilidad de realizar con eficacia las funciones asociadas con una situación relacionada con un trabajo concreto.	Vinculado con la motivación humana más que con el intelecto (como interés recurrente en un individuo para lograr objetivos).	Vinculado a las habilidades individuales que son parte de una organización, y que constituyen una ventaja competitiva.	Vinculado con la dimensión personal y con su aprendizaje, para la construcción de competencias	Asociado a capacidad demostrada para aplicar conocimientos o destrezas y atributos personales.
Modelo	NVQ	SCANS	CORE COMPETENCE	EDUCATIVO	COMP. PROFESIONALES
Características	Se basa en definir adecuadamente un puesto de trabajo, estableciendo las competencias necesarias para cubrirlo de manera eficiente.	Se basan en definir las características subyacentes, incluyendo habilidades, conocimientos y rasgos de personalidad.	Se basan en analizar la estrategia de los negocios y el planteamiento de gestión de los recursos humanos en la empresa.	Se basan en vincular los procesos cognitivos (saber) con los procesos de motivación (poder aprender).	Integran todos los aspectos de las personas que puedan influir en su desempeño laboral: conocimientos, habilidades, experiencias.
Tipos de Competencia	Considera 3 tipos principales de competencias: Básicas, genéricas y específicas de cada profesión o empleo.	Considera las siguientes competencias principales: la capacidad de motivación, la autoestima, el conocimiento y las habilidades para desempeñar una tarea física o mental específica.	Considera competencias genéricas y aplicables a una amplia gama de circunstancias y a diferentes puestos de trabajo. Cada individuo aporta un número de competencias a la organización.	Considera las competencias desde la taxonomía de las habilidades del pensamiento: <ul style="list-style-type: none"> • conocimiento • comprensión • aplicación • análisis • síntesis • evaluación 	Considera las competencias desde tres dimensiones: competencias técnicas, contextuales y de comportamiento, transferibles y específicos para la organización.
Autores principales	(TAYLOR, 1911 (1980), (FAYOL, 1916 (1980), (FRANK, 1991), (QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY, n.d.) (WILKINS, 2002). (SHACKLETON & WALSH, 1995) (THOMPSON & HARRISON, 2000) (FOSS, 2003)	(WEINERT, 2004), (McCLELLAND & BOYATZIS, 1980), (BOYATZIS, 1982), (SPENCER & SPENCER, 1993), (VOSSIO, 2002), (SCANS, 1992).	(CAMERON & NEAL, 2001), (PRAHALAD & HAMEL, 1990). (AMABILE, 1998), (LAWLER, 1994), (BERGENHENEGOUWEN, HORN, & MOOIJMAN, 1996)	(BLOOM, 1986) (FOSS, 2003) (AMABILE, 1998) (DUYSTERS, 2000):	(DELEMARE & WINTERTON, 2001) (CHEETHAM & CHIVERS, 1998) (BERGENHENEGOUWEN, HORN, & MOOIJMAN, 1996) (DELEMARE & WINTERTON, 2001) (SCHNECKENBERG & WILDT, 2006) (SCHON, 1987) (CHEETHAM & CHIVERS, 1996) IPMA/AEIPRO, (2009)

Fuente: En "Modelos Internacionales de Certificación de Competencias Profesionales: Una Caracterización de Ocho Modelos" (De Los Ríos Carmenado, Gómez Gajardo, Guerrero Chaduvi, & Guillén, 2010; Guerrero-Chanduvi & De Los Ríos, 2013)

Así, las competencias profesionales llegan a vincularse con el concepto de empleabilidad, entendido como la aptitud para trabajar con competencia dentro de un entorno laboral (OCDE, 2007).

En esta misma línea, la Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos señala que la empleabilidad se refiere a las *“competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten, con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo”* (OIT, 2006, p.23).

Cuando se logra integrar estos conceptos a la cultura laboral de cualquier ámbito y/o actividad, aumenta la motivación de las personas para formarse, desarrollar sus conocimientos y habilidades, certificarse, así como crecer profesional y personalmente.

En estas líneas conceptuales se pone de manifiesto que las competencias, se han posicionado como un elemento diferenciador y de análisis de las capacidades individuales para lograr un desempeño competente en cualquier ámbito profesional, y que como tales es de interés promover el su desarrollo y fortalecimiento en todos los ámbitos profesionales.

2. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO ESCOLAR: CONCEPTO Y MODELOS

En este apartado se revisarán los conceptos y actuales tendencias sobre dirección y liderazgo escolar, con el objetivo de enmarcar el concepto de las competencias profesionales en este ámbito.

Tradicionalmente, la actividad directiva escolar se conceptualizaba como una función de gestión administrativa cuyo principal objetivo era el de generar y mantener las condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje (Hallinger & Heck, 1996).

En la actualidad, esta tendencia ha cambiado y la evidencia de la investigación aplicada demuestra que la función de los equipos directivos, a través de su liderazgo tienen la capacidad de influenciar a los agentes educativos (docentes, alumnos, familias), con efectos directos e indirectos en los procesos y resultados de aprendizaje (Robinson, C. 2007; Pont, Nuscha, & Moorman, 2008; The Wallace Foundation, 2009; Leithwood & Riehl, 2009).

La investigación en el ámbito de la dirección escolar se enmarca en el *paradigma de gestión escolar efectiva* con énfasis en el componente de *liderazgo escolar*, que buscan enmarcar, definir y caracterizar aquellas acciones, funciones y procesos liderados por el director y equipo directivo, a los cuales se puede atribuir un buen resultado en los logros del aprendizaje siempre bajo las premisas de calidad y equidad en la educación (Hallinger & Heck, 1996; Scheerens, 2000).

En el ámbito de la investigación académica, las principales aportaciones se concentran en las escuelas norteamericanas, inglesas y canadienses las cuales se han concentrado en definir y comprender la actividad directiva cómo la capacidad de influir en los diferentes agentes de la escuela (profesores, alumnos, familias) para mejorar el proceso educativo y los resultados de enseñanza (Fullan, 2002; Elmore, 2004; Robinson, 2007; Leithwood & Riehl, 2009).

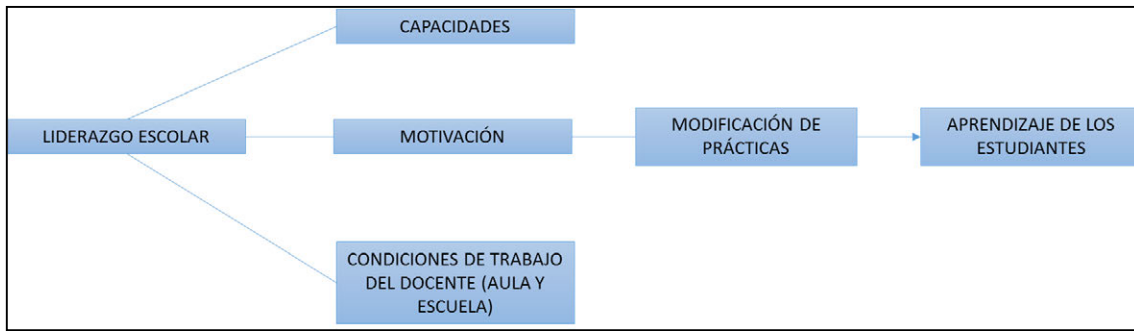
Es así como, la gestión escolar combina elementos administrativos y pedagógicos, centrando su objetivo en los estudiantes y su aprendizaje a través del aseguramiento de la efectividad de las prácticas pedagógicas y del clima escolar en el cual se desarrolla esta actividad. Es lo que Fullan (2002) y Elmore (2004), denominan el núcleo pedagógico que se compone de tres elementos: estudiante, docente y contenidos, y es a través de la interacción de estos tres elementos – a través de las metodologías de enseñanza - que se obtiene como resultado el aprendizaje, determinando los agentes sobre los cuales intervenir el proceso educativo para generar procesos de mejora en las prácticas docentes, calidad de los contenidos y estrategias pedagógicas.

Las principales líneas de investigación, especialmente europeas y norteamericanas, se han concentrado en el concepto y caracterización del liderazgo educativo al nivel teórico, complementado con una línea aplicada que trabaja en la identificación y sistematización de casos ejemplares. Esto es, a través de la identificación de proyectos con resultados claros en la calidad de la educación, medida según logros de aprendizaje, donde se describe los procesos llevados a cabo y sus resultados destacando siempre la característica y el carácter de liderazgo que ejerce la dirección de los establecimientos escolares en los resultados de los mismos. El principal propósito de este análisis es permitir que otras instituciones sean capaces de replicar y obtener resultados similares, permitiendo un efecto de réplica en otras escuelas (OCDE, 2009; Washhstrom, Seashore, Leithwood, & Anderson, 2010).

Elmore, por su parte, argumenta que a través del liderazgo educativo es *“lo que conecta las políticas educativas con el desempeño”* (Elmore, 2004, p.67), y lo considera un **bien colectivo y productivo** en beneficio del desarrollo del proyecto educativo y de los resultados de desempeño constituyendo una práctica de mejoramiento escolar.

Desde la perspectiva intra escuela, Anderson (2010), da partir de la experiencia de investigación del Instituto de Estudios para la Educación de la Universidad de Ontario, evidencia que la influencia del liderazgo escolar de los directivos se puede evidenciar sobre las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores (en el aula, en la escuela y externas) que a su vez afectan los resultados de aprendizaje de los estudiantes (ver gráfico n°3).

Gráfico 3: Ámbitos de influencia del liderazgo escolar



Fuente: Anderson, 2010

En la misma línea Leithwood y Rielh (2009), definen cuatro ámbitos de prácticas claves para un liderazgo efectivo, que abarcan: establecer direcciones, desarrollar las personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción en la escuela¹ las cuales se influyen mutuamente y generan sinergias que contribuyen a la mejoría de la gestión educativa de las escuelas, reflejándose en la calidad de los procesos de enseñanza y los logros del aprendizaje (ver tabla n°4).

Tabla 4: Ámbitos de Prácticas Claves para un Liderazgo Efectivo

Ámbitos de Prácticas	Prácticas
Mostrar dirección de futuro <i>(Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto a su propio trabajo, estableciendo un propósito moral)</i>	Visión (construcción de una visión compartida)
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)
	Altas expectativas
Desarrollar personas <i>(Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándola)</i>	Atención y apoyo individual a los docentes
	Atención y apoyo intelectual
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)
Rediseñar la organización <i>(Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades)</i>	Construir una cultura colaborativa
	Estructurar una organización que facilite el trabajo
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad
	Conectar a la escuela con su entorno (y con sus oportunidades)
Gestionar la instrucción (enseñanza aprendizaje) en la escuela <i>(Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clase)</i>	Dotación de personal
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)
	Evitar la distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo

Fuente: Prácticas claves para un liderazgo efectivo (Leithwood y Rielh, 2009)

¹ Instrucción considera el proceso de enseñanza y aprendizaje

Desde el punto de las competencias profesionales en el ámbito de la dirección escolar, en la literatura científica no existen referencias específicas en los que se sistematicen los elementos de conocimiento y habilidades, sino que se encuentran de manera implícita en las líneas de investigación antes indicadas y en experiencias internacionales a las que se hará referencia en el siguiente apartado.

Desde esta perspectiva, y como primera aportación de la investigación doctoral, se propone el concepto de **competencias profesionales para el ámbito de la dirección en educación escolar**, como el **conjunto de elementos de conocimiento, actitudes, destrezas y experiencia, que permite al directivo escolar articular y movilizar recursos (pedagógicos, humanos y financieros) influenciando de manera positiva a los actores y procesos para el desarrollo exitosos del proyecto educativo.**

2.1 MODELOS Y EXPERIENCIAS EN RELACIÓN CON EL LIDERAZGO ESCOLAR

En el ámbito del liderazgo y dirección escolar, en el contexto internacional se han identificado cuatro marcos de referencia que han sido utilizados para el desarrollo de iniciativas nacionales para el desarrollo del liderazgo escolar (ver tabla n°5).

Tabla 5: Resumen De Modelos Internacionales Relacionados Con El Liderazgo Escolar

MODELOS	OBJETIVO	ÁREAS DE ACCIÓN	ALCANCE	REFERENCIAS
Programa de Mejora del Liderazgo Escolar	Apoyar el desarrollo de políticas públicas a través del desarrollo de análisis aplicados sobre diferentes aproximaciones al liderazgo educativo	Comprensión y análisis, diagnóstico y auditoría, asignación de prioridades y toma de acción, comunicación y conexión	Países miembros OCDE	(OCDE, 2009)
Marco para la Buena Enseñanza	Definir un conjunto de componentes de instrucción que se alinea con estándares docentes, basado en un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje	Planificación y preparación; generación de un ambiente propicio en la sala de clases; instrucción; responsabilidades profesionales	Estados Unidos, y se ha replicado en Chile	(Danielson, 2007)
Marco de apoyos esenciales para la Mejora Escolar	Empoderar a las familias y comunidad local con la gestión escolar, permitiendo a los líderes de la comunidad escolar desarrollar sus planes para mejorar al aprendizaje adaptado a sus contextos y realidades	Implementación de Consejos Escolares Locales; Diseño e implementación de programas de formación de líderes escolares.	Chicago, Estados Unidos.	(Hart, Ponisciak, Sparte, & Stevens, 2006; Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010)
Consejo Nacional Para La Certificación De Directores De Escuelas	Crear un proceso confiable para desarrollar, reconocer y retener a los directivos competentes y efectivos en su desempeño	Habilidades (liderazgo, misión, gestión); implementación (cultura, educandos, aprendizaje e instrucción); Disposición (ética, equidad, defensa)	Estados Unidos	(National Board for Professional Teaching Standards, 2014) (Hale & Moorman, 2003)

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica

A continuación se detallan cada una de ellos como antecedentes relevantes para esta investigación.

2.1.1 MODELOS Y EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN RELACIÓN CON EL LIDERAZGO ESCOLAR

Programa De Mejora Del Liderazgo Escolar (OECD)

Este programa se enmarca en la misión de esta organización de promover políticas que buscan mejorar el bienestar social y económico de los países miembros, siendo uno de sus focos de atención la educación.

En este contexto, y como respuesta a los desafíos que enfrentan los países miembros en cuanto a las expectativas sobre la educación y las transformaciones en las que están los sistemas educativos, este programa pone especial atención a la labor de los líderes escolares como agentes claves en las reformas educativas y en los resultados de la calidad de la educación.

Su principal **objetivo** es **apoyar el desarrollo de políticas públicas a través del desarrollo de análisis aplicados sobre diferentes aproximaciones al liderazgo educativo**, buscando responder cuatro preguntas claves:

- ¿Cuáles son los roles y responsabilidades de los líderes escolares bajo diferente estructuras de gobierno? ¿Qué políticas y condiciones son necesarias para promover líderes eficaces que mejoren los resultados educativos?
- ¿Cómo se puede desarrollar y promover un liderazgo educativo eficaz? ¿Qué políticas y prácticas serían más propicio para estos fines?

Actualmente, participan 22 países a través de procesos analíticos que entregan antecedentes bajo un marco común. Adicionalmente, se han realizado un número de estudio de casos sobre prácticas innovativas en liderazgo escolar así como del desarrollo de líderes escolares, que entreguen ejemplos de buenas prácticas

Uno de sus principales resultados, es un informe comparativo del 2009 (OCDE, 2009) en que se entregan **recomendaciones para el desarrollo de políticas** en las que se define la importancia del liderazgo escolar, sus responsabilidades, su distribución dentro de la organización escolar, el desarrollo de habilidades para el liderazgo escolar eficaz y la importancia de promover el liderazgo escolar como una profesión atractiva que permita atraer, retener y desarrollar a los profesionales más capaces para asumir estas responsabilidades. Complementariamente, se generó un así como un **conjunto de herramientas de trabajo** en la que se identifican 4 módulos de prácticas clasificados como: comprensión y análisis, diagnóstico y auditoría, asignación de prioridades y toma de acción, comunicación y conexión (ver gráfico n°4).

Gráfico 4: Áreas de acción Proyecto OCDE para Mejorar el Liderazgo Escolar



Fuente: OCDE, 2009

En la actualidad ambos documentos se utilizan como referencias para el desarrollo de políticas y estrategias para la promoción y fomento de la calidad de la educación especialmente en México y Chile, los dos países latinoamericanos miembros de la OECD.

Marco Para La Buena Enseñanza (The Danielson Group, USA)

Este marco, sustentado en investigación aplicada y el enfoque de formulación de políticas basadas en evidencia, define un **conjunto de componentes de instrucción** que se alinea con estándares docentes, basado en un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Danielson, 2007): La actividad de enseñanza se divide en 22 componentes que se clasifican en 4 ámbitos de dominio de responsabilidad:

- **Planificación y preparación:** comprende los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes. El profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje.
- **Generación de un ambiente propicio en la sala de clases:** Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje; es decir al ambiente y clima en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considera la creación de un ambiente de respeto y entendimiento; establecer una cultura de aprendizaje; gestión de procedimientos dentro del aula; gestión del comportamiento

del alumnado y organización del espacio físico.

- **Instrucción:** considera los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes entre los que destacan: la comunicación con los estudiantes, técnicas de enseñanza, uso de herramientas de evaluación, capacidad de flexibilidad y respuesta a los cambios de contexto.
- **Responsabilidades profesionales:** abarca los aspectos asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan considerando: reflexionar sobre la enseñanza, mantener registros precisos, comunicación con las familias, participar en una comunidad profesional; crecer y desarrollarse profesionalmente y mostrar permanentemente su profesionalismo.

Cada componente define un aspecto específico de cada ámbito, con descriptores específicos para cada uno de ellos, definiendo diferentes niveles de desempeño a través de rúbricas que entregan una hoja de ruta para la enseñanza.

Su utilidad se encuentra en la práctica, y en la capacidad de generar flujos de comunicación entre los profesionales que permitan desarrollar y mejorar sus competencias y habilidades en el complejo escenario del proceso de enseñanza a través de actividades de mentoría, asesorías personalizadas (coaching) procesos de desarrollo y evaluación profesional.

Actualmente este marco se ha utilizado en varios Estados de los EE.UU y en países de América Latina (entre ellos Chile), como una referencia para la construcción de marcos de referencia nacionales, siendo utilizado como herramienta de trabajo para mejorar la calidad de la educación.

Marco de apoyos esenciales para la Mejora Escolar (Chicago Public Schools, USA)

Esta herramienta se desarrolló en el contexto del proceso de reforma llevado a cabo en la educación pública de Chicago, estableciendo la ley de Reforma de la Escuela de Chicago, promulgada en 1988, que traspasaba capacidad de decisión y recursos a la comunidad escolar permitiendo una mayor participación de actores locales en asuntos de la escuela y consecuentemente mayor responsabilidad de esta por los resultados de sus alumnos.

El **objetivo principal** era **empoderar a las familias y comunidad local con la gestión escolar, permitiendo a los líderes de la comunidad escolar desarrollar sus planes** para mejorar al aprendizaje adaptado a sus contextos y realidades.

Para ello se constituyeron Consejos Escolares Locales (*Local School Councils*), integrados por representantes de familias y cuerpo docente, facultados para tomar decisiones relevantes en la gestión escolar (contratar /despedir al director, aprobación de presupuesto escolar, entre otros). En cuanto a los directores, la figura obtuvo una mayor autonomía siendo capaz de seleccionar su equipo de trabajo, controlar el presupuesto escolar y la planta física, entre otras

responsabilidades; definiéndose un sistema de incentivos y supervisión de su desempeño y sus resultados (PREAL, Serie Políticas N°36, Marzo 2011).

Así mismo, se definieron programas de formación de líderes escolares que permitiera garantizar las capacidades de los directores para tener un desempeño eficaz, destacando *Leadership and Urban Network for Chicago* (LAUNCH) que se ejecuta en conjunto con universidades locales, la Asociación de Directores y Administradores de Escuelas de Chicago² y el Fondo de Educación Pública de Chicago³.

Su principal objetivo era desarrollar y profundizar los conocimientos, habilidades y experiencia necesaria para su desempeño, focalizado en cinco grupos de elementos de competencias: liderazgo escolar, compromiso de los padres y asociaciones con la comunidad, creación de un clima escolar centrado en el aprendizaje, administración escolar y efectividad interpersonal.

Para ello se consideraban: proceso de autoevaluación, cursos específicos, acompañamiento con directivos reconocidos por su desempeño exitoso y la generación de una red de apoyo profesional continua que reúne a los profesionales formados y los mantiene actualizados en los temas relevantes para su actividad profesional (PREAL, Serie Mejores Prácticas, Febrero 2011).

Este marco y programa, ha sido evaluado por el *Consortium of Chicago Schools Research* de la Universidad de Chicago y sus resultados demuestran que los directores que han pasado por estos procesos de formación logran un desempeño eficiente, en comparación con directivos que no lo hayan realizado (Hart, Ponisciak, Spote, & Stevens, 2006).

National Board Certification For Principals, EE.UU (Consejo Nacional Para La Certificación De Directores De Escuelas)

La iniciativa está siendo desarrollada por el Consejo Nacional para los estándares profesionales docentes (National Board for Professional Teaching Standards) de Estados Unidos, con el objetivo de crear un proceso confiable para desarrollar, reconocer y retener a los directivos competentes y efectivos en su desempeño.

Las principales características de un directivo eficiente es aquel que genera y cultiva una cultura del aprendizaje en la cual se avanza en los resultados de aprendizaje de los alumnos; recluta y retiene a los mejores docentes; y mejora la el desempeño docente y de la escuela en general.

Es el primer programa de certificación profesional centrada en directivos escolares, que crea estándares y un proceso de evaluación de las habilidades y competencias. En su proyección a largo plazo busca establecer una carrera dentro de la actividad directiva.

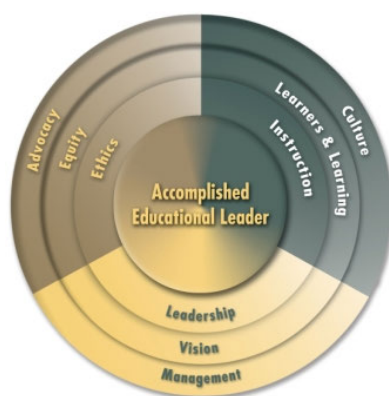
² Chicago Principals and Administration Association

³ Chicago Public Education Fund

El modelo define y valida un conjunto de requisitos que identifican un director eficiente, competente y con una fuerte orientación a los resultados buscando promover la excelencia, motivación y reconocimiento en la profesión directiva con especial énfasis en el liderazgo pedagógico, cambio organizacional, participación de la comunidad y la gestión escolar.

Su propuesta considera nueve elementos esenciales de lo que los directivos deberían conocer y poner práctica en niveles de excelencia para obtener resultados de aprendizaje de calidad. Estos están subdivididos en habilidades (skills), implementación (application) y disposición (disposition) (ver gráfico n°5).

Gráfico 5: Modelo de competencias para directivos escolares NBCP



Fuente: National Board Certification for Principals, 2012

- **Habilidades: Liderazgo, visión y gestión:** En este conjunto de elementos se busca que los directivos cultiven la comprensión del liderazgo y de los procesos de cambio necesarios para obtener altos niveles de desempeño (liderazgo); tener una clara visión que inspire y comprometa a todas las partes involucradas en el cumplimiento de ésta (visión); administrar y aprovechar los sistemas y procesos para alcanzar los resultados deseados (gestión).
- **Implementación:** cultura, educandos y aprendizaje, instrucción. En este ámbito se consideran el actuar con un sentido de urgencia para fomentar una cultura cohesiva de aprendizaje (cultura); que sus prácticas estén comprometidos con los estudiantes y su desarrollo (aprendizaje a los alumnos); y facilitar y supervisar el proceso de enseñanza y aprendizaje (instrucción).
- **Disposición:** ética, equidad e incondicionalidad (defensa). Dentro de éstos elementos se espera que sean modelos profesionales y de comportamiento ético, con expectativas similares de quienes le rodean (ética); se asegure la equidad en las oportunidades de aprendizaje y de las expectativas posteriores (equidad); y promover el apoyo incondicional para abogar y defender sus escuelas, comunidades y profesión (defensa).

Aun cuando en la práctica se busca que estén presentes todos estos elementos, los directivos pueden variar la combinación de los mismos para poder responder a las necesidades específicas de sus comunidades escolares.

Actualmente, este modelo está en fase de promoción en diversos Estados de los Estados Unidos, generando conciencia de la importancia de reconocer estos elementos entre los profesionales que trabajan en dirección escolar y que pueden encontrar en la certificación una herramienta de desarrollo profesional.

2.1.2 EXPERIENCIAS EN CHILE EN RELACIÓN CON EL LIDERAZGO Y LA DIRECCIÓN ESCOLAR.

Para contextualizar la actual situación sobre competencias directivas en Chile, a continuación se detallan dos experiencias exitosas las cuales han buscado enmarcar esta actividad y permitir un desempeño de estos actores que promueva una mejor gestión escolar.

La primera experiencia fue desarrollada desde el Ministerio de Educación y, la segunda, por Fundación Chile, una corporación mixta dedicada a promover la gestión escolar de calidad en establecimientos públicos del país.

Marco Para La Buena Dirección (Ministerio De Educación De Chile)

Iniciativa desarrollada por el Ministerio de Educación de Chile en 2005 cuyo objetivo era difundir un conjunto de criterios para el desarrollo profesional directivo. Esta propuesta, además de recoger la experiencia internacional sobre estándares directivos, incorporó consultas realizadas a los colectivos más relevantes de esta actividad (Colegio de Profesores, Asociación Nacional de Directores, Directores de Establecimientos Municipales) permitiendo validar los ámbitos y criterios establecidos en esta herramienta.

El modelo busca definir y profesionalizar el rol directivo docente con un marcado foco a los establecimientos municipales y subvencionados (no se considera la educación privada, aunque éstos últimos lo utilizan como un documento de referencia) (Ministerio de Educación de Chile, 2005).

Considera tres ámbitos de atribuciones para los directores que se sustentan en la función principal del director, definida por la ley, que consiste en conducir y liderar el proyecto educativo institucional (pedagógico), además de gestionar administrativa (administrativo) y financieramente (financiero) el establecimiento cuando se le hayan transferido tales atribuciones, según la legislación vigente.

Para ello se propone un marco con cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo, a saber:

- **Liderazgo:** se define como un ámbito fundamental para la gestión del establecimiento, e incorpora habilidades y competencias que permiten dar direccionalidad y coherencia al proyecto educativo institucional del mismo.
- **Gestión Curricular:** central en el Marco para la Buena Dirección, dado que el objetivo máximo de todo establecimiento educativo es el aprendizaje de sus alumnos y, por ende, la implementación y evaluación del currículo. Las competencias contenidas en esta área dan cuenta de la manera por la cual el director debe asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y proyecto educativo (diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en aula, de aseguramiento y control de la calidad de las estrategias de enseñanza, y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículo).
- **Gestión de Recursos:** considera los procesos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo. En el caso de la gestión de personas consideran acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo. Respecto a los criterios que dan cuenta de la gestión de recursos materiales y financieros, este dominio hace referencia a la obtención de recursos y su adecuada administración con el fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.
- **Gestión del Clima Institucional y Convivencia:** busca poner en relevancia el rol del director en la generación de climas organizacionales que potencien el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Desde su publicación el documento ha sido utilizado como referencia para la administración y gestión escolar, así como material para la discusión de leyes orientadas a mejorar la calidad de la educación (Ministerio de Educación de Chile, 2005)

Gestión Y Dirección Escolar De Calidad (Fundación Chile)

En el contexto del Modelo de Gestión de Calidad de Fundación Chile, se desarrolló un trabajo de investigación y sistematización de buenas prácticas y procedimientos que dio como resultado el levantamiento de perfiles de competencias de los profesionales que trabajan en una unidad educativa, entre ellos el perfil de director, y otros miembros del equipo directivo (subdirector, director de ciclo, inspector, jefe de unidad técnico pedagógico).

En este modelo, las competencias se clasifican en dos ámbitos de acción:

- **Competencia Funcional:** considera conocimiento, habilidad, destreza, actitud y

comprensión que debe ser movilizada para lograr los objetivos que el cargo persigue. Tiene relación con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación. Se distinguen en cada competencia: conocimientos básicos, desempeño estándar y desempeño destacado.

- **Competencia Conductual:** se relaciona con aquello que las personas de alto desempeño están más dispuestas a hacer en forma continua y que les permite producir resultados superiores. Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales. Se distinguen cuatro niveles de desarrollo: mínimo, en desarrollo, desarrollado y excepcional.

Este modelo se está implementando actualmente en aquellos establecimientos educativos que se han incorporado al modelo de gestión de calidad escolar, como una de las herramientas estratégicas que permite a los establecimientos trabajar en su plan de mejora.

Desde su creación en el 2002 más de 2.000 establecimientos educacionales han utilizado esta herramienta, sin embargo a la fecha no se ha realizado seguimiento y evaluación de los resultados del mismo.

Cada una de estas experiencias ha buscado ir respondiendo a la actual necesidad de profesionalizar la actividad directiva escolar, con perspectiva centrada en las competencias y en las prácticas que podrían mejorar los resultados en la calidad de la educación.

Sus resultados preliminares, al menos en las experiencias chilenas, han evidenciado que la transformación del rol directivo ha permitido mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas, así como en el desempeño de los directivos.

3. CONCLUSIONES.

- La incorporación del concepto de competencia en el ámbito laboral, le ha otorgado al “saber hacer” un valor cada vez más apreciado por instituciones, organizaciones y empresas, las cuales buscan en los profesionales un conjunto de habilidades y comportamientos que permitan un desempeño adecuado a los resultados esperados.

- El creciente interés en los perfiles por competencias, evidencia la importancia que ha adquirido este concepto como elemento asociado al desarrollo de una actividad de forma “competente”, que se suman a la base de conocimiento teórico y la experiencia profesional como elementos claves para el desarrollo profesional de los individuos.

- De la caracterización, se desprende que la utilización de las competencias profesionales se puede sintetizar en tres ámbitos: actualización, garantía de calidad y gestión de recursos humanos por competencias. La actualización, se relaciona con la necesidad que existe de estar al día en cuanto a habilidades y conocimientos permitiendo que el perfil laboral de un individuo pueda flexibilizarse a los cambios en el contexto laboral.

- Esto no es ajeno al ámbito de la educación, y adquiere mayor relevancia en la actividad directiva escolar, la cual ha visto su rol transformado, pasando de tener un rol administrativo a un rol de gestión integrada de los procesos y sistemas que interactúan en un proyecto educativo y sus contextos, con capacidad de influir en los resultados de aprendizaje (liderazgo escolar).
- Esto permite proponer el concepto de **competencias profesionales para el ámbito de la dirección en educación escolar**, primera aportación de esta investigación doctoral, como el **conjunto de elementos de conocimiento, actitudes, destrezas y experiencia, que permite al directivo escolar articular y movilizar recursos (pedagógicos, humanos y financieros) influenciando de manera positiva a los actores y procesos para el desarrollo exitosos del proyecto educativo.**
- De los diferentes marcos y experiencias internacionales y nacionales, se puede concluir, que estas competencias profesionales, deben abarcar **conocimientos de planificación y gestión pedagógica, gestión de clima escolar y convivencia; administración de recursos humanos y financieros; habilidades de liderazgo; capacidad de trabajar en equipo y negociar;** así como un alto grado de **compromiso y motivación para el logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de la visión y misión del establecimiento educativo.**
- Así mismo, el **enfoque holístico con sus dimensiones técnicas, de comportamiento y contextual** permite abarcar las distintas facetas de la actividad directiva y el liderazgo escolar. Desde el ámbito técnico considerando los aspectos pedagógicos y administrativos de la gestión escolar; el ámbito de comportamientos vinculado a las relaciones personales e interpersonales que se desarrollan en el proceso de enseñanza aprendizaje; y el contextual vinculado a la relación que se genera tanto con la comunidad (familias) e institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. In A. Medina, *El Liderazgo en Educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- De Los Ríos Carmenado, I., Gómez Gajardo, F., Guerrero Chaduví, D., & Guillén, J. (2010). Modelos Internacionales de Certificación de Competencias Profesionales: Una Caracterización de Ocho Modelos. *Selected Proceedings XIV Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos*, (pp. 483-505). Madrid.
- Delemare, F., & Winterton, J. (2001). What is Competence? *Human Resource Development International*, vol. 8(nº 1), 27-46. Obtenido de EBSCOHost Business Source Complete.
- Duysters, G. (2000). Core competences and company performance in the world-wide computer industry. *The Journal of High Technology Management Research*, vol. 11(nº 1), 75-91. Obtenido de EBSCOHost Business Source Complete.
- Elmore, R. (2004). The Instructional Core. In E. City, R. Elmore, S. Fidman, & L. Teite, *Instructional Rounds in Education. A network approach to improve teaching and learning*. Harvard: Harvard Education Press.
- Fayol, H. (1916 (1980)). Administración Industrial y General. In B. d. económicas, *Principios de la Administración Científica. Administración industrial y general* (C. DIMITRU, Trans.). Buenos Aires: El Ateneo.
- Foss, N. J. (2003). Cognition and Motivation in the Theory of the Firm: Interaction or "Never The Twain Shall Meet"? *Journal des Economistes et des Etudes Humaines*, 1-27. Publicado en <http://www.nicolaifoss.com/text/Cognition%20and%20Motivation.pdf>.
- Frank, E. (1991). The UK's Management Charter Initiative: The first three years. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 15(No. 6), 3-12. Obtenido de EBSCOHost Academic Serch Elite.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-14.
- Guerrero-Chaduví, D., & De Los Ríos, I. (2013). Modelos Internacionales De Competencias Profesionales. *DYNA*, 88(3), 266-270.
- Hale, E., & Moorman, N. (2003). *Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations*. Washington DC: Institute for Educational Leadership.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hart, H. M., Ponisciak, S. M., Spote, S. E., & Stevens, D. (2006). *Principal and Teacher Leadership in Chicago: Continuing Analysis of Three Initiatives*. University of Chicago, Consortium on Chicago School Research. Chicago: The Chicago Public Education Fund.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela*. Chile: Fundación Chile.
- IPMA/AEIPRO. (2009). *Bases para la Competencia en Dirección de Proyectos (3.1)*. Valencia: Asociación Española de Ingeniería de Proyectos (AEIPRO).
- Lawler, E. (1994). From job-based to competency-based organizations. *Journal of organizational behavior*, vol. 15(nº 1), 3-15. Obtenido por EBSCOHost Business Source Complete.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). What do we already know about educational leadership? In Á. E. Chile, *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de la Competencias*. Barcelona, España: Ediciones gestión 2000.

- Ministerio De Educación De Chile. (2005). *Marco para la Buena Dirección: Criterios para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño*. Ministerio de Educación Chile, Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. Santiago, Chile: Ministerio de Educación Chile.
- National Board For Professional Teaching Standards. (2014). *National Board for Professional Teaching Standards*. Visitado Mayo, 2014 National Board for Professional Teaching Standards: <http://www.nbpts.org/principal-certification>.
- OCDE (2008). *Sistemas de cualificaciones. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*. OCDE.
- OCDE (2004). *Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap*. OCDE. París: OCDE.
- OCDE (2007). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. París: OCDE.
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: Política y Práctica*. Paris: OCDE.
- OIT/CINTEFORT. (2006). *Recomendación sobre el derechos de los Recursos Humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. OIT CINTEFORT. Montevideo: OIT.
- Pont, B., Nuscha, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practive in OCDE Countries* . Paris: ODCE.
- PREAL. (2011, Marzo). Apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela. *Formas y Reformas de la Educación: Serie Políticas*, p. 4.
- PREAL. (2011, Febrero). Desarrollo de liderazgo: clave de las reformas en la educación pública de Chicago y Boston. *Formas y Reformas de la Educación: Serie Mejores Prácticas*, p. 4.
- Qualifications And Curriculum Authority. (n.d.). *The story of NVQs*. Visitado 2008 10-julio de National vocational qualifications: http://www.qca.org.uk/qca_6642.aspx
- Robinson, V. M. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. (A. M. (Monograph 41, Ed.) Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Scans, T. S. (1992). *What Work Requires of Schools. A SCANS Report for América 2000*. Washington: Department of Labor.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Schkolnik, M., Araos, C., & Machado, F. (2005). *Certificación por competencias como parte del sistema de protección social: la experiencia de países desarrollados y lineamientos para América Latina*. Visitado marzo, 2010 Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. Organización internacional de Trabajo: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/23554/Serie113_lcl2438_esp.pdf
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.
- The Wallace Foundation. (2009). *Assesing the effectiveness of School Leaders: New directions and new processes*. New York, EEUU: The Wallace Foundation.
- Thompson, J., & Harrison, J. (2000). Competent Managers? The development and validation of a normative model using the MCI standards. *Journa of managemente development, vol. 19*(n° 12), 836-852. Obtenido de EBSCOHost Business Source Complete.
- Tuning Project. (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La Contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Van Del Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de formación profesional*(N° 40), 74 - 91.
- Vossio, R. (2002). *Certificación y normalización de competencias Orígenes, conceptos y prácticas. Boletín 152*. Visitado 2008 17-Mayo sitio WebOrganización Internacional del Trabajo OIT): <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/152/pdf/vossio.pdf>
- Waslhstrom, K., Seashore, L., Leithwood, K., & Anderson, S. (2010). *Learning from leadership project: Investigating the links to improved student learning*. New York, EEUU: The Wallace Foundation.
- Weinert, F. E. (2004). Concepto de competencia: Una aclaración conceptual. In D. Simone Rychen, & L. Hersh Salganik, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94 - 127). México: Fondo de Cultura Económica.

Wilkins, S. (2002). BVoc and MVoc: a way forward for higher level NVQs in management? *Human Resource Development International*, vol. 4(n° 5), 425-445. Obtenido de EBSCOHost Business Source Complete.

CAPÍTULO 2
DESCENTRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE: LA
EVOLUCIÓN DEL DIRECTIVO ESCOLAR Y BUENAS PRÁCTICAS
DIRECTIVAS

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	59
1. SISTEMA EDUCATIVO CHILENO.	59
2. DESCENTRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN CHILE.....	61
2.1 DESCENTRALIZACIÓN EN CHILE: DEL GOBIERNO CENTRAL A LOS MUNICIPIOS	63
3. EVOLUCIÓN DEL PERFIL DE DIRECTIVO ESCOLAR Y SU ROL EN EL ESCENARIO DESCENTRALIZADO	66
3.1 LA ESCUELA COMO PROYECTO EDUCATIVO	68
4. BUENAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS, DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL	73
5. CONCLUSIONES.....	77
BIBLIOGRAFÍA	79

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se describe el sistema educativo chileno, su estructura y principales características, y analiza el proceso de **descentralización educativa escolar** implementado a partir de los años 80 con el fin de desconcentrar tareas administrativas, pedagógicas y financieras al nivel de las administraciones locales y de los propios establecimientos escolares.

A continuación se analiza la evolución que ha tenido el **directivo escolar** en este escenario descentralizado, en términos de responsabilidades y efectos de su desempeño en la gestión de sus establecimientos y al nivel del desarrollo de los proyectos educativos institucionales. Finalmente, se realiza una aproximación a las **buenas prácticas de la actividad directiva** como un concepto a través del cual se ponen en práctica las capacidades técnicas y profesionales con las funciones y acciones de los directivos.

El marco contextual realizado permite llegar a una definición del perfil directivo actual y una conceptualización de las buenas prácticas directivas para el sistema educacional chileno.

1. SISTEMA EDUCATIVO CHILENO.

Para una mejor comprensión del proceso de descentralización escolar en Chile y sus efectos sobre la labor de los directores de escuela, es necesario reseñar brevemente la actual estructura del sistema educacional chileno, cuya principal misión es entregar una educación, de calidad y equitativa. Como argumentan Raczynski y Muñoz (2005), una de las características de un sistema educacional de calidad es aquel en el que se identifica un alineamiento entre las políticas educativas y las prácticas de aula siendo este uno de los principales desafíos a resolver con sucesivas reformas del sistema escolar en Chile.

La descentralización educativa se propuso, en su momento, transformar un sistema excesivamente centralizado de gestión que obstaculizaba el trabajo de los directores de establecimientos escolares, y ofrecía poca autonomía a los establecimientos para diseñar sus propios planes de trabajo, constituir equipos de trabajo y diseñar estrategias educativas adaptadas al entorno local y su desarrollo. Las reformas institucionales se previeron considerando un traspaso de recursos – técnicos y financieros – a actores locales pero, con el correr del tiempo, la investigación empírica ha demostrado que las transformaciones institucionales y de gestión se realizaron sin los recursos y asistencia técnica necesarios para que las escuelas pudieran asumirlas en propiedad (Cox, 1997; Raczynski & Serrano, 2001).

Es así como, en la actualidad, los directivos se enfrentan a un escenario complejo en el que deben responder a requerimientos y objetivos esperados desde el nivel central, sin necesariamente ser capacitados para ello; y responder a las expectativas internas de la escuela y los objetivos de

desarrollo interno y de los procesos de enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo sin contar con los apoyos necesarios para garantizar los aprendizajes, función primordial de los establecimientos escolares.

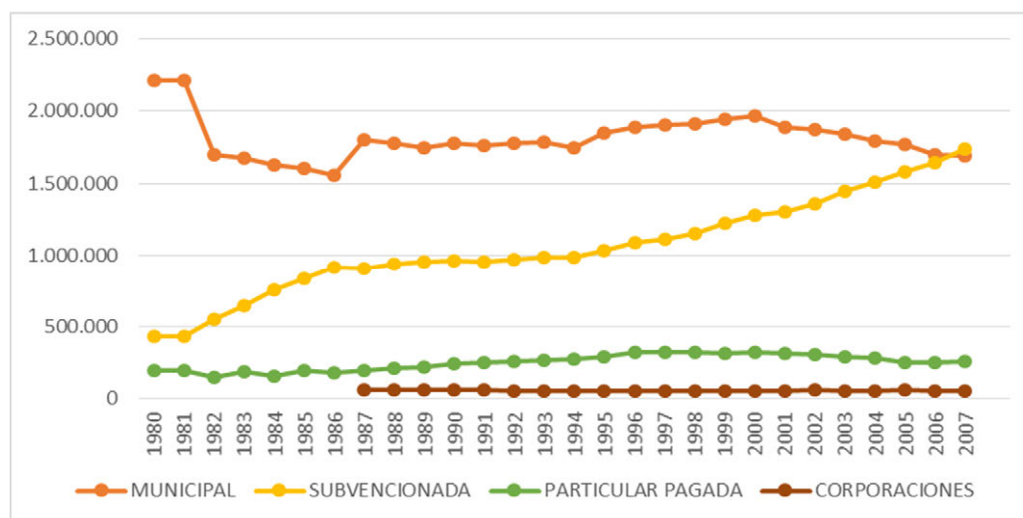
La estructura actual del sistema escolar chileno, distingue cuatro niveles de formación: pre escolar, básico (primario) y media (secundaria). Constitucionalmente, se encuentran garantizados doce años de educación, pública y gratuita, desde el nivel básico al medio, y la cobertura del sistema cubre a prácticamente todos los niños y niñas en edad de matricularse en las escuelas. Lo que el sistema escolar no logra es ofrecer una educación de calidad y asegurar iguales oportunidades de aprendizaje para todos, evitar la deserción escolar o asegurar la retención como una forma de garantizar que todos los niños adquieran un conjunto de competencias que permitan sea mejorar su empleabilidad u ofrecer oportunidades de desarrollo en la educación superior, la formación vocacional o en el propio mercado laboral (Gobierno de Chile, Ley n° 19.876, 2003).

Desde el punto de vista administrativo, actualmente Chile cuenta con un sistema de provisión mixta, donde se distinguen cuatro tipos de establecimientos:

- **Municipal (Público):** Administrado por los Municipios, quienes a través de Direcciones de Administración en Educación Municipal (DAEM) gestionan los recursos humanos, financieros y pedagógicos de las escuelas.
- **Particular Subvencionado (Concertado):** En su administración participa un particular quien proporciona la gestión e infraestructura y recibe aportes del Estado a partir del sistema de subvención por asistencia y por resultados (gestión y pedagógicos)
- **Particular Pagado (Privado):** Es administrado y gestionado plenamente por particulares, y el servicio de la educación es un contrato entre privados. No reciben ningún tipo de subvención.
- **Corporación:** Son organizaciones privadas que administran conjuntos de establecimientos escolares, implementando una cultura escolar y metodologías de enseñanza aprendizaje.

En términos de matrícula, los establecimientos municipales concentraban la matrícula hacia 1980, pero como se puede observar en el gráfico n° 6, al implementarse descentralización y establecerse las escuelas particular subvencionada, ésta última ha ido ganando espacio a la educación municipal sostenidamente. Esto se explica, porque al descentralizar e permitir la participación de privados en la administración de la educación, los padres y familias pueden buscar y elegir la alternativa educativa que consideren sea mejor para sus hijos.

Gráfico 6: Evolución de la Matrícula Escolar en Chile de acuerdo a tipo de administración, 1980-2007



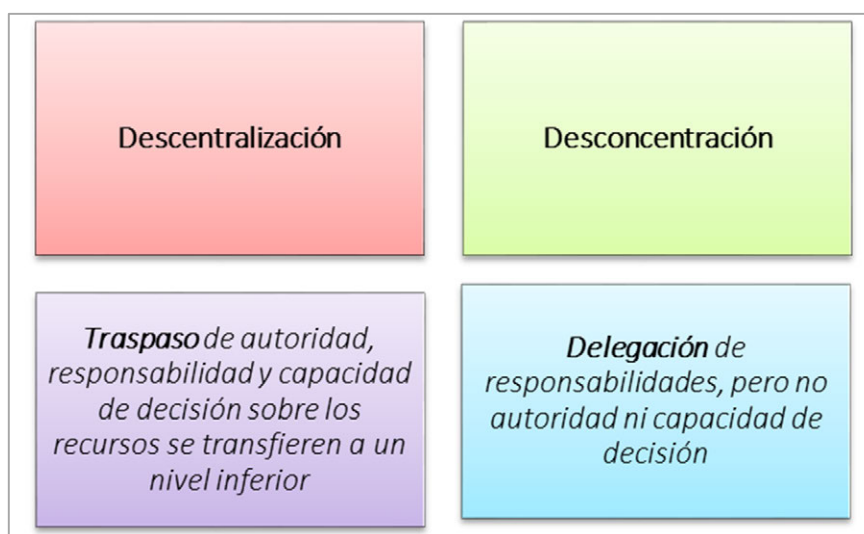
Fuente: Ministerio de Educación Chile, Sistema Integrado de Información Territorial

Ni las corporaciones, que inician actividades en 1987, ni la particular pagada han tenido un crecimiento en el tiempo destacado. Al año **2013** la matrícula total a nivel nacional alcanzaba **1.120.811 alumnos**, de los cuales un 39% correspondía a establecimientos municipalizados, 51% a particulares subvencionados, 7,2% en establecimientos privados y 1,7% se encontraba bajo la administración de Corporaciones. Un **90%** de la matrícula se encontraba bajo la administración pública de la educación (Ministerio de Educación de Chile, 2014).

2. DESCENTRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN CHILE

El concepto de descentralización, entendido como el proceso en el cual se traspasan capacidades de decisión y gestión desde el nivel central a uno local, puede diferenciar dos formas, como se detalla en la figura abajo (ver gráfico n°7) : lo que es una **descentralización** en la cual autoridad, responsabilidad y capacidad de decisión sobre los recursos se transfieren a un nivel inferior; y lo que se denomina **desconcentración** en la cual se traspasan responsabilidades, pero no autoridad, recursos o capacidades de decisión. Además, puede diferenciarse entre **delegación y el traspaso**, que determinan las capacidades reales de los actores locales para asumir responsabilidades derivadas, teniendo en el primer caso una supervisión superior, mientras que en el segundo existe una mayor autonomía (Hanson, 1997).

Gráfico 7: Descentralización y Desconcentración



Fuente: Elaboración propia a partir de (Hanson, 1997)

La evidencia indica que, en el caso particular de la descentralización educativa, no existe un único modelo aplicado universalmente, sino que cada proceso está marcado por objetivos específicos definidos por cada país de acuerdo a su contexto y a los recursos disponibles para ello (Di Gropello, 2004).

En este sentido Hanson (1997) argumenta que se pueden identificar al menos ocho objetivos para descentralizar, y que generalmente se entrelazan entre ellos. Estos incluyen: 1) la aceleración del desarrollo económico, 2) mayor eficiencia administrativa, 3) redistribución de la responsabilidad financiera de la educación, 4) mayor democratización a través de la distribución del poder, 5) el mayor control local, 6) la educación basada en el mercado (subsidios), 7) la neutralización de concentración de poder, y 8) el mejoramiento de la calidad de la educación.

Complementariamente a estos objetivos, de orden más general, cada país identifica sus necesidades particulares estableciendo otras metas a ser logradas por procesos de reformas que complementan la descentralización. Es así como en la literatura se distinguen tres generaciones de reformas educativas que han buscado responder en primer lugar a objetivos de cobertura y de equidad, (conceptualizada como inclusión, participación y atención prioritaria a los grupos excluidos); en la calidad de la educación (definida como mejores resultados en términos del aprendizaje escolar, trabajo productivo y actitudes sociales); y en la eficiencia de la gestión escolar (entendida como mejoría del rendimiento interno de los sistemas escolares y mejor uso de los recursos disponibles) (Gajardo, 2003).

Estos procesos de descentralización y reforma han traído consigo reorganizaciones institucionales generando, entre otros, una mayor autonomía en las escuelas o promoviendo la participación de los actores locales en la generación de estrategias e implementación de políticas

y propuestas con el fin último de contribuir a mejorar los resultados del aprendizaje. Específicamente, en Chile, la descentralización educativa - iniciada en los años 80 - generó un cambio en la forma de planificar y administrar la educación escolar, rediseñando los escenarios de toma de decisiones y los roles de los actores involucrados que se detalla en los párrafos siguientes.

2.1 ETAPAS DE LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN CHILE

En el proceso de descentralización educativa en Chile, se pueden distinguir cuatro etapas desde 1980 hasta la actualidad. Cada una de ellas se ha caracterizado por tener un foco de atención y reformas asociadas (ver gráfico n° 8).

Gráfico 8: Etapas y focos del proceso de Descentralización Educativa en Chile



Fuente: Elaboración propia a partir de Revisión Bibliográfica

La **primera etapa**, se inicia en Junio de 1980, a través del DFL N°1-3063, se realizó el traspaso de la administración de los servicios de educación, salud y atención a menores a los Municipios teniendo como principal objetivo de la política descentralizadora mejorar la eficiencia del uso de los recursos. Tradicionalmente, estos servicios eran entregados y administrados desde el Gobierno Central a través cada Ministerio específico.

En el ámbito de la educación, se realizó un traspaso de funciones administrativas (gestión de los recursos humanos e infraestructura) a los gobiernos locales (municipios), y se abrió al sector privado la posibilidad de participar en la provisión de educación (privatización). En este esquema, el Ministerio de Educación nacional mantuvo sus funciones normativas (currículum, materiales), de supervisión y evaluación (Raczynski & Serrano, 2001).

La asignación de recursos pasó de una modalidad de presupuestos históricos a una modalidad de subvención por alumno (matrículas), asociadas a cada institución escolar y condicionada a la

asistencia a clases, como un incentivo económico para que agentes privados se interesaran en desarrollar proyectos educativos escolares (Larrañaga, 1995).

Como consecuencia de estos cambios, las escuelas públicas, de nivel primario y secundario quedaron bajo un modelo de doble dependencia: administrativa y financieramente, pasaron a depender de los gobiernos locales (municipios), y pedagógicamente (currículo, pedagogía y evaluación) su funcionamiento quedó bajo las normas y regulaciones emanadas del gobierno central (Ministerio de Educación).

En esta primera etapa, y debido a que estos procesos formaron parte de otros mayores de modernización del Estado, no se consideró las diferencias de capacidades profesionales e institucionales existentes entre los municipios para poder desempeñar esta actividad, hecho que más tarde se vio reflejado en brechas en los resultados de aprendizaje y en una segmentación del sistema escolar según resultados de gestión y desempeño de los distintos tipos de establecimientos (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados).

Al iniciarse la década de los 90, y tras un cambio de administración de gobierno, se da inicio a la **segunda etapa** en la cual las políticas se centraron en la mejora de la calidad y equidad de la educación. Como sintetiza Cox (1997), en las políticas educacionales de esa década de los 90 pueden identificarse seis principios orientadores:

1. Foco en los procesos y resultados de aprendizaje
2. Equidad en la provisión de la educación considerando las diferencias de los grupos sociales, con especial énfasis en los grupos más vulnerables.
3. Énfasis en regulaciones por incentivos, información y evaluación.
4. Concepto de cambio sustentado en las capacidades de iniciativas de las escuelas (más que a través de pautas determinadas fuera de las escuelas)
5. Definición de políticas de consenso, promoviendo la participación de todos los actores.
6. Institucionalidad con mayor conexión con las demandas de la sociedad, y que funcione de manera integrada, entendiendo que la educación no es un campo aislado dentro del sistema social.

Uno de los puntos clave de este enfoque al proceso descentralizador, fue el comprender que las políticas de calidad en educación no pueden ser establecidas por decreto, y que los resultados esperados dependían fuertemente de las capacidades de la base profesional del sistema y contextos institucionales, lo cual implicaba procesos de fortalecimiento del capital humano e institucional. Para ello, se implementaron sistemas de asistencia técnica directa, incentivos para el desarrollo de capacidades (docentes) y generación de redes de apoyo externo; con el fin de promover el aprendizaje en los actores y organizaciones a la base del sistema (enfoque sistémico) y fortalecer la autonomía de los establecimientos (Cox, 1997).

En la **tercera etapa**, que cubre el período 2000-2010, el foco se orienta a la calidad de la educación con un énfasis en la equidad, centrando el debate en como el Estado fortalece su rol como garante de equidad y calidad y de qué manera puede contribuir a fortalecer capacidades de las escuelas para mejorar los resultados de aprendizaje. Para ello, se establece la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que tiene por objetivo mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos educacionales que atienden alumnos cuyas condiciones socioeconómicas pueden afectar su rendimiento escolar y entregando recursos adicionales, por cada alumno prioritario, a los sostenedores de establecimientos educacionales para la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

Complementariamente, se implementa la evaluación docente a nivel municipal permitiendo así a los administradores de los establecimientos conocer y reconocer la situación de sus profesores, y proponer planes de desarrollo para la mejora de las capacidades docentes.

Finalmente en la **cuarta etapa** desde 2010 hasta la actualidad se mantiene el foco sobre la educación de calidad con equidad pero con un marcado énfasis en la gestión escolar, y es a través de la ley n° 20.529 (Gobierno de Chile, 2011), que se instaura el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación conformado por la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación como instituciones que garantizan la calidad y equidad de la educación escolar en Chile (ver gráfico n°9).

Gráfico 9: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile



Fuente: www.agenciadelaeducación.cl (extraído en mayo, 2014)

Es a través de este conjunto de instituciones que el Gobierno Nacional busca ser garante de la calidad de la Educación, tanto en los resultados de los aprendizajes como en la gestión de los

recursos, otorgando autonomía para la elaboración y ejecución de los proyectos educativos institucionales. Así mismo, se aumentan los recursos para el desarrollo de procesos de Asistencia Técnica Educativa, a través de los cuales, con el apoyo de consultoras externas los establecimientos escolares pueden identificar y trabajar los elementos de gestión que consideran afectan a los resultados de su gestión y del aprendizaje de los alumnos. A partir de esto, se realizan intervenciones y posterior evaluación de acuerdo a los objetivos propuestos.

Es en este período, donde el perfil directivo adquiere especial relevancia dentro de las políticas y estrategias educativas, desde el punto de vista de la implementación y gestión de proyectos educativos, influenciando el trabajo de los docentes y alumnos. La evolución de este perfil se detalla a continuación.

3. EVOLUCIÓN DEL DIRECTIVO ESCOLAR Y SU PERFIL EN EL ESCENARIO DESCENTRALIZADO

Al analizar la evolución normativa y de formación de los directivos escolares, Núñez, Weinstein y Muñoz (2010) evidencian como a partir de la Constitución de 1925 - en la cual se integra todo el sistema escolar bajo la administración del Ministerio de Educación – hasta la actualidad el rol del directivo ha ido acotando y detallando sus funciones y responsabilidades pasando desde un perfil administrativo y de ejecución de las políticas educativas nacionales; a un perfil marcado por el liderazgo pedagógico y por una mayor autonomía para dirigir y liderar el proyecto educativo.

Históricamente, el directivo escolar se ha reconocido como un administrador, que disponía de poca autonomía al momento de implementar políticas y estrategias de mejora que eran indicadas desde el nivel Ministerial, y con escasa actividad vinculada a la supervisión pedagógica o del trabajo en el aula.

Quienes asumían estos cargos, carecían de una formación específica y recurrentemente eran docentes con una experiencia, acumulada por antigüedad en el servicio, que les permitía ejercer un cierto liderazgo dentro del establecimiento. Sin embargo, no tenían formación ni experiencia en la gestión administrativa, aprendiendo en la práctica. Es así como, los directivos se enfrentaban a un escenario complejo en el que debían responder a los requerimientos y objetivos esperados desde el nivel central, sin necesariamente ser capacitados para ello. Las expectativas internas de la escuela y los objetivos de desarrollo interno se veían sobrepasados por los requerimientos de los niveles intermedios y centrales, limitando las oportunidades de desarrollo del proyecto educativo.

En términos normativos, no es hasta la Ley 19.070 (Gobierno de Chile, 1991) de Estatuto Docente que se define la “función docente directiva” como una actividad de carácter profesional de nivel

superior, cuyas líneas de trabajo se centran en la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación, complementado con responsabilidad asociada a la gestión del personal docente y administrativo vinculado a la escuela. Para poder acceder a este tipo de cargos, se sugería disponer de una formación complementaria sin embargo no constituía un requisito para poder desempeñarse en el cargo.

Ya en 1995, a través de la Ley 19.410 (Gobierno de Chile, 1995) que modificaba el Estatuto Docente, se establece un procedimiento de concurso público para acceder a un puesto directivo en escuelas municipales, una primera aproximación a la responsabilidad directiva de rendir cuentas (accountability), así como el mecanismo de la “administración delegada”, elementos que fortalecen la capacidad de autonomía directiva para poder realizar la gestión escolar.

Para el 2004, a través de la ley N° 19.979 (Gobierno de Chile, 2004), ya aparece explícitamente el liderazgo pedagógico dentro de la posición directiva, lo cual se complementa con la gestión administrativa y financiera de las escuelas. En 2005, a través de la Ley 20.006 se establece que para concursar para un puesto directivo se le solicita al candidato presentar un “propuesta de trabajo” la cual es valorada en el proceso de evaluación y selección de los candidatos permitiendo un nivel de autonomía de estos agentes frente al gobierno central (Gobierno de Chile, 2005).

Complementariamente, y a modo de referencia, el Ministerio de Educación pública y difunde el Marco para la Buena Dirección, en el cual se caracteriza con un mayor detalle la nueva función directiva definiendo cuatro ámbitos de acción: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión de clima y convivencia.

Por último, en 2009, a través de la Ley Orgánica General de Educación (Ley N°20.370) se establece en el artículo N° 10 los deberes de los equipos directivos como *“...liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen. Para el mejor cumplimiento de estos objetivos, los miembros de estos equipos de los establecimientos subvencionados o que reciben aportes del Estado deberán realizar supervisión pedagógica en el aula”* (Gobierno de Chile, 2009).

A partir de esta normativa, se consolida la autonomía de los equipos directivos, fortaleciendo sus deberes y derechos, y consolidando el componente pedagógico como relevante para el logro de los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en los establecimientos educacionales.

Esta evolución en la normativa de la educación en Chile, evidencia un alineamiento entre el rol directivo con el concepto de liderazgo escolar, en el que el equipo directivo se posiciona como motor de cambio en el proyecto educativo, conjugando la capacidad de influenciar directa e

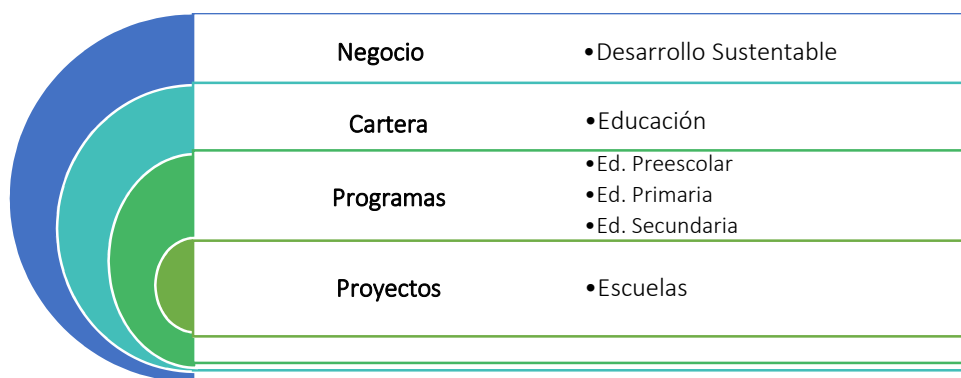
indirectamente los resultados de aprendizaje a través del trabajo con las familias, docentes y alumnos; generando las condiciones necesarias para que el aprendizaje se desarrolle y se refleje en los resultados del proyecto educativo (Bolívar, 1997; Moureira, 2006).

3.1 LA ESCUELA COMO PROYECTO EDUCATIVO

La escuela, en este escenario descentralizado, se comprende como un proyecto educativo definido como **un sistema funcional, sustentado sobre la interacción de los diferentes agentes a través de un conjunto de subsistemas que definen los ámbitos de acción e intervención para mejorar la calidad de la educación** (Cos, 1995; Alvarez-García, 2004).

El proyecto educativo, constituye el engranaje clave dentro de la maquinaria mayor de la educación. Desde la perspectiva de la estructura de la actividad de dirección de proyectos: negocio, cartera, programa y proyectos (IPMA/AEIPRO, 2009); **la educación - como subsistema dentro de las carteras de los gobiernos nacionales –** tiene por principal objetivo la generación de un capital humano, inicial y avanzado, con las capacidades necesarias para contribuir al desarrollo social y económico de un territorio a escala nacional. Desde esta perspectiva, los diferentes niveles de educación (preescolar, primaria, secundaria y superior) corresponderían a programas, y las escuelas o centros escolares como proyectos individuales que componen este programa (ver gráfico n° 10), permitiendo así acercar la dirección de proyectos a la actividad directiva escolar.

Gráfico 10: Aproximación de las estructuras de la dirección de proyecto al ámbito educativo



Fuente: Elaboración propia a partir de IPMA/AEIPRO, 2009.

Al analizar la gestión que se realiza al interior de la escuela, y considerando el concepto de proyecto⁴, se puede entender **que cada ciclo escolar** (año académico) cuenta con un **tiempo, recursos asociados y entregables determinados por los resultados de aprendizaje de los estudiantes**. Es así como, a lo largo de la vida de una escuela tenemos un conjunto de proyectos

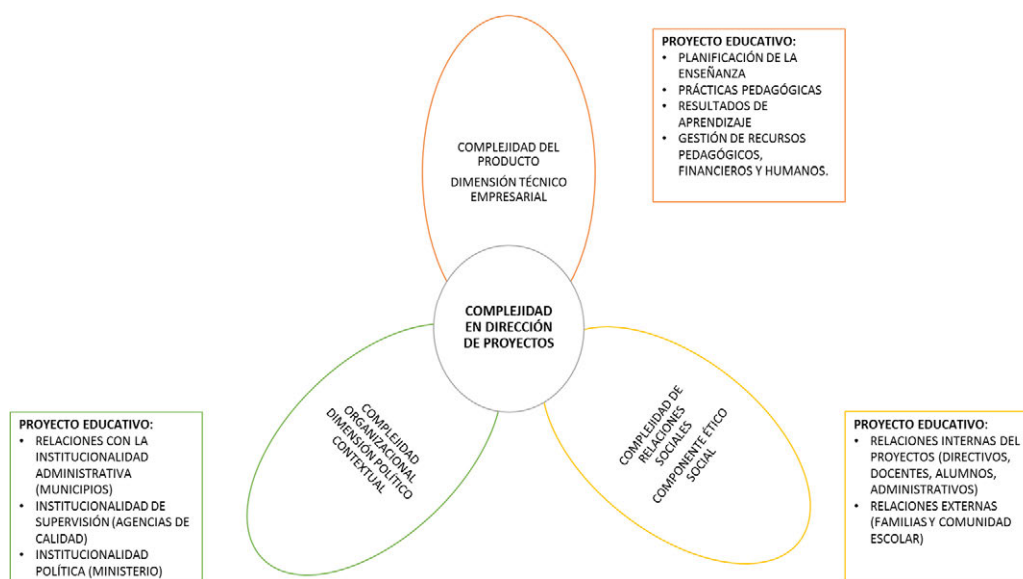
⁴ Un proyecto es una operación limitada en tiempo y coste para materializar un conjunto de entregables definidos de acuerdo con los requisitos y estándares de calidad (IPMA, 2009;pp. 31)

que se van concatenando para el desarrollo del objetivo macro del programa que es una educación de calidad.

El proyecto educativo comprendido como un sistema funcional pasa a sustentarse, entonces, en la interacción de los diferentes agentes, y a través de un conjunto de subsistemas, que definen los ámbitos de acción e intervención para mejorar la calidad de la educación y determinan el éxito de la gestión y los buenos resultados que se espera obtener a través de la enseñanza.

Esta interacción pone de manifiesto **la complejidad en la dirección de proyectos**, concepto que permite comprender e integrar en la dirección de proyectos el entorno y las interacciones entre sus múltiples partes, lo cual define los **factores de complejidad** podrían afectar los resultados esperado de cada proyecto. Según De los Ríos-Carmenado, Herrera-Reyes y Guillén-Torres (2013) se pueden identificar tres dimensiones de complejidad: técnico-empresarial; político-contextual y ético social, las cuales pueden aproximarse a la realidad educativa como se puede ver en el siguiente gráfico.

Gráfico 11: Dimensiones de la complejidad en dirección de proyectos: Aproximación a los Proyectos Educativos



Fuente: Adaptación a partir de (De los Ríos-Carmenado, Guillén-Torres, & Herrera-Reyes, 2013; De los Ríos-Carmenado, Herrera-Reyes, & Guillén-Torres, 2014)

Desde una perspectiva contextual, y en esta perspectiva de la escuela como proyecto, corresponde la interacción con distintos niveles – central, intermedio y local – para la implementación del proyecto educativo institucional e implementación de las políticas según lo describen Raczyński y Serrano (2001):

- **Nivel Central:** donde se encuentran el ministerio y agencias nacionales responsables por el diseño y ejecución de las políticas públicas y regulación asociada; que principalmente tiene por

meta definir los objetivos nacionales de la educación, financiamiento y protección a los más vulnerables funcionando, en este sentido, como garante de equidad social.

- **Nivel Intermedio:** a los cuales corresponden funciones de ejecución, coordinación, mediación y supervisión directa a los establecimientos escolares.
- **Nivel local:** que, en el caso del ámbito educativo corresponden a los centros educativos, encargados del desarrollo e implementación del proyecto educativo institucional e implementación de las políticas, que buscan responder a las condiciones individuales de cada escuela.

Desde la perspectiva de la estructura interna, se puede distinguir tres categorías de agentes: **proveedores** (docentes, directores, supervisores), **beneficiarios** (alumnos y sus familias) y **actores gubernamentales** (Ministerio, Municipios). Cada uno de ellos con diferentes naturalezas y responsabilidades, lo que repercute en las formas de procesar y gestionar, así como en el desempeño de la calidad de la educación que se imparte, y que se expresa, en el grado en que los alumnos logran aprender y aplicar lo adquirido a lo largo de su trayectoria educativa.

Los **proveedores**, como responsables de la administración y gestión de la escuela, así como del desarrollo eficaz del proceso de enseñanza aprendizaje. Entre los **beneficiarios**, por su parte, los alumnos son los principales receptores de sistema mientras que la familia, y la comunidad son responsables, en conjunto con los otros agentes, de generar las condiciones para el proceso de desarrollo educativo.

El **gobierno**, en sus dos niveles de administración (i.e. Nacional y local), mantiene la responsabilidad superior de supervisar y garantizar la equidad y calidad de la educación que se entrega que permita construir un capital humano competitivo (ver gráfico n°12).

Gráfico 12: Agentes Sistema Educativo Chileno



Fuente: Elaboración propia a partir de (Raczynski & Serrano, *Descentralización: Nudos Críticos*, 2001)

Desde un punto de vista sistémico, Bryck, Bender Sebring et al (2010) argumentan que las escuelas son organizaciones complejas en el que interactúan múltiples subsistemas, en los cuales se conjugan un conjunto de factores sociales y humanos que dan forma y determinan las actividades dentro del sistema.

Gráfico 13: Subsistemas del Proyecto Educativo



Fuente: Serie Políticas, Formas y Reformas de la Educación, N° 36, año 13, Marzo 2011 (PREAL, 2011)

Como puede observarse en el gráfico superior (ver gráfico n° 13) los autores identifican cuatro grandes subsistemas que interactúan entre ellos: orientación pedagógica, capacidad profesional, clima y convivencia escolar, y lazos escuela-padres-comunidad. Los dos primeros afectan directamente la actividad en el núcleo pedagógico, mientras que los dos últimos tienen influencia directa sobre las interconexiones psicosociales entre familias, estudiantes y docentes. Cada uno de ellos se describen a continuación en base a la propuesta de Bryck, Bender Sebring et al (2010).

1. Instrucción (Orientación Pedagógica)

Es el subsistema en el que se define y organiza el currículum que se cubre en los diferentes niveles del proyecto educativo, así como la demanda académica (conocidos también como los desafíos académicos a los cuales son expuestos los alumnos).

Está compuesto por la definición de las materias que se enseñan a los estudiantes en cada grado y la ruta de construcción de conocimiento y entrega de habilidades a los alumnos, así como las metas de instrucción (nivel de profundidad de conocimiento, adecuación a las nuevas demandas educacionales).

Desde un punto de vista práctico define y entrega las herramientas pedagógicas a los profesores, las cuales aun cuando tienen márgenes de flexibilidad y adaptación en su implementación

particular, su eficiencia está fuertemente vinculada a la calidad de apoyo y dirección que se entregue por parte de quienes dirigen el proyecto educativo.

Es necesario que este subsistema este basado en una sólida organización y coherencia para así evitar las brechas de aprendizaje y las diferencias en los ritmos de aprendizaje.

2. Capacidad Profesional

Este subsistema se concentra en la capacidad del proyecto educativo de captar y retener un capital humano, especialmente docente, que disponga de los conocimientos y capacidades para tener un desempeño eficiente que permita obtener los resultados de aprendizaje esperados.

Está compuesto por la calidad de los recursos humanos, la calidad de la formación inicial y desarrollo profesional continuo (formación en servicio dentro de la escuela), disposiciones normativas con énfasis en la mejora continua (estableciendo los valores y convicciones sobre las responsabilidades docentes como agentes de cambio), y la comunidad profesional (en la cual los docentes construyen lazos de colaboración y cooperación).

A través de estos elementos se refuerza y estimula el crecimiento individual y colectivo de los docentes escolares.

3. Familia y Comunidad (Lazos Escuela – Padres – Comunidad)

En este subsistema se construyen los lazos y vínculos entre el proyecto educativo (directivos, docentes, alumnos), familias y comunidad a través de los cuales se influencia el proceso de aprendizaje de los niños y se vincula éste con las necesidades de su contexto.

En este contexto los tres elementos de este subsistema son el apoyo de los padres para respaldar el proceso de aprendizaje (involucrando directamente a los padres en el trabajo educativo a través de trabajo en la casa, del desarrollo y refuerzo de los hábitos de estudio), y el conocimiento docente de las características familiares y de la comunidad en la que se insertan los alumnos (a través del conocimiento del contexto, intereses y habilidades que los alumnos aportan al proceso de aprendizaje), y el trabajo conjunto entre la escuela y la comunidad local (que permite aportar a la solución de los problemas contextuales que puedan afectar los procesos de aprendizaje, e involucrarse en los procesos de solución).

4. Clima de aprendizaje centrado en los alumnos

Este subsistema considera la psicología social de la escuela en la que intervienen docentes, administrativos, estudiantes y familia. Sus principales efectos se reflejan en la motivación y en el compromiso con la instrucción en el aula, basado en la relación docente estudiantes y entre los mismos estudiantes.

Se consideran elementos como las normativas de convivencia, orden y seguridad (para generar un espacio seguro en el cual aprender, compartido con la familia), relación docente estudiantes

(expectativas académicas altas, atención personalizada y atención a las necesidades especiales en los casos que sea requerido) así como relaciones entre alumnos (establecimiento de las normas de conducta y comportamiento para los alumnos).

Es a partir de la interacción de los cuatro subsistemas descritos que se generan las condiciones para la gestión y coordinación de los actores, y se establecen las condiciones necesarias para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje con calidad y equidad las cuales, a su vez, pueden tener efectos directos e indirectos sobre los procesos y resultados de aprendizaje.

Así, la gestión y el desempeño serán diferente en cada unidad escolar y podrá variar de acuerdo a la distribución de estos elementos si los resultados esperados a través de la educación no se logran de manera cabal y limitan las oportunidades y potencialidades de los alumnos que se están formando.

4. BUENAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS. DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL

A partir de la relevancia adquirida por los directivos y sus equipos en el proceso de gestión y administración de la educación escolar en Chile, y la preocupación por expandir las capacidades de la escuela con el fin de lograr aprendizajes significativos en todos los estudiantes, se ha promovido la definición y difusión de “buenas prácticas” que permitan asegurar, no sólo procesos educativos con foco en los aprendizajes, sino la construcción de entornos facilitadores de la transferencia y adaptación de ellas a otros contextos.

Aun cuando en la literatura académica no es posible encontrar una definición universal de “Buenas Prácticas”, éstas son utilizadas en diversos ámbitos como estrategias para promover mejora del desempeño, de desarrollo de procesos y de resultados.

Desde un enfoque genérico las buenas prácticas son comportamientos modelados en procesos replicables, y aplicables en otros contextos, cuyo principal objetivo es mejorar el desempeño y consecuentemente los resultados esperados. Como concepto, las buenas prácticas tienen sus orígenes en el ámbito empresarial e industrial, pero hoy se encuentran difundidas en los más diversos campos de actividad como una forma de generar conocimiento, difundirlo y promover su réplica.

Una buena práctica se define como una técnica, método, proceso, actividad o incentivo sobre los cuales se dispone de evidencia de resultados efectivos. Es decir, aportan soluciones probadas y evaluadas; son prácticas efectivas que se reflejan en el desempeño e historias de éxito o lecciones que estimulan réplica a través de la sistematización de la información necesaria para ello. Crouch (2008) distingue dos tipos de buenas prácticas:

- **Con Marca:** establecidos a través del desarrollo teórico o de organismos internacionales que buscan marcar tendencia.
- **Sin Marca:** o rutinaria, que surgen de la observación in situ de casos que demuestran buenos resultados.

El autor argumenta que para identificar una buena práctica se debe seguir una evaluación de objetivos que permita disponer de una pluralidad de métodos con metas estándares, siendo importante la sistematización detallada que cubra la información más relevante para la misma.

En la literatura ligada a las buenas prácticas y el liderazgo educativo destacan que, en este ámbito, el concepto de buenas prácticas debe ser trabajado con un **enfoque flexible**, y bajo las premisas de **complejidad en su réplica que se encuentra marcada por el contexto propio** en el que se desarrolla cada proyecto educativo.

La exploración de la realidad en la búsqueda de ejemplos que puedan replicarse, previa adaptación al entorno, también presenta desafíos importantes pues, como afirma Hopkins (2008) muchas veces los educadores carecen de “teorías de acción” generalizadas que permitan asociar causas con efectos en pos de mejorar los procesos de enseñanza a través del ejercicio de una competencia profesional articulada. Elmore (2010) por su parte, sostiene que “para que los patrones de comportamiento se transformen en una práctica, tienen que ser objetivados, separados de los individuos que se valen de ellos” teniendo siempre presente el sentido pedagógico y de acompañamiento para los estudiantes en su proceso de formación y de integración a la sociedad.

Tanto Glatter & Kydd (2003) como Simkins (2005) argumentan que las buenas prácticas, sobre todo en el campo del liderazgo escolar, son complejas de identificar ya que la **réplica de las mismas se puede ver limitada** por los diferentes contextos, con lo cual proponen que estos instrumentos sean más bien **fuentes de conocimiento** que puedan ser adaptados y modelados de acuerdo a los contextos.

Con base en estos antecedentes, lo que se propone es una conceptualización de “buena práctica directiva” a partir de la definición que Leithwood (2009) hace de liderazgo escolar⁵⁵. Esto es, **como una metodología, proceso o actividad sobre la cual se dispone de evidencia en cuanto a tener resultados efectivos sobre el desempeño escolar, implicando la movilización de capacidades y recursos con el fin de alcanzar el aprendizaje de todos los estudiantes, objetivo esencial de la escuela, de acuerdo al contexto propio y particular de cada unidad educativa.**

⁵⁵ “la labor de movilizar e influir sobre otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009 pp. 20)

Estas **buenas prácticas** son soluciones probadas, evaluadas y respaldadas con evidencia empírica de sus resultados en el desempeño efectivo y en los procesos de aprendizaje; historias de éxito o lecciones aprendidas con un sentido pedagógico y de respeto a los niños y niñas, acompañándolos en su proceso de formación y de integración a la sociedad y, por último, actividades que estimulan su réplica a través de la sistematización de la información necesaria para ello. Por ende, las buenas prácticas identificadas para esta investigación son las que cumplen con los requisitos siguientes:

1. Tener objetivos específicos dentro de las funciones y responsabilidades de los equipos directivos.

La práctica seleccionada tendrá objetivos que se enmarcan dentro de las funciones y responsabilidades de los directivos entendiendo que, dentro del equipo, se distinguen al menos cuatro actores que pueden liderar e interactuar en el marco de una práctica (director, inspector general, jefe de unidad técnico pedagógica y orientador).

2. Ser reconocidas y validadas internacionalmente.

La práctica deberá encontrarse establecida en la literatura internacional, ya sea desde el análisis experto como empírico. En cada una de las prácticas se hace referencia a alguna experiencia ya realizada y evaluada que permita sostener el carácter de buena práctica.

3. Ser sistemáticas en su implementación.

Las prácticas seleccionadas no son acciones únicas e irrepetibles sino que son sistemáticas en su implementación posibilitando, a través de su réplica, generar cambios sostenidos en la actividad directiva escolar (cambio educativo). Para fines prácticos y en función de que, en el sistema escolar chileno, las labores directivas en los ámbitos en los que se centra este proyecto son tareas compartidas, se distinguen en la implementación funciones que son propias de cada estamento y actor en los procesos de implementación de las buenas prácticas directivas. Esto es, el director y el jefe técnico, inspector general y el orientador de cada unidad educativa.

4. Tener una coherencia con los ámbitos de acción definidos para la actividad directiva escolar

Para el desarrollo de esta investigación, se consideran tres ámbitos de acción definidos como relevantes para la actividad directiva y sus efectos sobre el desempeño escolar, determinados a partir de los ejes de acción de la actividad directiva y su efecto en el proceso educativo (UNESCO/LLECE, 2008; Pont, Nuscha, & Moorman, 2008). Se consideran entonces el acompañamiento a los procesos de aprendizaje (actividad pedagógica), la coordinación de los equipos directivos (gestión administrativa y docente); y el clima escolar y la participación (convivencia escolar). Cada uno de ellos se detalla a continuación.

Ámbito 1: Acompañamiento a los profesores en las estrategias y procesos pedagógicos

El proceso de acompañamiento, construye, orienta y genera junto al docente la reflexión sobre

su práctica pedagógica y la coherencia de la misma con los requisitos curriculares y los objetivos del proyecto educativo. También acompaña al docente en su desarrollo profesional.

En este ámbito es importante que el equipo directivo sea capaz de identificar y gestionar las necesidades y desafíos que se presentan en la sala de clases, con un enfoque crítico, constructivo e innovador que posibilite la mejora continua. Para la obtención de resultados positivos, también es importante que los docentes estén alineados con el acompañamiento demostrando disposición a ser críticos, creativos y dispuestos a comprometerse con el proceso de mejora continua.

Complementariamente, este ámbito considera el desarrollo de las capacidades docentes como un eje dinamizador de la actividad pedagógica, fortaleciendo los conocimientos y las habilidades como herramientas claves para el desempeño profesional de los maestros.

Ámbito 2: Coordinación y cohesión de equipos directivos y docentes

La coordinación y la cohesión de equipos consideran la articulación de objetivos, estrategias y procesos en función de un propósito común entre el equipo directivo y los docentes, así como otorgar solidez a las estrategias y prácticas que se desarrollan para la mejora educativa en el contexto de la escuela.

Esta articulación y compromiso de ambos agentes permite que la actividad pedagógica esté alineada con los objetivos directivos, y que los sistemas de seguimiento y mejora sean parte de la cultura de trabajo dentro de la escuela.

En este ámbito es importante lograr acuerdos para trabajar en comunidad y fortalecer el trabajo en equipo como elementos que permiten mejorar la coordinación y mantener la congruencia con los principios y objetivos del proyecto educativo institucional.

Ámbito 3: Cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar.

La participación, el clima y la convivencia escolar son ámbitos que definen el ambiente en el que se desarrollan los procesos de aprendizaje, y se consideran determinantes para el desempeño escolar. Es, por lo tanto, un desafío permanente para los equipos directivos generar un ambiente de respeto, positivo y acogedor que permita promover el aprendizaje de los alumnos (UNESCO/LLECE, 2008).

Por ende, se consideran aquí las interacciones en el aula, en la organización escolar y en la comunidad escolar como variables que, al encontrarse organizadas y fortalecidas a través de diferentes mecanismos y herramientas de gestión, permiten crear un ambiente adecuado para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Cada uno de estos ámbitos de acción, son considerados individualmente para la identificación y sistematización de las buenas prácticas, pero sistémicamente para la implementación de las

mismas considerando que al realizar intervenciones en alguno de ellos se generan sinergias con los otros ámbitos, en sus procesos y subprocesos de gestión que afectan los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

- El proceso de descentralización que se ha llevado a cabo en Chile durante los últimos 30 años, ha tenido como principal objetivo lograr una educación en la que se equilibre calidad y equidad, lo cual se encuentra marcado por la complejidad del sistema escolar, sus instituciones y los actores que participan en los procesos del cambio educativo.
- Dicho proceso ha transformado los modelos de planificación y gestión escolar al pasar de un modelo centralizado, caracterizado por la toma de decisiones y administración centrada en el Estado (Ministerio de Educación) como principal proveedor de educación; a un modelo descentralizado en donde las responsabilidades y desafíos en la gestión y administración escolar son asumidos por los agentes locales, y en los cuales las estrategias para mejorar la calidad de la educación pueden adecuarse a la realidad y necesidades cada escuela y el contexto en el que esta se inserta.
- Es así como, dentro de un estilo descentralizado de gestión escolar, la **administración central** es responsable de garantizar y velar por la calidad y equidad de la educación y disponer de los recursos necesarios para los sectores más vulnerables; y, por otro lado, también forma parte de sus responsabilidades establecer marcos y definir las competencias que posibilitan mejoras en la gestión escolar y sus resultados.
- La **administración local (directivos escolares)**, entonces, aborda aspectos administrativos y pedagógicos, para responder de manera más autónoma a la realidad y necesidades educativas de sus comunidades. Su rol se fortalece a través del desarrollo de estrategias y prácticas que permitan lograr los objetivos de calidad de los aprendizajes de acuerdo a sus condiciones locales, manteniendo en los gobiernos -nacional y local- la función de garantizar los estándares de calidad de los aprendizajes esperados.
- Para ello, se vuelve necesario definir claramente los perfiles, en término de conocimientos, habilidades y experiencia de acuerdo a las responsabilidades de los actores involucrados en el proceso de gestión escolar, promoviendo y garantizando que dispongan de los apoyos necesarios para llevarlas a cabo.
- En este sentido, como **primera aportación** de este capítulo, se caracteriza el **actual perfil de los directivos escolares**, en el cual se conjugan la **capacidad de influenciar** – directa e indirectamente – los resultados de aprendizaje; y de **generar las condiciones necesarias para que**

el proceso de enseñanza aprendizaje a través del trabajo con **las familias, docentes y alumnos**; de manera que esto se refleje en los resultados del proyecto educativo, en la mejoría de resultados en las escuelas, en general, y de los logros de aprendizaje, en particular.

- Complementariamente, y como **segunda aportación**, se conceptualiza la “buena práctica directiva escolar” como una **metodología, proceso o actividad** para los cuales se dispone de evidencia que asegure resultados efectivos sobre el desempeño escolar, implicando la **movilización de capacidades y recursos** con el fin de alcanzar el **aprendizaje de todos los estudiantes**, objetivo esencial de la escuela, **de acuerdo al contexto propio y particular de cada unidad educativa**.

- Es a partir de este perfil directivo, y la promoción de buenas prácticas para el mejoramiento de la gestión escolar en todos sus ámbitos, que se hace relevante identificar, sistematizar y promover el desarrollo de competencias profesionales que determinen las capacidades para mejorar el desempeño directivo, el de los docentes y alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. In A. Medina, *El Liderazgo en Educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bryck, A., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Teacher research and research on teaching: The issues that divide. *Educational Researcher*(19), 2-11.
- Cox, C. (Junio de 1997). La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación. *Colección de Estudios CIEPLAN*(45), 5-32.
- Crouch, L. (Octubre de 2008). Deconstruir y reconstruir las buenas prácticas: De la moda a la gestión efectiva.
- Di Gropello, E. (2004). *La Descentralización de la Educación y las Relaciones de Rendición de Cuentas en los Países Latinoamericanos*. Santiago: PREAL.
- Gajardo, M. (2003). Reformas Educativas en América Latina: Balance de una Década. En M. e. Gajardo, *Formas & Reformas de la Educación*. Santiago, Chile: LOM.
- Glatter, R., & Kydd, L. (2003). "Best Practice" in Educational Leadership and Management: Can we identify it and learn from it? *Educational Management & Administration*, 31(3), 231-243.
- Gobierno de Chile (1980) *Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063 Reglamenta la aplicación de la Ley n°18.196 sobre Normas de Administración Financiera, Personal y de Incidencia Presupuestaria*. Gobierno de Chile
- Gobierno de Chile (1991) *Ley N° 19.070 Aprueba Estatutos de los Profesionales de la Educación*. Gobierno de Chile
- Gobierno de Chile (1995) *Ley N° 19.410 Modifica la Ley 19.070 sobre los Estatutos Profesionales de la Educación, el Decreto con Fuerza de Ley n°5 de 1993 del Ministerio de Educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales*. Gobierno de Chile
- Gobierno de Chile (2003) *Ley N° 19.876 Reforma Constitucional que establece obligatoriedad y gratuidad de la educación media*. Gobierno de Chile
- Gobierno de Chile (2004) *Ley N° 19.979 Modifica el régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y otros cuerpos legales*. Gobierno de Chile
- Gobierno de Chile (2005) *Ley N° 20.006 Establece la Concursabilidad de los Cargos de Directores de Establecimientos Municipalizados*. Gobierno de Chile
- Gobierno de Chile (2009) *Ley N° 20.370 Establece la Ley General de Educación*. Gobierno de Chile
- Hanson, M. (1997). *La Descentralización Educacional: Problemas y Desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela*. Chile: Fundación Chile.
- IPMA/AEIPRO. (2009). *Bases para la Competencia en Dirección de Proyectos (3.1)*. Valencia: Asociación Española de Ingeniería de Proyectos (AEIPRO).
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Chile: Fundación Chile.
- Moureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(4e), 1-10.
- Nuñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Revista Perspectivas*, 9(2), 53-81.
- Perrenaud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. España: Morata.

- PREAL. (2011). Apoyos esenciales para el Mejoramiento de los Aprendizajes de la Escuela. *Serie Políticas, Formas y Reformas de la Educación*.
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Raczynski, D., & Serrano, C. (. (2001). *Descentralización: Nudos Críticos*. Chile: Corporación de Investigaciones Económicas para Latinoamérica, CIEPLAN.
- Simkins, T. (2005). Leadership in Education: What works or What makes sense. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9-26.
- UNESCO/LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.

CAPITULO 3
MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA
DIRECTIVOS ESCOLARES

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	83
1. BASES CONCEPTUALES DEL MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES.....	83
1.1 MODELOS DE COMPETENCIA DE ENFOQUE HOLÍSTICO.....	84
1.2 MODELOS DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS.....	85
1.3 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.....	86
1.4 MODELO WORKING WITH PEOPLE (WWP).....	87
2. MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES (CPDE).....	88
2.1.PRINCIPIOS DEL MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES.....	89
2.2.ESQUEMA CONCEPTUAL MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES.....	91
2.3. DIMENSIONES DEL MODELO.....	94
2.4. FASES METODOLÓGICAS DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO.....	98
2.4.1.DIAGNÓSTICO DEL PROYECTO EDUCATIVO Y SU CONTEXTO.....	98
2.4.2.DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVA.....	99
2.4.3. VALORACIÓN DE APRENDIZAJES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVA.....	99
2.4.4.INTEGRACIÓN DE APRENDIZAJES AL PROYECTO EDUCATIVO.....	100
2.5.VALIDACIÓN DEL MODELO CPDE.....	100
3 DICCIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR.....	102
3.1. LIDERAZGO ESCOLAR: COMPETENCIA TRANSVERSAL.....	102
3.2.COMPETENCIAS TÉCNICAS.....	104
3.3 COMPETENCIAS DE COMPORTAMIENTO.....	114
3.4 COMPETENCIAS CONTEXTUALES.....	120
4 IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES.....	123
4.1.PRÁCTICAS DEL ÁMBITO DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES EN LAS ESTRATEGIAS Y PROCESOS PEDAGÓGICOS.....	123
4.2. PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LA COORDINACIÓN Y COHESIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS Y DOCENTES.....	125
4.3. PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE CUIDADO Y PROMOCIÓN DE UN ADECUADO CLIMA DE PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA.....	125
4.4. COMPETENCIAS MOVILIZADAS EN LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS.....	126
6. CONCLUSIONES.....	136
BIBLIOGRAFIA.....	138

INTRODUCCIÓN.

A partir de los procesos de descentralización descritos previamente, y la permanente preocupación por la calidad de la educación, el concepto de competencias profesionales se posiciona en el ámbito de la educación escolar. Estas competencias se enfocan en poder generar sinergias positivas en los efectos que tiene la función directiva en las escuelas, dentro de un proyecto educativo, y como éstos pueden afectar los resultados de la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes que asisten a la escuela.

En este contexto, este capítulo propone un modelo de competencias profesionales para directivos escolares, como principal aportación de esta investigación doctoral, a partir de la aproximación del modelo de competencias profesionales para la dirección de proyecto de IPMA al ámbito de la gestión directiva escolar.

En una primera parte se entregan las bases conceptuales y principios asociados al modelo, para luego detallar sus elementos – competencias y buenas prácticas directivas – y la metodología para su implementación en establecimientos educacionales del sistema público chileno, específicamente en los administrados por sistema particular subvencionado.

En el modelo, se identifican y caracterizan dieciocho (18) elementos de competencias, tanto en su concepto como en los elementos observables de cada uno de los mismos, y que –de acuerdo a la valoración de expertos en el área (encuesta) y la opinión de un grupo de directivos escolares (focus group) - permitirían una gestión escolar de calidad y un liderazgo efectivo que beneficie al aprendizaje de los alumnos y a la comunidad escolar.

Complementariamente, y como otro componente del modelo, se han identificado y sistematizado un conjunto de buenas prácticas directivas que se utilizan como referencia para contrastar las prácticas de gestión de un establecimiento, y proponer estrategias de mejora adaptables a los contextos y condiciones específicas de cada establecimiento.

El fin último del modelo de competencias, es generar un marco de referencia en el cual tanto las competencias de los equipos directivos, como sus prácticas de gestión puedan ser contrastados con los estándares propuestos y permitan desarrollar estrategias de mejora para las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, y así los resultados de los proyectos educativos.

1. BASES CONCEPTUALES DEL MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES.

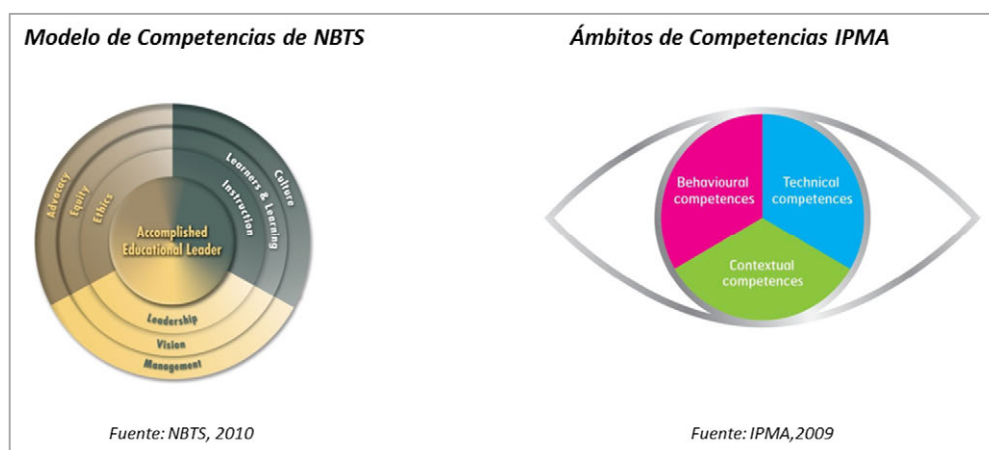
Para el planteamiento de este modelo, se consideran **cuatro bases conceptuales** desarrolladas en los capítulos anteriores. En primer lugar, los **modelos de competencia de enfoque holístico** (considerando los tres ámbitos de competencia y su relevancia para el ámbito educativo); los

modelos de dirección de proyectos (desde la perspectiva de la escuela como proyectos educativos); **gestión escolar** (desde los ámbitos de acción de la actividad directiva); y el modelo **Working with People** (desde el enfoque de la transformación del proceso de planificación con un enfoque de aprendizaje social). Cada uno de estos componentes se detalla a continuación.

1.1 MODELOS DE COMPETENCIA DE ENFOQUE HOLISTICO

Para la formulación de este modelo, y basada en la teoría presentada en la revisión bibliográfica, se optó por **un enfoque holístico** en el cual considera que los elementos de competencia se clasifican en ámbitos técnicos, de comportamiento y contextual, y que actualmente es utilizado en modelos desarrollados en el contexto del National Board for Professional Teaching Standards en Estados Unidos que se enfoca directamente a la actividad directiva, y en la International Project Management Association en la actividad de la dirección de proyectos como se puede ver en el siguiente gráfico:

Gráfico 14: Estructuras de Modelos de Competencias Asociados a la Actividad Directiva



Fuente: NBTS (2011), IPMA/AEIPRO (2009)

Este enfoque se considera el más adecuado, dado que el rol de la dirección escolar no es un fenómeno aislado, sino que se inserta dentro de la estructura de un proyecto educativo, que, a su vez se localiza en un contexto territorial determinado por sus condiciones socioeconómicas. Es así como en el modelo se propone una estructura de competencias en la cual el **liderazgo escolar**, considerado un elemento transversal y vital para el desarrollo de una dirección escolar efectiva y de calidad, pueda tener efectos sobre la calidad de la educación que se entrega y sobre los resultados del aprendizaje (ver gráfico n°15). En torno a este eje, se organizan los elementos de **competencia técnica** vinculados directamente al proyecto educativo institucional, la gestión de recursos y el enfoque en las prácticas de aula; los elementos de **competencia de comportamiento** que buscan caracterizar la capacidad de liderar e influir a otros miembros de la comunidad escolar y, finalmente, **las competencias contextuales** orientadas a la conexión de la

dirección escolar con el contexto en el que está localizado (Schon, 1987; Cheetham & Chivers, 1996; Delemare & Winterton, 2001; IPMA/AEIPRO, 2009).

Gráfico 15: Ámbitos de Competencias Profesionales para la Actividad Directiva Escolar.



Fuente: Elaboración Propia.

1.2 MODELOS DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS

Frente a la definición conceptual de la escuela como proyecto educativo, y a la transformación del rol de los directivos escolares como principales gestores de éstos, se considera relevante integrar el concepto de dirección de proyectos al ámbito escolar.

Desde una perspectiva conceptual, la dirección y gestión de proyectos se define como la aplicación de conocimientos y habilidades técnicas y de comportamiento para planificar y ejecutar proyectos de manera efectiva y eficiente en uso de los recursos. El enfoque profesional de dirección de proyectos, se ha consolidado a través de dos grandes modelos: por una parte el modelo norteamericano de Project Management Institute (PMI), y por otra, el modelo europeo de International Project Management Association (IPMA). Ambas instituciones promueven la certificación profesional, como una herramienta para acreditar los niveles de desarrollo de conocimientos y competencias que cada uno de los modelos define como relevantes para esta actividad (Project Management Institute, 2004; IPMA/AEIPRO, 2009).

El modelo PMI sostiene que la gestión de proyectos, considera el nivel de conocimiento sobre diez áreas de conocimiento (gestión de la integración del proyecto, gestión del alcance del proyecto; gestión del alcance del proyecto; planificación y programación, gestión de costes, gestión de calidad, gestión de los recursos humanos, gestión de las comunicaciones, gestión de riesgos y de adquisiciones) las cuales se vinculan directamente al nivel de desempeño en la actividad de Dirección de Proyectos. Su enfoque es principalmente técnico.

En cuanto al modelo IPMA, considera el proyecto en su planificación y ejecución, así como en la comprensión e integración del contexto en el cual se desarrolla. Este modelo integra a la actividad un enfoque holístico, en el cual se combinan elementos de conocimientos y habilidades distribuidos en tres ámbitos de competencia: a) **técnico** relacionado con la planificación, ejecución y cierre del proyecto; b) de **comportamiento** que se focalizan en las habilidades relacionadas con las relaciones personales e interpersonales; y c) **contextual**, vinculadas a la interacción del equipo de dirección con el contexto en el cual se desarrollan los proyectos (IPMA/AEIPRO, 2009).

Desde la perspectiva de la dirección escolar, o dirección de proyectos educativos, el enfoque holístico y elementos de competencia de IPMA se considera adecuado para, aproximarlos a la gestión escolar en función de los requerimientos de planificación y ejecución del proyecto educativo, la gestión de los recursos de los que se disponen para obtener los resultados esperados, así como la interacción de los subsistemas internos del proyecto (i.e clima de aprendizaje, capacidad profesional e instrucción) y la perspectiva contextual en la que se inserta (instituciones, sociedad, familia y comunidad).

En el anexo n° 4, se presenta el ejercicio de aproximación de los cuarenta y seis elementos de competencia del modelo IPMA a la gestión escolar, a partir del cual se identifican los elementos de competencia propuestos en el modelo realiza una adaptación y conceptualización para el ámbito de la dirección escolar.

1.3 GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La **gestión escolar** es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales previamente descritos.

La reciente literatura sobre **escuelas efectivas** subraya la importancia de una **buena gestión - administrativa y pedagógica** - para el éxito de los establecimientos, destacando como factores claves el clima organizacional, las formas de liderazgo y conducción institucionales, el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales que permita dar valor agregado al proyecto educativo, tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje como en la gestión de los mismos (Aguerrondo, 1992; Baez de la Fe, 1994; Hallinger & Heck, 1996; Crouch, 2008; Anderson, 2010).

Este concepto se sustenta en tres principios básicos se vinculan directamente con la actividad directiva y sus prácticas: a) comportamiento orientado a objetivos b) elección de los medios

alternativos para alcanzar los objetivos propuestos; y c) reconocimiento sobre la alineación de las preferencias individuales y organizacionales como un tema relevante para los contextos organizacionales y su desarrollo (Scheerens, 2000).

Desde una perspectiva instrumental las competencias fundamentales de un equipo directivo se focalizan en los ámbitos de la gestión escolar que considera la planificación de los recursos pedagógicos, humanos y financieros del proyecto educativo, así como la capacidad de articular y supervisar el funcionamiento de la organización educativa, como los pilares para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Así mismo, y complementario a este concepto, se encuentra el de la **calidad de la educación** entendido como una medición que se compone de cuánto aprenden los niños, y la medida en que su aprendizaje se plasma efectivamente en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo. Esta calidad se encuentra determinada por las características de los alumnos, el contexto social en el que está inserto, los docentes y recursos pedagógicos que sustentan el proceso enseñanza aprendizaje, los contenidos y métodos pedagógicos (UNESCO/OREALC, 1996; UNESCO-EFA Global Monitorig Report, 2005).

En la actualidad, se plantea el concepto de **excelencia en la educación** –como una evolución de la calidad de la misma – enfocado en los procesos de enseñanza aprendizaje como algo flexible y adaptable, que sea capaz de dar respuesta a las capacidades y necesidades de los alumnos y docentes, permitiéndoles así desarrollar y expandir sus capacidades, que pueden encontrarse fuera de la norma que establecen los estándares nacionales, y que son necesarios para mejorar los resultados de aprendizajes (Ferrer-Esteban, 2005; Mediano & Losada, 2005)

1.4 MODELO WORKING WITH PEOPLE (WWP)

Finalmente, y desde la perspectiva de la transformación de la forma de planificar y ejecutar los proyectos educativos, se considera el enfoque de “Trabajando con la Gente” (“Working with People”), modelo comprendido como la práctica que busca conectar el conocimiento con la acción, complementando la variable técnica con la participación de los actores involucrados en los procesos de los proyectos.

Este modelo, se sustenta en cuatro principios: a) respeto y supremacía de la gente como principal foco de las estrategias; b) garantía del bienestar social y el desarrollo sostenible; c) enfoque multidisciplinar y desde abajo hacia arriba (bottom up); d) enfoque integrado y endógeno. Estos cuatro elementos se encuentran presentes en la realidad de los proyectos educativos, y son transversales a la nueva forma de administrar y gestionar las escuelas (Cazorla, De los Ríos, & Salvo, 2013)

El modelo se basa en tres componentes, que a su vez se alinean con el enfoque holístico descrito previamente. En primer lugar, el componente **ético-social**, que comprende comportamientos, actitudes y valores que quienes se involucran en la gestión de proyectos. Desde la perspectiva de los proyectos educativos, este componente se relaciona directamente con la visión y misión del establecimiento, así como con el compromiso y la motivación que necesitan los directivos para su desempeño y para transmitir al resto de la comunidad educativa.

En segundo lugar, el componente **técnico-empresarial**, que se relaciona con las capacidades de movilizar recursos en función del entregable del proyecto, y se vincula directamente con la gestión de conocimiento sobre gestión de recursos, de riesgos asociados al proyecto. En el caso de los proyectos educativos, esto se vincula con las capacidades técnicas y conocimientos sobre administración de recursos financieros, humanos y pedagógicos, cuyo resultado final se refleja en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en los resultados de gestión administrativa del establecimiento como entregable tangible del proyecto educativo.

En tercer lugar, el componente **político-contextual** vinculado directamente con los elementos del contexto en el cual se inserta el proyecto, considerando las organizaciones políticas y sociales, y las relaciones de esta con el funcionamiento del proyecto. Desde el punto de vista de la gestión escolar en este componente se encuentra la institucionalidad educativa, y el contexto socioeconómico en el que se inserta el proyecto educativo, marcando los estándares de resultados esperados en el caso de la primera; y las características de los alumnos en el caso de la segunda.

2. MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES (CPDE)

En este apartado se presenta el modelo de Competencias Profesionales para Directivos Escolares (CPDE) que se define como un **marco conceptual y de referencia sobre los conocimientos, habilidades y buenas prácticas necesarias para un desempeño competente de los directivos escolares y sus equipos**, permitiendo el desarrollo exitoso de los proyectos educativos.

El modelo CPDE para el desarrollo de capacidades de directivos escolares, responde a la necesidad de fortalecer a los equipos directivos escolares para que puedan enfrentar los desafíos de gestión y administración que actualmente enfrentan, considerando que son responsables tanto de la gestión administrativa y pedagógica, así como de los resultados de aprendizaje que obtienen sus alumnos.

El fin último del modelo CPDE es objetivar y proponer estándares, sobre los cuales poder contrastar las competencias de los profesionales directivos y los elementos de gestión escolar,

permitiendo así generar propuestas de intervención (proyectos de innovación a la gestión educativa), de acuerdo a las realidades específicas de cada contexto ya sea a través de la implementación de buenas prácticas o plan de desarrollo de competencias profesionales.

El modelo propuesto se sustenta sobre cuatro principios, que se detallarán a continuación, en los que se considera que la escuela como organización puede ser gestionada como un proyecto (proyecto educativo), cuyo fin último es obtener resultados de calidad de aprendizaje en los alumnos.

La gestión del proyecto educativo, que se produce a través de la interrelación de sus diferentes ámbitos de acción (prácticas de gestión directivas), que tiene efectos directos e indirectos sobre estas relaciones y los resultados de aprendizaje; influenciados a su vez por los diferentes contextos en los que se circunscribe la escuela (i.e institucional, territorial, y familias).

El concepto de liderazgo escolar, definido por Leithwood y Reihl como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood y Reihl, 2009,p. 20), considera las siguientes características: a) el liderazgo se desarrolla en el marco de relaciones sociales y su fin se vincula a estas relaciones; b) Implica un propósito y una dirección; c) es un proceso de influencia; d) es una función: e) es contextual y contingente.

Es así como se busca responder a la necesidad de contar de un marco conceptual y estándares – tanto de competencias profesionales y prácticas de gestión - que permita abordar los aspectos administrativos y pedagógicos, de manera de asegurar así, lineamientos claros de acción y disponibilidad de recursos (movilización) que permita gestionar escuelas de calidad y responder de manera autónoma a los intereses de las familias, a la realidad local y necesidades educativas de su comunidad (influencia).

2.1 PRINCIPIOS DEL MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES.

El modelo se basa sobre cuatro principios, los cuales se sustentan en las bases conceptuales previamente descritas:

1. La escuela como organización puede ser gestionada como un proyecto: proyecto educativo.

Dicho proyecto educativo se define como **un sistema funcional, con tiempo, recursos asociados y entregables determinados por los resultados de aprendizaje de los alumnos.**

El proyecto educativo, constituye un engranaje clave dentro de la maquinaria mayor de la educación. Considerando la estructura de la actividad de dirección de proyectos: negocio, cartera, programa y proyectos; **la educación – tanto subsistema dentro de las carteras de los gobiernos**

nacionales – tiene por principal objetivo la generación de un capital humano, inicial y avanzado, con las capacidades necesarias para contribuir al desarrollo social y económico de un territorio específico.

2. El fin último del proyecto educativo es obtener resultados de calidad de aprendizaje en los alumnos, entregando los conocimientos y habilidades necesarias para incrementar sus oportunidades de acceso a la formación superior o al mercado laboral.

El producto entregable del proyecto educativo, y sobre lo cual es evaluado el desempeño de una institución escolar, es el resultado del aprendizaje. Éstos pueden ser medidos en función de pruebas nacionales de medición de logro (SIMCE⁶); y sus propias evaluaciones internas sobre el rendimiento de sus alumnos.

Así mismo, y de manera complementaria, se realizan evaluaciones una vez que los alumnos completan los 12 años de escolaridad, analizando las opciones de salida (oportunidades post educación escolar) en términos de las diferentes opciones de formación superior (universitaria, técnico-profesional, capacitación laboral).

3. La gestión del proyecto educativo, que se produce a través de la interrelación de sus diferentes ámbitos de acción (prácticas de gestión directivas), que tiene efectos directos e indirectos sobre estas relaciones y los resultados de aprendizaje.

Los ámbitos de acción de los directivos escolares definidos previamente - acompañamiento a profesores en las estrategias y procesos pedagógicos, coordinación y cohesión de equipos directivos y docentes, y el cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar – son los medios en los cuales se ponen en marcha las prácticas de gestión directivas, y no constituyen unidades aisladas de gestión, sino que interactúan y se condicionan entre ellos, con efectos directos e indirectos sobre los resultados de aprendizaje.

4. Los diferentes contextos en los que se circunscribe la escuela (institucional, territorial, y comunidad escolar) tienen efectos directos e indirectos sobre los procesos de gestión del proyecto educativo y sobre los resultados de aprendizaje.

El proyecto educativo está fuertemente condicionado por los tres componentes que definen su contexto:

- **Contexto Territorial:** considera las **características socioeconómicas y culturales** de la población objetivo del establecimiento escolar, desde la perspectiva de las familias de los alumnos,

⁶ Sistema de evaluación nacional de logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden. Actualmente se aplica en tres niveles de educación básica (primaria) centrada en los ámbitos de comprensión lectora, matemáticas e historia; y dos niveles de educación media (secundaria) focalizado en comprensión lectora, auditiva y matemáticas.

considerando las características de empleo, ingreso familiar, nivel educativo de los padres, las condiciones de habitación entre otros indicadores influyen la participación de las familias en el proyecto educativo, y las capacidades iniciales de aprendizaje de los estudiantes (citas).

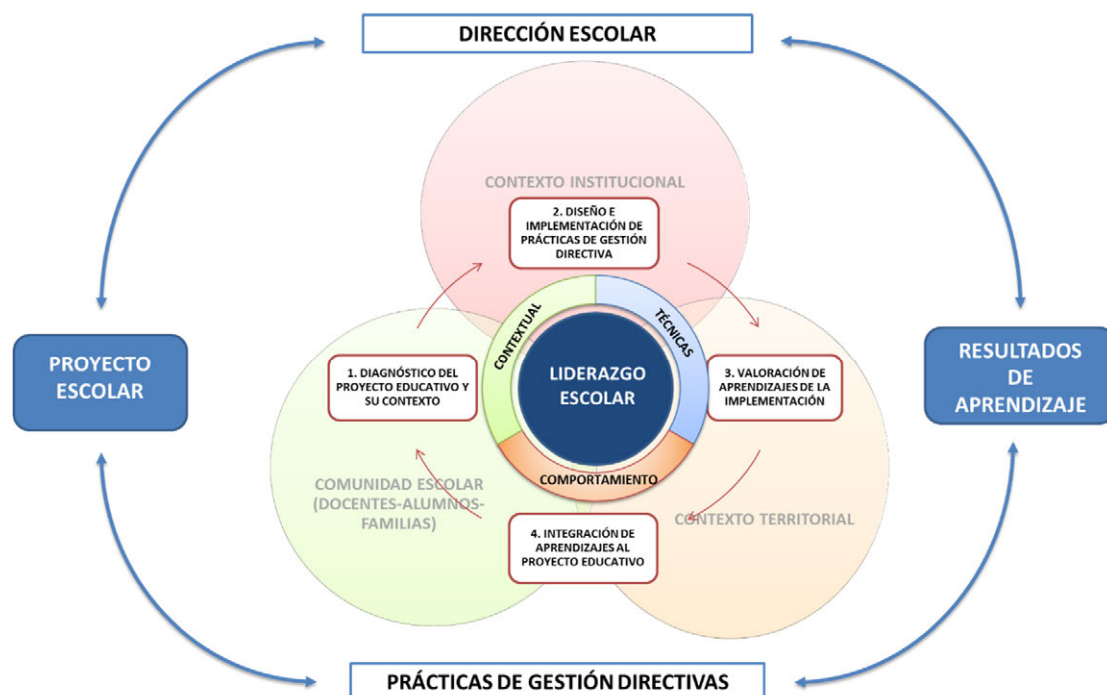
- **Contexto Institucional:** determina los estándares curriculares y de logros de aprendizajes que deben ser alcanzados, tanto como la fiscalización que se lleva a cabo sobre la gestión que se realiza administrativamente con los recursos propios y los entregados por el Estado. A nivel **nacional** con el Ministerio de Educación, e instituciones del plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Agencia de la Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación Escolar), y a nivel **municipal** a través de las Corporaciones Municipales de Educación o Departamento de Administración de Educación Municipal según sea el caso.
- **Comunidad Escolar:** considera las relaciones e interacciones de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, docentes-alumnos-familia. Los dos primeros, docentes y alumnos, afectan directamente las prácticas de gestión pedagógica; mientras que las familias influyen especialmente en el ámbito de las expectativas sobre los resultados del proceso y la manera en que ellos se involucran en este proceso.

2.2 ESQUEMA CONCEPTUAL MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES.

En base a los cuatro principios del modelo detallados previamente y las bases conceptuales, se presenta el esquema conceptual del modelo CPDE.

En el esquema que se presenta a continuación, se integran los cuatro principios propuestos, así como los dos componentes del modelo, competencias profesionales y buenas prácticas de gestión directivas, cuya articulación determina los resultados del proceso de implementación del modelo propuesto (ver gráfico n° 16).

Gráfico 16: Modelo de Competencias Profesionales para Directivos Escolares



Fuente: Elaboración Propia.

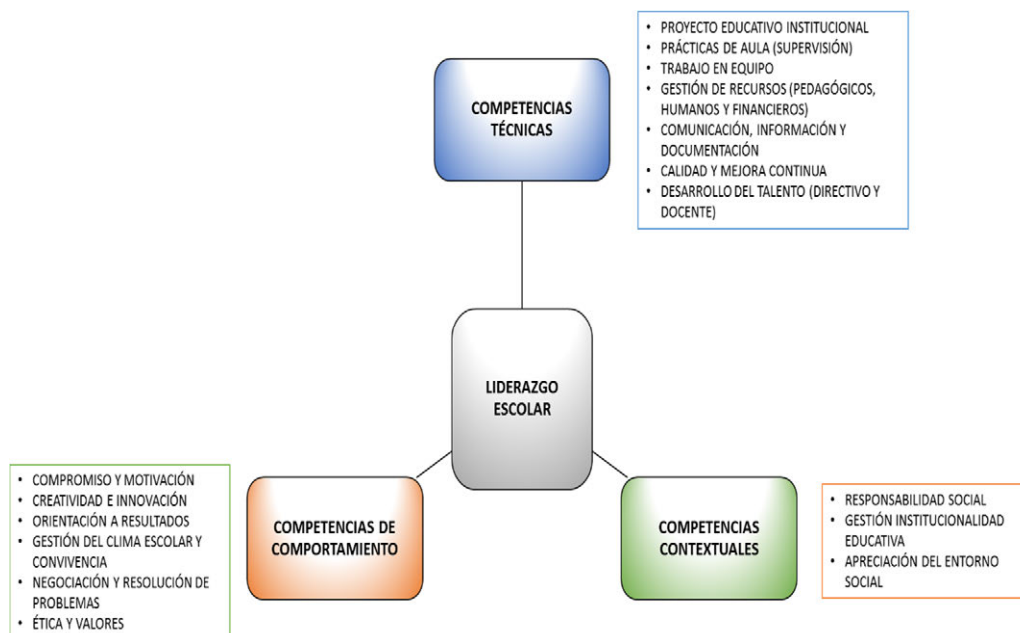
El inicio del proceso es el **proyecto educativo**, desde la perspectiva de la **dirección escolar**, cuyo principal objetivo al finalizar el proceso es el logro de **los resultados de aprendizajes**, a través de **las prácticas de gestión directivas**, las cuales se encuentran bajo la influencia de tres tipos de elementos de **contextos: territorial** (características socioeconómicas y culturales de la población objetivo del establecimiento escolar, desde la perspectiva de las familias de los alumnos); **institucional** (vinculado a las relaciones con la institucionalidad educativa a nivel nacional y local), y **comunidad escolar** (enfocado en relaciones e interacciones de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, docentes-alumnos-familia).

Los directivos escolares, desde sus ámbitos de acción y competencias profesionales, inician un **proceso de planificación-implementación-evaluación de prácticas de gestión directivas para responder tanto a sus labores pedagógicas como administrativas.**

En el centro de la figura se encuentran **las competencias profesionales para directivos escolares**, en cuyo núcleo se encuentra **el liderazgo escolar**, posicionándose como la competencia movilizadora que permite articular los otros elementos de competencias, los que se distribuyen en tres ámbitos: a) **competencias técnicas**, las que responden a las necesidades de conocimientos para la planificación y gestión del proyecto educativo; b) **competencias de comportamiento**, necesidades de habilidades para el desarrollo de relaciones interpersonales y de compromiso con los objetivos del proyecto educativo en favor de los resultados de aprendizaje; y c) **competencias contextuales** el conocimiento y habilidades para responder a los requerimientos del contexto en

el que se desarrolla el proyecto educativo (tanto de la comunidad como de la institucionalidad (ver gráfico n° 17).

Gráfico 17: Distribución de Competencias Profesionales del Modelo CPDE en función de sus ámbitos.



Fuente: Elaboración Propia.

Estos elementos del modelo son identificados a través del ejercicio de **aproximación de los cuarenta y seis (46) elementos de competencia para la dirección de proyecto IPMA** (ver anexo n° 4), complementado con una abstracción del trabajo directivo y sus responsabilidades asociadas; y han sido conceptualizados y caracterizados en un **diccionario de competencias** que se detalla en este capítulo, detallando los elementos observables recomendados para cada uno de ellos.

En torno a los elementos de competencia profesionales para directivos escolares, se encuentra el **ciclo de implementación del modelo CPDE**, en el que se proponen las buenas prácticas de gestión directiva, como elemento movilizador de las competencias profesionales. El objetivo es desarrollar **proyectos de innovación para la gestión escolar**, a través del contraste de la realidad del proyecto educativo con los estándares propuestos en este modelo, generando así propuestas adecuadas a las características y condiciones particulares de cada establecimiento escolar (recursos, capacidades).

En este ciclo se distinguen cuatro fases. En la primera fase, de **diagnóstico del proyecto educativo y su contexto (1)**, se lleva a cabo un análisis detallado de la realidad del proyecto educativo, tanto desde la perspectiva de los **resultados de aprendizaje como de la gestión administrativa y pedagógica**. Esto permite establecer un punto de partida, y detectar los **puntos críticos** que puedan ser susceptibles para el desarrollo de proyectos de innovación para la gestión escolar.

En la segunda fase, de **diseño e implementación de prácticas de gestión directivas (2)**, a partir del resultado obtenido en la etapa de diagnóstico se diseñan e ponen en marcha proyectos de innovación para la gestión escolar, adaptando prácticas de gestión directivas - extraídas del banco de buenas prácticas directivas - a las características y condiciones del proyecto educativo.

En la tercera fase, de **valoración de aprendizajes de la implementación de las prácticas de gestión directiva (3)**, se evalúan los resultados obtenidos, las fortalezas y dificultades de implementación, y los cambios generados en las capacidades de los directivos y sus equipos. Se integra a través de un proceso de evaluación el conocimiento experto (de las referencias de las buenas prácticas) con el conocimiento experimentado (derivado de la adaptación e implementación de dichas prácticas en diferentes proyectos educativos). A partir de este proceso, se realiza una documentación de las lecciones aprendidas, y se procede a mejorar los procesos de las prácticas para la continuación de la implementación.

En la cuarta fase, de **integración de aprendizajes al Proyecto Educativo (4)**, contempla la institucionalización de la práctica o prácticas implementadas como parte de la cultura escolar. Esta institucionalización es el alcance de madurez de la práctica de gestión directiva pasando a constituir parte del conocimiento del proyecto educativo.

2.3 DIMENSIONES DEL MODELO

Como se puede observar en el esquema conceptual, el modelo CPDE cuenta con tres dimensiones, relacionadas a la naturaleza de los elementos de competencia profesionales considerados para este modelo, de acuerdo al enfoque holístico del concepto de competencias (Schon, 1987; Cheetham & Chivers, 1996; Delemare & Winterton, 2001).

Estas dimensiones enmarcan el desarrollo de la actividad directiva y la gestión de proyectos educativos. Cada uno de ellos se detalla a continuación.

DIMENSIÓN TÉCNICA

Esta dimensión se caracteriza por abarcar los componentes de conocimientos y habilidades vinculados a la planificación, gestión y administración asociados a la actividad directiva escolar.

A través de los elementos de este ámbito se pretende asegurar cumplir tanto con los objetivos pedagógicos como administrativos, en el cual se integren planificación, ejecución, verificación y mejoramiento como ejes de este ámbito. Este ámbito conjuga las acciones que permiten que la organización y equipo incremente gradualmente su capacidad para generar valor añadido, satisfacer las necesidades y expectativas de sus usuarios y otras partes interesadas.

Se promueve la mejora continua como una acción permanente, una estrategia de acción que se realiza con el fin de aumentar la capacidad para cumplir los requisitos y optimizar el desempeño

de la organización, así como de los resultados esperados (McKinsey & Co, 2010, Bryck, A, Sebring, P.B, 2010).

El equipo directivo tiene que asegurar que los resultados de desempeño estén acordes a las expectativas de las partes interesadas con una visión común y cuyos objetivos sean compartidos, motivando a las personas a estar y trabajar colaborativamente manteniendo un nivel de coherencia y cohesión como equipo de trabajo sobre lo general y lo específico que permita hacer frente a los desafíos y problemas o amenazas que pueda enfrentar el proyecto educativo (Leithwood y Riehl, 2009; Anderson, A. 2010; National College for Leadership of School and Children's Services, 2010).

Para ello, el director debe tener claro los resultados esperados y gestionar la coordinación y el desarrollo de los miembros del equipo teniendo en cuenta sus expectativas. La formación y gestión de un trabajo en equipo eficaz y eficiente aparece como necesario para el éxito del proyecto educativo, para lo cual se deben evaluar las necesidades específicas del proyecto, los perfiles individuales en función de éstas, y realizar una asignación de roles adecuadas a los objetivos propuestos (The Wallace Foundation, 2010).

Desde un punto de vista pedagógico, esta dimensión del modelo promueve un acercamiento de los directivos a las aulas y las prácticas que en ella se desarrollan, generando un flujo de información y conocimiento bidireccional que permita identificar las áreas y procesos que deben ser mejorados, a través del acompañamiento docente a través de mecanismos de monitoreo y acompañamiento a la actividad docente, desde tres aproximaciones: a) atención y apoyo individual a los docentes; b) atención y apoyo intelectual (perfeccionamiento en conocimientos); y c) Interacción permanente con los alumnos. (Bolívar, A., 2009; OCDE, 2010). Así mismo, estrategias colaborativas como ejes de innovación y mejora continua de las prácticas pedagógicas; permitiendo a los docentes desarrollar comunidades profesionales que basados en la experiencia y la investigación empírica permita un desarrollo continuo de sus habilidades y desempeño profesional (Lieberman, 2001; Leithwood y Riehl, 2009; The Wallace Foundation, 2010; Bryck, A, Sebring, P.B, 2010; OCDE, 2010).

DIMENSIÓN DE COMPORTAMIENTO

En esta dimensión se incluyen las habilidades y comportamientos individuales vinculados a las relaciones personales e interpersonales que permiten el desarrollo de los procesos de gestión escolar.

En este ámbito se encuentra el compromiso que es la aportación personal de los miembros del equipo directivo con los docentes y los otros agentes vinculados al proyecto, el cual permite que los involucrados crean en un proyecto y quieran formar parte de él.

El compromiso y la motivación de los directivos escolares se refleja en la cohesión de los equipos, en un buen ambiente de trabajo y una mayor productividad de cada individuo y del equipo en conjunto, para lo cual es necesario que el equipo directivo sea consciente de las destrezas y experiencias, de las actitudes personales, circunstancias y motivación intrínseca que mueve a los miembros de los diferentes equipos.

Para que los directivos escolares puedan desarrollar una actividad en coherencia con los objetivos propuestos e integrar en el proceso a todos los actores, resulta vital promover una comunicación eficiente con la transmisión de información útil, clara y oportuna de forma correcta, coherente y precisa, planteando como pilares para ello la transparencia y colaboración, que permita incrementar el conocimiento y experiencia dentro la comunidad escolar. Este enfoque permite minimizar los riesgos de fallos, así como la detección temprana de oportunidades y problemas que se pudieran suceder, adquiriendo conocimientos para la mejora continua, y para las lecciones aprendidas (Tramullas Saz, 1997).

Otro componente de esta dimensión, es la gestión del clima y la convivencia escolar, comprendidas como las condiciones que deben darse dentro de la escuela para un buen desarrollo de la función pedagógica, a través de la generación de un ambiente de estudio para los alumnos y desarrollo para los docentes cuyas condiciones críticas se pueden describir como: orden, reglas de convivencia y distinción de roles, a través de aspectos como el agrado y la tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros, la dedicación y atención que siente el estudiante le prestan sus docentes, la disciplina (orden) de los estudiantes en el aula y el control de violencia (verbal y física) que ocurre en la institución (UNESCO/LLECE, 2008).

El equipo directivo es responsable de promover y asentar las bases de las relaciones internas y externas de la escuela (cultura escolar), estableciendo normas y directrices en las partes involucradas puedan basar sus interacciones propiciando un clima de trabajo que favorezca y facilite el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo organizacional (docente, administrativo) para poder obtener los resultados esperados (Hallinger, P.; Murphy, J., 1986; Leithwood y Riehl, 2003; Bryck, A, Sebring, P.B, 2010).

DIMENSIÓN CONTEXTUAL

Esta dimensión abarca los aspectos relacionados con la comprensión de la responsabilidad social de la educación, considerando su relevancia no solo para los individuos sino que para las comunidades en las que se insertan, es lo que permite que sea el proyecto educativo sea un medio real de transformación. Especialmente en aquellos territorios que se encuentran estancados en sus procesos de desarrollo, o que presentan problemas sociales que pueden ser

influenciados a través de la educación (relación entre deserción escolar y problemas sociales como desempleo, drogadicción, violencia), debe ser comprendida por todas las partes involucradas y promovidas por el directivo escolar, quien se vincula (directa o indirectamente) con los actores dentro y fuera de la escuela (McEvoy, A. , Welker, R., 2000; Ascorra, P., Arias, H., Graff, C., 2003; Marshall, M., 2003; National College for Leadership of School and Children's Services, 2010).

Esta dimensión considera cuatro aspectos de la dirección escolar que aparecen como claves para lograr el objetivo antes señalado: a) Equidad promoviendo una política de inclusión (anti discriminación); b) Desarrollo de una estrategia pedagógica que atienda a las necesidades especiales de alumnos que se puedan detectar de acuerdo al contexto; c) Influenciar la construcción del capital social, movilizándolo el capital humano y cultural que está dentro de la institución, a través de redes sociales con su entorno y la comunidad; y d) Rendición de cuentas públicas, desde dos líneas de acción: i) externa (desde director a los apoderados, sostenedor y comunidad); e ii) interna (desde el director a los docentes enfocado en los avances realizados sobre los objetivos estratégicos; y desde los docentes al equipo directivo sobre su desempeño.

En la combinación de estos cuatro elementos, como argumenta Robinson, es que la escuela pasa de ser un agente "significativo" para la sociedad en la que se inserta, posicionándose como un motor de cambio a través del cual se puede directamente influenciar los procesos de desarrollo locales (Robinson, 2008).

Esta dimensión considera también la trama institucional que involucra a los diferentes niveles de gestión pública como la comunidad, el sostenedor municipal y Ministerio, quienes pasan a interactuar con los directores y sus equipos, y determinan lineamientos de normas, pedagógico curricular, gestión, rendición de cuentas entre otros.

En este escenario, el rol del equipo directivo debe saber responder ante los requisitos de cada una de las organizaciones e instituciones permanentes, así como de integrar y transmitir la información relevante de estos procesos de relaciones al interior del establecimiento que permita generar los ajustes o cambios que sean necesarios para poder obtener los resultados esperados. Hopkins et al (2010) argumentan que existe evidencia empírica sobre el rol del liderazgo para romper con las barreras de la pobreza vinculada al desempeño educativo, entregando a través de los procesos de aprendizaje las herramientas para que los estudiantes puedan acceder a mejores oportunidades.

Por lo tanto, los directivos (a través de sus funciones y liderazgo) son gestores en promover, diseñar e implementar estrategias y prácticas acordes con los desafíos de escuelas y sus comunidades con una visión de sistemas a la calidad y efectividad de la educación que les permita obtener resultados positivos en su desempeño.

2.4 FASES METODOLÓGICAS DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO

Es este proceso se distinguen cuatro fases metodológicas: análisis de la situación del proyecto escolar y su contexto (diagnóstico); implementación de prácticas de gestión (a partir de las buenas prácticas directivas); valoración de aprendizajes de la implementación (lecciones aprendidas), e integración de aprendizajes a la cultura escolar (institucionalización de las prácticas de gestión).

Gráfico 18: Fases Metodológicas de Implementación del Modelo



Fuente: Elaboración Propia.

El objetivo de este proceso de implementación, es generar **ciclos de mejora continua** en el cual desde los equipos directivos (y sus funciones), realicen diagnósticos e intervenciones permanentemente, involucrando a todos los agentes del proyecto educativo fomentando una cultura de innovación que permita mejorar la gestión y los resultados de aprendizaje de una manera sustentable.

2.4.1 DIAGNÓSTICO DEL PROYECTO EDUCATIVO Y SU CONTEXTO.

En esta etapa se realiza un análisis de los diferentes subsistemas del sistema escolar, desde la perspectiva de las competencias del equipo directivo como de las prácticas de gestión que se llevan a cabo en el proyecto escolar.

El principal objetivo de este diagnóstico es identificar aquellos elementos y procesos que estén afectando de manera directa o indirecta los resultados de aprendizaje identificando los puntos críticos, definiendo prioridades para poder realizar la intervención.

Para ello, se realiza un proceso de autoevaluación de competencias y una identificación de puntos críticos dentro de la gestión escolar. Para la autoevaluación de competencias, se aplica un

cuestionario en el cual el directivo debe responder sobre su percepción sobre cada elemento, en función de su conocimiento, experiencia y el grado de responsabilidad que tiene sobre cada uno de ellos. Este procedimiento se lleva a cabo al inicio y al final del proceso, dado que una manera de desarrollar estos elementos es a través de la experiencia de la intervención que pueden desarrollarse estos elementos.

Para la identificación de los puntos críticos de la gestión, se utilizan técnicas como el árbol de problemas, análisis FODA y entrevistas abiertas en las que se insta al equipo directivo a iniciar un proceso de reflexión sobre su desempeño y los resultados que está entregando el proyecto educativo. Es muy importante que este diagnóstico considere tanto la perspectiva interna de la escuela, como de su contexto. A partir de los problemas identificados se priorizan los puntos críticos y se analizan cuáles son las prácticas de gestión que deben ser intervenidas.

2.4.2 DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVA.

A partir del diagnóstico realizado en la primera etapa, y la caracterización de los puntos críticos de la gestión directiva, se identifican una o varias buenas prácticas de gestión directiva (según sea el caso) que puedan permitir dar solución a las prioridades asignadas por los propios equipos directivos.

Una vez seleccionada la o las buenas prácticas, éstas deben adaptar su diseño al proyecto educativo, definiendo tiempos, recursos y actores asociados. Así mismo, se establecen responsabilidades y entregables que permitan lograr los resultados esperados.

La implementación puede involucrar uno o más componentes del sistema de gestión escolar, así como a parte o a todos los agentes involucrados en el proceso.

El aspecto más crítico de esta fase, es a partir de las referencias de las buenas prácticas directivas y el diagnóstico, el lograr adaptarlas adecuadamente al proyecto educativo en el que se propone intervenir, para lo cual es necesario conocer el proyecto educativo y hacer partícipe a todos los actores involucrados.

En esta fase es relevante utilizar técnicas participativas, que permita en el proceso de diseño poder integrar las perspectivas de todos los actores involucrados. Herramientas como focus groups y entrevistas permiten recoger de manera directa las percepciones y expectativas, involucrándoles así en todo el proceso aumentando su compromiso con el proceso de cambio.

2.4.3 VALORACIÓN DE APRENDIZAJES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVA

El proceso de implementación de las prácticas seleccionada así como sus resultados, se documenta a través de reuniones de seguimiento con el equipo directivo.

Se desarrolla un proceso de evaluación sobre el proceso y los resultados obtenidos, a través de fichas de seguimiento sistematizando tanto las fortalezas como las debilidades del mismo.

El objetivo de esta etapa es poder evaluar los resultados obtenidos (en función de los resultados esperados, extraer lecciones del proceso, identificar y corregir aquellas debilidades, y realizar los ajustes que sean necesarios para obtener los mejores resultados, y que la experiencia quede documentada para futuras intervenciones.

Es relevante también, poder evaluar si se cumplieron las expectativas de los actores involucrados de manera de mantener, a través de la participación, el compromiso activo de cada uno en estos procesos de mejora.

2.4.4 INTEGRACIÓN DE APRENDIZAJES AL PROYECTO EDUCATIVO

Una vez realizada la tercera fase, de valoración de aprendizajes de la implementación de la práctica, se promueve la integración de éstos aprendizajes al proyecto educativo. Es decir, se busca institucionalizar la práctica, permitiendo así su funcionamiento como un elemento más de la cultura escolar.

Esto se lleva a cabo a través del oficializar los procedimientos asociados a la práctica dentro de los reglamentos y guías de procedimientos; así como su información a todos los agentes de la comunidad escolar, de manera que éstos puedan realizar los cambios necesarios en su quehacer diario.

2.5 VALIDACIÓN DEL MODELO CPDE

Para la **validación del modelo** de competencias profesionales, se propuso validar el componente de las competencias profesionales, a través del diseño de una pauta de valoración (ver anexo n° 2) utilizando la técnica de **panel de expertos**, considerando la selección de un **grupo de expertos y académicos**, dedicados a la investigación empírica sobre **gestión escolar, calidad de la educación y competencias directivas docentes**.

La elección de la técnica de panel de expertos se fundamenta en que, sobre el tema de competencias profesionales directivas, los elementos propuestos en el modelo se encuentran puestos en práctica de manera implícita, y no explícita como para permitir un análisis crítico por parte de los mismos directivos, por lo cual los expertos se posicionan como una fuente sólida de validación por sus conocimientos y observación relacionada con el tema (ver tabla n°6).

Tabla 6: Panel de Expertos considerados para Proceso de Validación del Modelo.

AMÉRICA LATINA	CHILE
José Luis Guzmán (Ex ViceMinistro de Educación, Especialista en Liderazgo Pedagógico, El Salvador, CA)	Viola Espínola (Investigadora, Universidad Diego Portales, Chile)
Josefina Vijil (Analista, Centro de Investigación y Acción Educativa y Social (CIASES), Nicaragua, CA)	Jorge Radic (Director Magister en Gestión y Dirección Escolar, Universidad Alberto Hurtado, Chile)
Melba Castillo (Directora, Centro de Investigación y Acción Educativa y Social (CIASES), Nicaragua, CA)	Carolina Cuellar (Educatora, Especialista en Gestión y Liderazgo Escolar, Área de Educación, Fundación Chile, Chile)
Javier Lasida (Investigador, Universidad Católica de Uruguay, Uruguay, SA)	

Fuente: Elaboración Propia

En la encuesta de validación, se solicitaba a los expertos que valorara de 1 a 5 los siguientes elementos de competencias propuesto para la actividad directiva escolar de acuerdo a su relevancia en el desempeño profesional, utilizando escala de Lickert, siendo: **1 nada relevante, 2 poco relevante, 3 medianamente relevante, 4 relevante, 5 muy relevante.**

Tabla 7: Valoración de Panel de Experto sobre Elementos de Competencias Profesionales para Directivos Escolares

COMPETENCIA	Expertos América Latina				Expertos Chile			Promedio
	José Luis Guzmán	Melba Castillo	Josefina Vijil	Javier Lasida	Jorge Radic	Carolina Cuellar	Viola Espínola	
Liderazgo Escolar	5	5	5	5	5	5	5	5,0
Proyecto Educativo Institucional	4	4	4	5	4	5	5	4,4
Gestión del Cambio	5	4	5	4	4	5	5	4,6
Prácticas de Aula (Supervisión)	4	5	5	4	4	4	4	4,3
Trabajo en Equipo	4	5	5	5	4	5	4	4,6
Gestión de Recursos (pedagógicos, humanos y financieros)	5	4	5	3	3	4	5	4,1
Comunicación, Información y Documentación	5	3	5	5	3	4	4	4,1
Calidad y Mejora Continua	5	5	5	4	5	4	5	4,7
Desarrollo del Talento (directivo y docente)	5	5	5	5	3	4	4	4,7
Compromiso y Motivación	5	5	5	5	3	5	4	4,6
Creatividad e Innovación	4	3	5	4	4	5	4	4,1
Orientación a Resultados	5	5	4	5	5	5	5	4,9
Gestión del Clima Escolar y Convivencia	5	5	5	5	4	4	4	4,6
Negociación y Resolución de Problemas	5	4	5	5	3	5	5	4,6
Ética y Valores	5	5	5	5	4	5	3	4,6
Responsabilidad Social	4	3	4	4	3	5	2	3,7
Gestión Institucional Educativa	4	4	5	5	3	4	4	4,1
Apreciación del Entorno Social	4	4	5	5	4	5	2	4,1
	4,6	4,3	4,8	4,6	3,9	4,6	4,1	

Fuente: Elaboración Propia

Los resultados de la validación fueron de favorable acogida, como se puede ver en la tabla anterior, obteniendo todas las competencias promedios superiores a 4 (relevante), permitiendo la ratificación de cada uno de los elementos sistematizados como componentes relevantes para

la actividad y práctica directiva escolar, sin existir indicaciones de nuevos elementos de competencia a ser considerados.

3 DICCIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Como primer componente del modelo se presenta, a continuación, el desarrollo de un diccionario de competencias, en el cual se define conceptualmente cada uno de los elementos propuestos, sugiriendo para cada cual un conjunto de comportamientos observables y replicables al interior del proyecto educativo.

El diccionario inicia con el elemento transversal, liderazgo escolar, para luego detallar cada competencia según los ámbitos técnicos, comportamiento y contextual.

3.1 LIDERAZGO ESCOLAR: COMPETENCIA TRANSVERSAL

El concepto de liderazgo escolar, es un concepto que ha ganado en el último tiempo una importancia creciente en el debate sobre la calidad de la educación. Sin embargo, su definición y acotación, evidencia las diferentes facetas de esta habilidad que a su vez determina los efectos, directos e indirectos, que puede tener sobre el desempeño de la escuela (Raczynski & Muñoz, 2005; Moureira, 2006; Robinson, 2007).

Entendido en términos generales como la capacidad de movilizar y guiar los procesos y estrategias vinculadas a los objetivos educativos, en el que se involucra a los docentes, alumnos y padres de familia se encuentran en la literatura diferentes matices. La OCDE (2005) propone un concepto de liderazgo escolar en el que se combina la conducción, administración y gestión eficaces, como tres elementos entrelazados para lograr los objetivos del proyecto educativo.

Leithwood y Reihl (2009), proponen una definición de liderazgo escolar como *“la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”* (pp. 20), poniendo en evidencia la necesidad de abordar aspectos administrativos y pedagógicos, de manera de asegurar así, una administración local con lineamientos claros de acción y la disponibilidad de recursos (movilización) para gestionar escuelas de calidad y responder de manera autónoma a los intereses de las familias, a la realidad local y necesidades educativas de su comunidad (influencia). Indican que el concepto debería comprenderse considerando las siguientes características: a) el liderazgo se desarrolla en el marco de relaciones sociales y su fin se vincula a estas relaciones; b) implica un propósito y una dirección; c) es un proceso de influencia; d) es una función; e) es contextual y contingente.

El desempeño de esta habilidad está fuertemente determinada por la combinación de otras características individuales como son el contexto en el que se desarrollen, los objetivos y metas propuestas.

En una aproximación al liderazgo directivo, Moureira (2006) señala que un buen liderazgo es aquel que propicia estrategias y procesos que influyen en la calidad de los aprendizajes a través de la identificación de los factores críticos que explican la variación en el desempeño, transforman las prácticas educativas y promueven una organización inteligente de la información para conocer e innovar en el marco de la escuela así como para generar un clima que propicie el trabajo colaborativo y el uso efectivo de los recursos disponibles para el logro de sus objetivos. En la literatura internacional esto se conoce como **liderazgo instructivo o pedagógico**.

Desde la perspectiva de los procesos de cambio y mejora que se pueden generar al interior de una escuela, Bolívar (1997) considera el liderazgo como un elemento facilitador del cambio, denominado **liderazgo transformativo** en el cual el liderazgo tiene un enfoque individual y colectivo donde no sólo hay una influencia sino que una articulación entre los diferentes agentes del proceso que permite construir una cultura de la organización que a su vez repercute en el desempeño de la escuela (individual y colectivo).

Paralelo a estas dos tendencias ya posicionadas en el ámbito de la educación, en la literatura se identifica un reciente interés sobre el **liderazgo distribuido**, que busca promover estructuras horizontales y orgánicas, en las que se sugiere que la interrelación de roles y funciones posibilite una implementación de iniciativas y políticas con oportunidades de mejor desarrollo. Para desarrollar esta competencia el equipo directivo debería:

- Influir en los miembros de la organización buscando fortalecer el grado de compromiso y respaldo para el desarrollo e implementación de las estrategias para una educación de calidad.
- Poseer una visión clara de los objetivos, valores y estrategias de la institución, y transmitirla al equipo para que estos se sumen al compromiso (visión organizacional).
- Formar un equipo de trabajo con competencias profesionales adecuadamente desarrolladas y reconocidas, que sean capaces de responder a las demandas de la comunidad educativa e implementar prácticas innovadoras.
- Producir cambios en las prácticas de aula, instalando una cultura de mejora continua en la organización.
- Asumir la responsabilidad sobre el cumplimiento de las metas propias y del equipo de trabajo, reconociendo los aportes de cada uno de los grupos dentro de la escuela, así como rindiendo cuentas sobre los logros y planes tanto hacia el interior de la organización como hacia el exterior.

- Diseñar estrategias y procesos que permita una conducción adecuada de personas y el desarrollo de su talento (individual y colectivo), con una adecuada visión de mediano y largo plazo.

Desde un enfoque pedagógico:

- Desarrollar la capacidad de compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje
- Desarrollar la motivación de logro en los alumnos y docentes, reforzando positivamente el interés, autonomía y logros.
- Promover la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje
- Promover la competencia innovadora en los alumnos, buscando formar individuos creativos e innovadores.

3.2 COMPETENCIAS TÉCNICAS

En este ámbito se consideran aquellos elementos vinculados directamente con la planificación y ejecución del proyecto educativo. Cuenta con **siete (7) elementos** de competencia que se detallan a continuación.

Proyecto Educativo Institucional

El concepto de Proyecto Educativo Institucional ⁷(PEI) se instaura en la cultura educativa a partir de los procesos de descentralización que ponen a la escuela y su proyecto como un elemento clave para el desarrollo de una educación de calidad.

El PEI es el proyecto de la comunidad educativa que, a partir de un proceso de reflexión colectiva sobre los objetivos que se busca lograr a través de la educación, otorga identidad, vigencia y continuidad a la institución, construyendo la base del criterio básico a partir del cual se derivan todas las acciones.

Aguerrondo (1994) plantea que el PEI es un instrumento que debe buscar la transformación de la realidad institucional mejorando las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Como instrumento de gestión incluye objetivos, valores, metas e intenciones fijados de acuerdo con los medios y recursos de la institución, a partir de su contexto particular y único.

Para Pini (2007) el PEI es un instrumento fundamental para: (1) la gestión institucional si se lo utiliza sistemáticamente en la orientación, conducción, desempeño y evaluación de la institución;(2) articular los objetivos de política educacional con las prácticas efectivas en el nivel regional, local y escolar; (3) identificar, analizar y procesar los problemas institucionales, cooperando y asignando responsabilidades a los miembros de la comunidad educativa; y (4) para

⁷ El Proyecto Educativo Institucional, concepto utilizado en el contexto chileno, es equivalente en el contexto español al Documento de la Organización del Centro (DOC), y Proyecto Educativo del Centro (PEC).

generar un proceso de recreación constante de la "cultura escolar" a través de la constitución de espacios de comunicación e interacción.

El PEI puede entonces plantearse como un "contrato" que compromete y vincula a los miembros de una institución con un objetivo o fin en común, que se establece a partir de un consenso entre los miembros de la comunidad educativa en función de las necesidades y expectativas vigentes. A partir del trabajo inicial de reflexión, análisis y discusión se plantea un documento que establece acciones vinculadas entre sí, apuntando a promover el cambio institucional para trabajar por una situación mejor a partir de la realidad existente.

A partir de este marco conceptual se entiende que para el desarrollo de esta competencia es necesario un conjunto de sub herramientas que complementadas logran establecer los referentes estratégicos de la institución: misión, visión y objetivos estratégicos. Para ello, el Equipo Directivo debería:

- Conocer procesos y herramientas para la organización y la planificación
- Conocer comportamientos adecuados y comportamientos a mejorar en relación con la planificación y la gestión del tiempo.
- Definir las características del Proyecto Pedagógico Institucional.
- Aplicar técnicas, principios y herramientas para la planificación y la gestión del tiempo
- Proponer un plan de mejora continua estableciendo áreas y procesos de la gestión educacional que requieran atención para lograr los objetivos de calidad del PEI.
- Gestionar la actualización periódica del PEI manteniéndolo ajustado a los cambios y transformaciones que se puedan generar.
- Proponer un plan de control y seguimiento del cumplimiento del PEI (pedagógico, administrativo, recursos humano y financiero).
- Definir procedimientos para evaluar y gestionar los resultados como instrumento de mejoramiento del PEI.
- Convocar y motivar a toda la comunidad educativa a participar activamente en el proceso de reflexión y análisis.
- Diseñar los objetivos estratégicos determinando el alcance y resultados esperados.
- Generar un puente comunicacional entre los diferentes valores e intereses que pueden coexistir en una comunidad escolar, promoviendo la participación de todos los actores del proceso educativo.
- Integrar los conceptos de misión y visión en todos los estamentos del proyecto educativo y los respectivos actores.

- Desarrollar la capacidad de los alumnos para organizar, planificar y definir cursos de acción y procedimientos para la consecución de objetivos

Supervisión de Prácticas de Aula

Bolívar (2004) al analizar los ámbitos en los que se debe focalizar los esfuerzos de mejora de calidad de la educación, argumenta que existen tres niveles de intervención en la organización de la educación: el nivel del aula (classroom level), la escuela como unidad (school level), y el de política educativa (policy level), los que para lograr transformaciones sostenidas orientadas a la calidad deben promover una fuerte interacción entre ellos (Creemers, en Bolívar 2004).

Elmore (2010), a su vez, plantea que dentro de las escuelas se identifica el núcleo pedagógico, que está compuesto por el profesor, alumnos y contenidos, siendo éstos elementos finalmente los que determinan la calidad de la práctica pedagógica y de los resultados educativos de los alumnos. Desde este enfoque, aparece relevante que cualquier planteamiento de mejoramiento en éste ámbito debe ir acompañado por un acercamiento de los directivos a las aulas y las prácticas que en ella se desarrollan. De esta forma, se genera un flujo de información y conocimiento que permite a la dirección identificar las áreas y procesos que deben ser mejorados. Considerando estos planteamientos, el acercamiento de la dirección escolar a las prácticas de aula a través de mecanismos de **monitoreo y acompañamiento a la actividad docente** se posiciona como una habilidad crítica para una dirección escolar competente, desde tres enfoques: a) atención y apoyo individual a los docentes; b) atención y apoyo intelectual (perfeccionamiento en conocimientos); y c) interacción permanente con los alumnos. Para ello, el Equipo Directivo debería:

- Conocer el currículo de las diferentes áreas de formación, sus aspectos más relevantes de formación y las formas de mejorarlo.
- Ser capaz de ofrecer ideas de prácticas en aula a los educadores y estar abierto las opiniones de los demás, integrando estas a los procesos de mejora.
- Conocer y difundir las estrategias e innovaciones en el ámbito del aprendizaje orientadas a la mejora de la práctica del aula.
- Estimular la articulación y el trabajo colaborativo entre docentes que permita dar solución a los problemas pedagógicos
- Posicionarse como un agente de acompañamiento y cambios en las prácticas de aula, y en el mejoramiento profesional de los docentes.

Trabajo en Equipo

El concepto de trabajo en equipo, se define como un grupo de individuos que colaboran e interactúan entre ellos en una acción coordinada que favorezca el desarrollo de un proyecto o

actividad obteniendo los resultados esperados. Estos grupos de personas se reúnen de forma específica, generalmente con habilidades y conocimientos complementarios comprometidos con una responsabilidad en común. En consecuencia en un equipo de trabajo existe una interdependencia de las partes, con objetivos individuales y grupales que son el fin último del desarrollo del trabajo en equipo que, en el caso de los proyectos educativos, es la entrega de una educación de calidad.

Para la formación y gestión de un equipo de trabajo efectivo, es necesario evaluar las necesidades específicas del proyecto, los perfiles individuales en función de éstas, y realizar una asignación de roles, así como en la toma de decisiones y representación que permita el logro de objetivos y los resultados esperados. Dentro de los perfiles individuales aparece como crítico identificar la capacidad de colaborar con otros y con la dirección, así como fiabilidad como elementos complementarios a los conocimientos específicos que cada individuo pueda manejar.

Al ser un grupo formado por individuos diferentes, las dificultades que se pueden encontrar pueden ser técnicas, económicas, culturales, educativas, diferencias de intereses o de forma de trabajo entre los miembros del equipo. Aparece como una habilidad crítica seleccionar a los individuos de acuerdo a conocimientos y habilidades que mejor atiendan a la naturaleza del proyecto educativo, asignando roles de acuerdo a las capacidades de cada cual y buscando complementariedad entre ellos, tanto como evaluar continuamente el trabajo en equipo y buscar herramientas que permitan desarrollar sinergias positivas que hagan posible obtener el resultado esperado en el tiempo y con los costes planificados. Para ello, el Equipo Directivo debería:

- Establecer metas de acuerdo a los objetivos del PEI.
- Liderar el proceso de creación de equipos orientados al logro de los objetivos y metas establecidos.
- Involucrar a otras personas y equipos en el logro de objetivos y toma de decisiones, a través de la delegación de responsabilidades y de aumentar el compromiso de los individuos en el proceso.
- Aportar al trabajo en equipo a través de estrategias de apoyo para facilitar el logro de objetivos facilitando información, estrategias, y compartiendo resultados (procesos colaborativo)
- Generar dinámicas de grupos que fortalezcan el trabajo en equipo.
- Evaluar los perfiles personales y profesionales de los equipos buscando agrupar de acuerdo a sus potencialidades y debilidades.

Gestión del Cambio

Fullan (2001) propone el concepto del cambio educativo como la creación de condiciones que permitan desarrollar las capacidades organizacionales e individuales para aprender, poniendo

especial atención a la creación de una cultura escolar sustentada en relaciones y valores que tengan un significado para todos quienes participan en el proyecto educativo. Éste debe ser coherente y alineado con los objetivos del PEI, y sustentado en el desarrollo continuo como principal motor de cambio. Considera que para que un cambio sea significativo debe integrarse en la cultura de la escuela, comprometiendo en el proceso a todos los actores relevantes, como una herramienta para el bien común.

La gestión del cambio, al que se entiende como la capacidad para realizar oportunamente los ajustes necesarios en los objetivos y metas con el fin de mantener niveles de desempeño en aprendizaje y de eficiencia en el uso de los recursos con un enfoque de sostenibilidad, viene – como concepto- de la mano con la adaptabilidad o la capacidad de adecuarse a nuevas circunstancias o nuevas necesidades que se puedan dar o transformaciones que pueden generarse en el desarrollo del PEI o a través de la implementación de nuevas normativas propuestas desde el nivel central (regional o local según sea el caso). Para ello, el Equipo Directivo debería:

- Conocer principios y herramientas para identificar y detectar situaciones y necesidades de cambio.
- Conocer métodos creativos para enfrentar los cambios.
- Comprender el cambio de escenario o contexto con sus respectivos efectos y consecuencias en el desarrollo del PEI y de la comunidad escolar.
- Desarrollar una actitud flexible frente a los cambios, anticipándose a los cambios y promoviendo una actitud abierta frente a los cambios en todos los miembros de la comunidad escolar.
- Desarrollar la capacidad de reformulación frente a cambios en el escenario, involucrando y motivando a toda la comunidad escolar.
- Comprender y valorar posturas distintas a las propias presentes en la estructura organizacional.
- Considerar los puntos de vistas diferentes como elementos enriquecedores para los procesos de análisis y toma de decisiones.
- Diseñar e implementar procesos de participación en las que se integren los enfoques y perspectivas de todos los agentes.
- Promover el flujo de la información relevante para que la participación y opiniones sean lo mejor informadas posibles.

Gestión de Recursos (pedagógicos, humanos y financieros)

La competencia de gestión de recursos, cualquiera sea su naturaleza, materiales, financieros, técnicos y humanos, se vincula directamente con la habilidad para fijar de objetivos en acuerdo con las formas de organización para alcanzarlos (tiempo y fases). En prácticamente todas las definiciones de gestión es posible hallar elementos comunes importantes: el establecimiento de objetivos, la elección de los medios más convenientes para alcanzarlos antes de emprender la acción (planes y programas), la toma de decisiones previa a la acción (Ackoff, 1981), el decidir con anticipación lo que hay que hacer y cómo deberá hacerse (Murdick, 1994).

En esta competencia se conjugan capacidad de organizar los recursos pedagógicos para apoyar el logro de las metas y prioridades del establecimiento (materiales); la capacidad de generar condiciones institucionales que permitan realizar en forma adecuada los procesos de selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento (humano); y la capacidad de asegurar que la administración y control financiero sean efectivos y faciliten la mejora de los resultados del establecimiento (financieros).

A esta competencia, se debe integrar la **eficiencia** como la capacidad para usar el tiempo y los recursos de manera rentable para producir los entregables acordados y satisfacer las expectativas de las partes interesadas. También incluye el uso de métodos, sistemas y procedimientos en forma eficaz. La eficiencia es un componente básico de la dirección de proyectos, al menos, si se practica en cuestiones relevantes. Para garantizar un uso eficaz de todos los recursos disponibles para un proyecto, se necesita una detallada planificación, programación y estimación de costes de todas las actividades. Para asegurar que los resultados conseguidos satisfagan las expectativas, la eficiencia debe ser parte de la cultura de la organización, del director de proyectos y de su equipo.

De considerarse necesario, la eficiencia puede mejorarse mediante formación y preparación.

Para ello, el Equipo Directivo debería:

En los Recursos Pedagógicos

- Definir procedimientos para asegurar la disponibilidad de recursos pedagógicos
- Administrar un sistema de planificación de los recursos pedagógicos en coordinación con los docentes (planificación de compra y administración).
- Distribuir los recursos de acuerdo a las prioridades de aprendizaje que se identifiquen en el establecimiento.
- Monitorear, evaluar y controlar el uso de los recursos pedagógicos.
- Rendir cuentas sobre la administración y uso de los recursos pedagógicos.

En los Recursos Humanos

- Definir los perfiles profesionales basados en competencias de acuerdo al PEI.
- Asumir un compromiso con el desarrollo de las competencias de los profesores.
- Incentivar el autoaprendizaje y el desarrollo profesional.
- Vincular la selección del personal, con el desarrollo profesional y las metas de la escuela.
- Generar procesos de retroalimentación del desempeño.
- Proponer un sistema de incentivos de acuerdo al logro de metas.

En los Recursos Financieros

- Conocer la oferta educacional de su sector.
- Conocer las expectativas y grado de satisfacción de los apoderados y alumnos sobre las inversiones realizadas.
- Definir las políticas de desarrollo y crecimiento de la institución.
- Evaluar los riesgos de las inversiones.
- Diseñar una propuesta de inversiones, definiendo los recursos disponibles y las áreas donde se invertirán.
- Verifica la coherencia de las decisiones de inversión con los objetivos estratégicos del establecimiento, y que estas apunten a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.
- Consensuar la propuesta de inversiones con el sostenedor.

Comunicación, Información y Documentación

La comunicación considera la habilidad de desarrollar intercambio de información entre partes y la comprensión de esta tanto por el emisor como por el receptor. Para que los directores puedan desarrollar una actividad en coherencia con los objetivos propuestos e integrar en el proceso a todos los actores, resulta vital promover una comunicación eficaz; transmitir información correcta, de forma coherente y precisa para satisfacer las expectativas caracterizadas por ser útil, clara y oportuna.

La comunicación puede tomar muchas formas: oral, escrita, en forma de texto o gráfico, estática o dinámica, formal o informal, voluntaria o solicitada utilizando distintos medios (impreso, electrónico). Desde la dirección escolar, y en una situación ideal, debería promoverse la implementación de un plan o estrategia comunicacional, que garantice un resultado eficaz (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010).

Al estar la escuela situada en un contexto determinado, y contar con diversos actores, se considera como relevante la gestión de la confidencialidad en la comunicación, planteando como pilares la transparencia y colaboración. Esto, de modo tal, que permita incrementar el

conocimiento y experiencia dentro la comunidad escolar así como cumplir con los requerimientos de información legales y de las organizaciones del entorno.

La información y documentación es una herramienta esencial al momento de acreditar el desarrollo y avances de un proceso de cambio o proyecto educativo (accountability). La forma en que se desarrolle esta competencia, permitirá minimizar riesgos de fallos, así como una eficiente comunicación entre las partes involucradas.

Pinto Molina (1998) al referirse a la gestión de calidad en documentación apunta a que ésta debe ser analizada desde tres enfoques: como proceso (intangibles, heterogéneo, transitorio e interactivo), como productos (tangibles, durables, normalizados y funcionales) y como servicios informativos (accesibles, dinámicos, homogéneos y orientados a los usuarios).

La información incluye: datos, información, conocimiento acumulado durante el proceso del proyecto educativo, y especialmente lo relacionado con la configuración y cambios del proyecto, más documentos de dirección. Los datos (numéricos o no numéricos) e información deben ser transformados en un lenguaje comprensible para todos los receptores de la información (internos y externos). Se debe caracterizar por ser oportuna en el tiempo y relevante para el avance de las actividades.

Una información bien acabada constituye una herramienta para la toma de decisiones, así como para examinar la mejora de procesos que pueden involucrarse. Por esto, es importante desarrollar un conjunto de conceptos fundamentales y delimitar el contexto y magnitud del proyecto educativo en el que se enmarca la información, y posterior archivo de documentación.

La información se debe estructurar en lo que se conoce como un **sistema de información y documentación**. Éste sistema permite definir los procesos de producción de la información, distribución, identificación, archivo, determinación de acceso, criterios de confidencialidad, recuperación y destrucción de documentos. También deberá considerar los procesos para garantizar el cumplimiento de las políticas de la organización y los posibles requisitos legales sobre información y documentación que puedan requerir las organizaciones permanentes. Asimismo, es importante definir quiénes son los destinatarios de la información y clasificarla según las necesidades de cada cual, evitando saturación de información innecesaria a destinatarios que no lo requieren, así como la publicación de información sensible.

Para la gestión adecuada de la información se debe estructurar una **infraestructura de la información** con bases de datos adecuados a los requerimientos, y definir la semántica y los requisitos legales. Es de igual importancia definir los parámetros de confidencialidad y seguridad para el manejo de información, así como el diseño y formato de los documentos que serán entregados. Para ello, el Equipo Directivo debería:

- Promover conversaciones, reuniones, talleres y conferencias, así como con el intercambio de informes, actas de reuniones y opiniones informales para la generación de acuerdos comunes (visión compartida, generación de acuerdos comunes).
- Desarrollar un sistema de comunicación que permita una fluidez de información tanto de forma interna como externa.
- Identificar las fuentes estratégicas de información necesarias para una comunicación fluida con los organismos que evalúen y realicen rendición de cuentas (accountability).
- Planificar el sistema de información
- Garantizar el cumplimiento de las políticas de la organización y requisitos legales sobre información.
- Implantar del sistema de información
- Controlar y usar el sistema de información
- Auditar el sistema de información
- Documentar de las lecciones aprendidas y aplicación para la mejora continua
- Clasificar de documentos
- Emisión de documentos
- Gestionar la emisión y archivos de documentos (papel, electrónico)
- Controlar de actualizaciones y versiones de la documentación

Calidad y Mejora Continua

Como señala Navarro (2003) las organizaciones son tan eficaces y eficientes como lo son sus procesos. A raíz de la formulación de normativas como la ISO 9000:2000, los procesos y su mejora constante ha permitido la consolidación de un enfoque dinámico y proactivo.

El enfoque de mejora continua, permite que puedan hacerse rectificaciones y minimizar los riesgos de potenciales fallos que pudieran producirse en el ciclo de vida de un proyecto.

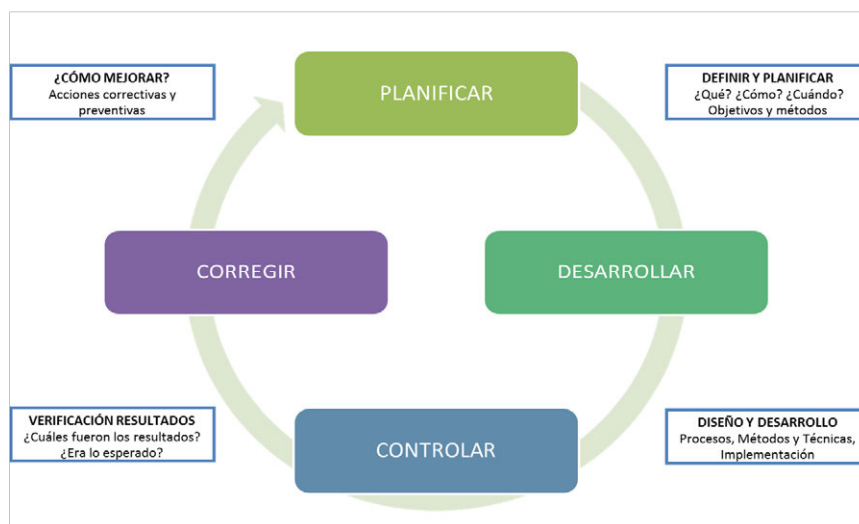
Tal como su nombre lo indica, el objetivo es generar un sistema en el cual se integren la planificación, ejecución, verificación y mejoramiento. Esta habilidad conjuga un conjunto de acciones que permiten que la organización y equipo incremente gradualmente su capacidad para generar valor y satisfacer las necesidades y expectativas de sus usuarios y otras partes interesadas. El carácter continuo se enmarca en la dinámica de las organizaciones donde es recomendable que el valor de la calidad y la eficiencia sean considerados de manera permanente y sistemática.

Mediante este proceso se aumentan las reacciones proactivas y preventivas, y se reducen las acciones reactivas que tienden a ser vinculadas a la resolución de problemas o conflictos. Así la mejora continua se transforma en una acción permanente, una estrategia de acción que se realiza

con el fin de aumentar la capacidad para cumplir los requisitos y optimizar el desempeño de la escuela como organización, así como de los resultados esperados.

Dentro del proceso de mejora continua básicamente se emplea el ciclo Planificar, Desarrollar, Controlar, Corregir (ver gráfico n° 19) empleando herramientas técnicas como pueden ser: camino crítico, diagrama de objetivos-procesos, tormenta de ideas, las seis preguntas fundamentales, entre otros.

Gráfico 19: Ciclo de Mejora Continua



Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica

Durante el proceso de diseño, implementación del PEI, así como mejora continua de lecciones aprendidas en diferentes procesos, como aquellas aprendidas durante el desarrollo de las actividades de gestión escolar, el enfoque de la mejora continua tiene un rol relevante para minimizar los riesgos y fallos que ya se hubieran experimentado previamente.

Por ello, planificar una retroalimentación efectiva durante el desarrollo de la actividad / proyecto educativo permitirá no solo aplicar las lecciones aprendidas, sino que a la vez extraer otras que podrán ser aplicada en futuras acciones. Para ello, el Equipo Directivo debería:

- Practicar y promover el desarrollo de un trabajo ajustado a las normas de calidad establecida, ya sea por organismos supra-escolares (ministerios, municipios según sea el caso) como por el propio PEI.
- Apoyar a los otros miembros de la comunidad escolar a orientar los esfuerzos hacia las normas de calidad, estimulando la innovación y la introducción de mejores prácticas en el aula.
- Asegurar el cumplimiento de los compromisos de calidad, diseñando estrategias de apoyo e intervención en caso de identificar brechas en los estándares de calidad.

- Diseñar un proceso de control de calidad de los desempeños de aprendizaje, que permitan estar constantemente monitoreando e identificando brechas en entre los diferentes niveles de formación.
- Evaluar el nivel de logro de las metas propuestas por áreas, para priorizar en tareas y plazos.

Desarrollo del Talento (Directivo y Docente)

El desarrollo del talento se vincula directamente con la gestión de los recursos humanos del proyecto educativo. Considerando que el proceso educativo busca transmitir conocimiento y habilidades a los estudiantes, las capacidades de los docentes se posiciona como una competencia clave para obtener mejores resultados en el desempeño académico que, en la literatura, se define como “talento” de los docentes para transmitir y compartir contenidos y prácticas relevantes para la formación de los alumnos.

Este “talento” es una característica en la que se conjugan conocimientos técnicos y habilidades, que, en su conjunto, le entregan al docente las herramientas necesarias para el desarrollo del proceso de aprendizaje y/o para introducir mejoras en las estrategias pedagógicas con efectos directos en el núcleo pedagógico, como foco de interés para los directivos. En tal contexto, el desarrollo del talento, es una competencia relevante a nivel directivo ya que, a través de ella se pueden hacer mejoras en las metodologías pedagógicas y tener efectos directos en el núcleo pedagógico. Para ello, el Equipo Directivo debería:

- Diseñar e implementar una política institucional de desarrollo profesional docente en el que se considere la especialización de los docentes en sus áreas temáticas específicas, así como en las habilidades y competencias para mejorar el desempeño.
- Promover un sistema de evaluación y autoevaluación de desempeño interno, que permita diagnosticar las áreas de mejora donde enfocar el plan de desarrollo profesional de los docentes.
- Asignar recursos para la capacitación de profesores.
- Promover la identificación y difusión de las mejores prácticas identificadas.
- Generar un sistema de trabajo colaborativo entre los subsistemas de la escuela, buscando que las mejores prácticas sean compartidas e integradas en todos los ámbitos y niveles de formación.

3.3 COMPETENCIAS DE COMPORTAMIENTO

En este ámbito se identifican **seis (6) elementos de competencias**, relacionados con habilidades personales que permiten un desempeño competente de los directivos escolares.

Compromiso y motivación

El compromiso es el aporte personal del director a un proyecto y a las personas que están dentro o asociadas al proyecto. El compromiso hace que la gente crea en un proyecto y quiera formar parte de él. Es necesario aportar una visión de la vida y motivar a las personas a estar juntas en pro de un objetivo común. La motivación del equipo depende de cómo se unan las personas y de su capacidad para hacer frente a los altibajos del proyecto.

El compromiso con las personas implicadas en un proyecto y su motivación tienen que ser honestos, lo que resultará en un buen ambiente de trabajo y mayor productividad de cada individuo, y del equipo en general. Motivar a una persona requiere que el director del proyecto sea consciente de las habilidades y experiencia de esa persona, su actitud personal, circunstancias y motivación intrínseca. Para ello, el Equipo Directivo debería:

- Influir positivamente en la adhesión y el compromiso de todos los agentes al PEI.
- Comprometerse con las actividades con una actitud proactiva hacia el logro de los objetivos y metas propuestas.
- Transmitir, promover y practicar los valores del PEI, fomentando el compromiso de todos los agentes de la comunidad escolar.
- Proveer apoyo, acompañamiento y supervisión para la delegación de tareas
- Asumir la responsabilidad por los logros y errores que se puedan cometer.

Creatividad e Innovación

Se define como la capacidad para pensar y actuar de forma original e imaginativa, y constituye una fuente de ideas para solucionar problemas transformando las ideas en soluciones operativas. Los métodos utilizados para encontrar una solución creativa pueden ser variados pero en todos ellos se debe analizar el problema identificado desde diferentes perspectivas, combinar herramientas, conocimiento, experiencia y sentido común así como trabajo colaborativo que le permita generar nuevas ideas y aprender de las ideas de los demás.

Dentro de la creatividad existen habilidades que permiten potenciarla y obtener mejores resultados entre las más relevantes: a) **fluidez** (capacidad para producir ideas y asociaciones de ideas sobre un concepto, objeto o situación); b) **flexibilidad** (capacidad de adaptarse rápidamente a las situaciones nuevas u obstáculos imprevistos, acudiendo a nuestras anteriores experiencias y adaptándolas al nuevo entorno); c) **originalidad** (capacidad de enfocar de una manera única y diferente); d) **elaboración** (capacidad que hace posible construir cualquier cosa partiendo de una información previa); e) **sensibilidad** (capacidad de captar los problemas, la apertura frente al entorno, la cualidad que enfoca el interés hacia personas, cosas o situaciones externas al individuo); f) **redefinición** (habilidad para entender ideas, conceptos u objetos de manera

diferente a como se había hecho hasta entonces, aprovechándolos para fines nuevos); g) **abstracción** (capacidad de analizar los componentes de un proyecto y de comprender las relaciones entre esos componentes y extraer detalles de un todo ya elaborado); y h) **síntesis** (capacidad de combinar varios componentes para llegar a un todo creativo).

El desarrollo de la creatividad colectiva e individual se puede fomentar a través de procesos en el equipo para estimular, registrar, evaluar y actuar a partir de ideas creativas.

La creatividad debe ser potenciada durante todo el proceso del proyecto, en todas aquellas situaciones que pudieran requerir un enfoque creativo con esfuerzos particulares. IPMA, recomienda como pasos a seguir en primer lugar identificar el problema o situación a tratar. En un segundo paso, determinar quiénes, son las personas, más indicadas para iniciar el proceso y promover la estimulación y “brainstorming” de la mayor cantidad de ideas posible (recogerlas todas sin discusión). Posteriormente, evaluar las opciones surgidas y priorizar para discutir la viabilidad de la puesta en práctica de cada una de ellas y elegir una que se lleve a cabo (IPMA/AEIPRO, 2009).

En cuanto a la innovación, considerado desde los proyectos educativos, es un concepto que permite mejorar los aprendizajes incorporando nuevas tecnologías y estrategias de enseñanza con los alumnos y desarrollar el talento docente. Los directivos que incorporan la innovación como parte del proyecto tienden a obtener mejores resultados en el desempeño de los alumnos (Moschen, 2008; Carbonell Sebarroja, 2006; Libedinsky, 2001; Tejada Fernández, 1998; Baez de la Fe, 1994). Para ello, el Equipo Directivo debería:

- Actuar sistemáticamente en forma proactiva e innovadora, generando nuevas ideas que agreguen valor al trabajo del área y tengan impacto sobre la forma de trabajar de la institución.
- Promover el mejoramiento a través de cambios de prácticas a través de la innovación
- Conocer y desarrollar técnicas de creatividad tanto a nivel individual como de los docentes y alumnos involucrados.
- Desarrollar un pensamiento holístico que permita identificar los problemas, verlos en su contexto y plantear alternativas para solucionarlo.
- Anticiparse a los cambios y a las nuevas demandas que surgen de la sociedad, realizando los cambios necesarios con un enfoque vanguardista.
- Trabajar con verbalización y visualización de objetivos que permitan, a través de trabajo individual y colectivo, plantear alternativas creativas para alcanzarlos.

Orientación a Resultados.

La orientación hacia los resultados está relacionada con focalizar la atención del equipo directivo y docente en objetivos claves determinados en el PEI, para obtener resultados óptimos de todas las partes implicadas.

El director tiene que asegurarse que los resultados del proyecto estén acordes a las expectativas de las partes interesadas, manteniendo un nivel de conciencia sobre lo general y lo específico, que permita reaccionar ante cuestiones legales o políticas que afecten al proyecto.

Asimismo, esta competencia se complementa con la habilidad de buscar, asimilar y compartir nuevos conocimientos que potencien su desarrollo personal y profesional. Los resultados de un proyecto educativo se pueden agrupar en:

- resultados claves del rendimiento escolar, especialmente mejoría de logros;
- resultados para los profesores (desarrollo profesional y formación continua) y,
- resultados aplicables a otras partes implicadas.

Para entregar resultados requeridos por todas las partes interesadas, el director debe tener claro lo que se espera de su gestión, distribuir y fortalecer las capacidades de los miembros de su equipo teniendo en cuenta sus expectativas. Para ello, el Equipo Directivo debería:

- Mantener actualizados sus conocimientos sobre desarrollos pedagógicos para contar con el reconocimiento de sus pares, así como, motivar y apoyar a los docentes en su proceso de mejora continua.
- Estar comprometido con su propia formación actualizarse constantemente y desarrollar habilidades necesarias para un buen desempeño.
- Profundizar en temas de sus funciones y realizar transferencia al trabajo del aula, alineando los objetivos de la sala de clase con el PEI.
- Incentivar a los docentes a investigar y capacitarse.

Gestión del clima escolar y convivencia

La gestión del clima y la convivencia escolar, se definen como las condiciones que deben darse dentro del establecimiento escolar para un buen desarrollo de la función pedagógica, la generación de un clima de estudio para alumnos y docentes y establecer condiciones críticas que se pueden describir como: orden, reglas de convivencia y distinción de roles.

En el segundo estudio comparado realizado por UNESCO/SERCE (2008) señala que *“El análisis global de los factores escolares muestra que el clima escolar, la infraestructura y servicios, así como la disponibilidad de libros en la biblioteca se relacionan de manera consistente y positivamente con el logro en casi todas las áreas y grados evaluados. El clima escolar, como se*

verá más adelante, es la variable que más contribuye a la explicación del logro de los estudiantes” (UNESCO/SERCE, 2008, pp. 151).

El Índice de Clima Escolar planteado en este estudio considera aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros, la dedicación y atención que siente el estudiante le prestan sus docentes, la disciplina (orden) de los estudiantes en el aula y el control de violencia (verbal y física) que ocurre en la institución. Es así como la capacidad del director de propiciar un clima de trabajo que favorezca las relaciones humanas con el fin de facilitar el aprendizaje de los alumnos y el organizacional, se posiciona entre las habilidades claves que debe tener el equipo directivo, que debe:

- Demostrar un compromiso con los valores institucionales
- Establecer normas de convivencia a todos los miembros de la comunidad, mantener y promover un trato cordial e igualitario entre todos.
- Comunicarse efectivamente, y potenciar flujos de información y comunicación entre los actores que reduzcan la posibilidad de conflictos o problemas que puedan afectar de manera directa o indirecta el clima y la convivencia escolar.
- Mantener abiertos canales de comunicación y diálogo efectivos.
- Monitorear permanentemente la situación del clima y la convivencia escolar, que permita anticipar potenciales problemas.
- Abordar los conflictos con actitud colaboradora y en búsqueda de soluciones.
- Establecer metas individuales y retroalimentar el desempeño
- Establecer redes de colaboración promoviendo un estilo de trabajo colaborativo.
- Demostrar apoyo y confianza en las capacidades individuales y en el trabajo en equipo, para consolidar un trabajo en equipo cooperativo y sin conflictos.
- Promover contactos con personas e instituciones externas a la comunidad escolar, que puedan tener efectos en el clima y la convivencia, buscando una proyección positiva en la escuela.

Resolución de Problemas y Negociación

Un problema, según Tallman y Gray (1990) es un evento no rutinario, y se define generalmente como un obstáculo a la consecución de algún objetivo deseado bajo condiciones de incertidumbre en cuanto a: (i) los medios adecuados para superar la barrera, y (ii) el resultado de la utilización de cualquier medio determinado.

Ante la necesidad de resolver un problema, se requiere algún tipo de actividad mental o física no rutinaria, que elimine, evite o supere con éxito, la barrera de los obstáculos.

La resolución de problemas es un proceso que implica como mínimo, tres etapas: reconocimiento, selección de una alternativa y evaluación de resultados (Tallman y Gray, 1990).

Su origen puede ser variado e involucrar individuos, grupos pequeños o grandes con un efecto directo al nivel de complejidad. En los proyectos educativos los problemas tienden a tener origen en la débil comunicación que existe entre los actores del proyecto educativo, así como con el entorno que lo rodea. Para enfrentar estos conflictos o barreras es crítico que el director tenga la capacidad de detectar los problemas, convocar a los involucrados y buscar soluciones consensuadas para ellos.

La negociación es la habilidad de lograr acuerdos para resolver puntos de conflicto o discrepancia para llegar a una solución de preferencia consensuada y satisfactoria para todos los involucrados. Un director que sepa negociar puede llegar a evitar conflictos mayores.

Las negociaciones de un proyecto se deben realizar con la debida consideración respecto a las posiciones de cada parte. Un resultado deseable es una situación ganar-ganar conducida de forma abierta. Sin embargo, se debe reconocer que algunas negociaciones son muy políticas o muy comerciales y que los compromisos a menudo se tienen que alcanzar sin dejar satisfechas totalmente a todas las partes. De ahí la importancia de establecer y construir buenas relaciones entre todas las partes y mantenerlas durante todo el proceso de negociación. Para ello, el Equipo Directivo debería:

- Aplicar técnicas, principios y métodos para analizar, identificar y resolver problemas.
- Desarrollar la capacidad de identificar y solucionar problemas en contextos diferentes.
- Conocer comportamientos adecuados y comportamientos a mejorar en relación con la capacidad de resolución de problemas.
- Afrontar los conflictos de manera constructiva y abierta a escuchar a todas las partes involucradas con seguridad y tranquilidad.
- Reformular los conflictos transformándolo en oportunidades de aprendizaje.
- Mediar en conflictos buscando acercar a las partes involucradas, siendo un apoyo en el proceso de negociación.

Ética y Valores

Como toda organización inserta en una sociedad, el proyecto educativo se desarrolla enmarcado por un conjunto de valores a los que se comprometen todas las partes involucradas. Estos elementos serán distintivos de cada proyecto educativo según sean las creencias y principios con los que se comprometan.

Así mismo, el director en su función de movilización e influencia, deberá mantener un comportamiento sostenido por cuatro pilares éticos relevantes para esta actividad: 1) Cuidado e

interés (compasión, acogida, compromiso con el desarrollo del alumno y los docentes); 2) Respeto, dignidad, integridad emocional, respeto a los intereses espirituales y culturales, justicia social, libertad, entre otros); 3) Confianza (imparcialidad, actitud abierta, transparencia); 4) Integridad (honestidad, fiabilidad, moralidad).

Cada uno de estos pilares, así como el conjunto de valores específicos de cada proyecto, permiten al director diseñar e implementar acciones para la mejora de la calidad de la educación. Para ello, el Equipo Directivo debería:

- Comprometer, personalmente al resto de la comunidad educativa, con el conjunto de valores propuestos en el PEI como pilares de las prácticas y las acciones dentro de la escuela
- Sistematizar la detección temprana de situaciones no éticas que puedan afectar los logros de aprendizaje, con un proceso de corrección adecuado.

3.4 COMPETENCIAS CONTEXTUALES

En este ámbito se identifican **tres (3) elementos de competencia relevantes** para el desempeño del directivo escolar, enfocados fuertemente a la relación de con la institucionalidad educativa a nivel local y nacional, así como el vínculo que tiene la educación con los niños, su futuro, y el de su contexto.

Gestión con Organizaciones Institucionales

La escuela es una institución que está inserta no solo en un contexto territorial sino que también institucional. Actores como la Comunidad, el Sostenedor Municipal (Gestión) y la Institucionalidad pública del ámbito educativo como son el Ministerio (Pedagógico Curricular), la Superintendencia y la Agencia de Calidad, son los que interactúan con los directores y sus equipos, y determinan lineamientos de normas, pedagógico curricular, gestión, rendición de cuentas entre otros.

En este escenario, el rol del equipo directivo combina aspectos a diferentes escalas en las cuales se debe saber responder ante los requisitos de cada una de las organizaciones permanentes, así como integrar y transmitir la información relevante de estos procesos de relaciones al interior del establecimiento.

Es así como a nivel de la Comunidad el director debe tener la capacidad de gestionar la organización y participación de los profesores, estudiantes y familias con el entorno del establecimiento, vinculándose así con su contexto más inmediato. A nivel del Sostenedor Municipal, el director debe desarrollar las capacidades vinculadas a la rendición de los resultados de su gestión; mientras que a un nivel nacional, debe tener la capacidad de implementar e integrar a la estructura y cultura de la escuela los mandatos superiores en términos de lineamientos pedagógicos y estándares de calidad. El Equipo Directivo debería:

- Identificar a sus interlocutores en cada uno de los niveles donde se identifican organizaciones permanentes.
- Conocer y saber gestionar la aplicación de la normativa legal vigente.
- Establecer estrategias de comunicación con cada una de las organizaciones, permitiendo así un flujo de información bidireccional que permita a la escuela responder a los requerimientos y estar al día en las diferentes líneas de acción.
- Poner a disposición del entorno las instalaciones que posibiliten una mayor integración de la escuela en su entorno.
- Establecer relaciones de cooperación y aprendizaje con otras instituciones comunitarias.

Responsabilidad Social

La evidencia señala que, el rol social de las escuelas en la formación de capital humano es un factor importante para el desarrollo que, a través de la educación inicial con equidad y calidad, permita acceder en igualdad de oportunidades laborales y de formación superior (universitaria o técnica) a todos los niños independiente de su origen social o situación económica, para ser agentes constructores y motores de cambio para el desarrollo de sus territorios.

La comprensión de esta responsabilidad social, considerando su relevancia no solo para los individuos sino que para las comunidades en las que se insertan, es lo que permite que la educación entregada sea un medio real de transformación especialmente en aquellos territorios que se encuentran estancados en sus procesos de desarrollo, o que presentan problemas sociales que pueden ser influenciados a través de la educación (relación entre deserción escolar y problemas sociales como desempleo, drogadicción, violencia), debe ser comprendida por todas las partes involucradas y promovidas por el directivo escolar, quien se vincula (directa o indirectamente) con los actores dentro y fuera de la escuela.

Esta competencia se puede caracterizar a través de cuatro aspectos de la dirección escolar (a través del director y su equipo) que aparecen como claves para lograr el objetivo antes señalado: a) *Equidad promoviendo una política de inclusión* (anti discriminación); b) *Desarrollo de una estrategia pedagógica* que atienda a las necesidades especiales que se puedan detectar de acuerdo al contexto; c) *Influir en la construcción del capital social*, movilizand o el capital humano y cultural que está dentro de la institución, a través de redes sociales con su entorno y la comunidad; y d) *Rendir cuentas públicas*, desde dos líneas de acción: a) externa (desde director a los apoderados, sostenedor y comunidad); e b) interna (desde el director a los docentes enfocado en los avances realizados sobre los objetivos estratégicos; y desde los docentes al equipo directivo sobre su desempeño). Este elemento puede ser considerado como un elemento para la mejora

continúa considerando variables como objetivos del PEI, desempeño en el aprendizaje, clima y convivencia para el desarrollo de planes de mejora (Robinson, 2007).

En la combinación de estos cuatro elementos, como argumenta Robinson (2007), la escuela pasa de ser un agente “significativo” para la sociedad en la que se inserta, y se posiciona como un “motor de cambio” a través del cual se puede incidir en la orientación de los procesos de desarrollo locales. En tal contexto, corresponde al Equipo Directivo:

- Preocuparse por el desarrollo del entorno social y cultural del establecimiento, influyendo en los profesores, alumnos, apoderados para vincularse su entorno.
- Definir políticas de participación de los alumnos, apoderados y agentes en el entorno de la escuela.
- Establecer procedimientos para identificar las necesidades del entorno del establecimiento, considerándolo como parte integral del sistema.
- Establecer procedimientos para conocer el grado de satisfacción.
- Difundir el PEI y la planificación estratégica para que sea compartida y apoyada por toda la comunidad educativa.
- Rendir cuentas públicas (interna y externa).

Apreciación del Entorno Social

Es la capacidad para percibir las cualidades intrínsecas de otras personas y organizaciones comprendiendo e integrando sus puntos de vista tanto en el proceso del diseño del PEI como en su desarrollo. Abarca la capacidad para comunicarse, ser receptivos a las diferentes opiniones, juicios de valores y estándares éticos, basado en el respeto mutuo, buscando lograr aceptación y compromiso del proyecto por todas las partes involucradas, personales, organizativas y de la sociedad.

En un nivel contextual, la apreciación del entorno permite comprender los diferentes niveles de impacto y generar redes de apoyo, consideradas necesarias para lograr un buen desempeño tanto en las relaciones externas e internas de las organizaciones educativas.

El análisis del entorno debe considerarse en las metas y resultados esperados para así transmitir y recibir información de acuerdo a las necesidades de la labor directiva. Para ello, el Equipo Directivo debería:

- Asegurar que los propios valores del proyecto sean comprendidos por todas las partes.
- Integrar los valores que se consideren relevantes, así como variables del contexto relevantes para la sociedad, que puedan afectar al proyecto educativo.

- Ser capaz de comprender o integrar puntos de vista alternativos, basado en el respeto y apreciación de otras opiniones (sensibilidad política, anteponiendo los intereses del proceso de aprendizaje antes que los intereses políticos).
- Desarrollar una reacción rápida a situaciones cambiantes en el entorno que pudieran afectar el desarrollo y desempeño de la actividad escolar.

4 IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES.

Como segundo elemento del modelo propuesto, a continuación se presenta un banco de buenas prácticas directivas en el que se identificaron cuarenta y cinco (45) de ellas distribuidas en los tres ámbitos de acción propuestos. Estas prácticas se encuentran distribuidas en tres ámbitos de acción, cuyo resumen se entrega a continuación⁸.

Una vez identificadas, se realizó un análisis de asociatividad entre las buenas prácticas y las competencias profesionales buscando la relación de presencia de estos elementos en cada una de las prácticas. Este trabajo se realizó a través de la información recopilada en el proceso de identificación de las mejores prácticas y trabajado en reuniones de asesoría con directivos de trece (13) colegios (ver anexo n°1), quienes a partir de los objetivos de la práctica indicaron cuales eran las competencias profesionales más relevantes para cada práctica a partir de los elementos propuestos en el modelo.

4.1 PRÁCTICAS DEL ÁMBITO DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES EN LAS ESTRATEGIAS Y PROCESOS PEDAGÓGICOS

Las prácticas identificadas en este ámbito se relacionan con el acercamiento de los equipos directivos a las prácticas del aula, y al desarrollo de un trabajo conjunto para mejorar las estrategias y procesos pedagógicos. Para fines de organización de las prácticas identificadas, éstas se organizan en los siguientes sub ámbitos (Ver tabla n°8):

⁸ El banco de Buenas Prácticas Directivas consiste en un conjunto de cuarenta y cinco buenas prácticas sintetizadas en fichas. En cada ficha se detalla: ámbito, sub-ámbito, objetivo, actores involucrados y referencias para mayor información sobre forma de implementar. El detalle de la metodología se encuentra disponible en la metodología general de la investigación.

Tabla 8: Resumen de Sub ámbitos y prácticas asociadas al acompañamiento a profesores en las estrategias y procesos pedagógicos

Sub Ámbito	Práctica
<p>Orientación a la Instrucción Se centra en el trabajo en equipo, con un enfoque constructivo que permite identificar y replicar prácticas en aula que obtienen buenos resultados. Así mismo, este enfoque permite la creación de sinergias positivas de desarrollo y mejora, en el día a día, ya que los docentes aprenden de sus pares (aprendiendo a enseñar), desarrollando sus conocimientos y habilidades a través de la práctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conducir el proceso de planificación de la enseñanza. • Coordinar la producción colaborativa de materiales de enseñanza. • Coordinar la transferencia de técnicas de enseñanza entre pares. • Implementar proceso de aprendizaje respetando las diferencias individuales de los estudiantes. • Integrar el uso de Tics en la planificación y seguimiento del proceso de aprendizaje. • Evaluar y retroalimentar la práctica docente en lo técnico pedagógico
<p>Construcción de comunidades de aprendizaje (Learning Community) Se definen como grupos de personas pertenecientes a una organización educativa, que tienen un interés y un objetivo común de aprendizaje. Su principal objetivo es establecer procesos de aprendizaje <i>a largo plazo</i> enfocados en la innovación, desarrollo de capacidades, el mejoramiento de la práctica y el fortalecimiento de los vínculos entre sus miembros. La promoción y consolidación de estas comunidades permite que los cambios y resultados se puedan sostener en el tiempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar círculos de estudio (por áreas de conocimiento) • Fomentar la construcción colectiva de los estándares de calificación • Compartir prácticas y resultados para la mejora educativa (acompañamiento técnico pedagógico sistemático/ innovación hacia una "supervisión constructiva") • Integrar las lecciones aprendidas para la mejora técnica continua: lecciones aprendidas (a través de la documentación de las estrategias, procesos y prácticas pedagógicas/se vincula con la práctica de TICs en la valoración y evaluación)
<p>Desarrollo de capacidades profesionales (Capacity Building) Se vincula directamente con las acciones orientadas a fortalecer el cuerpo docente, promoviendo sistemas continuos de desarrollo y perfeccionamiento de conocimientos y habilidades en el que entre docentes (con mayor y menor experiencia) puedan aplicar el aprender de la experiencia (aprender haciendo). Así mismo, en esta categoría se proponen prácticas vinculadas a las condiciones de trabajo de los docentes, que son parte importante en el desempeño que puedan tener.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar un sistema de crecimiento profesional continuo • Coordinar procesos de coaching personalizado • Diseñar un plan de incentivos para el desarrollo profesional • Establecer el marco de relaciones profesionales
<p>Integración de competencias para la empleabilidad en los procesos de aprendizaje Busca identificar las competencias que son demandadas en el mercado laboral. Estas prácticas implican la adaptación de los objetivos y las estrategias de aprendizaje desde los docentes, y la participación activa de los alumnos. El principal objetivo es que los egresados, tanto de la formación científico-humanista como técnico profesional cuenten con estas herramientas para continuar su formación o ingresar al mercado de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar la creatividad al currículo • Integrar las técnicas de aprendizaje basado en proyectos • Integrar el trabajo en equipo al currículo

Fuente: Elaboración Propia a partir de revisión bibliográfica, 2014

4.2 PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LA COORDINACIÓN Y COHESIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS Y DOCENTES

En el ámbito de la coordinación y cohesión, los principales objetivos son la calidad y mejora continua. En este, visión y misión, deben coordinarse coherentemente la planificación, ejecución, verificación y mejoramiento. Este enfoque conjuga un conjunto de acciones que permiten que la organización y equipo incremente gradualmente su capacidad para generar valor añadido, satisfacer las necesidades y expectativas de sus usuarios.

Para fines de organización de las prácticas identificadas se organizan en los siguientes sub ámbitos (ver tabla n°9):

Tabla 9: Resumen de Sub ámbitos y prácticas asociadas a la coordinación y cohesión de los equipos directivos y docentes

Sub Ámbito	Práctica
<p>Planificación y coordinación de acciones</p> <p>Comprendido como la construcción de sentido de pertenencia a un espacio u organización común que se sustenta en la coherencia, consenso y compromiso sus participantes. Mientras mayor sea la coherencia y el consenso en los planes y estrategias, mayor será el compromiso y la interacción entre las partes, fortaleciendo la cohesión. Busca conectar esfuerzos y gestionar las interdependencias que se dan dentro de la escuela. En este aspecto, el rol directivo se puede focalizar en la supervisión y reorganización de los actores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conducir la construcción de una visión común • Definir los objetivos de acuerdo a la visión común • Definir y diseñar la estructura organizacional • Promover el liderazgo multi-escala • Diseñar un sistema para la detección y solución de problemas • Implementar un sistema de mejora organizacional continua • Implementar un sistema de contratación de docentes y directivos • Conducir los procesos de supervisión de la actividad directiva y docente • Definir los mecanismos de reestructuración para la coordinación • Implementar un sistema de información
<p>Comunicación efectiva</p> <p>Tiene como principal objetivo el fortalecer la cohesión y la coordinación entre directivos, docentes y comunidad, permitiendo la generación de información y conocimientos adecuados para poder orientar, ajustar o rediseñar los planes y estrategias que se desarrollan en la escuela para la mejora del desempeño educativo. Se sustenta sobre la transparencia y el trabajo en equipo, como elementos claves para su buen desarrollo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar un plan de documentación y comunicación • Implementar un sistema de rendición de cuentas a docentes • Implementar un sistema de rendición de cuenta a padres y familias • Diseñar estrategias para interactuar y vincular la escuela con la institucionalidad • Promover un sistema de refuerzo positivo (Celebrando el éxito)

Fuente: Elaboración Propia a partir de revisión bibliográfica, 2014

4.3 PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE CUIDADO Y PROMOCIÓN DE UN ADECUADO CLIMA DE PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA

La promoción de un clima de participación y convivencia que sea adecuado para el desarrollo de los procesos de aprendizaje, considera dos grandes espacios de acción. Por una parte las interacciones en el aula, en la organización escolar; y por otro lado la participación de las familias

y la comunidad en la que se inserta la escuela. La alineación e interacción constructiva de estos espacios son elementos que favorecen el ambiente donde se desarrollan los aprendizajes. Para fines de organización y análisis, las prácticas identificadas se organizan en los siguientes sub ámbitos (ver tabla n°10):

Tabla 10: Resumen de Sub ámbitos y prácticas asociadas al cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia.

Sub Ámbito	Práctica
<p><i>Clima de aprendizaje</i> Considera variables intra-escuela, es decir, la convivencia al interior del aula y del establecimiento educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Implementación de un plan integral de convivencia escolar (Escuela Positiva) ● Promover la integración diferencial ● Establecer procedimientos para la seguridad fuera de la escuela
<p><i>Clima de participación</i> Desde la perspectiva de las familias y la comunidad en la que se inserta la escuela, que permite que estos agentes se involucren en los procesos de aprendizaje y se comprometan con los objetivos de desempeño.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Generar mecanismos para la Creación de lazos Familia-Escuela ● Establecer mecanismos para la promoción de hábitos de estudio en casa (Aprendiendo en Casa) ● Implementar un sistema de integración de los padres y familia a las actividades de la escuela (Escuela abierta) ● Establecer procedimiento de acogida y bienvenida ● Promover la responsabilidad social como parte de la cultura escolar ● Diseñar procedimiento para establecer conexiones entre la escuela y el tejido empresarial de su contexto (Empresa y Escuela)
<p><i>Mediación y resolución de conflictos de Convivencia</i> Estas prácticas tienen por objetivo establecer el marco normativo de las relaciones que se dan entre directivos, docentes y alumnos buscando crear un ambiente positivo, seguro e integrador para aprender.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Implementar un sistema de prevención de acoso escolar o bullying ● Promover la seguridad en la sala de clases ● Implementar sistema de monitoreo de alumnos vulnerables ● Establecer procedimientos de seguridad en la escuela ● Implementación de estándares de bienestar y sistema de mediación de conflictos.

Fuente: Elaboración Propia a partir de revisión bibliográfica, 2014

El detalle de las cuarenta y cinco (45) buenas prácticas identificadas y caracterizadas de acuerdo a las competencias movilizadas, se entrega en tablas individuales (ver Anexo n° 3) donde se resumen sus objetivos y las referencias bibliográficas que lo soportan.

4.4 COMPETENCIAS MOVILIZADAS EN LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS

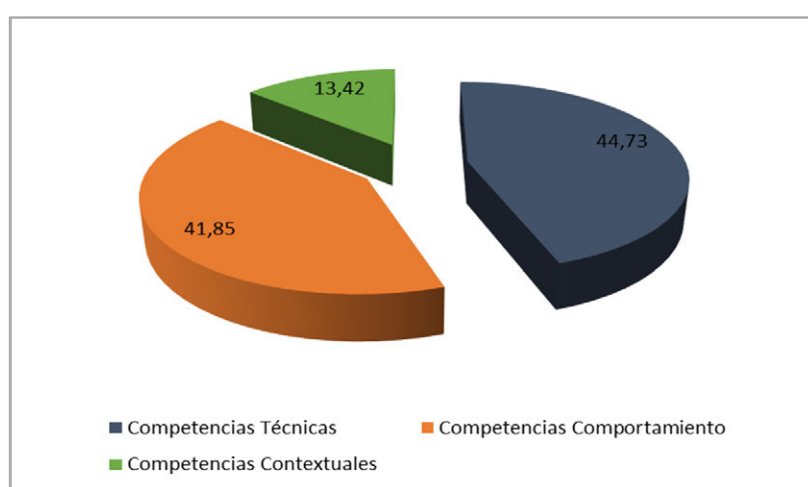
Para los fines de este trabajo. Se entiende por una “buena práctica directiva”, aquella capaz **movilizar capacidades y recursos con el fin de alcanzar los objetivos perseguidos**, los cuales varían de acuerdo al contexto propio y particular de cada proyecto educativo.

A continuación, se analizan las buenas prácticas directivas identificadas desde la perspectiva de las competencias movilizadas en cada una de ellas. El análisis, se realiza desde la presencia o

ausencia de las competencias movilizadas en las prácticas identificadas, con el objetivo de determinar la asociatividad de éstos elementos.

En términos globales, **los ámbitos de competencia con mayor peso** en las buenas prácticas seleccionadas, **son los elementos técnicos y de comportamiento**. Estos representan un 44,73% y 41,85% respectivamente, mientras que el ámbito contextual solo alcanza el 13,42%. Esto se explica por la fuerte labor administrativa interna que desarrollan los equipos directivos, cuya conexión con su entorno y *stakeholders* se encuentran actualmente determinados por normativas y legislaciones nacionales y locales (ver gráfico n° 20).

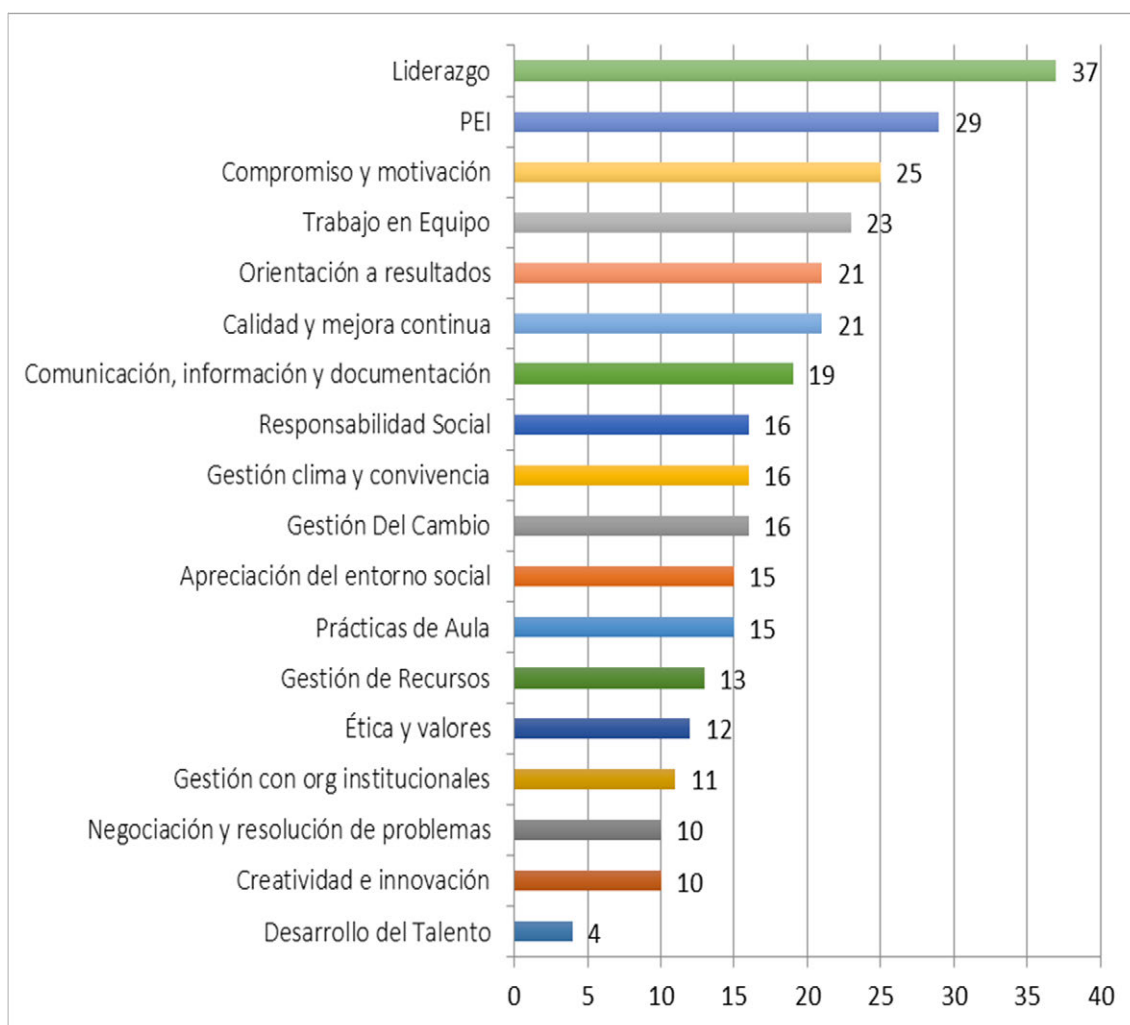
Gráfico 20: Distribución competencias movilizadas en las buenas prácticas directivas, según ámbito de competencia.



Fuente: Elaboración Propia, 2014

Al desglosar los resultados por elementos de competencias, queda en evidencia que **el liderazgo es una competencia transversal a todo el ámbito de acción directiva seguido, con una diferencia amplia, por el Proyecto Educativo Institucional que define las directrices y objetivo** del proyecto escolar (Ver gráfico n° 21). Por otro lado, creatividad e innovación y desarrollo del talento, son los elementos menos presentes en las buenas prácticas con casi 7 puntos de diferencia con el promedio de presencia a nivel general.

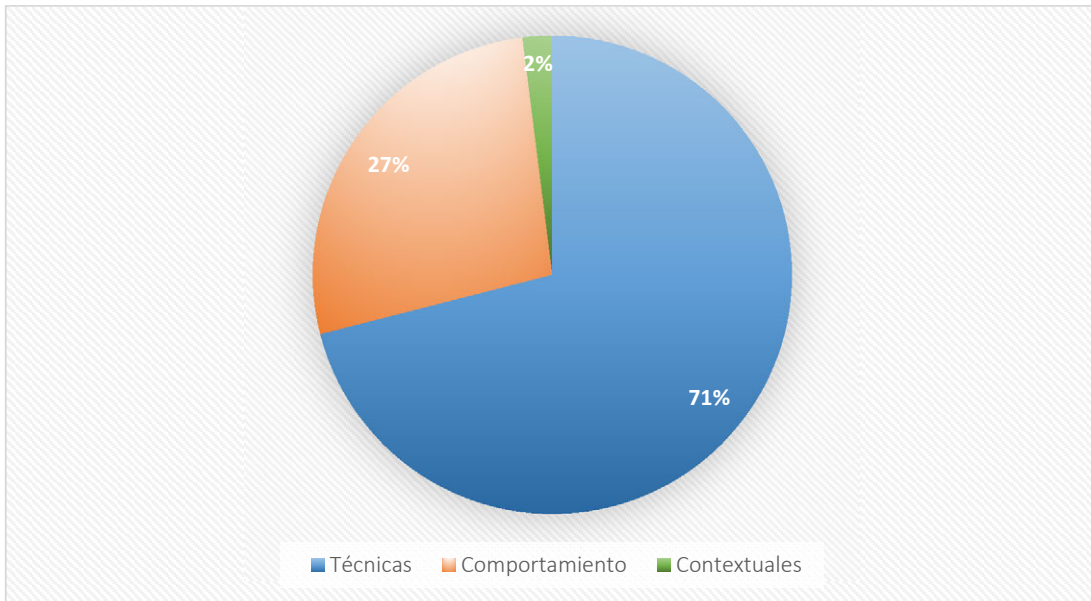
Gráfico 21: Presencia De Elementos De Competencia En Las Buenas Prácticas.



Fuente: Elaboración Propia, 2014

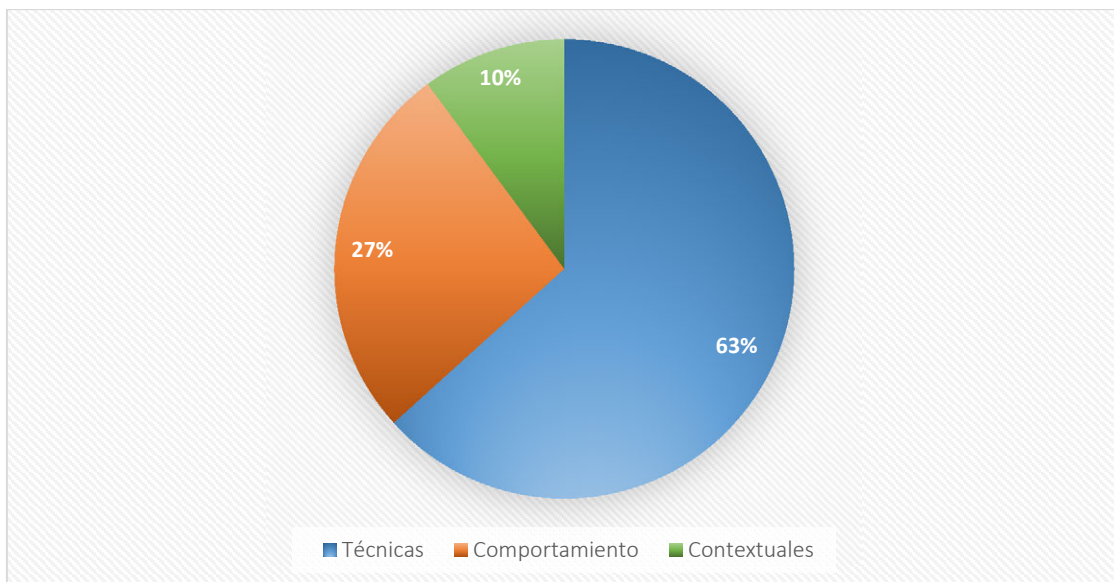
Al analizar el detalle según ámbitos de acción definidos para las prácticas, esta distribución varía de acuerdo a los objetivos estratégicos de las mismas. En el caso del **Acompañamiento a Profesores en Estrategias y Procesos Pedagógicos**, priman los elementos técnicos, mientras que en la **Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos** y en el **Cuidado y Promoción de Clima de Participación y Convivencia**, los pesos de las competencias técnicas están compensados por los elementos de los otros dos ámbitos, equilibrándose en el último de ellos (ver gráficos n° 22, 23 y 24).

Gráfico 22: Presencia de Competencias en el Ámbito de Acompañamiento a Profesores en Estrategias y Procesos Pedagógicos.



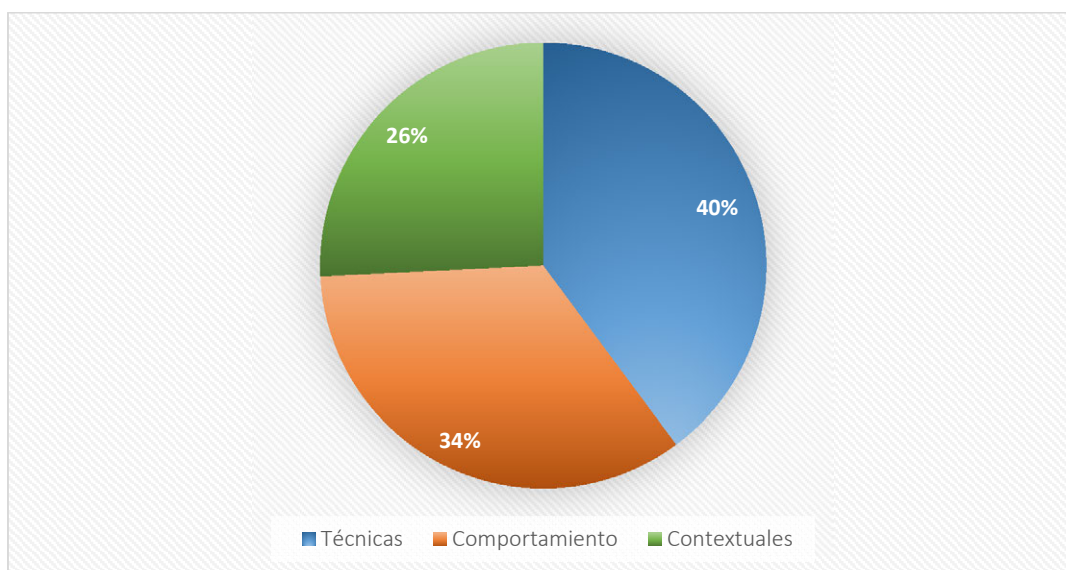
Fuente: Elaboración Propia, 2014

Gráfico 23: Presencia de Competencias en el Ámbito de Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos.



Fuente: Elaboración Propia, 2014

Gráfico 24: Presencia de Competencias en el Ámbito de Cuidado y Promoción de Clima de Participación y Convivencia



Fuente: Elaboración Propia, 2014

Es interesante observar que **el ámbito que menos varía es el de las competencias de comportamiento**. Una explicación a este hecho puede relacionarse con que la labor de los equipos directivos involucra la articulación de múltiples niveles de actores con necesidades y capacidades diferentes, lo cual evidencia un alto grado de transversalidad de estos elementos de competencia al momento de ponerlas en práctica.

A continuación, se analizan cada uno de los ámbitos de prácticas, desglosando así los resultados de este análisis.

Acompañamiento a Profesores en Estrategias y Procesos Pedagógicos

Las prácticas identificadas en este ámbito se centran, principalmente, en mejorar el núcleo pedagógico desde la perspectiva de las técnicas y materiales de aprendizaje así como fortalecer las capacidades docentes y la integración de las competencias de empleabilidad en los procesos de aprendizaje.

Todos estos ejes requieren un nivel de manejo y capacidades técnicas adecuado para poder permitir una interlocución válida en los procesos de implementación de las prácticas. Los equipos directivos cuyas competencias técnicas están ausentes, o escasamente desarrolladas, impiden que movilicen los recursos necesarios para lograr los objetivos esperados.

Tabla 11: Relación Prácticas y Competencias Movilizadas en Acompañamiento a Profesores en Estrategias y Procesos Pedagógicos.

	Liderazgo	PEI	Gest. Del Cambio	Prácticas de Aula	Trabajo en Equipo	Gestión de Recursos	Comunicación, información y documentación	Calidad y mejora continua	Desarrollo del Talento	Compromiso y motivación	Creatividad e innovación	Orientación a resultados	Gestión clima y convivencia	Negociación y resolución de problemas	Ética y valores	Responsabilidad Social	Gestión con org institucionales	Apreciación del entorno social
acompañamiento a profesores en estrategias y procesos pedagógicos	Orientación a la instrucción																	
	Planificación de la enseñanza	x	x		x	x	x		x									
	Producción colaborativa de materiales de enseñanza			x	x	x	x	x		x		x						
	Transferencia de técnicas de enseñanza			x	x	x	x		x		x							
	Aprendizaje respetando las diferencias individuales de los alumnos	x		x		x				x	x	x						
	TICs en la planificación del proceso de aprendizaje				x	x	x		x		x							
	Evaluación y seguimiento de la práctica docente	x		x	x	x	x		x									
	Círculos de estudio				x	x	x	x	x		x		x					
	Construcción colectiva de estándares de calificación	x	x		x	x		x	x		x		x					
	Compartir prácticas y resultados para la mejora educativa	x	x		x	x		x	x		x	x						
	lecciones aprendidas para la mejora técnica continua	x		x	x			x			x							
	Desarrollo de capacidades																	
	Sistema de crecimiento profesional continuo	x	x	x			x		x	x	x		x					
	Procesos de coaching personalizados	x		x			x		x	x	x							
	Plan de incentivo de desarrollo profesional			x				x	x	x						x	x	
	Marco de relaciones profesionales	x	x					x	x		x			x	x	x	x	
	Integración de competencias para la empleabilidad																	
	Integración de competencias para la empleabilidad (creatividad)		x		x				x		x	x						
	Integración de competencias para la empleabilidad (ABP)		x		x				x		x	x						
	Integración de competencias para la empleabilidad (Trabajo en equipo)		x		x				x		x	x						

Fuente: Elaboración Propia, 2014

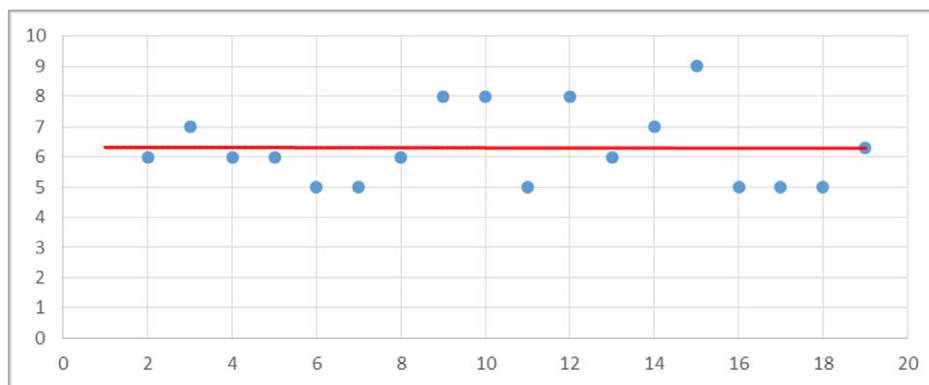
Entre las competencias técnicas con mayor presencia en este ámbito de prácticas, se encuentran “Prácticas de Aula” y “Calidad y Mejora Continua” (ver Tabla n° 11). Estas se posicionan como elementos dinamizadores de las prácticas identificadas, lo que se explica en función de su ubicación como un conjunto de prácticas que busca modificar elementos del núcleo pedagógico. Asimismo, en cuanto a las competencias de comportamiento, aun cuando tienen un menor peso que las técnicas, destacan “Compromiso y Motivación” y la “Orientación a Resultados” como los elementos con mayor presencia. Estas prácticas conllevan el flexibilizar técnicas y procesos pedagógicos, así como construir sobre la base de procesos colaborativos con un objetivo común, debido a que se deben movilizar diferentes actores y recursos dentro del proyecto escolar y estos, deben encontrarse alineados con los objetivos y resultados esperados resultando complejo de movilizar si no se cuenta con estos componentes.

Específicamente, *las prácticas que movilizan la mayor cantidad de competencias son la producción colaborativa de material pedagógico y construcción de estándares de calificación; siendo las que conllevan un mayor número de actores que deben ser coordinados.*

Al analizar la relación entre elementos de competencias y las prácticas, los resultados evidencian que, en este ámbito de prácticas directivas, el grado de correlación entre estos elementos se

mantiene en la mayoría de las prácticas cercana a la tendencia lineal. Sólo la práctica de “Marco de Relaciones Profesionales” demanda un mayor número de competencias asociadas. Principalmente porque en ella se deben articular y alinear no solo los objetivos de aprendizaje sino, también, las necesidades de los docentes en su ámbito laboral (ver gráfico n°25).

Gráfico 25: Relación Competencias y Prácticas Movilizadas en el Acompañamiento a Profesores en Estrategias y Procesos Pedagógicos



Fuente: Elaboración Propia, 2014

Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos y Docentes.

En cuanto a las prácticas identificadas en este ámbito, constituyen actualmente uno de los principales desafíos actuales de los equipos directivos. Aun cuando las teorías sobre efectividad escolar, reconocen que la coordinación y cohesión son elementos claves para un buen desempeño, en la práctica estos componentes tienden a ser superados por el individualismo de las responsabilidades y la escasa articulación de los equipos.

En este ámbito de prácticas, los elementos de comportamiento tienen un mayor peso en comparación con otros grupos de prácticas, donde nuevamente los elementos de “Compromiso y Motivación” y la “Orientación a Resultados” se posicionan como ejes dinamizantes. Complementariamente, “Creatividad e Innovación” así como “Gestión de Clima y Convivencia” se articulan como elementos diferenciadores para el desarrollo de las prácticas, siendo necesario potenciarlos de manera permanente para generar procesos de mejora continua.

Resulta interesante observar cómo se posicionan las competencias contextuales en este conjunto de prácticas evidenciando que la labor de los equipos directivos, no es endogámica sino que debe conectarse con todas las partes involucradas en el proyecto educativo, así como con las organizaciones permanentes con las que se relaciona (Tabla n°12).

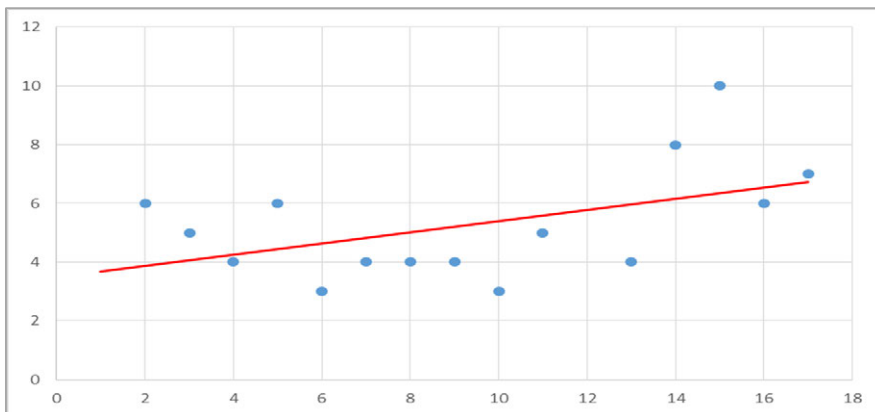
Tabla 12: Relación Prácticas y Competencias Movilizadas en Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos y Docentes.

	Liderazgo	PEI	Gest. Del Cambio	Prácticas de Aula	Trabajo en Equipo	Gestión de Recursos	Comunicación, información y doc	Calidad y mejora continua	Desarrollo del Talento	Compromiso y motivación	Creatividad e innovación	Orientación a resultados	Gestión clima y convivencia	Negociación y resolución de pro	Ética y valores	Responsabilidad Social	Gestión con org institucionales	Apreciación del entorno social		
Coordinación y cohesión de equipos directivos	Planificación y coordinación de acciones																			
	Conducir la construcción de una visión común	x	x		x					x		x					x			
	Definir objetivos de acuerdo a la visión común	x	x		x					x		x								
	Diseñar y definir la estructura organizacional	x	x			x						x								
	Promover liderazgo multi escala	x	x		x					x			x	x						
	Sistema para la detección y solución de problemas	x		x									x							
	Sistema de mejora organizacional continua	x	x					x			x									
	Sistema de contratación de docentes y directivos	x	x					x					x							
	Procesos de supervisión de la actividad directiva	x	x					x					x							
	Mecanismos de reestructuración para la coordinación	x		x	x															
	Sistema de información (system learn)	x	x		x			x				x								
	Comunicación efectiva																			
	Plan de documentación y comunicación	x	x			x	x													
	Sistema de rendición de cuentas a docentes	x	x	x	x		x			x							x	x		
	Sistema de rendición de cuentas a padres y familias	x	x	x	x		x			x						x	x	x	x	
	Estrategias para interactuar y vincular la escuela con la institucionalidad	x					x			x							x	x	x	
	Sistema de refuerzo positivo	x				x	x		x		x	x	x							

Fuente: Elaboración Propia, 2014

Las prácticas que movilizan el mayor número de competencias, corresponden a lo relacionado con *accountability* (o rendición de cuentas), seguidos por las estrategias para promover el liderazgo multi escala y con la creación y fortalecimiento de vínculos con la institucionalidad escolar⁹.

Gráfico 26: Relación Competencias y Prácticas Movilizadas en la Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos



Fuente: Elaboración Propia, 2014

⁹ Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación Escolar, Agencia de la Calidad de la Educación, Administración Municipales, entre otros

Como se puede ver en el gráfico anterior, en este conjunto de prácticas se evidencia una mayor dispersión en la correlación de elementos, alejándose la mayor parte de la tendencia lineal (ver gráfico n°26). Esta variabilidad en la correlación, se puede explicar por la diferencia de naturaleza y complejidad de las prácticas, las cuales abarcan los elementos técnicos conjugados con el componente de relaciones interpersonales (i.e. Directivos, docentes, alumnos y familias).

Cuidado y Promoción de Clima de Participación y Convivencia.

Considerada una de las variables claves para un buen desempeño escolar, este ámbito de práctica determina las condiciones de ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje. Su promoción, constituye una herramienta estratégica dentro de la gestión de los proyectos educativos, ya que al contar con clima de buena convivencia y participación activa de los actores del proyecto educativo construyen condiciones favorables para desarrollar e implementar estrategias para mejorar los procesos de aprendizaje.

Sobre las competencias movilizadas en este conjunto de prácticas, existe un mayor equilibrio entre los ámbitos técnicos, de comportamiento y contextual. De hecho, las competencias más movilizadas en este conjunto de prácticas corresponden a “Gestión de Clima y Convivencia” (comportamiento); “Responsabilidad Social” (contextual); “Apreciación del Entorno Social” (contextual); “Trabajo en Equipo” (técnica) y “Gestión con Organizaciones Institucionales” (contextual) (Tabla n°13).

Destaca el que aquellas prácticas que demandan una mayor movilización de competencias se relacionan con los temas de integración entre los diferentes agentes (i.e. padres, familias, estudiantes con necesidades especiales, entre otros); así como la seguridad y bienestar de las escuelas (seguridad interna y externa, mediación de conflictos).

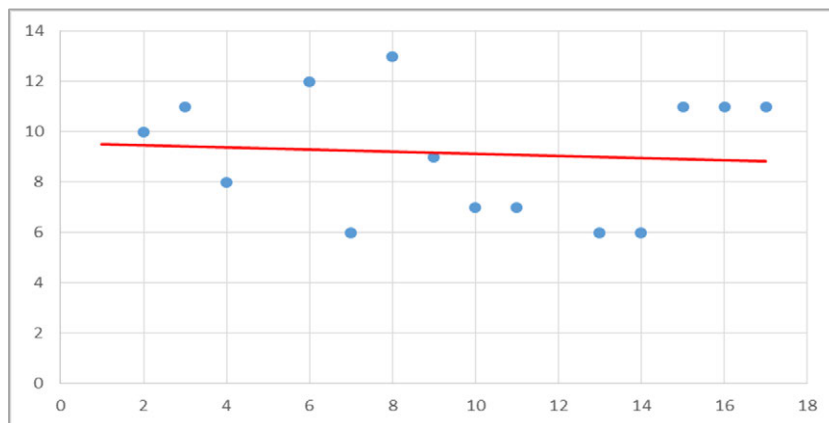
Tabla 13: Relación Prácticas y Competencias Movilizadas en el Cuidado y Promoción de Clima de Participación y Convivencia.

	Liderazgo	PEI	Gest. Del Cambio	Prácticas de Aula	Trabajo en Equipo	Gestión de Recursos	Comunicación, información y docum	Calidad y mejora continua	Desarrollo del Talento	Compromiso y motivación	Creatividad e innovación	Orientación a resultados	Gestión clima y convivencia	Negociación y resolución de problem	Ética y valores	Responsabilidad Social	Gestión con org institucionales	Apreciación del entorno social
Clima de aprendizaje																		
Plan integral de convivencia escolar	x	x	x		x				x	x	x	x	x	x	x	x		
Integración diferencial	x	x		x	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Sistema de monitoreo de alumnos vulnerables	x		x				x					x	x	x	x	x	x	
Clima de participación																		
Mecanismos para la creación de lazos familia-escuela	x	x	x		x		x		x	x	x	x	x	x		x	x	x
Mecanismos para la promoción de hábitos de estudio en casa	x	x		x								x					x	x
Sistema de integración de los padres y familias a las actividades de la escuela	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x			x	x	x
Establecer procedimientos de acogida y bienvenida	x				x	x	x		x		x					x	x	x
Promover la responsabilidad social como parte de cultura escolar	x	x							x		x					x	x	x
Conexiones entre escuela y tejido empresarial de su contexto	x				x	x			x							x	x	x
Mediación y resolución de conflictos																		
Sistema de prevención de bullying	x				x								x	x	x			x
Seguridad en la sala de clases	x				x								x	x	x			x
Procedimientos de seguridad en la escuela	x	x			x	x			x			x	x	x	x	x	x	x
Procedimientos de seguridad fuera de la escuela	x	x			x	x			x			x	x	x	x	x	x	x
Estándares de bienestar y sistema de mediación de conflictos	x	x	x				x					x	x	x	x	x	x	x

Fuente: Elaboración Propia, 2014

Como puede observarse en el siguiente gráfico, y considerando lo explicado previamente, en este conjunto de prácticas se evidencia una mayor dispersión en la correlación de elementos, alejándose la mayor parte de la tendencia lineal (ver gráfico n°27). Similar a la situación del ámbito de coordinación y cohesión de equipos directivos, la variabilidad en la correlación, se puede explicar por la diferencia de naturaleza y complejidad de las prácticas, en las cuales tiene un fuerte componente de relaciones interpersonales entre los diferentes agentes del proyecto educativo (i.e. Directivos, docentes, alumnos y familias).

Gráfico 27: Relación Competencias y Prácticas Movilizadas en el Cuidado y Promoción de Clima de Participación y Convivencia



Fuente: Elaboración Propia, 2014

6. CONCLUSIONES

- En este capítulo, se ha propuesto un modelo de competencias profesionales para directivos escolares, cuyo principal fin es contribuir a la mejora de esta profesión a través de realizar una abstracción de la realidad (modelamiento), en la que se articulan elementos de competencia profesional con las prácticas de gestión directiva al interior del proyecto educativo.
- Su base científica, extraída de la revisión bibliográfica, se sustenta en cuatro pilares conceptuales: los modelos de competencia con enfoque holístico, los modelos de dirección de proyectos, el paradigma de gestión escolar efectiva y calidad de la educación, y el modelo Working with People (WWP).
- Cada uno de estos elementos, aporta para la comprensión del proyecto educativo como una unidad de análisis, gestión e intervención para promover mejores resultados.
- Desde este enfoque conceptual, se proponen cuatro principios para el modelo: 1) La escuela como organización puede ser gestionada como un proyecto: proyecto educativo; 2) El fin último del proyecto educativo es obtener resultados de calidad de aprendizajes en los alumnos, entregando los conocimientos y habilidades necesarias para incrementar sus oportunidades de acceso a la formación superior o al mercado laboral; 3) La gestión del proyecto educativo, se produce a través de la interrelación de sus diferentes ámbitos de acción, tienen efectos directos e indirectos sobre los resultados de aprendizaje; y 4) Los diferentes contextos en los que se circunscribe la escuela (i.e institucional, territorial, comunidad escolar) tienen efectos directos e indirectos sobre los procesos de gestión del proyecto educativo.
- En su estructura se identifican dos principales componentes. Por una parte, el conjunto de competencias profesionales propuestas, y definidas previamente, que enmarca las habilidades críticas para un buen desempeño profesional de los directivos escolares, como una forma de objetivar el conocimiento y la experiencia acumulada de estos profesionales. Estos elementos se distribuyen en tres ámbitos – técnico, comportamiento y contextual – de acuerdo al enfoque holístico, permitiendo reflejar así la complejidad de los proyectos educativos, sus agentes e interacciones involucradas, y los efectos que esto tiene sobre los resultados de aprendizaje de los niños como de la comunidad en la que están insertos.
- Por otro lado, las buenas prácticas directivas se definen como metodología, proceso o actividad, de los cuales se dispone de evidencia de tener resultados efectivos sobre el desempeño escolar y en la construcción de entornos facilitadores de la transferencia y adaptación de ellas a otros contextos.

- Estas prácticas implican la movilización de capacidades y recursos con el fin de alcanzar el aprendizaje de todos los estudiantes, objetivo esencial del proyecto educativo, adaptándose al contexto propio y particular de cada unidad educativa en la que sean implementadas.
- Las fases metodológicas de implementación, promueven la articulación de estos componentes a partir de un diagnóstico que permita identificar y priorizar los puntos críticos de gestión que deben ser intervenidos, para luego diseñar e implementar una práctica de gestión directiva, con referencias a las buenas prácticas directivas, y que puedan responder a la necesidad detectada. La posterior implementación de la práctica y el aprendizaje de sus resultados es lo que permite institucionalizar los cambios hechos, y darle sustentabilidad a la mejora implementada en el proyecto educativo.
- El resultado final de este proceso de diseño del modelo, se puede considerar como una herramienta de planificación e intervención para la gestión de proyectos educativos permitiendo a los directores y sus equipos, poder articular las capacidades de los recursos humanos con los objetivos y resultados esperados, incidiendo positivamente en los resultados de aprendizaje y la calidad educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Aguerrondo, I. (1992). Planificación de las instituciones escolares. En G. P. Frigerio, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Baez de la Fe, B. (1994). El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(Ene-Abril), 93-116.
- Bryck, A., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Carbonell Sebarroja, J. (2006). *La aventura de innovar: El cambio en la Escuela* (3ª Edición ed.). Madrid, España: Morata.
- Cazorla, A., De los Ríos, I., & Salvo, M. (2013). Trabajando con la Gente en Proyectos de Desarrollo Rural: Una propuesta desde el Aprendizaje Social. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 10(70), 131-157.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, vol. 20(nº 5), 20-30. Obtenido de EBSCOHost Business Source Complete.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Teacher research and research on teaching: The issues that divide. *Educational Researcher*(19), 2-11.
- Consejo Hondureño de la Empresa Privada. (2012). *Programa de Becarios Tutores*. Visitado 2012 Abril de http://www.cohep.com/becarios_tutores.html
- Cox, C. (Junio de 1997). La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación. *Colección de Estudios CIEPLAN*(45), 5-32.
- Crouch, L. (Octubre de 2008). Deconstruir y reconstruir las buenas prácticas: De la moda a la gestión efectiva.
- Delemare, F., & Winterton, J. (2001). What is Competence? *Human Resource Development International*, vol. 8(nº 1), 27-46. Obtenido de EBSCOHost Business Source Complete.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Chile: Fundación Chile.
- Ferrer-Esteban, G. (2005). Hacia la Excelencia Educativa en las Comunidades de Aprendizaje: Participación, Interactividad y Aprendizaje. *Educación*, 35, 61-70.
- Glatter, R., & Kydd, L. (2003). "Best Practice" in Educational Leadership and Management: Can we identify it and learn from it? *Educational Management & Administration*, 31(3), 231-243.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela*. Chile: Fundación Chile.
- IPMA/AEIPRO. (2009). *Bases para la Competencia en Dirección de Proyectos (3.1)*. Valencia: Asociación Española de Ingeniería de Proyectos (AEIPRO).
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). What do we already know about educational leadership? In Á. E. Chile, *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 28(1), 27-42.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza: diseño y documentación de experiencias en el aula*. Madrid, España: Paidós.
- Lieberman, A. (2000). Network as Learning Communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51, 221-227.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.

- Marshall, M. L. (2012). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. From Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>
- Marshall, M. V. (2009). Teacher responses to bullying: Self reports from the front line. *Journal of School Violence, 8*(2), 136-158.
- McBride, B., Schoppe-Sullivan, S., & Ho, M. (2005). The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(2), 201-216.
- McEvoy, a., & Welker, R. (2000). Antisocial behaviour, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 130-140.
- Mckinsey and Company. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. EEUU: Mckinsey and Company.
- Mediano, C. M., & Losada, N. R. (2005). El Modelo De Excelencia En La Efqm Y Su Aplicación Para La Mejora De La Calidad De Los Centros Educativos. *Educación, 21*(8), 35-65.
- MINEDUC. (2002). *Política de Convivencia Escolar*. Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2002). *Política de participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el sistema educativo*. Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2011). *Base para una política de formación técnico profesional. Informe Ejecutivo*. Santiago Chile: MINEDUC.
- Minesotta Elementary School Principals Association. (2012). *MESPA*. Visitado 2012 Abril Best Practice Articles: http://www.mespa.net/Best_Practice_articles.html
- Moschen, J. (2008). *Innovación Educativa: Decisión y búsqueda permanente* (2º Edición ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Moureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 4*(4e), 1-10.
- National College for Leadership of Schools and Children's Services. (2010). *10 Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham, UK: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- National School Climate Center, Center for Social and Emotional Education, and National Center for Learning and Citizenship at Education Commission of the State. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*. Visitado 2012 Abril <http://nsc.csee.net/> or <http://www.ecs.org/school-climate>
- Navarro, E. (2003). *Gestión, reingeniería de procesos*. Recuperado el 2014, de Gestipolis: <http://www.gestipolis.com/canales/gerencial/articulos/56/gyrip.htm>
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Revista Perspectivas, 9*(2), 53-81.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: Política y Práctica*. Paris: OCDE.
- Ontario's Principals Council. (2005). *The Quick Reference Handbook for School Leaders: A practical guide for principals*. EEUU: Corwin Press.
- Perrenaud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. España: Morata.
- Project Management Institute. (2004). *Guía de los Fundamentos de la Dirección de Proyectos* (3º Edición ed.). Pensilvania: PMI.
- Robinson, V. M. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. (A. M. (Monograph 41, Ed.) Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Schon, D. (1987). *The reflective Practitioner: How professionals Think in Action*. San Francisco: Jossey Bass.
- Simkins, T. (2005). Leadership in Education: What works or What makes sense. *Educational Management Administration & Leadership, 33*(1), 9-26.

- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). Investigating School Leadership Practice: A distributed Perspective. *American Educational Research Association*, 30(3), 23-28.
- Tallman, I., & Gray, L. (1990). Choices, Decisions and Problem Solving. *Annual Review of Sociology*, 405-433.
- The George Lucas Educational Foundation. (2012). *Edutopia*. Visitado 2012 Abril from <http://www.edutopia.org/>
- Tramullas Saz, J. (1997). Los sistemas de información una reflexión sobre información, sistema y documentación. *Revista General de Información y Documentación*, 7(1), 207-229.
- UNESCO. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana- UNESCO.
- UNESCO/LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.
- UNESCO/OREALC. (1996). *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*. UNESCO.
- UNESCO-EFA Global Monitorig Report. (2005). *Education for All: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- Vail, K. (2005). Create Great School Climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71(4), 4-11.
- Washhstrom, K., Seashore, L., Leithwood, K., & Anderson, S. (2010). *Learning from leadership project: Investigating the links to improved student learning*. New York, EEUU: The Wallace Foundation.

CAPITULO 4
APLICACIÓN DEL MODELO DE COMPETENCIAS PARA DIRECTIVOS
ESCOLARES: COLEGIO KINGS' SCHOOL, SAN BERNARDO, CHILE.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	143
1. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DEL ESTUDIO DE CASO: COMUNA DE SAN BERNARDO, CHILE.....	144
2. APLICACIÓN DEL MODELO AL PROYECTO EDUCATIVO KINGS´SCHOOL SAN BERNARDO ..	147
2.1 FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES	148
2.1.1. FASE I: DIAGNÓSTICO DEL PROYECTO EDUCATIVO Y SU CONTEXTO	149
2.1.2. FASE II: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVAS...	155
2.1.3. FASE III: VALORACIÓN DE APRENDIZAJES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVAS	164
2.1.4. FASE IV: INTEGRACIÓN DE LOS APRENDIZAJES AL PROYECTO EDUCATIVO	165
2.1.5. DESARROLLO DE ELEMENTOS DE COMPETENCIAS PROFESIONALES	166
3. CONCLUSIONES.....	168
BIBLIOGRAFÍA	170

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta la aplicación del modelo de competencias profesionales para directivos escolares (CPDE) propuesto en esta investigación doctoral, al caso concreto de una Escuela (Kings' School San Bernardo) de dependencia particular subvencionada localizada en la Región Metropolitana de Chile. En esta Escuela se implementó el modelo en su integridad, a lo largo de los cursos 2012-2013, documentando la experiencia en todas sus fases y abordando los trabajos participativos con los diferentes actores del modelo.

La aplicación del modelo permitió desarrollar un Proyecto de Innovación de Gestión Escolar (PIGE) trabajando de forma directa con el equipo de dirección, diseñando e implementando una propuesta de intervención – sobre las bases conceptuales del modelo propuesto- que permite sistematizar los resultados y los aprendizajes obtenidos. Este proyecto se llevó a cabo entre 2012 y 2013.

Esta implementación se realiza en un caso representativo de los llamados establecimientos particulares subvencionados, en los que se combina la administración de la educación por privados recibiendo aportes a través de subvenciones desde la administración pública, del área urbana de Santiago que atiende alumnos de condición socioeconómica media, un alto porcentaje de vulnerabilidad y cuyos resultados en las pruebas de evaluación nacionales evidencian una caída entre las últimas dos evaluaciones.

La aplicación del modelo se ha desarrollado mediante un proceso de implementación de prácticas de gestión directivas orientado a mejorar la gestión de la comunicación, información y conocimiento en la comunidad educativa, especialmente entre el equipo directivo, docente y las familias. En el proceso se utilizaron técnicas participativas como entrevistas semi estructuradas y abiertas con la directora de la escuela que se acompañan por fichas de seguimiento (ver anexo n° 9), y cuestionarios indirectos al equipo directivo (100% de participación), docentes (100% de participación) y familias del establecimiento (31% de participación) asegurando así contar con la participación de todos los agentes del proyecto educativo (ver anexo n°7).

En este proceso se llevaron a cabo las cuatro fases metodológicas propuestas en el modelo. En la **primera fase**, se desarrolló un diagnóstico **del proyecto educativo y su contexto, sus resultados educativos y de gestión**, a través del reconocimiento del funcionamiento interno y la relación de sus diferentes agentes, así como los resultados de aprendizaje. En esta fase, se identificaron los puntos críticos de la gestión escolar para la dirección de la institución, priorizando de acuerdo a los recursos disponibles en la escuela y su relevancia para mejorar la gestión integral del proyecto educativo.

A partir de este diagnóstico, en la **segunda fase, se diseña e implementa una o varias prácticas de gestión directiva, adaptando** desde el banco de buenas prácticas directivas, **de acuerdo a las características y necesidades específicas del proyecto educativo**, describiendo los procesos e instrumentos aplicados –directa e indirectamente – para lograr los objetivos propuestos.

En la **tercera fase, se valoran los aprendizajes derivados del diseño e implementación de las prácticas de gestión directivas, a través de un proceso de evaluación del equipo directivo utilizando como principal instrumentos las entrevistas abiertas y coaching, cuyos resultados se documentan en fichas de seguimiento** –tanto desde el punto de vista de la práctica de gestión directiva, como del desarrollo de las competencias profesionales.

Finalmente, en la **cuarta fase, se documenta la integración de los aprendizajes la práctica en la cultura escolar** (institucionalización) bajo un enfoque de la mejora continua.

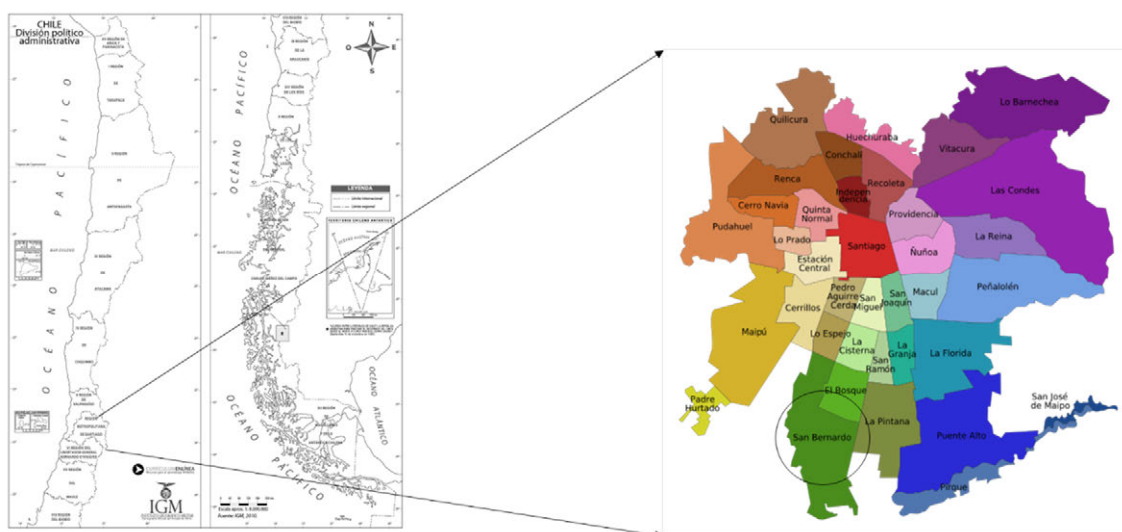
Así mismo, al inicio y final del proceso se realizó un **proceso de autoevaluación de competencias profesionales** con la directora del establecimiento quien fue la principal promotora de este trabajo.

Cada una de estas fases y sus resultados se sistematizan a continuación.

1. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DEL ESTUDIO DE CASO: COMUNA DE SAN BERNARDO, CHILE.

La Comuna de San Bernardo, se encuentra localizada en la zona sur poniente de la región metropolitana de Chile (ver gráfico n°28). Al año 2012, se estimaba una población de 315.221 habitantes, con un porcentaje de pobreza del 11,66% (2,79% de extrema pobreza) (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2014).

Gráfico 28: Ámbito territorial de la aplicación del Modelo de Competencias Profesionales para Directivos Escolares.



Fuente: Instituto Geográfico Militar de Chile, 2014

En **términos educativos**, la comuna contaba al año 2011 con 128 establecimientos de los cuales **un 67,18% corresponden a establecimientos particulares subvencionados**; un 31,28% a Corporación Municipal; y el restante 1,54% entre establecimientos particulares y corporaciones privadas¹⁰. Entre 2006 y 2011, el número de establecimientos particular subvencionado es el único grupo que varía en 36%, como respuesta a las necesidades de matrículas de la comuna (ver tabla n° 14).

Tabla 14: Establecimientos Educativos en la Comuna de San Bernardo (2006-2011)

Establecimientos Educativos según Sistema de Administración	Comuna		Región	
	2006	2011	2006	2011
Municipal	40	40	752	738
Particular Subvencionado	63	86	1.591	1.908
Particular	2	1	318	318
Corporación	1	1	33	33
Total	106	128	2.694	2.997

Fuente: Elaboración propia en base a Matrículas, Ministerio de Educación (MINEDUC).

Desde la perspectiva de la matrícula, entre los años 2007 y 2012, se evidencia una marcada migración de la población estudiantil desde los establecimientos de **Corporación Municipal a los establecimientos particulares subvencionados**, la cual se alinea con la tendencia de la región. Al año 2012, un 57,8% de la matrícula se concentraba en el nivel básico escolar¹¹ (ver tabla n° 15).

Tabla 15: Matrícula Comunal según dependencia del Establecimiento (2007-2012)

Matrícula según Sistema de Administración	Comuna		Región	
	2007	2012	2007	2012
Municipal	30.835	22.192	468.533	368.764
Particular Subvencionado	28.421	34.715	800.252	826.016
Particular	1.377	1.143	153.614	158.104
Corporación	1.277	1.172	27.412	22.765
Total	61.910	59.222	1.449.811	1.375.649

Fuente: Elaboración propia en base Matrículas, Ministerio de Educación (MINEDUC).

¹⁰ Como se explicara en el capítulo 2, el sistema escolar chileno se sostiene sobre 4 formas de administración: municipal (pública), particular subvencionado (concertado), particular (privados) y corporaciones (privado)

¹¹ Se considera solo la matrícula escolar a nivel de niños entre los 5 y 18 años. No se consideran la educación básica para adultos que está orientada a otro tipo de establecimiento.

En cuanto a los **resultados comunales de aprendizaje**, medidos a través de la prueba nacional SIMCE para 4° Básico (8 años de edad de los estudiantes), en el área de lenguaje se encuentran en un promedio de 10 puntos de diferencia con los resultados regionales, y entre 6 y 8 puntos con los resultados nacionales. En matemáticas, los resultados obtenidos tienen una mayor diferencia con los resultados regionales y nacionales (sobre los 10 puntos en el primer caso, y cercano a los 10 en el nacional).

Para los 8° Básicos (14 años de edad de los estudiantes), tanto en lenguaje como matemática, los resultados han sido oscilantes comparado con los resultados de la región (ver tabla n° 16). Mientras que para los resultados de 2° año medio (16 años de edad de los estudiantes) sus resultados han ido mejorando entre evaluaciones, acercándose a los promedios nacionales (ver tabla n°17).

Tabla 16: Resultados SIMCE para la Comuna de San Bernardo (referencias regional y nacional) para 4° y 8° Básicos.

	Comuna			Región			País		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Lenguaje (4to Básico)	254	262	259	264	273	268	261	270	267
Matemática (4to Básico)	245	243	249	257	257	261	252	252	259
Lenguaje (8vo Básico)	242	248	243	256	255	253	252	251	254
Matemática (8vo Básico)	248	257	249	260	265	262	255	259	259

Fuente: Resultados SIMCE por comuna, Ministerio de Educación (MINEDUC).

Tabla 17: Resultados SIMCE para la Comuna de San Bernardo (referencias regional y nacional) para 2° Medio.

	Comuna		Región		País	
	2008	2010	2008	2010	2008	2010
Lenguaje 2do Medio	249	251	260	264	255	259
Matemática 2do Medio	241	247	256	264	250	256

Fuente: Resultados SIMCE por comuna, Ministerio de Educación (MINEDUC).

Finalmente, en cuanto a los años de escolaridad, **la comuna se encuentra por debajo del promedio regional** en casi dos años, mientras que del nacional registra casi un año menos de escolaridad (ver tabla n°18).

Tabla 18: Años de Escolaridad a nivel Comunal, Regional y Nacional (2003-2011)

	2003	2006	2009	2011
Comuna de San Bernardo	9,72	9,75	10,20	9,69
Región Metropolitana	10,99	10,83	11,19	11,24
País	10,16	10,14	10,38	10,50

Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Ministerio de Desarrollo Social (2013).

Frente a estos antecedentes de resultados de aprendizajes comunales, este territorio se posiciona entre los prioritarios para trabajar en proyectos de innovación para la gestión escolar en los proyectos educativos, y entre los establecimientos se trabaja con el Kings' School por interés de su equipo directivo (en particular la directora), con quien se inicia el trabajo en el año 2012-2013, y cuyos antecedentes específicos se encuentran a continuación.

2. APLICACIÓN DEL MODELO AL PROYECTO EDUCATIVO KINGS'SCHOOL SAN BERNARDO

La Escuela Básica "Kings' School San Bernardo", se encuentra localizada en la comuna de San Bernardo (Región Metropolitana, Chile). Es de dependencia particular subvencionada, por lo tanto, elegible para administrar recursos de la subvención escolar que el Estado aporta a los establecimientos escolares según asistencia a clases de los alumnos

La elección del caso de estudio, se da en el contexto de docencia desarrollado en la Universidad Alberto Hurtado con directivos escolares. En el marco de estas actividades, se conforma un grupo de trabajo en el que se conjugan diferentes establecimientos, entre ellos el Kings' SCHOOL de San Bernardo. Su directora mostró interés en trabajar este enfoque para proponer mejoras en su proyecto educativo, donde ella desde su trabajo identificaba una serie de problemas que podrían abordarse mediante esta intervención.

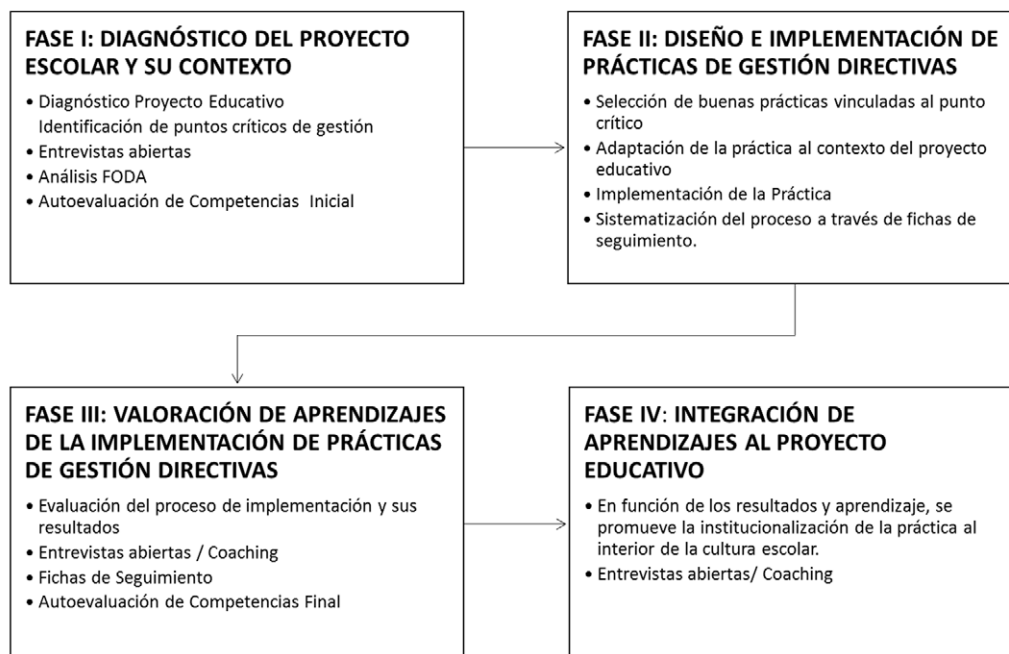
Este acercamiento permitió generar condiciones favorables, en términos de acceso a la información y estrecha colaboración, para el desarrollo de esta experiencia.

El colegio además cumplía con el requisito de ser un establecimiento localizado en un sector vulnerable, con niveles de aprendizaje bajo la media comunal y regional.

2.1 FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA DIRECTIVOS ESCOLARES

El estudio de caso se desarrolla en el curso del ciclo 2013-2014, y a continuación se detallan las cuatro fases de implementación, con sus respectivos procesos e instrumentos (ver gráfico n°29 y anexo n° 8).

Gráfico 29: Fases de Implementación del Modelo de Competencias Profesionales para Directivos Escolares



Fuente: Elaboración Propia

2.1.1. FASE I: DIAGNÓSTICO DEL PROYECTO EDUCATIVO Y SU CONTEXTO

En esta fase se recopila la información relacionada con el diagnóstico del proyecto educativo, desde sus antecedentes administrativos, organización, proyecto educativo institucional, características socioeconómicas y sobre su gestión escolar. Esta información se ha recopilado a través del equipo directivo, en específico con **entrevistas (antecedentes) y sesiones de trabajo (detección de puntos críticos)** con la directora del establecimiento. En este caso en particular, también se utilizaron resultados de procesos participativos que fueron realizados previamente, y que sirven de antecedentes para el presente diagnóstico.

Como se señalara previamente, la Escuela Kings' School es una institución particular subvencionada. De acuerdo a los resultados en las pruebas nacionales de aprendizajes (SIMCE) esta Escuela se encuentra clasificada como **emergente**, que define a aquellos establecimientos que **no hayan mostrado resultados de aprendizaje en consistente** mejora en las pruebas nacionales de logro de aprendizaje¹².

En ella se imparten todos los **niveles de enseñanza** desde NT1 (Nivel de transición 1) a 4º medio, con un curso por nivel y tipo de enseñanza es humanista – científica y diurna, con un sistema mixto.

En cuanto a **su matrícula**, al año 2012 contaba con 525 alumnos y para el 2013 llega a 478 alumnos, debido a que el sostenedor (particular) accede a contar con 40 alumnos como máximo en la sala de clase, lo que disminuye su matrícula.

En cuanto al **Proyecto Educativo Institucional** de este establecimiento, su ideario y lineamiento se resumen en los siguientes puntos:

- Declaración de una Comunidad Educacional **Innovadora**
- Búsqueda de la **Excelencia Académica**
- Fuerte énfasis en el inglés, el **cultivo de las artes** musicales y los deportes.
- Una **educación centrada en valores** (Basada en los principios de la vida y normativa de Cristo, formadora en el amor a Dios y a sus semejantes)
- ARRE: **amor, respeto, responsabilidad y esfuerzo**. Proyecto que se ve implementado en la evaluación actitudinal de todas las asignaturas.

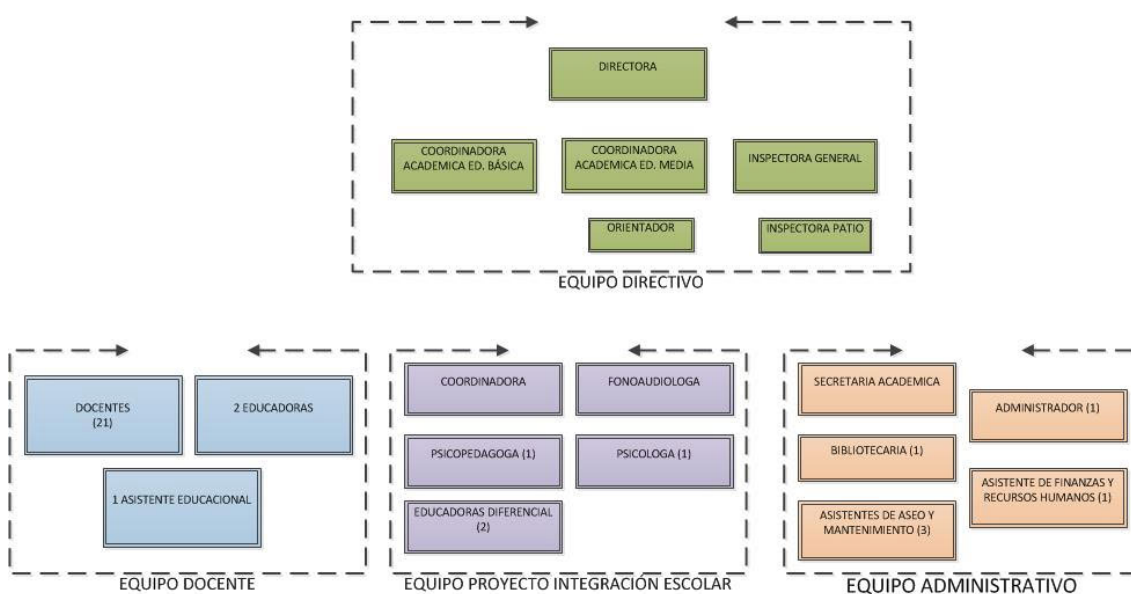
Su **gestión se basa en resultados**, ya que de ellos dependen una serie de beneficios que percibe el colegio, como son los asociados a la ley Subvención Escolar Preferencial, siempre enfocada a la excelencia educativa.

¹² En este tipo de establecimientos, el Ministerio de Educación realiza supervisiones anuales, que buscan velar por el cumplimiento de los compromisos adquiridos por el establecimiento sobre los resultados de aprendizaje.

En cuanto a las **características socioeconómicas de sus alumnos**, un 49% proviene de **familias vulnerables**, en tanto que en Educación Media este porcentaje se eleva a 60%, de acuerdo al índice de vulnerabilidad educativa 2013¹³.

La **estructura organizacional** del proyecto educativo está constituida por un equipo directivo constituido por la Directora, dos coordinadoras académicas (Educación Básica y Media), una inspectora general y una inspectora de patio. Además cuenta con un orientador. Existen 21 profesores, 2 educadoras y 1 asistente de la educación; el equipo del Proyecto Integración Escolar constituido por una psicóloga, dos educadoras diferenciales, una fonoaudióloga, una psicopedagoga y su respectiva coordinadora (ver gráfico n°30). Además hay una secretaria académica, una bibliotecaria del centro de recursos para el aprendizaje (CRA), tres asistentes de aseo y mantenimiento, administrador general y asistente de finanzas y recursos humanos. El taller de orquesta cuenta además con 2 profesores a honorarios.

Gráfico 30: Organigrama de Kings' School



Fuente: Elaboración Propia de acuerdo a información recopilada en el diagnóstico

Además cuenta con un **Centro General de Padres y Centro de Alumnos**, y con un **Consejo Escolar** en el que están representados todos los actores del proyecto educativo (Directivos, Administrador, Administrativos, Docentes, Alumnos y Padres).

En términos de **resultados académicos**, éstos han variado durante 2010-2013, en las pruebas nacionales estandarizadas (SIMCE) (ver anexo n° 5). En el caso de **4º básico**, en el área lenguaje, los puntajes se han mantenido en los 278 puntos promedio. Y, de acuerdo al último SIMCE, el 86% de los alumnos se encuentra en lectura en nivel medio y avanzada, teniendo una disminución

¹³ Indicador que conjuga variables socioeconómicas y culturales para la gestión de programas y proyectos para el apoyo de los sectores más desfavorecidos. Es desarrollado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

notable en el nivel inicial (de 24% en el 2009 a 14% en el 2012). En cambio, en las otras áreas los resultados han ido en una curva decreciente. Matemáticas tuvo una baja importante el 2012 en comparación con el 2009 (de 272 a 254 puntos) Además los niveles de logro de aprendizaje aumentaron en el nivel inicial (44%) y descendieron en el nivel avanzado (16%), manteniéndose los del nivel intermedio.

En Historia, Geografía y Cs. Sociales a pesar de que disminuyó el nivel avanzado este se traspasó casi en su totalidad al nivel intermedio, conservándose el porcentaje en el nivel inicial. Sin desmedro de lo cual los resultados siguen siendo bajos. En Cs. Naturales hubo un alza de 3 puntos entre 2009 y 2011, lo que no es significativo, por lo cual el rendimiento se mantuvo en nivel intermedio

En **8° año básico** los puntajes entre 2009 y 2011, han tendido a la baja en las áreas de lenguaje (8 puntos) y matemática (9 puntos). En Ciencias naturales los puntajes se han mantenido e Historia ha tendido al alza (5 puntos).

En **2° año medio**, entre 2010 y 2012, ha bajado significativamente en 18 puntos y en el área de matemática un alza significativa de 35 puntos.

En líneas generales, los resultados académicos del establecimiento son variables. El área lenguaje se ve empoderado en el primer ciclo básico, sin embargo en los cursos superiores el rendimiento decae. En el área de matemática tiende a mantenerse un rendimiento bajo hasta 8° año, aumentando en los niveles de educación media. Historia y ciencias naturales se mantienen.

A los puntos señalados, se suma que entre los años 2010 y 2012, se generan una serie de procesos de recambios en el equipo docente, así como reestructuración del equipo directivo.

En el año 2010, ingresan 13 docentes nuevos (de un total de 20), y en el año 2012 asume la dirección del establecimiento Paola Rojas Castillo. En este contexto, el equipo directivo percibe un nivel de desinformación entre los nuevos docentes, el que se refleja en los padres y familias, quienes al no disponer de información y documentación a través de canales formales, buscan encontrar la información de manera informal, por lo cual centran sus esfuerzos en comprender y mejorar el sistema de gestión de comunicación e información en el proyecto educativo.

Análisis del sistema de gestión de la comunicación e información desde la Dirección Escolar

En diciembre de 2012, desde la dirección se aplica una **encuesta a los docentes** (ver anexo n° 6) para identificar las fortalezas y debilidades del sistema de comunicación del establecimiento.

Esta encuesta, aplicada a 19 de los 22 docentes evidenció que 78,9% **no conocían los orígenes de la institución**; 89,4% **no conocían la visión de los fundadores**; y 57,8% argumentan que el colegio **no conserva los ideales del pasado**. En cuanto a la misión del colegio, la encuesta arrojó que un 36% del total que está trabajando en nuestra organización sin conocer a cabalidad hacia dónde quiere llegar, o al menos, no tiene la convicción de aquello.

Por otro lado, al preguntar a los docentes **sobre su sentido de pertenencia y participación en los procesos de toma de decisiones**, un 68% se sienten partícipes y responsables de que aquellas grandes decisiones fueron tomadas por ellos mismos, lo que refleja una disposición y voluntad para involucrarse en los procesos de gestión escolar.

Es decir, como señala su directora, *“en nuestro colegio se manifiestan, al parecer **graves síntomas de incomunicación**, o dicho de otra forma, lo que entienden los líderes no es lo que están entendiendo las personas que trabajan en esta institución. Sin embargo, las respuestas, me hacen pensar positivamente, ya que si **no entienden la misión, o no conocen la historia del centro**, existe la disposición y la fluidez correcta para poder acercarlos aún más hacia el centro educativo en el que estamos trabajando”* (Entrevista enero, 2013).

Tanto el **desconocimiento de los docentes** reflejado en los resultados de la encuesta del año 2012, sumada a la percepción del equipo directivo, pone en evidencia que **los canales de comunicación establecidos en el Colegio no permiten que la información (en todos los ámbitos) llegue a los agentes educativos**, limitando la capacidad de desarrollo de trabajo en equipo, influyendo directamente en el compromiso y motivación, así como en la correcta difusión de los procesos y resultados.

Para poder confirmar este diagnóstico, y poder tener una información más detallada, se desarrolló **un segundo proceso participativo**, se aplicaron cuestionarios indirectos al equipo directivo (100% de participación), docentes (100% de participación) y familias del establecimiento (31% de participación), las cuales fueron aplicadas en 2013 (ver anexo n° 7).

El principal objetivo de este proceso era **identificar y analizar las percepciones y requerimientos de la comunidad escolar frente a la comunicación, documentación e información**, y a partir de ello realizar la implementación de la práctica.

A continuación, se sintetizan las visiones de cada uno de los grupos que participaron del proceso:

- **Desde la perspectiva del equipo directivo.**

El cuestionario fue respondido por tres personas consideradas como el equipo directivo, dentro de las cuales se encuentra la inspectora y las dos coordinadoras académicas de Ed. Básica y Ed. Media respectivamente.

En términos generales, el equipo considera que existe una buena comunicación con sus compañeros de equipo. Los mensajes que el equipo directivo transmite, mayoritariamente por correo electrónico, son en general relativos a informar sobre la forma de realizar su trabajo e implican orientación, establecimiento de objetivos, resolución de problemas, etc.

Con respecto a las principales fortalezas en la comunicación dentro del colegio, nombran: formalidad, honestidad y los reglamentos claros y conocidos por la comunidad. Por otro

lado entre las debilidades destacan: poca fluidez de la comunicación; cruce de información entre los diferentes estamentos; poco tiempo para comunicarse en forma personal con los docentes.

Al momento de evaluar la información que reciben de los superiores en cuanto a cantidad, calidad, rapidez y utilidad, estos tres últimos elementos mantienen una observación por parte de un miembro del equipo que deja abierto un margen para la mejora, sobre todo en cuanto a la pertinencia en el tiempo que llega la información donde el 33% de los directivos indica que generalmente, mientras que un 67% dice a veces.

Al preguntar sobre qué información sería relevante, un 67% responde sobre roles y funciones de los diferentes estamentos de colegio, mientras que un 33% necesita saber más sobre las actividades del colegio para tener mayor coordinación.

- **Desde la perspectiva de los docentes.**

Un 88% reconoce que sus superiores jerárquicos son los principales emisores de información. Al ser consultados sobre si reciben respuesta a sus planteamientos e inquietudes, el 65% de ellos, admite recibir respuesta generalmente y sólo un 35% en algunas ocasiones. La forma de recibirla es principalmente a través de correo electrónico (un 70% responde a través de esta forma) y un porcentaje menor (35%) en segunda instancia en forma verbal o en entrevista personal.

Sobre la comunicación **entre docentes** el 65% de los docentes la califica, como buena y el 35% restante como regular, indicando que la comunicación en su mayoría (52%) fluye espontáneamente, mientras que un 41% considera que fluye en reuniones planificadas.

En relación a los espacios en los que se da la comunicación, el 59% de los profesores dice que existen pocos lugares determinados por la institución en que los trabajadores puedan discutir sobre aspectos de interés del colegio, destacando como principales espacios la reunión semanal de dos horas todos los lunes (24%) de y la sala de profesores (18%).

Sobre los medios a través de los cuales reciben la información relativa al colegio, las reuniones y el correo electrónico se posicionan como los más reconocidos por los docentes, mientras que la comunicación informal aparece como uno de los medios menos reconocido.

Al preguntar sobre los principales obstáculos que los docentes aprecian en la comunicación, un 29,4% indica los canales y mensajes no son efectivos, y que el tiempo, así como la limitada capacidad de escuchar poca capacidad de opinión de los profesores, el miedo, órdenes autoritarias, falta de espacio para debatir, poca coincidencia en horarios de los profesores.

Desde la perspectiva de las **fortalezas**, las respuestas son variadas, siendo la más frecuente las buenas relaciones entre los trabajadores (41%) y la adecuada entrega de información (29,4%).

En cuanto a las sugerencias propuestas por los docentes, se incluyen entre otros: Comunicación con respeto, Más espacios de comunicación, Publicación de boletín y actualización de página web; Compartir resumen es de decisiones e información planteadas en JECD (Consejo de profesores); Más evaluación y autoevaluación; Mejorar murales, y mejorar la anticipación de la información (pertinencia en el tiempo)

- **La perspectiva de los administrativos.**

Sus respuestas ponen en evidencia que su comunicación interna tiende a ser más efectiva que con los otros actores de la comunidad educativa.

Expresan que la comunicación fluye más bien en reuniones (86%) y que los espacios determinados por la institución son más bien pocos o algunos, (43% para cada preferencia) pero que los trabajadores a veces o casi nunca crean otros espacios para debatir sobre cuestiones de interés con respecto al colegio. (86%) De todas formas, prefieren aquellos espacios establecidos por el colegio (43%) mientras que un 29% los establecidos por ellos mismos.

En relación a los elementos que afectan la comunicación dentro de la entidad, un 71% considera que es la ineffectividad de los canales de comunicación, mientras que un 14% alude a la ineffectividad de los mensajes (14% no ve ningún elemento que afecte).

Consultados sobre qué medios utilizan para expresarse, un 29% lo hace a través de entrevistas o en forma verbal, mientras que un 14% lo hace en forma telefónica y un 14% no ve ninguna manera de transmitir sus opciones o sugerencias.

Consultados sobre los mensajes que reciben de sus superiores reconocen que son, en su mayoría (71%), relativos a informar sobre la forma de realizar su trabajo e implican orientación, establecimiento de objetivos, resolución de problemas, etc. Siendo las vías principales para recibir información el correo electrónico (57%)

En cuanto a las sugerencias para mejorar la comunicación al interior del colegio, este estamento propone: habilitar nuevas instancias de reunión; habilitar espacios para debate; reducir los protocolos, promover una comunicación más directa; e incrementar el tiempo de reunión con sus superiores.

- **Desde la perspectiva de los apoderados (padres y familias).**

Los resultados de la encuesta valida al profesor jefe como principal transmisor de información relevante, y aún más el 65% de los encuestados declara tener una buena

relación con su profesor jefe, y tan sólo un 35% regular, por lo que se interpreta que teniendo una buena relación, la comunicación debería estar siendo más fluida.

Un 27% de los apoderados reclaman por el poco tiempo disponible con los profesores, como una dificultad para la comunicación, mientras que probablemente el mismo 27 % destaca el trato con el profesor como una fortaleza para la comunicación.

En cuanto a los medios de comunicación, en las respuestas se consolida la tradicional reunión de apoderados, sin embargo la página web y el correo electrónico cobran importancia. La agenda con un 60% de preferencias, es la instancia institucionalmente oficial y formal por la cual el apoderado puede pedir y recibir información.

En general, y a través de la historia del centro, las dos primeras han sido institucionalizadas con un trabajo sumamente metódico. Llama la atención la opción de murales (un 35% de preferencias), ya que existen tres murales en forma interna (Básica, Media e inglés) y en general contienen información más bien educativa y muy poca con respecto a lo que los padres expresan necesitar: eventos, actividades extraescolares, fechas, etc. Lo sigue la página web (35% de los padres encuestados la marca) y el correo electrónico (15% de las preferencias) como una instancia muy valiosa para los padres que trabajan.

Al preguntar sobre la capacidad de establecimiento para dar respuesta a sus planteamientos e inquietudes, un 57% de los padres encuestados responde “generalmente”, mientras que un 43% responde “en algunas ocasiones”, generalmente a través de la agenda o en entrevista personal.

Al consultar sobre las posibles sugerencias para mejorar la comunicación, los padres y familia, indicaron el uso de herramientas virtuales (Página, boletines informativos a través de correo electrónico, mayor acceso a conversar con profesores; mayor tiempo de reunión entre padres y familia, así como mejorar la cercanía de la dirección con los padres.

A partir de este diagnóstico, y la valoración del equipo directivo sobre la disposición y voluntad de los docentes y familias de participar en el proceso de gestión escolar, se selecciona el tema de la **comunicación, documentación e información** como el eje de intervención para este proyecto.

2.1.2. FASE II: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVAS

A partir del diagnóstico sobre la situación del proyecto educativo, y del proceso participativo llevado a cabo, se identificaron los puntos críticos que deberían ser mejorados en el ámbito de la

comunicación, documentación e información y que son referencia para el diseño e implementación las prácticas de gestión directivas.

En el diseño, se continuaron los procesos participativos mediante encuestas y entrevistas, de forma que cada uno de los actores clave, señalaran desde su perspectiva, cuál era su percepción sobre los procesos de comunicación e información que se dan al interior del establecimiento y como mejorarlos. En estos procesos participativos los actores del proyecto educativo destacaron tres elementos comunes: la pertinencia de la información (tanto en contenido como en tiempo); los espacios de comunicación; y la necesidad de articulación entre los distintos estamentos (ver tabla n° 19).

Tabla 19: Elementos de Mejora del proceso de comunicación identificados por los distintos agentes durante el proceso participativo (2013)

AGENTE	Elementos de Mejora
Equipo Directivo	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de cruce de información con los otros estamentos. • Escaso tiempo para realizar la comunicación y gestionar la información.
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia en tiempos de la información • Escaso tiempo para realizar la comunicación y gestionar la información. • Pocos espacios para desarrollar el proceso de comunicación e información. • Uso de plataformas digitales y medios de comunicación electrónicos • Promoción de procesos de evaluación y autoevaluación
Administrativos	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de mejorar la comunicación con los otros estamentos del establecimiento. • Necesidad de ampliar los espacios de reunión y debate. • Reducción de protocolos.
Padres y Familias	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el uso de TICs para transmitir la información actualizada de las actividades en la escuela y de los resultados de aprendizaje. • Ampliar los espacios de comunicación con los docentes. • Aumentar la cercanía con el equipo directivo

Fuente: Elaboración propia a partir de proceso participativo y entrevistas con equipo directivo

Desde la perspectiva de la **información y documentación**, la directora indica que *“no existe un sistema integral de la gestión de la información, y que es una debilidad que enfrenta momentos críticos cuando se generan recambios de personal, quienes al no documentar ni los procesos ni resultados, se llevan parte del conocimiento acumulado de la institución al momento de marchar”* (Entrevista Febrero, 2013).

Desde estos antecedentes, fueron seleccionadas **tres buenas prácticas directivas** (extraídas del banco de buenas prácticas directivas, ver tabla n°20) para diseñar e implementar un sistema de gestión de la comunicación, información y documentación, que se detallan a continuación:

Tabla 20: Buenas Prácticas vinculadas al ámbito de Comunicación, Información y Documentación

Ámbito	Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos y Docentes
Sub ámbito	Planificación y coordinación de acciones
Nombre	Implementar un sistema de Información
Objetivo	Implementar un plan de información y documentación de procesos internos (sistematización de procesos)
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP
Referencias	(Minesotta Elementary School Principals Association., 2012)

Ámbito	Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos y Docentes
Sub ámbito	Comunicación Efectiva
Nombre	Diseñar un plan de documentación y comunicación
Objetivo	Establecer las vías y mecanismos de flujo de información entre los actores, permitiendo la comunicación efectiva y la documentación de procesos
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP, Director de Ciclo, Jefes de Departamento
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010)

Ámbito	Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos y Docentes
Sub ámbito	Comunicación Efectiva
Nombre	Implementar un sistema de rendición de cuentas a padres y familias
Objetivo	Diseño de sistema de comunicar y compartir los resultados en términos de asignación de recursos, resultados obtenidos y planes futuros
Actores involucrados	Director, Jefe UTP, Director de Ciclo
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010) (Mckinsey and Company., 2010) (Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership? , 2009)

Fuente: Banco de Buenas Prácticas Directivas disponible en anexo 3 (2014)

A partir de los objetivos de estas buenas prácticas directivas, y sus lecciones de experiencia documentadas en de sus referencias de aplicación en otros contextos, se buscó la mejor forma de adaptarlas al contexto específico del proyecto educativo. Para ello, los procesos participativos y el trabajo conjunto con los actores, llevaron a definir dos componentes del sistema de Gestión Escolar para diseñar las líneas de acción: 1) diseño de un **sistema de comunicación organizacional** (que permitiera dar claridad sobre tipo de información, medios y responsable de transmitirla); y 2) **sistema de información integrado** (informatizado, en el cual participen todos los actores de la

comunidad educativa) los cuales se detallan a continuación, cuya implementación se llevó a cabo en el segundo semestre de 2013.

Diseño del Componente Sistema de Comunicación Organizacional

El diseño del sistema de comunicación implicó, como principal desafío definir las responsabilidades y necesidades de información de cada uno de los agentes. Este sistema, se basa sobre la premisa que la comunicación es la herramienta que permite que información sea movilizada (llegando correctamente a quien será su usuario final).

Para ello, se diseña un flujo de comunicación en el cual cada engranaje del sistema tiene establecido la información que necesita recibir, y la información que debe generar para los otros estamentos (ver gráfico n° 31).

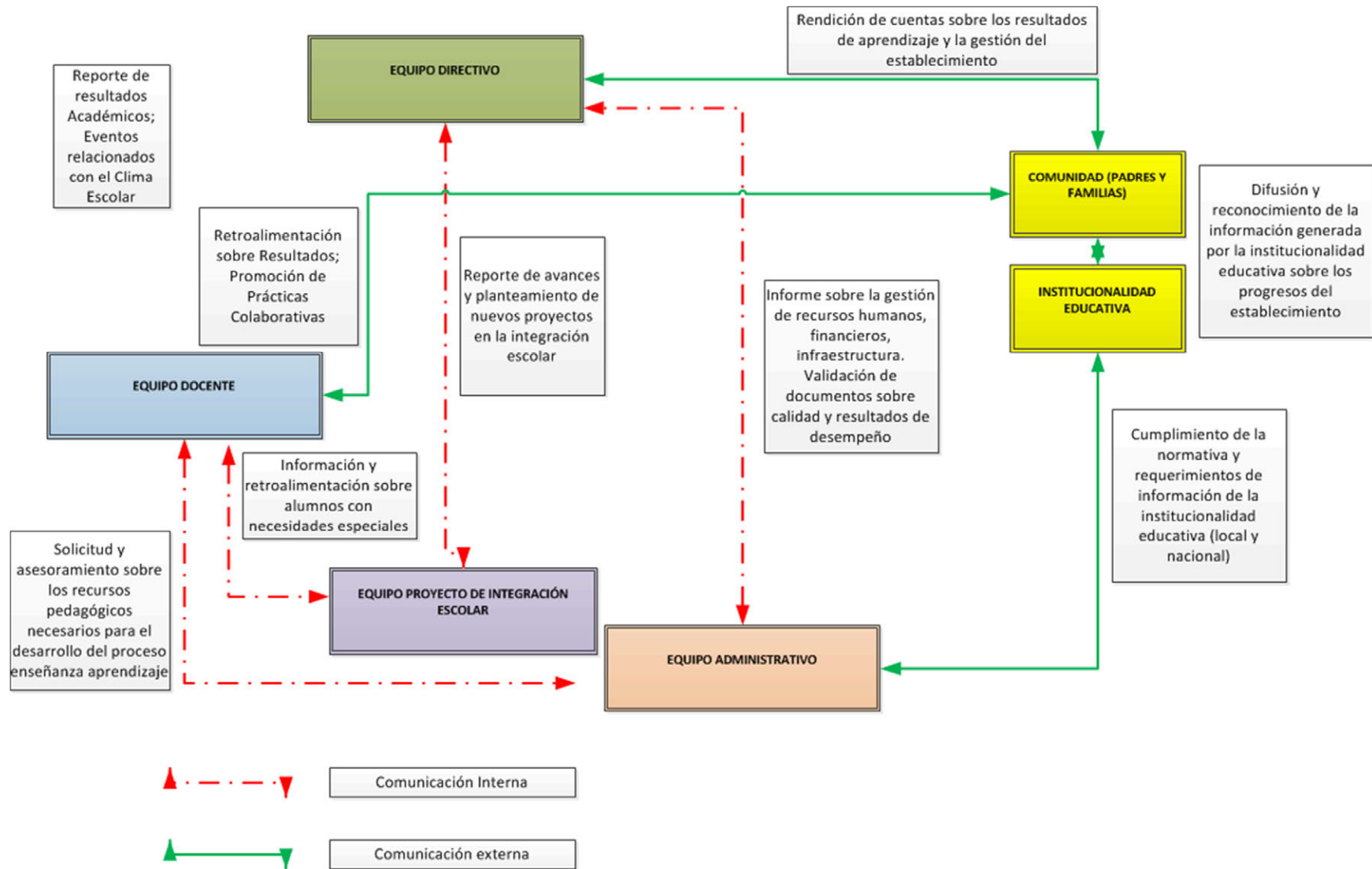


Gráfico 31: Sistema de Comunicación e Información propuesto para el Kings' School
 (Fuente: Elaboración propia a partir de los trabajos con el Equipo Directivo, 2013)

El sistema de gestión de la comunicación propuesto, establece un flujo **bidireccional en todas las interacciones** del sistema, promoviendo un proceso dinámico de **comunicación ascendente** (desde los equipos a la dirección del establecimiento educativo), y **descendente** (desde la dirección a todos los equipos del establecimiento educativo).

Así mismo, se establecen vías de **comunicación transversal en tres direcciones**: los equipos docentes, los de proyecto de integración y administrativo, de manera de articular los recursos disponibles (pedagógicos, financieros y humanos) a los objetivos propuestos para el proyecto educativo, promoviendo la coordinación y el trabajo en equipo entre los distintos grupos. De esta manera, los diferentes equipos (que funcionaban en forma aislada) inician una **dinámica colaborativa** la que beneficia directamente a los resultados de los procesos de aprendizaje.

En la misma línea, el equipo de administración que funcionaba aisladamente reportando al equipo directivo, en este nuevo esquema se articula con los otros equipos para mejorar la coordinación de los recursos y la gestión de éstos.

Asimismo, se establecen canales de comunicación con dos actores que no se encuentran físicamente en el establecimiento educacional. Por una parte, **los padres y familias**, quienes bajo el modelo vigente tienen una mayor interacción con el equipo docente, se genera una vía de comunicación con el equipo directivo (ya sea a través de las coordinadoras académicas o la directora) estableciendo una **política de puertas abierta**.

Por otro lado, con **la institucionalidad educativa** (sean estos los Municipios, el Ministerio de Educación o la Agencia de la Calidad) se establece como responsable al **equipo administrativo** quien debe cumplir con la normativa vigente y documentación necesaria para los procesos de rendición de cuentas.

Finalmente, pero no menos importante, se establece de manera explícita la relación de comunicación e información existente entre **los padres y familias y la institucionalidad educativa**. El principal objetivo es que los padres sepan entender y utilizar la información que emana de las diferentes agencias, y utilizarlas para proponer ideas e involucrarse más profundamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos.

Entre las acciones específicas para implementar el nuevo flujo, consideran:

- Analizar el proyecto educativo con una mirada participativa de los equipos docentes (debates, trabajo en grupo, discusión) de manera de que sean partícipes, reconozcan y compartan los pilares del proyecto (misión, visión y estrategias).
- Dejar un mínimo de dos reuniones al mes programadas con los equipos docentes para establecer discusiones de interés sobre el quehacer docente.

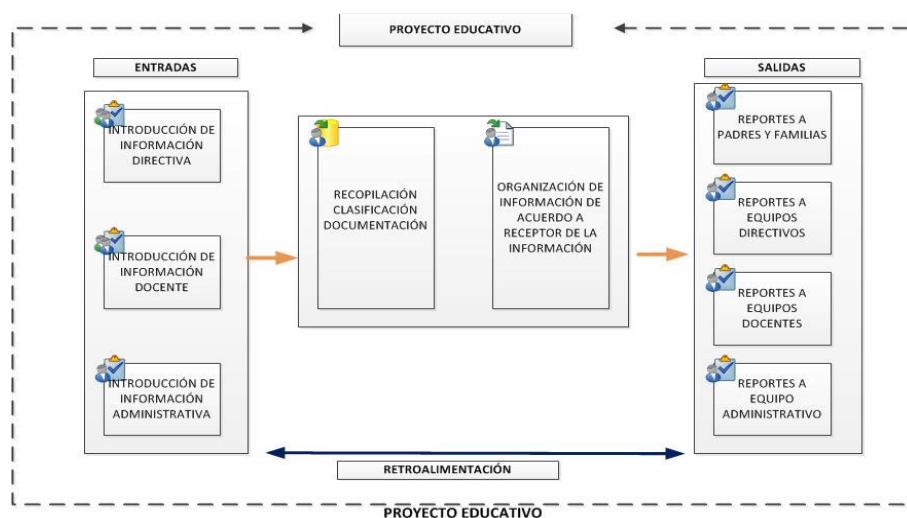
- Implementación de un sistema de actas de reuniones, tanto de las grupales como individuales, en la que se registren los puntos del día, los avances y compromisos asumidos por cada uno de los participantes.
- Hacer partícipe a los diferentes estamentos de las reuniones, de acuerdo a las temáticas de cada una, buscando integrar los puntos de vista de cada uno de ellos en las discusiones y decisiones que se tomen.
- Creación de un sistema de gestión, control y seguimiento de comunicaciones que salgan desde dirección; y que sean recibidos por ésta (incluido el registro de respuesta).
- Creación de calendario con jornadas temáticas definidos a partir de los intereses de los diferentes estamentos.

El fin último de este flujo es que los procesos y estrategias que se puedan implementar para la mejora de los resultados de aprendizaje y de desempeño escolar, puedan surgir de cualquiera de los estamentos, que se complemente con procesos de retroalimentación que promueva la mejora continua.

Diseño del Sistema de Gestión Integral de la Información

Para el segundo componente del diseño del sistema de gestión Escolar propuesto en el proyecto, se decide diseñar e implementar una **plataforma de información institucional** que contenga un sistema de gestión integral de la información de la organización. Con esta estrategia, se busca poder acumular el conocimiento propio de la organización, así como sistematizar de manera eficiente la información que debe ser utilizada para emitir reportes, tanto dentro como fuera de la institución, y permitir el acceso a la información de acuerdo a los diferentes tipos de usuarios del sistema.

Gráfico 32: Flujo del Sistema de Gestión de la Información Integral y la Documentación



Fuente: Elaboración propia a partir de información entregada por el equipo directivo (2013)

Como se puede ver en el gráfico n° 32, existen tres tipos de información que deben ser ingresadas a la plataforma, para poder alimentarla, a saber:

- **Información del estamento directivo:** principalmente a través de la documentación de los correos electrónicos, actas de reuniones, comunicados escritos, registro de entrevistas.
- **Información del estamento docente:** enfocado en los resultados del proceso de enseñanza (calificaciones, asistencia, actas de incidencia), actas de las entrevistas con apoderados, recopilación de prácticas pedagógicas que demuestren buenos resultados.
- **Información del estamento administrativo:** gestionando la información y documentación asociada con la rendición de cuentas, tanto administrativas como pedagógicas (con las cuales deben responder a los diferentes estamentos de la institucionalidad educativa).

A partir de esta información que ingresa al sistema (y se almacena digitalmente) se emiten informes y reportes que varían de acuerdo a cada tipo de usuario del sistema, como se puede ver en la siguiente tabla (ver tabla n°21):

Tabla 21: Relación Usuario-Medios-Objetivos para el Sistema de Información Integral

Usuario	Medios	Objetivo
Padres y Familias	Correos electrónicos, acceso a la plataforma de notas y de informe de conductas (reporte de cada alumno) Agenda Virtual Libro de reclamaciones y sugerencias	Aumentar la colaboración y el compromiso de la comunidad con los actores internos del proyecto educativo (docentes y directivos)
Docentes	Correos electrónicos, acceso a la plataforma de notas y de informe de conductas (para ingresar información) Acceso a la plataforma docente (planificación pedagógica y colaboración entre docentes)	Disponer de información para poder desarrollar estrategias remediales de aprendizaje y enseñanza
Administrativos	Correos electrónicos, acceso a la plataforma administrativa de recursos financieros y administrativos. Acceso a la plataforma de notas y de informe de conductas (para utilizar la información en el proceso de rendición de cuentas)	Poder gestionar la información referida al desempeño administrativo y pedagógico del proyecto educativo. Transparentar la gestión de los recursos a todos los estamentos del proyecto, y a la institucionalidad educativa.

Usuario	Medios	Objetivo
Directivos	Correos electrónicos, acceso a la plataforma administrativa de recursos financieros y administrativos. Acceso a la plataforma de notas y de informe de conductas (para utilizar la información en el proceso de rendición de cuentas) Agenda Virtual Libro de reclamaciones y sugerencias	Hacer el seguimiento de las estrategias de aprendizaje y enseñanza y sus resultados. Tener un control (en tiempo real) de la gestión administrativa del establecimiento. Abrir canales de comunicación virtuales con todos los estamentos del proyecto educativo. Comunicar los acuerdos y compromisos adquiridos; y permitir que los procesos de toma de decisión sean participativos.

Fuente: Elaboración propia a partir de información entregada por el equipo directivo (2013)

Los principios sobre los que se sustenta este sistema son cuatro:

1. Durante la planificación, gestión y supervisión del proyecto educativo, se genera gran parte información. Esta información puede conseguirse de informes de técnicos, libros de registro, formularios de los diferentes ejecutantes, reuniones con la comunidad, entrevistas, observación y mapas comunitarios.
2. El Registro de la Información es relevante para la gestión actual y para futuras referencias, buscando generar una fuente de conocimiento para la mejora continua de la gestión del proyecto.
3. La información debe ser empleada para solucionar problemas comunitarios, determinar recursos (cantidad y naturaleza), solicitar apoyos y planear futuros proyectos.
4. Para que la información tenga un uso adecuado tiene que compartirse con los demás interesados o usuarios (todos los actores del proyecto educativo). Esta información puede ayudarles en sus decisiones de gestión y también puede ayudar al que la recoge a encontrar significados o usos relacionados con la gestión.

La implementación de ambos componentes, este fue realizado en el segundo semestre de 2013, implicó la puesta en marcha de un sistema informático de gestión de la información y documentación; así como la divulgación del flujo de comunicación a todos los agentes del proyecto educativo.

2.1.3. FASE III: VALORACIÓN DE APRENDIZAJES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVAS

A partir del proceso de implementación, los resultados obtenidos ponen en evidencia que ambos sistemas (comunicación e información) son complementarios, y que entre ellos se potencian, permitiendo que a partir de nuevas formas de comunicar, el sistema de información pueda ser gestionado de mejor manera.

De acuerdo a la evaluación de la directora sobre la experiencia, ella señala que se logró una aceptación altísima de los actores involucrados, y una mejora en el clima de trabajo debido a que los docentes eliminan la incertidumbre frente a la información que reciben. Por otro lado, los apoderados tienen una muy buena recepción de los sistemas de comunicación establecidos, permitiendo ordenar el trabajo y genera responsables de las acciones comunicativas y de información.

Sin embargo, la implementación no estuvo exenta de dificultades, señalándose como las principales: a) la resistencia al cambio y a la tecnología por parte de los docentes. b) el desconocimiento tecnológico de los padres. c) fijar las conductas y sistematizar las acciones.

Desde un punto de vista de comunicación con los padres y familias, éstos fueron el estamento que estuvo más abierto a los cambios propuestos, y a utilizar la nueva plataforma; mientras que la mayor resistencia se encontró en el equipo docente para utilizarla como medio de comunicación con los padres (reflejado en el tiempo de demora de respuesta). Se considera que esto puede deberse, a que los docentes siguen confiando más en las formas de comunicación verbal y directa con los padres y familias.

Aún con la resistencia al cambio reconocida en los docentes, aparece como relevante destacar que lograron adoptar en su práctica las herramientas de google drive y calendar, que les permite compartir información y documentación en línea de manera rápida y abierta a todos.

Por otro lado, se calendarizaron para el período del semestre reuniones mensuales, abriendo espacios a la reflexión y el debate por parte de los docentes. Así mismo, una vez al mes, tienen la posibilidad de exponer temas de su interés, organizados en grupos de trabajo y co-evaluados por sus propios pares.

La información general de estas reuniones, se resume en forma escrita y se comparte vía electrónica y almacena en la plataforma.

Si bien, los docentes y apoderados (padres y familias) de la institución manifiestan desinformación o poca comunicación en algunas áreas (coherente con el diagnóstico inicial realizada), potencialmente avanzan a pasos agigantados hacia un buen desarrollo de estos aspectos, ya que poseen recursos claves para hacerlo: buena disposición, reconocen fortalezas y debilidades, y han

instaurado instintivamente sistemas que los ayudan a mantener buenas relaciones comunicacionales y una cierta identidad con el colegio al que pertenecen utilizando los flujos de comunicación y el sistema de información.

La directora señala que lo más destacable de la experiencia fue el entusiasmo previo y la retroalimentación posterior que hicieron los padres, docentes y alumnos. El equipo directivo evalúa constantemente y las apreciaciones son siempre mejores.

Argumenta que los resultados obtenidos dependen de la capacidad de liderazgo, que permita movilizar a los diferentes estamentos y los recursos necesarios. Considera que los líderes de la organización son quienes tienen la responsabilidad de generar espacios, de sistematizar prácticas comunicacionales, de ampliar la mirada e impulsar la mejora a través de la constante retroalimentación de los componentes de la comunidad.

Queda en evidencia que para lograr una comunicación efectiva es necesario un orden mental tanto del equipo directivo, sostenedores y docentes como de los generadores, recolectores y distribuidores de la información. También argumenta que esto debe ser conocido y reconocido por toda la comunidad ya que sin este trabajo, sin información, sin datos, es imposible hacer, administrar y, finalmente, comunicar lo que se debe hacer para lograr una organización eficiente.

2.1.4. FASE IV: INTEGRACIÓN DE LOS APRENDIZAJES AL PROYECTO EDUCATIVO

A partir de la valoración de aprendizajes realizados a partir de la implementación, desde la dirección del establecimiento se decide institucionalizar el flujo de comunicación, así como el uso de la plataforma, como parte del reglamento de la institución,

Se complementa esta decisión, con procesos de formación a los distintos estamentos sobre el funcionamiento de la plataforma; y de sensibilización sobre las nuevas vías y formas de comunicación. Esto, con el objetivo de lograr una completa alineación de los diferentes participantes y así lograr los objetivos globales de cada una de las prácticas.

La principal motivación, que se ha mantenido en el tiempo, es que el proyecto educativo cuente con un adecuado manejo y gestión de la información, del conocimiento y de la calidad, para convertir a la escuela en una organización de excelencia, dado que sin la gestión de la información, es imposible tomar decisiones adecuadas, trazar las políticas y diseñar los procesos de la organización.

Esta decisión, evidencia que la adaptación realizada de las buenas prácticas directivas se realizó en consideración de las características y condiciones del proyecto educativo en el cual se estaba trabajando, y que a partir de futuras evaluaciones se podrá ir mejorando esta práctica.

2.1.5. DESARROLLO DE ELEMENTOS DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Desde la perspectiva del desarrollo de los elementos de competencia profesionales propuestos en el modelo, este ejercicio fue aplicado exclusivamente a la directora del proyecto educativo, única encargada de liderar el proceso de transformación y mejora de las prácticas directivas (ver anexo n° 8).

Para ello, se trabajó con una encuesta de autoevaluación aplicada en enero de 2013 en la que se preguntaba por nivel de conocimiento y experiencia (frecuencia en que la aplica y su modo de actuar).

Tabla 22: Resultados Autoevaluación Inicial aplicada a la Directora del Establecimiento (Enero 2013)

ELEMENTOS DE COMPETENCIA	Conocimiento	Experiencia	
		Frecuencia	Modo de Actuar
COMPETENCIAS TÉCNICAS			
Liderazgo Escolar	Algo	Alguna vez	Colabora con el responsable
Proyecto Educativo Institucional	Normal	Con frecuencia	Lo realiza directamente
Gestión del Cambio	Algo	Alguna vez	Lo realiza directamente
Prácticas de Aula (Supervisión)	Normal	Con frecuencia	Supervisa al responsable
Trabajo en Equipo	Algo	Con frecuencia	Lo realiza directamente
Gestión de Recursos (Pedagógicos, Humanos y Financieros)	Normal	Con frecuencia	Colabora con el responsable
Comunicación, Información y Documentación	Algo	Alguna vez	Supervisa al responsable
Calidad y Mejora Continua	Normal	Con frecuencia	Lo realiza directamente
Desarrollo del Talento (Directivo y Docente)	Algo	Alguna vez	No interviene
COMPETENCIAS DE COMPORTAMIENTO			
Compromiso y Motivación	Normal	Alguna vez	Colabora con el responsable
Creatividad e Innovación	Bastante	Alguna vez	Supervisa al responsable
Orientación a Resultados	Bastante	Con frecuencia	Supervisa al responsable
Gestión del Clima Escolar y Convivencia	Algo	Alguna vez	Supervisa al responsable
Negociación y Resolución de Conflictos	Normal	Alguna vez	Supervisa al responsable
Ética y Valores	Bastante	Alguna vez	Supervisa al responsable
COMPETENCIAS CONTEXTUALES			
Responsabilidad Social	Algo	Alguna vez	Colabora con el responsable
Gestión de la Institucionalidad Educativa	Algo	Alguna vez	Lo realiza directamente
Apreciación del Entorno Social	Normal	Alguna vez	No interviene

Fuente: Resultados de aplicación de autoevaluación a Directora del Establecimiento, 2013

Como puede observarse en la tabla anterior, son el ámbito técnico y contextual en los que la directora posee menos conocimientos, y las que al momento de realizar la autoevaluación tenía menor incidencia directa (lo realiza directamente).

En el ámbito de las competencias de comportamiento, dispone de mayor conocimiento, sin embargo su puesta marcha se vincula más a la supervisión de otro profesional.

Al trabajar estos elementos con la directora, a través de sesiones de coaching, se diagnóstica que la concepción multitarea de la actividad directiva, tiende a que ella tenga la percepción de que supervisando puede lograr los objetivos propuestos, más que involucrándose directamente. Sin embargo, ella reconoce que la sola supervisión no ha permitido obtener los resultados de aprendizaje esperados.

A través del proceso de implementación, se realizó un proceso de acompañamiento, donde a través de entrevistas abiertas se analizó su avance en los distintos elementos de competencia,

buscando a través de la conversación integrar en su formación el conocimiento sobre los elementos de competencia y la importancia de entender el proyecto educativo con un enfoque holístico.

Sus avances fueron notables, sobre todo desde la perspectiva de un cambio de actitud frente a sus conocimientos y capacidades. Se percibe a través de las entrevistas un proceso de empoderamiento en el cual visualiza su capacidad de liderazgo como algo que debe compartir, tanto en las responsabilidades como en las acciones que desarrolla.

Otro aspecto interesante de destacar fue la identificación, por parte de la directora, de conceptos de los elementos de competencia en su quehacer diario, reconociendo que se encontraban implícitos en su actividad y, por lo mismo, no los desarrollaba.

Al tener un marco conceptual, inicia un proceso de autorreflexión sobre cómo mejorar en cada uno de estos elementos, y se propone un plan de mejora en su desarrollo profesional, que desarrolla a través de la experiencia.

Fue así como en Enero de 2014 se aplica la autoevaluación final que evidencia tanto el empoderamiento, como el desarrollo de los elementos de competencia (ver tabla n°23).

Tabla 23: Resultados Autoevaluación Inicial aplicada a la Directora del Establecimiento (Enero 2014)

ELEMENTOS DE COMPETENCIA	Conocimiento	Experiencia	
		Frecuencia	Modo de Actuar
COMPETENCIAS TÉCNICAS			
Liderazgo Escolar	Bastante	Siempre	Lo realiza directamente
Proyecto Educativo Institucional	Bastante	Siempre	Lo realiza directamente
Gestión del Cambio	Bastante	Siempre	Lo realiza directamente
Prácticas de Aula (Supervisión)	Bastante	Siempre	Colabora con el responsable
Trabajo en Equipo	Bastante	Siempre	Lo realiza directamente
Gestión de Recursos (Pedagógicos, Humanos y Financieros)	Normal	Con frecuencia	Colabora con el responsable
Comunicación, Información y Documentación	Bastante	Siempre	Lo realiza directamente
Calidad y Mejora Continua	Bastante	Siempre	Lo realiza directamente
Desarrollo del Talento (Directivo y Docente)	Bastante	Con frecuencia	Lo realiza directamente
COMPETENCIAS DE COMPORTAMIENTO			
Compromiso y Motivación	Bastante	Siempre	Lo realiza directamente
Creatividad e Innovación	Normal	Siempre	Colabora con el responsable
Orientación a Resultados	Bastante	Siempre	Supervisa al responsable
Gestión del Clima Escolar y Convivencia	Normal	Con frecuencia	Supervisa al responsable
Negociación y Resolución de Conflictos	Bastante	Siempre	Lo realiza directamente
Ética y Valores	Bastante	Siempre	Supervisa al responsable
COMPETENCIAS CONTEXTUALES			
Responsabilidad Social	Normal	Con frecuencia	Supervisa al responsable
Gestión de la Institucionalidad Educativa	Bastante	Con frecuencia	Lo realiza directamente
Apreciación del Entorno Social	Normal	Con frecuencia	No interviene

Fuente: Resultados de aplicación de autoevaluación a Directora del Establecimiento, 2014

Como puede observarse en la tabla anterior, su nivel de conocimiento se ve incrementado en los tres ámbitos de competencia y su aplicación aumenta de frecuencia en todos los elementos. Sin embargo es en el modo de actuar, donde se refleja la mayor integración de los elementos en su desarrollo profesional, pasando de la supervisión a la colaboración y realización directa (por ejemplo: liderazgo escolar, gestión del cambio, prácticas de aula).

Al finalizar esta etapa del proceso, la directora se propuso como línea futura de acción implementar este modelo con el equipo directivo (en una primera instancia), para luego continuar con los otros estamentos del proyecto educativo con el objetivo de poder desarrollar planes de carrera, y así fortalecer el capital humano con el que trabaja.

3. CONCLUSIONES

En este capítulo se han presentado los resultados de la aplicación del modelo de competencias profesionales para directivos escolares en la Escuela Kings' School San Bernardo. Las conclusiones de dicha aplicación se presentan a continuación.

- A través de la aplicación del modelo, se pusieron en marcha tanto el proceso de implementación de buenas prácticas directivas como el desarrollo de los elementos de competencia, los cuales mejoraron los resultados del proyecto al ser trabajados en conjunto. Aun cuando pueden ser visualizados como elementos independientes, los resultados obtenidos en la aplicación del modelo evidencian su conexión. Por ello, se concluye que la intervención de un proyecto educativo, a través de **la articulación de los componentes de competencias y buenas prácticas**, promueve la generación de **sinergias positivas** entre ambos elementos potenciando los **resultados en ambos componentes**.
- El modelo de competencias profesionales para directivos escolares, al considerar los tres ámbitos del **enfoque holístico**, permite en la práctica reconocer **los diferentes componentes del proyecto educativo** (técnicos, comportamiento y contextuales) que determinan tanto sus resultados de aprendizaje, como de desempeño.
- La aplicación, **demuestra también la importancia del liderazgo escolar** como elemento movilizador, que se evidencia en una voluntad clara y definida desde el equipo directivo para llevar a cabo este tipo de intervención, y que ésta no solo debe ser transmitida sino que también compartida por todos los estamentos del proyecto educativo para poder alcanzar los resultados esperados.
- El diagnóstico inicial, entendido como la comprensión profunda del contexto y los antecedentes del proyecto educativo, es lo que permite alimentar correctamente el inicio del proceso de implementación del modelo, permitiendo identificar cuáles son los puntos críticos dentro de la gestión escolar que es necesario enfrentar para mejorar los resultados de aprendizaje.
- El hecho particular de que en esta aplicación se haya realizado un proceso participativo en la etapa de diagnóstico, permitió no solamente realizar una mejor adaptación de la práctica al contexto del proyecto educativo, sino que promovió, también, un mayor

compromiso de los diferentes estamentos y su participación en el proceso de implementación. Con algunas dificultades, principalmente de hábitos y conocimientos para acceder al sistema de información, se logró desarrollar ambas prácticas íntegramente, con el compromiso de todos, manteniéndose vigentes hasta la actualidad.

- La experiencia de aplicación, evidenció también que las cuatro fases de implementación se pueden definir como un ciclo de mejora continua, para los procesos de planificación y gestión del proyecto educativo, el cual una vez iniciado permite al equipo directivo seguir realizando diagnósticos y desarrollando nuevas intervenciones a partir de los avances que van realizando en los diferentes aspectos de la gestión escolar.
- El flujo de comunicación propuesto, integró a la cultura escolar el elemento de bidireccionalidad, inexistente antes de la aplicación del modelo, sostenida sobre la base de comunicar y retroalimentar permanentemente en todos los ámbitos de gestión, abriendo una vía para nuevas propuestas de mejora (que pueden surgir desde los diferentes estamentos del proyecto educativos).
- El Sistema de Información Integral, se ha transformado en una herramienta estratégica para el desarrollo del proyecto educativo, generando una base de conocimiento de la organización y de los procedimientos y procesos que se desarrollan a su interior. Esto permite tener una fuente de información documentada en caso de que se generen cambios de personas dentro de la institución.
- Desde el punto de vista de las competencias, la aplicación evidencia que el contar con un marco conceptual definido permite a los directivos identificar en su desempeño profesional estos elementos, que generalmente se encuentran de forma implícita. Al ser identificados y autoevaluados, se pueden establecer metas claras para el desarrollo de éstos elementos.
- Así mismo, queda en evidencia que una estrategia positiva para el desarrollo de estos elementos, es mediante la implementación de buenas prácticas directivas a través de las cuales ellos se movilizan.

BIBLIOGRAFÍA

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2014). *Sistema Integrado de Información Territorial*. Obtenido de Sistema Integrado de Información Territorial: http://reportescomunales.bcn.cl/2013/index.php/San_Bernardo
- Gobierno de Chile. (2014). *Ministerio de Educación de Chile*. Obtenido de Ministerio de Educación de Chile: www.mineduc.cl
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). What do we already know about educational leadership? . En F. Chile, *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. . Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Mckinsey and Company. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. . EEUU: Mckinsey and Company.
- Minesotta Elementary School Principals Association. (2012). *Minesotta Elementary School Principals Association. MESPA*. . Visitado Mayo 2012 Best Practice Articles: http://www.mespa.net/Best_Practice_articles.html
- Ministerio de Desarrollo Social. (2013). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (04 de 2014). *SIMCE*. Obtenido de SIMCE : www.simce.cl
- National College for Leadership of Schools and Children's Services. (2010). *10 Strong Claims about Successful School Leadership*. . Nottingham, UK: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Ontario's Principals Council. (2005). *The Quick Reference Handbook for School Leaders: A practical guide for principals*. . EEUU: Corwin Press.

CONCLUSIONES

CONTENIDO

1.	CONCLUSIONES.....	173
2.	ALGUNAS LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	175

1. CONCLUSIONES

De la investigación, propuesta de modelo y resultados de la aplicación, se pueden extraer cuatro conclusiones y que se refieren a los siguientes ámbitos: (i) la importancia decisiva de las competencias profesionales y las buenas prácticas directivas en los resultados de aprendizaje y la gestión educativa (ii) el perfil del directivo escolar actual (iii) las buenas prácticas asociadas a la actividad directiva (iv) el modelo de competencias profesionales para directivos escolares para la mejora de la gestión escolar.

I. La principal conclusión de esta investigación doctoral, es que **la articulación de las competencias profesionales y las buenas prácticas directivas, constituyen un instrumento decisivo para mejorar los resultados de aprendizaje y gestión de un proyecto educativo.**

Dado que los proyectos educativos son de naturaleza diferente y tienen identidad propia, generalmente, marcadas por su modo de funcionamiento y el entorno en que este opera, el modelo propuesto permite **adaptar las buenas prácticas y desarrollar los elementos de competencia** buscando responder a los requerimientos específicos para cada proyecto en particular.

A través de la investigación se ha intentado aproximar el concepto de competencia profesional al ámbito directivo escolar. Es así como, concretando la **primera aportación de este trabajo**, se define el concepto de **competencias profesionales para el ámbito de la dirección escolar** como el **conjunto de conocimiento, actitudes, destrezas y experiencia, que permite al directivo escolar articular y movilizar recursos (pedagógicos, humanos y financieros) influenciando de manera positiva a los actores y procesos para el desarrollo exitosos del proyecto educativo.**

Los estilos descentralizados de gestión aplicados en Chile, desde mediados de los ochenta, trajeron aparejados una desconcentración administrativa primero y, después, una transferencia de responsabilidades y tareas de tipo pedagógico que requerían de liderazgo escolar en las escuelas y de capacidades de este tipo por parte de los profesionales que se desempeñan en ellas. Esto, bajo la premisa que estos actores serían capaces de adecuar las estrategias para mejorar la calidad de la educación y, sobre todo la calidad de la enseñanza a la realidad y necesidades cada escuela y los contextos en el que estas se insertan.

En la práctica, esta premisa no resultó cierta y, si bien los actores del proceso educativo, fortalecieron algunas capacidades institucionales, rediseñaron perfiles y definieron nuevas responsabilidades para directivos y maestros no lograron, en plenitud, promover y garantizar que éstos profesionales dominaran conocimientos, habilidades y competencias necesarias para

llevarlas a cabo. Conceptual y metodológicamente, no se logró plasmar un nuevo concepto de competencia profesional al ámbito directivo escolar.

II. En este sentido, como **segunda aportación de este trabajo**, se define el actual **perfil de los directivos escolares**, en el cual se **conjugan la capacidad de influenciar – directa e indirectamente – los resultados de aprendizaje; y de generar las condiciones necesarias para que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle a través del trabajo con las familias, docentes y alumnos;** de manera que esto se refleje en los resultados del proyecto educativo, en la mejoría de resultados en las escuelas, en general, y de los logros de aprendizaje, en particular.

III. Complementariamente, y como **tercera aportación**, se conceptualiza la **“buena práctica directiva escolar”** como una **metodología, proceso o actividad para los cuales se dispone de evidencia que asegure resultados efectivos sobre el desempeño escolar**, implicando la **movilización de capacidades y recursos** con el fin de alcanzar el **aprendizaje de todos los estudiantes**, objetivo esencial de la escuela, **de acuerdo al contexto propio y particular de cada unidad educativa**. Estas prácticas implican la movilización de capacidades y recursos con el fin de alcanzar el aprendizaje de todos los estudiantes, objetivo esencial del proyecto educativo, adaptándose al contexto propio y particular de cada unidad educativa en la que sean implementadas

IV. Las principales aportaciones del modelo propuesto, **cuarta aportación**, se pueden sintetizar en que se logra :

- ✓ Modelar el conocimiento, habilidades y la experiencia acumulada de estos profesionales
- ✓ Integrar la visión de la dirección de proyectos a la actividad directiva, tanto para efecto de la planificación, gestión y evaluación de resultados del proyecto educativo.
- ✓ Integrar las tres dimensiones del modelo Working with People, que permite comprender a cabalidad los diferentes ámbitos que se conjugan en el proyecto educativo.
- ✓ Identificar un conjunto de buenas prácticas directivas, que sean flexibles y adaptables a diferentes proyectos educativos.
- ✓ Proponer una metodología de implementación, la articulación de estos componentes – competencias y buenas prácticas - que promueve la generación de un ciclo de mejora continua, que permite a los equipos directivos construir sobre lo que están avanzando.

A través de la aplicación del modelo, se concluye que la intervención de un proyecto educativo, mediante **la articulación de los componentes de competencias y buenas prácticas**, promueve la generación de **sinergias positivas** entre estos elementos potenciando los **resultados en ambos componentes**.

La aplicación, **evidencia también la importancia del liderazgo escolar** como elemento movilizador, demostrada en una voluntad clara y definida desde el equipo directivo para llevar a cabo este

tipo de intervención, y que ésta no solo debe ser transmitida sino que también compartida por todos los estamentos del proyecto educativo para poder alcanzar los resultados esperados.

A partir de los resultados obtenidos permiten validar la hipótesis propuesta y concluir que el modelo propuesto puede ser considerado una **herramienta estratégica de planificación e intervención** para la gestión de proyectos educativos, promoviendo que a los equipos directivos contrastar su realidad con los estándares propuestos, y de esta forma poder articular las capacidades – en términos de competencias - de los recursos humanos con las prácticas directivas que buscan lograr los objetivos y resultados esperados, incidiendo positivamente en los resultados de aprendizaje y la calidad educativa.

2. ALGUNAS LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de las conclusiones obtenidas por experiencias como las anteriores así como de la aplicación del modelo diseñado, surgen como potenciales líneas las siguientes líneas futuras de investigación, campos como los siguientes:

- **Estudiar el desarrollo del concepto de “Complejidad de Dirección de Proyectos en Proyectos Educativos”**, entendiendo que coexisten una multi factorialidad, y que tanto el contexto como las relaciones sociales son elementos relevantes en el desarrollo de los procesos y los resultados de los proyectos educativos.
- **Desarrollar un “Modelo de Certificación Profesional para Directivos Escolares”**, proponiendo un modelo de certificación de competencias profesionales para el ámbito de la dirección escolar, como una herramienta de autenticación de las capacidades reales de los profesionales para responder ante un trabajo o un conjunto de tareas; para verificar el nivel de capacidad en términos de conocimientos y habilidades, y promover un sistema de desarrollo profesional en este ámbito basado en los elementos de competencia.
- **Diseño de herramientas conceptuales y prácticas** para el acompañamiento docente y la creación de **culturas de trabajo colaborativas**.
- **Identificación de estrategias que favorezcan la transferencia de aprendizajes** a los establecimientos de los participantes y promuevan la participación en redes y comunidades virtuales de aprendizaje.
- **Abordar el desarrollo de herramientas de seguimiento** para el proceso de implementación de las buenas prácticas, que permitan documentar éstos para poder promover la réplica de la experiencia en otros establecimientos escolares.
- Finalmente, se buscará promover **la validación del modelo propuesto en otros contextos internacionales de la Educación pública y privada**.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Aguerrondo, I. (1992). Planificación de las instituciones escolares. En G. P. Frigerio, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Baez de la Fe, B. (1994). El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(Ene-Abril), 93-116.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (05 de 2014). *Sistema Integrado de Información Territorial*. Obtenido de Sistema Integrado de Información Territorial: http://reportescomunales.bcn.cl/2013/index.php/San_Bernardo
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. In A. Medina, *El Liderazgo en Educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bryck, A., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Carbonell Sebarroja, J. (2006). *La aventura de innovar: El cambio en la Escuela* (3ª Edición ed.). Madrid, España: Morata.
- Cazorla, A., De los Ríos, I., & Salvo, M. (2013). Trabajando con la Gente en Proyectos de Desarrollo Rural: Una propuesta desde el Aprendizaje Social. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 10(70), 131-157.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, vol. 20(nº 5), 20-30. Obtenido de EBSCOHost Business Source Complete.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Teacher research and research on teaching: The issues that divide. *Educational Researcher*(19), 2-11.
- Consejo Hondureño de la Empresa Privada. (2012). *Programa de Becarios Tutores*. Visitado 2012 Abril http://www.cohep.com/becarios_tutores.html
- Cox, C. (Junio de 1997). La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación. Colección de Estudios CIEPLAN(45), 5-32.
- Crouch, L. (Octubre de 2008). Deconstruir y reconstruir las buenas prácticas: De la moda a la gestión efectiva.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- De Los Ríos Carmenado, I., Gómez Gajardo, F., Guerrero Chaduví, D., & Guillén, J. (2010). Modelos Internacionales de Certificación de Competencias Profesionales: Una Caracterización de Ocho Modelos. *Selected Proceedings XIV Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos*, (pp. 483-505). Madrid.
- De los Ríos-Carmenado, I., Guillén-Torres, J., & Herrera-Reyes, A. (2013). Complexity in the Management of Rural Development Projects:. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 10(71), 167-186.
- De los Ríos-Carmenado, I., Herrera-Reyes, A., & Guillén-Torres, J. (2014). La Complejidad en Dirección de Proyectos: Dimensiones y marcos de trabajo a nivel internacional. *DYNA Management*, 2.
- Delemare, F., & Winterton, J. (2001). What is Competence? *Human Resource Development International*, vol. 8(nº 1), 27-46. Obtenido de EBSCOHost Business Source Complete.
- Di Gropello, E. (2004). La Descentralización de la Educación y las Relaciones de Rendición de Cuentas en los Países Latinoamericanos. Santiago: PREAL.

- Duysters, G. (2000). Core competences and company performance in the world-wide computer industry. *The Journal of High Technology Management Research*, vol. 11(nº 1), 75-91. Obtenido de EBSCOHost Business Source Complete.
- Elmore, R. (2004). The Instructional Core. In E. City, R. Elmore, S. Fidman, & L. Teite, *Instructional Rounds in Education. A network approach to improve teaching and learning*. Harvard: Harvard Education Press.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Chile: Fundación Chile.
- Fayol, H. (1916 (1980)). Administración Industrial y General. In B. d. económicas, *Principios de la Administración Científica. Administración industrial y general* (C. DIMITRU, Trans.). Buenos Aires: El Ateneo.
- Ferrer-Esteban, G. (2005). Hacia la Excelencia Educativa en las Comunidades de Aprendizaje: Participación, Interactividad y Aprendizaje. *Educar*, 35, 61-70.
- Foss, N. J. (2003). Cognition and Motivation in the Theory of the Firm: Interaction or "Never The Twain Shall Meet"? *Journal des Economistes et des Etudes Humaines*, 1-27. Publicado en <http://www.nicolaifoss.com/text/Cognition%20and%20Motivation.pdf>.
- Frank, E. (1991). The UK's Management Charter Initiative: The first three years. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 15(No. 6), 3-12. Obtenido de EBSCOHost Academic Search Elite.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-14.
- Gajardo, M. (2003). Reformas Educativas en América Latina: Balance de una Década. En M. e. Gajardo, *Formas & Reformas de la Educación*. Santiago, Chile: LOM.
- Glatter, R., & Kydd, L. (2003). "Best Practice" in Educational Leadership and Management: Can we identify it and learn from it? *Educational Management & Administration*, 31(3), 231-243.
- Gobierno de Chile (1980) Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063 Reglamenta la aplicación de la Ley n°18.196 sobre Normas de Administración Financiera, Personal y de Incidencia Presupuestaria. Gobierno de Chile
- Gobierno de Chile (1991) Ley N° 19.070 Aprueba Estatutos de los Profesionales de la Educación. Gobierno de Chile
- Gobierno de Chile (1995) Ley N° 19.410 Modifica la Ley 19.070 sobre los Estatutos Profesionales de la Educación, el Decreto con Fuerza de Ley n°5 de 1993 del Ministerio de Educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales. Gobierno de Chile.
- Gobierno de Chile (2003) Ley N° 19.876 Reforma Constitucional que establece obligatoriedad y gratuidad de la educación media. Gobierno de Chile.
- Gobierno de Chile (2004) Ley N° 19.979 Modifica el régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y otros cuerpos legales. Gobierno de Chile.
- Gobierno de Chile (2005) Ley N° 20.006 Establece la Concursabilidad de los Cargos de Directores de Establecimientos Municipalizados. Gobierno de Chile.
- Gobierno de Chile (2009) Ley N° 20.370 Establece la Ley General de Educación. Gobierno de Chile
- Gobierno de Chile. (2014). *Ministerio de Educación de Chile*. Obtenido de Ministerio de Educación de Chile: www.mineduc.cl
- Guerrero-Chanduví, D., & De Los Ríos, I. (2013). Modelos Internacionales De Competencias Profesionales. *DYNA*, 88(3), 266-270.
- Hale, E., & Moorman, N. (2003). (2003). *Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations*. Washington DC: Institute for Educational Leadership.

- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hanson, M. (1997). *La Descentralización Educacional: Problemas y Desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Hart, H. M., Ponisciak, S. M., Spote, S. E., & Stevens, D. (2006). *Principal and Teacher Leadership in Chicago: Continuing Analysis of Three Initiatives*. University of Chicago, Consortium on Chicago School Research. Chicago: The Chicago Public Education Fund.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela*. Chile: Fundación Chile.
- IPMA/AEIPRO. (2009). *Bases para la Competencia en Dirección de Proyectos (3.1)*. Valencia: Asociación Española de Ingeniería de Proyectos (AEIPRO).
- Lawler, E. (1994). From job-based to competency-based organizations. *Journal of organizational behavior*, vol. 15(n° 1), 3-15. Obtenido por EBSCOHost Business Source Complete.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). What do we already know about educational leadership? . En F. Chile, *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. . Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de la Competencias*. Barcelona, España: Ediciones gestión 2000.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza: diseño y documentación de experiencias en el aula*. Madrid, España: Paidós.
- Lieberman, A. (2000). Network as Learning Communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51, 221-227.
- Llopis Goig, R. (2004). *Grupos de Discusión*. Madrid: ESIC Editorial.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Marshall, M. L. (2012). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. From Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>
- Marshall, M. V. (2009). Teacher responses to bullying: Self reports from the front line. *Journal of School Violence*, 8(2), 136-158.
- McBride, B., Schoppe-Sullivan, S., & Ho, M. (2005). The mediating role of fathers'school involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 201-216.
- McEvoy, a., & Welker, R. (2000). Antisocial behaviour, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- Mckinsey and Company. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. . EEUU: Mckinsey and Company.
- Mckinsey and Company. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. EEUU: Mckinsey and Company.
- Mediano, C. M., & Losada, N. R. (2005). El Modelo De Excelencia En La Efqm Y Su Aplicación Para La Mejora De La Calidad De Los Centros Educativos. *Educación*, 21(8), 35-65.
- MINEDUC. (2002). *Política de Convivencia Escolar*. Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2002). *Política de participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el sistema educativo*. Chile: MINEDUC.

- MINEDUC. (2011). *Base para una política de formación técnico profesional. Informe Ejecutivo*. Santiago Chile: MINEDUC.
- Minesotta Elementary School Principals Association. (05 de 2012). *Minesotta Elementary School Principals Association. MESPA*. . Obtenido de Best Practice Articles: http://www.mespa.net/Best_Practice_articles.html
- Minesotta Elementary School Principals Association. (2012). *MESPA*. Visitado 2012 Abril from Best Practice Articles: http://www.mespa.net/Best_Practice_articles.html
- Ministerio de Desarrollo Social. (2013). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (04 de 2014). *SIMCE*. Obtenido de SIMCE : www.simce.cl
- Ministerio De Educación De Chile. (2005). *Marco para la Buena Dirección: Criterios para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño*. Ministerio de Educación Chile, Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. Santiago, Chile: Ministerio de Educación Chile.
- Moschen, J. (2008). *Innovación Educativa: Decisión y búsqueda permanente* (2º Edición ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Moureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(4e), 1-10.
- National Board For Professional Teaching Standards. (2014, 05). *National Board for Professional Teaching Standards*. Visitado de National Board for Professional Teaching Standards: <http://www.nbpts.org/principal-certification>
- National College for Leadership of Schools and Children's Services. (2010). *10 Strong Claims about Successful School Leadership*. . Nottingham, UK: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- National School Climate Center, Center for Social and Emotional Education, and National Center for Learning and Citizenship at Education Commission of the State. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*. Visitado 2012 Abril de <http://nsc.csee.net/> or <http://www.ecs.org/school-climate>
- Navarro, E. (2003). *Gestión, reingeniería de procesos*. Recuperado el 2014, de Gestipolis: <http://www.gestipolis.com/canales/gerencial/articulos/56/gyrip.htm>
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Revista Perspectivas*, 9(2), 53-81.
- OCDE. (2008). *Sistemas de cualificaciones. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*. OCDE.
- OCDE. (2004). *Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap*. OCDE. París: OCDE.
- OCDE. (2007). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. París: OCDE.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: Política y Práctica*. Paris: OCDE.
- OIT/CINTEFORT. (2006). *Recomendación sobre el derechos de los Recursos Humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. OIT CINTEFORT. Montevideo: OIT.
- Ontario's Principals Council. (2005). *The Quick Reference Handbook for School Leaders: A practical guide for principals*. EEUU: Corwin Press.
- Perrenaud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. España: Morata.
- Pont, B., Nuscha, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice in OCDE Countries*. Paris: ODCE.
- PREAL. (2011, Febrero). Desarrollo de liderazgo: clave de las reformas en la educación pública de Chicago y Boston. *Formas y Reformas de la Educación: Serie Mejores Prácticas*, p. 4.

- PREAL. (2011, Marzo). Apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela. *Formas y Reformas de la Educación: Serie Políticas.*
- Project Management Institute. (2004). *Guía de los Fundamentos de la Dirección de Proyectos* (3° Edición ed.). Pensilvania: PMI.
- Qualifications And Curriculum Authority. (n.d.). *The story of NVQs*. Visitado 2008 10-julio de National vocational qualifications: http://www.qca.org.uk/qca_6642.aspx
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2005). Efectividad Escolar y Cambio Educativo en condiciones de pobreza en Chile. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Raczynski, D., & Serrano, C. (. (2001). Descentralización: Nudos Críticos. Chile: Corporación de Investigaciones Económicas para Latinoamérica, CIEPLAN.
- Robinson, V. M. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. (A. M. (Monograph 41, Ed.) Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Scans, T. S. (1992). *What Work Requires of Schools. A SCANS Report for América 2000*. Washington: Department of Labor.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Schkolnik, M., Araos, C., & Machado, F. (2005). *Certificación por competencias como parte del sistema de protección social: la experiencia de países desarrollados y lineamientos para América Latina*. Visitado 2010 marzo de Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. Organización internacional de Trabajo: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/23554/Serie113_lcl2438_esp.pdf
- Schon, D. (1987). *The reflective Practitioner: How professionals Think in Action*. San Francisco: Jossey Bass.
- Scribano, A. (2007). *El Proceso de Investigación Social Cualitativo*. Buenos Aires (Argentina): Prometeo.
- Simkins, T. (2005). Leadership in Education: What works or What makes sense. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9-26.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). Investigating School Leadership Practice: A distributed Perspective. *American Educational Research Association*, 30(3), 23-28.
- Tallman, I., & Gray, L. (1990). Choices, Decisions and Problem Solving. *Annual Review of Sociology*, 405-433.
- The George Lucas Educational Foundation. (2012). *Edutopia*. Visitado 2012 Abril de <http://www.edutopia.org/>
- The Wallace Foundation. (2009). *Assesing the effectiveness of School Leaders: New directions and new processes*. New York, EEUU: The Wallace Foundation.
- Thompson, J., & Harrison, J. (2000). Competent Managers? The development and validation of a normative model using the MCI standards. *Journa of managemente development*, vol. 19(n° 12), 836-852. Obtenido de EBSCOHost Business Source Complete.
- Tramullas Saz, J. (1997). Los sistemas de información una reflexión sobre información, sistema y documentación. *Revista General de Información y Documentación*, 7(1), 207-229.
- Tuning Project. (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La Contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- UNESCO. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana- UNESCO.
- UNESCO/LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO
- UNESCO/LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.
- UNESCO/OREALC. (1996). *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*. UNESCO.
- UNESCO-EFA Global Monitorig Report. (2005). *Education for All: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- Uribe, O. (2004). *Diccionario de Metodología de la Investigación Científica*. México: Limusa Noriega Editores.
- Vail, K. (2005). Create Great School Climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71(4), 4-11.
- Van Del Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de formación profesional*(N° 40), 74 - 91.
- Vossio, R. (2002). *Certificación y normalización de competencias Orígenes, conceptos y prácticas*. *Boletín 152*. Visitado 2008 Mayo de sitio WebOrganización Internacional del Trabajo (OIT):
<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/152/pdf/vossio.pdf>
- Waslhstrom, K., Seashore, L., Leithwood, K., & Anderson, S. (2010). *Learning de leadership project: Investigating the links to improved student learning*. New York, EEUU: The Wallace Foundation.
- Waslhstrom, K., Seashore, L., Leithwood, K., & Anderson, S. (2010). *Learning de leadership project: Investigating the links to improved student learning*. New York, EEUU: The Wallace Foundation.
- Weinert, F. E. (2004). Concepto de competencia: Una aclaración conceptual. In D. Simone Rychen, & L. Hersh Salganik, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94 - 127). México: Fondo de Cultura Económica.
- Wilkins, S. (2002). BVoc and MVoc: a way forward for higher level NVQs in management? *Human Resource Development International*, vol. 4(n° 5), 425-445. Obtenido de EBSCOHost Business Source Complete.

ANEXOS

Anexo 1: Pauta Focus Group Directivos Escolares y listado de participantes

Para el desarrollo de este proceso participativo, se trabajó con un grupo de 13 directivos en sesiones de focus group, a través de los cuales se presentó el modelo y se abrió el debate para poder recoger sus impresiones. La actividad se llevó a cabo el 24 de Agosto de 2013, en instalaciones de la Universidad Alberto Hurtado.

La presentación inicial de la actividad tenía **cuatro puntos clave**:

1. Presentación del concepto de competencia profesional y la importancia para el desempeño profesional.
2. Introducción a la dirección de proyectos como una herramienta para su desarrollo profesional.
3. La escuela como un proyecto: el proyecto educativo.
4. Aproximación de la Dirección de proyectos a la Dirección Escolar: competencias para la dirección escolar.

Principales Resultados del Proceso de Focus Group

- Los directivos plantean que les parece muy atractivo el concepto de competencia profesional, dado que ellos aprenden en la práctica, y perciben la carencia de herramientas (sean estos conocimientos o habilidades) que les permitan desempeñarse mejor.
- También, dejan en claro, que en ellos existe un alto grado de agobio por la gran cantidad de frentes a los que deben responder. Sienten que son la “piedra de tope” en la gestión escolar, respondiendo desde las cosas más domésticas hasta los planteamientos estratégicos. Sienten que son responsables de todo, y que las expectativas de todos los involucrados sobre su desempeño, son siempre muy altas (y no siempre se sienten capaces de responder).
- Ellos consideran que cambiar la mirada de “administración de una casa” a la de “dirigir un proyecto” podría ayudarles a mejorar la forma en que se gestionan los recursos de la escuela (pedagógicos, humanos y financieros).
- Frente al modelo de competencias, la primera reacción fue de curiosidad dado que se les presentó una propuesta con 30 elementos de competencia. Interesante fue la reacción grupal de intercambiar opiniones entre ellos, señalando como había cosas que ellos hacían pero que no sabía que tenían nombres.
- Hay un consenso que son demasiados elementos de competencia, y que aun cuando todos son parte de su quehacer, sienten que les desanima a participar con esta cantidad de competencia. A continuación se les invita a indicar cuales de los elementos serían los claves, desde la perspectiva de la práctica, quedando definidos los 18 elementos propuestos en el modelo.
- Ellos indican que podrían llegar a ser hasta 20, pero que más de esa cantidad les genera desmotivación para participar en este tipo de proceso.
- Es interesante, también como les surge un interés por conocer más de los elementos y los caminos que podrían desarrollar para llegar a un mejor desempeño profesional. Más de alguno de los participantes, comenta que mirando las definiciones ya podían identificar en que ámbitos se sentía más sólido.

Existe un consenso en que con un planteamiento así, ellos podrían ir mejorando sus capacidades y consecuentemente mejorando las prácticas de gestión escolar.

Listado de Directivos Escolares involucrados en el proceso participativo.

Nombre	Institución
Paola Rojas	Kings' School San Bernardo
Oriana Escobar	Escuela Especial Ayudando a Crecer
Ramiro Araya	Colegio Verbo Divino
Pedro Martínez	Colegio Cristóbal Colón
Francesca Olivares	Jardín Mundo Feliz
Karla Otárola	Programa de Reinserción Escolar
Viviana Torres	Weston Academy
Ariel González	Grace College
Gustavo Verdugo	Colegio Corazón de María
María Eugenia Fernández	Colegio San Francisco del Alba
Verónica Cuya	Institución Educativa Caminito
Nelson Arias	A.C Asesorías Educativas
Eliana Guzmán	Instituto de Humanidades Luis Campino

Anexo 2: Pauta de Validación de Modelo de Competencias Profesionales para Directivos Escolares (aplicada a expertos).

Nombre: _____

Fecha: _____

De acuerdo a lo que plantea la experiencia acumulada y la literatura internacional, se han seleccionado un conjunto de competencias y habilidades que se vinculan a la actividad directiva escolar y sus efectos en el desempeño de las escuelas.

El objetivo de esta selección es construir un modelo de competencias profesionales para la dirección escolar que permita a los profesionales que trabajan en este ámbito profesionalizarse y plantear un camino de desarrollo para mejorar sus capacidades, impactando directa e indirectamente en la comunidad escolar y sus resultados.

Por favor, valore de 1 a 5 los siguientes elementos de competencias vinculados a la actividad directiva escolar de acuerdo a su relevancia en el desempeño profesional siendo: **1 nada relevante, 2 poco relevante, 3 medianamente relevante, 4 relevante, 5 muy relevante.**

COMPETENCIA	RELEVANCIA
Liderazgo	
Proyecto Educativo Institucional	
Gestión del Cambio	
Prácticas de Aula (Supervisión)	
Trabajo en Equipo	
Gestión de Recursos (materiales, financieros y humanos)	
Comunicación, Información y documentación	
Calidad y Mejora Continua	
Desarrollo del Talento (directivo y docente)	
Compromiso y Motivación	
Creatividad e Innovación	
Orientación a Resultados (Aprendizaje por desempeño)	
Gestión del clima y convivencia	
Negociación y Resolución de Problemas	
Ética y valores	
Responsabilidad Social	
Gestión con organizaciones institucionales	
Apreciación del entorno social	

2) ¿Considera Ud. que hay algún elemento de competencia que no haya sido considerado en este modelo, y sea relevante para el desempeño directivo escolar? Indique cuales.

COMPETENCIA	CONCEPTO
Liderazgo Escolar	Labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela.
Proyecto Educativo Institucional	El PEI es el proyecto de la comunidad educativa que, a partir de un proceso de reflexión colectiva sobre los objetivos que se busca lograr a través de la educación, otorga identidad, vigencia y continuidad a la institución, construyendo la base del criterio básico a partir del cual se derivan todas las acciones.
Gestión del Cambio	Capacidad para realizar oportunamente los ajustes necesarios en los objetivos y metas con el fin de mantener niveles de desempeño y de eficiencia en el aprendizaje convocando a los involucrados y buscando soluciones consensuadas para ellos.
Prácticas de Aula (Supervisión)	Acercamiento de la dirección escolar a las prácticas de aula a través de mecanismos de monitoreo y acompañamiento a la actividad docente
Trabajo en Equipo	Grupo de individuos que colaboran e interactúan entre ellos en una acción coordinada responsables del desarrollo de un proyecto o actividad obteniendo los resultados esperados.
Gestión de Recursos (materiales, financieros y humanos)	Capacidad de planificar y destinar los diferentes tipos de recursos (materiales, financieros y humanos) en función de los objetivos estratégicos de la escuela.
Comunicación, Información y documentación	Habilidad de desarrollar intercambio de información efectivo entre partes y la comprensión esta tanto por el emisor como el receptor.
Calidad y Mejora Continua	Habilidad de generar un sistema en el cual se integren la planificación, ejecución, verificación y mejoramiento. Esta habilidad conjuga un conjunto de acciones que permiten que la organización y equipo incremente gradualmente su capacidad para generar valor y satisfacer las necesidades y expectativas de sus usuarios y otras partes interesadas
Desarrollo del Talento (aprendizaje continuo)	Capacidad de a través del desarrollo docente hacer mejoras en las estrategias pedagógicas y tener efectos directos en el núcleo pedagógico, tanto desde del desarrollo propio como de la comunidad docente.
Compromiso y Motivación	El compromiso es la aportación personal del director a un proyecto y de las personas que están dentro o asociadas al proyecto. El compromiso hace que la gente crea en un proyecto y quiera formar parte de él.
Creatividad e Innovación	Se define como la capacidad para pensar y actuar de forma original e imaginativa, y constituye una fuente de ideas para solucionar problemas transformando las ideas en soluciones operativas.
Orientación a Resultados (Aprendizaje por desempeño)	Habilidad de focalizar la atención del equipo directivo y docente en objetivos claves determinados en el PEI, para obtener el resultado óptimo de todas las partes implicadas.
Gestión del clima y convivencia	Capacidad de generar las condiciones que deben darse dentro de la escuela para un buen desarrollo de la función pedagógica, a través de generar un clima de estudio para los alumnos y docentes; cuyas condiciones críticas se pueden describir como: orden, reglas de convivencia y distinción de roles.
Negociación y resolución de problemas	Habilidad de lograr acuerdos para identificar y resolver puntos de conflicto o discrepancia para llegar a una solución de preferencia consensuada y satisfactoria para todos los involucrados.
Ética y valores	Abarca las normas y valores de acuerdo a las creencias y principios con los que se comprometen.
Responsabilidad Social	Capacidad de promover a la escuela como un agente “significativo” para la sociedad en la que se inserta como un agente de cambio influenciando los procesos de desarrollo locales.
Gestión con organizaciones Institucionales	Capacidad de gestionar la organización y participación de los profesores, estudiantes y familias con el entorno del establecimiento, vinculándose así con su contexto más inmediato. A nivel del Sostenedor Municipal, el director debe desarrollar las capacidades vinculadas a la rendición de los resultados de su gestión; mientras que a un nivel nacional, el director debe tener la capacidad de implementar e integrar a la estructura y cultura de la escuela los mandatos superiores en términos de lineamientos pedagógicos y estándares de calidad.
Apreciación del entorno social	Capacidad para percibir las cualidades intrínsecas de otras personas y organizaciones comprendiendo e integrando sus puntos de vista tanto en el proceso del diseño del PEI como en su desarrollo.

Anexo 3: Banco de Buenas Prácticas Directivas Escolares.

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Prácticas Colaborativas
Nombre	Conducir el proceso de planificación de la enseñanza
Objetivo	Promover que la planificación de los contenidos se haga de acuerdo a las necesidades particulares de la escuela y que permita a su vez la articulación entre áreas temáticas de aprendizaje
Actores involucrados	Director, Jefe UTP, Jefes de Departamento
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (Aguerrondo, 1992) (Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009) (Simkins, 2005) (Minnesota Elementary School Principals Association, 2012) (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Prácticas Colaborativas
Nombre	Coordinar la producción colaborativa de materiales de enseñanza
Objetivo	Promover que los docentes compartan entre sus pares las técnicas con las que obtengan buenos desempeños (por ej. Proyectos, técnicas participativas, etc.)
Actores involucrados	Jefe UTP, Jefes de Departamento, Docentes
Referencias	(Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009) (Minnesota Elementary School Principals Association, 2012) (Carbonell Sebarroja, 2006) (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010) (Simkins, 2005)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Prácticas Colaborativas
Nombre	Coordinar la transferencia de técnicas de enseñanza entre pares
Objetivo	Complementario a la práctica anterior, promover el intercambio entre docentes de materiales desarrollados por ellos y con los que evidencien buenos resultados
Actores involucrados	Jefe UTP, Jefes de Departamento, Docentes
Referencias	(Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009) (Minnesota Elementary School Principals Association, 2012) (Simkins, 2005)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Prácticas Colaborativas
Nombre	Implementar proceso de aprendizaje respetando las diferencias individuales de los estudiantes
Objetivo	Incentivar el intercambio de experiencias de los docentes con alumnos integrados (formas de integrar, formas de enseñar, etc.)
Actores involucrados	Director, Orientador, Jefe UTP, Docentes

Referencias	(Minnesota Elementary School Principals Association, 2012) (The George Lucas Educational Foundation, 2012)
-------------	--

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Prácticas Colaborativas
Nombre	Integrar el uso de TICs en la planificación del proceso de aprendizaje
Objetivo	Desarrollar una intranet en la que los docentes puedan desarrollar el proceso de planificación, mientras para los directivos de seguimiento de la actividad docente. Registrar y documentar los avances de la planificación utilizando una intranet. Esto permite visualizar los avances, hacer ajustes. Desde los directivos permite supervisar el desarrollo de las actividades docentes.
Actores involucrados	Director de Ciclo, Jefe UTP, Docentes
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (Lieberman, 2000) (The George Lucas Educational Foundation, 2012) (National School Climate Center, Center for Social and Emotional Education, and National Center for Learning and Citizenship at Education Commission of the State, 2007)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Prácticas Colaborativas
Nombre	Evaluar y retroalimentar la práctica docente en el desarrollo técnico pedagógico/portafolios virtuales
Objetivo	Práctica de <i>reflexión crítica</i> del desempeño docente, con retroalimentación constructiva para la mejora continua. Práctica de <i>reflexión autocrítica</i> de los docentes en términos de desempeño (gestión del tiempo, recursos, resultados en los alumnos), su registro es de utilidad en el ámbito directivo para la detección temprana de problemas y desafíos. Sistematización de la información recopilada en la intranet en el formato de portafolio, esto con fines de evaluación docente y documentación de resultados obtenidos.
Actores involucrados	Jefe UTP, Director de Ciclo, Docentes, Jefe UTP
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (Lieberman, 2000) (Libedinsky, 2001) (The George Lucas Educational Foundation, 2012) (Minnesota Elementary School Principals Association, 2012) (MacBeath, 2011) (The George Lucas Educational Foundation, 2012) (Moschen, 2008) (Libedinsky, 2001)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Comunidades de Aprendizaje
Nombre	Coordinar círculos de estudio (por áreas de conocimiento)
Objetivo	Promoción de grupos de trabajo entre docentes de áreas de estudio para desarrollar habilidades específicas para mejorar los procesos de aprendizaje

Actores involucrados	Jefes de Departamento, Docentes
Referencias	(Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009) (MacBeath, 2011) (Bryck, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010) (The George Lucas Educational Foundation, 2012) (Simkins, 2005)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Comunidades de Aprendizaje
Nombre	Fomentar construcción colectiva de estándares de calificación.
Objetivo	Objetivar y sistematizar el proceso de calificación, evitando las posibles desviaciones individuales
Actores involucrados	Jefe UTP, Jefes de Departamento, Docentes
Referencias	(Simkins, 2005) (Minnesota Elementary School Principals Association, 2012)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Comunidades de Aprendizaje
Nombre	Compartir prácticas y resultados para la mejora educativa
Objetivo	Supervisar los proceso de prácticas colaborativas desde el enfoque directivo
Actores involucrados	Director, Jefe UTP, Jefes de Departamento
Referencias	(Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009) (Simkins, 2005)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Comunidades de Aprendizaje
Nombre	Integrar las lecciones aprendidas para la mejora técnica continua: lecciones aprendidas
Objetivo	Sistematizar, documentar y analizar las mejores prácticas para ser difundidas entre la comunidad docente para su réplica
Actores involucrados	Director de Ciclo, Jefe UTP
Referencias	(Carbonell Sebarroja, 2006) (Minnesota Elementary School Principals Association, 2012)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Desarrollo de Capacidades Profesionales
Nombre	Implementar un sistema de crecimiento Profesional Continuo
Objetivo	Promover la formación de los docentes en la sala de clases, con una estructura de desarrollo que vaya desde el aprendiz hasta el mentor apoyado en mecanismos de tutorías y supervisión
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP, Director de Ciclo, Docentes
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (Bryck, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010) (The George Lucas Educational Foundation, 2012)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Desarrollo de Capacidades Profesionales
Nombre	Coordinar procesos de coaching personalizado

Objetivo	Desarrollo de un sistema de apoyo continuo entre pares que permita detectar las necesidades de formación y las necesidades particulares de los docentes
Actores involucrados	Jefe UTP, Director de Ciclo, Jefes de Departamento, Docentes
Referencias	(Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009) (The George Lucas Educational Foundation, 2012)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Desarrollo de Capacidades Profesionales
Nombre	Diseñar un plan de incentivo de desarrollo profesional
Objetivo	Sistema que promueva mejoras en las remuneraciones, becas para acceso de cursos de formación específica.
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP, Jefes de Departamento
Referencias	(National School Climate Center, Center for Social and Emotional Education, and National Center for Learning and Citizenship at Education Commission of the State, 2007)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Desarrollo de Capacidades Profesionales
Nombre	Establecer el marco de relaciones Profesionales
Objetivo	Establecer las condiciones laborales y los procesos de negociaciones colectivas
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Integración de competencias para la empleabilidad en los procesos de aprendizaje
Nombre	Integrar la creatividad al currículum
Objetivo	Promover e instaurar estrategias de aprendizaje en la que los alumnos desarrollen la capacidad creativa e innovadora
Actores involucrados	Directores de Ciclo, Jefes de Departamento, Docentes
Referencias	(Minesotta Elementary School Principals Association, 2012) (The George Lucas Educational Foundation, 2012) (MINEDUC, 2011)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Integración de competencias para la empleabilidad en los procesos de aprendizaje
Nombre	Integrar técnicas de aprendizaje basado en Proyectos
Objetivo	Instalar en los cursos de enseñanza media el aprendizaje basado en proyectos como herramienta para el desarrollo de habilidades como: trabajo en equipo, liderazgo, negociación
Actores involucrados	Directores de Ciclo, Jefes de Departamento, Docentes
Referencias	(Minesotta Elementary School Principals Association, 2012) (The George Lucas Educational Foundation, 2012) (MINEDUC, 2011)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Integración de competencias para la empleabilidad en los procesos de aprendizaje
Nombre	Integrar el trabajo en equipo al currículo
Objetivo	Implementación desde técnicas de estudio en grupo, así como el desarrollo de proyectos para el desarrollo de la habilidad de trabajar con otros
Actores involucrados	Directores de Ciclo, Jefes de Departamento, Docentes
Referencias	(Minesotta Elementary School Principals Association, 2012) (The George Lucas Educational Foundation, 2012) (MINEDUC, 2011)

Ámbito	Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos y Docentes
Sub ámbito	Planificación y coordinación de acciones
Nombre	Conducir la construcción de una visión común
Objetivo	Busca definir la misión y visión del proyecto educativo haciendo parte de este procesos a la comunidad educativa para fortalecer los compromisos de las partes
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP, Inspector, Orientador
Referencias	(Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009) (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010)

Ámbito	Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos y Docentes
Sub ámbito	Planificación y coordinación de acciones
Nombre	Definir los objetivos de acuerdo a las expectativas propuestas en la visión común
Objetivo	Establecer las propósitos que se buscan obtener en términos de desarrollo del currículo y de procesos de instrucción
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP, Inspector, Orientador
Referencias	(Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009) (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010)

Ámbito	Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos y Docentes
Sub ámbito	Planificación y coordinación de acciones
Nombre	Diseñar y definir la estructura organizacional
Objetivo	Estructuración de responsabilidades y funciones de cada grupo de actores (de acuerdo a la visión común y los objetivos)
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP, Inspector, Orientador
Competencias Movilizadas	
Referencias	(Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009) (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010)

Ámbito	Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos y Docentes
Sub ámbito	Planificación y coordinación de acciones
Nombre	Promover el liderazgo multi-escala
Objetivo	Promover la distribución del liderazgo en los distintos niveles de la organización escolar, que permita transferir responsabilidades, conectar a los equipos con los objetivos.
Actores involucrados	Director, Subdirector, Directores de Ciclo

Referencias	(National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010) (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001) (MacBeath, 2011) (Leithwood, ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación, 2009)
-------------	---

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Planificación y coordinación de acciones
Nombre	Diseñar un sistema para la detección y solución de problemas
Objetivo	Diseñar canales de identificación y resolución de problemas basado en un modelo de soluciones consensuadas y constructivas
Actores involucrados	Director, Subdirector, Inspector, Orientador
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (Minnesota Elementary School Principals Association, 2012)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Planificación y coordinación de acciones
Nombre	Implementar un sistema de mejora organizacional continua
Objetivo	sistematizar un proceso de seguimiento, evaluación y ajustes de los roles y funciones necesarios para el fortalecimiento de la organización
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP
Referencias	(Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009) (Minnesota Elementary School Principals Association, 2012)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Planificación y coordinación de acciones
Nombre	Implementar un sistema de contratación de docentes y directivos
Objetivo	Establecer los requisitos (perfiles) y procedimientos para la contratación de docentes y directivos documentado y transparente para la comunidad escolar
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (Minnesota Elementary School Principals Association, 2012) (MacBeath, 2011)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Planificación y coordinación de acciones
Nombre	Conducir los procesos de supervisión de la actividad directiva
Objetivo	Implementar un sistema de seguimiento y evaluación de la actividad y desempeño de los miembros del equipo directivo
Actores involucrados	Director, Subdirector, Director de Ciclo, Jefe UTP
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (McKinsey and Company, 2010)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Planificación y coordinación de acciones
Nombre	Definir mecanismos de reestructuración para la coordinación
Objetivo	Establecer un sistema de evaluación continua que permita ir realizando los ajustes en la organización para obtener un mejor desempeño
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP, Orientador
Referencias	(Minesotta Elementary School Principals Association, 2012) (Mckinsey and Company, 2010)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Planificación y coordinación de acciones
Nombre	Implementar un sistema de Información (systemlearn)
Objetivo	Implementar un plan de información y documentación de procesos internos (sistematización de procesos)
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP
Referencias	(Minesotta Elementary School Principals Association, 2012)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Comunicación Efectiva
Nombre	Diseñar un plan de documentación y comunicación
Objetivo	Establecer las vías y mecanismos de flujo de información entre los actores, permitiendo la comunicación efectiva y la documentación de procesos
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP, Director de Ciclo, Jefes de Departamento
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010) (Tramullas Saz, 1997)
Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Comunicación Efectiva
Nombre	Implementar un sistema de rendición de cuentas a docentes
Objetivo	Diseño de sistema de comunicar y compartir los resultados en términos de alineación de recursos, capacidades y las propuestas de mejora
Actores involucrados	Subdirector, Jefe UTP, Director de Ciclo, Jefes de Departamento
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010) (Mckinsey and Company, 2010) (Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Comunicación Efectiva
Nombre	Implementar un sistema de rendición de cuentas a padres y familias

Objetivo	Diseño de sistema de comunicar y compartir los resultados en términos de asignación de recursos, resultados obtenidos y planes futuros
Actores involucrados	Director, Jefe UTP, Director de Ciclo
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010) (McKinsey and Company, 2010) (Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Comunicación Efectiva
Nombre	Diseñar estrategias para interactuar y vincular la escuela con la institucionalidad
Objetivo	Establecer los requerimientos de las instituciones con las que interactúa, los mecanismos de interacción y los instrumentos y responsables para responder ante los requerimientos
Actores involucrados	Director, Subdirector
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010) (McKinsey and Company, 2010) (Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009) (Elmore, 2010)

Ámbito	Acompañamiento a Profesores en las estrategias y procesos pedagógicos
Sub ámbito	Comunicación Efectiva
Nombre	Promover un sistema de refuerzo positivo (Celebrando el éxito)
Objetivo	Diseñar un sistema de reconocimiento de logros para alumnos, docentes y directivos que permita la réplica de ejemplos positivos al interior de la escuela
Actores involucrados	Jefe UTP, Director de Ciclo, Jefes de Departamento
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (Minnesota Elementary School Principals Association, 2012)

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Clima de Aprendizaje
Nombre	Implementación de un plan integral de convivencia escolar (Escuela positiva)
Objetivo	Diseñar el plan integral que establezca las normas de convivencia entre alumnos, docentes, directivos y familias
Actores involucrados	Director, Subdirector, Inspector, Orientador
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009) (Vail, 2005) (MINEDUC, 2002) (UNESCO/LLECE, 2008)

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Clima de Aprendizaje
Nombre	Promover la integración diferencial
Objetivo	Implementar sistema de integración de alumnos con necesidades especiales (aprendizaje)
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP, Orientador

Referencias	(Minnesota Elementary School Principals Association, 2012) (The George Lucas Educational Foundation, 2012)
-------------	--

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Clima de Aprendizaje
Nombre	Implementar un sistema de monitoreo de alumnos vulnerables
Objetivo	Implementar sistema de monitoreo de alumnos en riesgo social
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP, Orientador
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (McEvoy & Welker, 2000)

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Clima de Participación
Nombre	Generar mecanismos para la creando lazos familia-escuela
Objetivo	Identificar de las expectativas de las familias frente al proceso educativo, promoviendo así el compromiso de éstos con el desempeño y los resultados esperados
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP, Orientador
Referencias	(Bryck, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010) (MINEDUC, 2002) (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010) (Leithwood & Riehl, What do we already know about educational leadership?, 2009) (McBride, Schoppe-Sullivan, & Ho, 2005)

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Clima de Participación
Nombre	Establecer mecanismos para la promoción de hábitos de estudio en casa (Aprendiendo en Casa)
Objetivo	Coordinar los procesos de aprendizaje del aula con el trabajo en casa, reforzando los hábitos de estudio e involucrando a los padres en el proceso
Actores involucrados	Director, Subdirector, Jefe UTP, Orientador
Referencias	(Washstrom, Seashore, Leithwood, & Anderson, 2010) (Consejo Hondureño de la Empresa Privada, 2012)

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Clima de Participación
Nombre	Implementar un sistema de integración de los padres y familias a las actividades de la escuela (Escuela Abierta)
Objetivo	Conocer e integrar al proyecto educativo las condiciones del contexto y la comunidad en la que se insertan
Actores involucrados	Director, Subdirector, Orientador
Competencias Movilizadas	
Referencias	(Bryck, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010)

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Clima de Participación
Nombre	Establecer procedimientos de acogida y bienvenida

Objetivo	Promover el funcionamiento de comités de bienvenida y acogida a las familias para su integración y apoyo en los casos que sea necesario (redes de apoyo)
Actores involucrados	Director, Subdirector, Orientador
Referencias	(Minesotta Elementary School Principals Association, 2012)

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Clima de Participación
Nombre	Promover la responsabilidad social como parte de la cultura escolar
Objetivo	Comprometer las actividades desarrolladas en la escuela con las necesidades de su entorno, para inculcar y fortalecer el compromiso y la solidaridad en la comunidad escolar y su contexto
Actores involucrados	Director, Subdirector, Orientador
Referencias	(Minesotta Elementary School Principals Association, 2012)

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Clima de Participación
Nombre	Diseñar procedimientos para establecer conexiones entre la escuela y el tejido empresarial de su contexto (Empresa y Escuela)
Objetivo	Identificar organizaciones y empresas dentro del contexto de la escuela donde los alumnos puedan insertarse al salir de la escuela, promoviendo prácticas cortas que les permita a los alumnos conocer el ambiente laboral. En el caso de la formación técnica profesional, esta práctica se puede asociar a posibles puestos de trabajo futuro.
Actores involucrados	Director, Subdirector, Orientador
Referencias	(Minesotta Elementary School Principals Association, 2012)

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Mediación y resolución de conflictos
Nombre	Implementar un sistema de prevención de bullying
Objetivo	Implementar un sistema de detección y gestión temprana de casos de bullying
Actores involucrados	Director, Subdirector, Orientador, Docentes
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (Minesotta Elementary School Principals Association, 2012) (McEvoy & Welker, 2000)

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Mediación y resolución de conflictos
Nombre	Promover la seguridad en la sala de clases
Objetivo	Definir las normas de actuación en caso de violencia entre alumnos y entre alumnos y docentes
Actores involucrados	Director, Subdirector, Orientador, Docentes
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (Minesotta Elementary School Principals Association, 2012) (McEvoy & Welker, 2000)

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Mediación y resolución de conflictos
Nombre	Establecer los procedimientos de seguridad en la escuela
Objetivo	Definir los protocolos inspecciones de la seguridad en el establecimiento, así como los procedimientos de salud y seguridad para los miembros de la comunidad educativa (prevención de accidentes y reacción ante emergencias)
Actores involucrados	Director, Subdirector, Inspector
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (McEvoy & Welker, 2000) (Minnesota Elementary School Principals Association, 2012) (Marshall M. L., 2012)

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Mediación y resolución de conflictos
Nombre	Establecer los procedimientos de seguridad fuera de la escuela
Objetivo	Identificar los potenciales riesgos con los que los alumnos se pueden encontrar fuera de la escuela, para diseñar medidas preventivas (con las instituciones correspondientes) para su paleamiento.
Actores involucrados	Director, Subdirector, Orientador
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (McEvoy & Welker, 2000) (Marshall M. V., 2009)

Ámbito	Ámbito del cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia escolar
Sub ámbito	Mediación y resolución de conflictos
Nombre	Implementación de estándares de bienestar y sistema de mediación de conflictos
Objetivo	Diseñar un sistema que permita a los docentes y directivos gestionar las situaciones de estrés, frustración y conflictos internos (salud ocupacional)
Actores involucrados	Director, Subdirector, Orientador, Docentes
Referencias	(Ontario's Principals Council, 2005) (McEvoy & Welker, 2000) (Minnesota Elementary School Principals Association, 2012)

Anexo 4: Correlación entre los elementos propuestos para la dirección escolar y las competencias para la dirección de proyectos IPMA

INTERNATIONAL PROJECT MANAGEMENT (IPMA)	COMPETENCIAS PARA LA DIRECCIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS
Competencias Técnicas	
1.01 Éxito en Dirección de Proyectos	Liderazgo Educativo
1.02 Partes interesadas	Proyecto Educativo Institucional
1.03 Requisitos y objetivos de proyectos	Proyecto Educativo Institucional
1.04 Riesgos y oportunidades	Proyecto Educativo Institucional
1.05 Calidad	Calidad y mejora continua
1.06 Organización del proyecto	Proyecto Educativo Institucional
1.07 Trabajo en equipo	Trabajo en Equipo
1.08 Resolución de problemas	Resolución de Problemas y Negociación
1.09 Estructuras de proyectos	Proyecto Educativo Institucional
1.10 Alcance y entregables	Proyecto Educativo Institucional
1.11 Tiempo y fases de proyectos	Proyecto Educativo Institucional
1.12 Recursos	Gestión de Recursos (pedagógicos, humanos y financieros)
1.13 Coste y financiación	Gestión de Recursos (pedagógicos, humanos y financieros)
1.14 Aprovisionamiento y contratos	Gestión de Recursos (pedagógicos, humanos y financieros)
1.15 Cambios	Gestión del Cambio
1.16 Controles e informes	Comunicación, información y documentación
1.17 Información y documentación	Comunicación, información y documentación
1.18 Comunicación	Comunicación, información y documentación
1.19 Puesta en marcha	Proyecto Educativo Institucional
1.20 Cierre	Proyecto Educativo Institucional
Competencias de Comportamiento	
2.01 Liderazgo	Liderazgo Educativo
2.02 Compromiso y motivación	Compromiso y Motivación
2.03 Autocontrol	Gestión del clima escolar y convivencia
2.04 Confianza en sí mismo	Gestión del clima escolar y convivencia
2.05 Relajación	Gestión del clima escolar y convivencia
2.06 Actitud abierta	Gestión del clima escolar y convivencia
2.07 Creatividad	Creatividad e Innovación
2.08 Orientación hacia resultados	Orientación a resultados
2.09 Eficiencia	Orientación a resultados
2.10 Consulta	Resolución de Problemas y Negociación
2.11 Negociación	Resolución de Problemas y Negociación
2.12 Conflictos y crisis	Resolución de Problemas y Negociación
2.13 Fiabilidad	Compromiso y Motivación
2.14 Apreciación de valores	Gestión del clima escolar y convivencia/Apreciación del entorno social

2.15 Ética	Responsabilidad Social
Competencias Contextuales	
3.01 Orientación hacia proyectos	Liderazgo Escolar
3.02 Orientación hacia programas	No aplica. Los proyectos educativos son parte de programas superiores de educación que se gestionan a nivel nacional
3.03 Orientación hacia carteras	No aplica. Los proyectos educativos son parte de la cartera de educación que se gestionan a nivel nacional
3.04 Implantación de proyectos/programas	Gestión con organizaciones institucionales
3.05 Organizaciones permanentes	Gestión con organizaciones institucionales
3.06 Negocios	No aplica. En este ámbito el negocio es el objetivo de Desarrollo Territorial.
3.07 Sistemas, productos y tecnologías	No aplica. Los proyectos educativos deben atenerse a las orientaciones entregadas por los gobiernos nacionales y locales
3.08 Dirección de personal	Desarrollo del Talento
3.09 Seguridad, higiene y medioambiente	No aplica. Los proyectos educativos deben atenerse a las normativas de seguridad, higiene y medio ambiente establecidas por la administración pública.
3.10 Finanzas	Gestión de Recursos (pedagógicos, humanos y financieros)
3.11 Legal	No aplica. Los proyectos educativos son parte de programas superiores de educación que se gestionan a nivel nacional

Fuente: Elaboración propia a partir de NCB, IPMA 2009

Anexo 5: Resultados SIMCE Colegio Kings' School San Bernardo, 2009-2012

LENGUAJE	4° Básico	8° básico	2° Medio
2009	283	247	X
2010	286	X	249
2011	264	239	X
2012	282	x	231
MATEMÁTICA	4° Básico	8° básico	2° Medio
2009	272	248	X
2010	255	X	233
2011	253	239	X
2012	254	x	268

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CS. SOCIALES	4° Básico	8° básico	2° Medio
2009	X	246	X
2010	279	X	X
2011	X	251	X
2012	263	x	X
CIENCIAS NATURALES	4° Básico	8° básico	2° Medio
2009	269	249	X
2010	X	X	X
2011	272	248	X
2012	X	X	X

Anexo 6: Encuesta inicial aplicada por el Equipo Directivo a los Docentes del Kings' School

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

1. ¿Qué conoces de la historia de este centro: cómo surge, cómo evoluciona, cuál será su futuro?
2. ¿Quiénes han sido los fundadores o fundadoras? ¿Cómo eran (origen social, trayectoria profesional, años de actividad, ideales, visiones, imagen ajena, etc.)?
3. ¿Se siguen conservando los ideales de los comienzos, de la fundación del centro? ¿Qué queda hoy en día de esa fase de creación?
4. ¿Qué se espera de los nuevos miembros?
5. ¿Cuáles son las normas correctas de comportamiento y relación entre los distintos niveles jerárquicos dentro de la organización? ¿Se da una comunicación fluida?
6. ¿Qué nivel de aceptación e interiorización de las normas hay entre los miembros de la organización? ¿De qué dependen las diferencias de aceptación o interiorización?
7. ¿En qué medida se sienten implicados los miembros de la organización en ella, se sienten parte de ella y comparten su misión y sus objetivos? ¿Todos? ¿Hay subgrupos entre ellos/as?
8. ¿Qué categorías lingüísticas identifican a los miembros de la organización y les diferencian de otras? ¿Cuáles son las palabras "clave", "tabú" sobre las que se elabora el discurso profesional? ¿Establecen diferencias entre los miembros de la organización?
9. ¿Hay conflictos en la organización? ¿Cómo se resuelven (negociación, imposición, ocultamiento)?
10. ¿Qué asuntos se atienden más asiduamente por parte de la dirección (relaciones externas, disciplina, satisfacción de los trabajadores...)? Y en las reuniones de profesores, ¿cuáles son los temas más recurrentes?
11. ¿Qué tipo de imagen trata de transmitir la organización a la sociedad, al barrio, a los padres, etc.?
12. ¿Cuál es la tarea primordial, la misión central de la organización? ¿Cómo entienden esta misión los profesores/as?
13. ¿Qué relaciones de trabajo debe haber entre los miembros de la organización (emocionalmente vinculadas-amistad-emocionalmente neutras- profesionalidad)?

Anexo 7: Encuestas utilizadas en el proceso participativo para el desarrollo de la aplicación del modelo en el contexto del Kings' School San Bernardo

I. Directivos y Administrativos

Objetivo: Conocer el funcionamiento de algunos indicadores de la comunicación interna en la Unidad Kings 'School. Le pedimos que sea sincero en las respuestas que ofrezca. Gracias

1. Las informaciones que usted recibe generalmente vienen de:

Sus superiores Compañeros con iguales responsabilidades

Sus subordinados

2. ¿Conoce usted la misión del colegio?

Sí No

En caso de ser afirmativa su respuesta mencione los elementos que la componen

3. ¿Conoce usted la visión del colegio?

Sí No

En caso de ser afirmativa su respuesta mencione los elementos que la componen

4. ¿Tiene en cuenta usted las opiniones de sus docentes a la hora de tomar una decisión en su área de trabajo?

Siempre A veces Nunca

En caso de responder una de las dos primeras opciones, ¿Cómo lo hace?

5. Marque con una X a través de cuál o cuáles de los siguientes medios recibe usted la información en el colegio:

Reunión general

Teléfono

Reuniones informales

Conversaciones informales

Murales

Otros. ¿Cuáles? _____

Correo electrónico

Enumérelos de acuerdo a la importancia que tienen para usted.

6. La comunicación con sus compañeros de trabajo es:

Buena Regular Mala

7. ¿Los trabajadores del colegio reciben respuesta de sus planteamientos e inquietudes?

Generalmente En algunas ocasiones Casi nunca

¿Qué vías se utilizan para ello?

8. ¿Cómo evalúa la información que trasmite a sus trabajadores? En cuanto a:

Cantidad Mucha Alguna Poca

Claridad Mucha Alguna Poca

Rapidez Mucha Alguna Poca

Utilidad Mucha Alguna Poca

9. Los mensajes que usted trasmite a los trabajadores generalmente son aquellos que:

Le informan sobre la forma de realizar su trabajo e implican orientación, establecimiento de objetivos, resolución de problemas, etc.

Facilitan el desarrollo de la organización para conseguir los objetivos previstos e implican procedimientos, normas, etc.

Están dirigidos a la estimulación, la motivación, la atención y preocupación por sus necesidades.

10. La información que recibe llega a usted con el tiempo suficiente para el adecuado desempeño de sus funciones:

Generalmente A veces Casi nunca

11. ¿Sobre qué aspectos usted quisiera que se le brindara mayor información?

12. ¿Existen lugares o espacios determinados por la institución en que los trabajadores puedan discutir sobre aspectos de interés del colegio?

Muchos Algunos Pocos

En caso de existir, cuáles.

13. ¿Los trabajadores crean otros espacios donde puedan debatir sobre cuestiones de interés con respecto al colegio?

Generalmente A veces Casi nunca

En caso de existir, cuáles.

14. ¿Qué espacios prefiere para debatir temas relacionados con el colegio?

Los establecidos por la entidad. Cuáles. _____

Los creados por los trabajadores. Cuáles. _____

Otros. Cuáles. _____

15. ¿Cuáles considera que son las principales fortalezas en la comunicación dentro del colegio?

16. ¿Cuáles considera que son las principales dificultades en la comunicación dentro del colegio?

17. ¿Los trabajadores participan en la toma de decisiones de su organización? ¿De qué forma?

18. ¿Cuáles son las principales vías por las que se transmite información en el colegio?

II. Docentes.

Objetivo: Conocer el funcionamiento de algunos indicadores de la comunicación interna de Kings' School.

Le pedimos que sea sincero en las respuestas que ofrezca. Le aseguramos que las mismas son totalmente anónimas. Gracias

1. Las informaciones que recibes generalmente vienen de:

Los superiores Compañeros con iguales responsabilidades

1. ¿Cómo calificaría usted la comunicación entre los docentes del centro?

Buena Regular Mala

2. La comunicación solo fluye:

En reuniones Espontáneamente

3. ¿Considera usted que las informaciones oficiales llegan a tiempo?

Si No A veces

4. ¿Qué elementos consideras que afectan la comunicación dentro de la entidad?

Inefectividad de los mensajes

Inefectividad de los canales de comunicación

Desacuerdos entre los empleados

Ninguno

Otros (especifique) _____

5. ¿Conoces la misión de la Institución Kings' School?

Sí No

En caso de ser afirmativa tu respuesta menciona los elementos que la componen

7. ¿Te encuentras de acuerdo con la misión de tu colegio? SI NO

8. ¿Conoces la visión de la Unidad Institución Kings' School? Sí No

En caso de ser afirmativa tu respuesta menciona los elementos que la componen

9. ¿Se tienen en cuenta tus opiniones a la hora de tomar una decisión en el colegio?

Siempre A veces Nunca

En caso de responder una de las dos primeras opciones, ¿Cómo lo hacen?

10. Marca con una X a través de cuál o cuáles de los siguientes medios recibes la información en el colegio:

- | | | |
|--|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Asamblea general | <input type="checkbox"/> Teléfono | <input type="checkbox"/> plataforma |
| <input type="checkbox"/> Reuniones en su área de trabajo | <input type="checkbox"/> Conversaciones informales | |
| <input type="checkbox"/> Murales | <input type="checkbox"/> Correo electrónico | |
| <input type="checkbox"/> Comunicados escritos | <input type="checkbox"/> página web | |
| <input type="checkbox"/> Otros. Cuáles _____ | | |

Enumérelos de acuerdo a la importancia que tienen para usted.

11. La comunicación con tus superiores la calificas de:

Generalmente buena Buena en algunas ocasiones Generalmente mala

12. ¿Recibes respuesta a tus planteamientos e inquietudes?

Generalmente En algunas ocasiones Casi nunca

¿Qué vías se utilizan para ello?

13. Tu comunicación con los compañeros de trabajo la calificas de:

Buena Regular Mala

14. ¿Cómo evalúa la información que recibes de tus superiores? En cuanto a:

Cantidad Mucha Alguna Poca

Claridad Mucha Alguna Poca

Rapidez Mucha Alguna Poca

Utilidad Mucha Alguna Poca

15. Los mensajes que recibe de sus superiores generalmente son aquellos que:

Le informan sobre la forma de realizar su trabajo e implican orientación, establecimiento de objetivos, resolución de problemas, etc.

Facilitan el desarrollo de la organización para conseguir los objetivos previstos e implican procedimientos, normas, etc.

Están dirigidos a la estimulación, la motivación, la atención y preocupación por sus necesidades.

16. ¿Conoces los niveles jerárquicos en tu colegio? SI NO

Nómbralos en orden:

17. La información que recibes llega con el tiempo suficiente para el adecuado desempeño de tus funciones:

Generalmente A veces Casi nunca

18. ¿Sobre qué aspectos usted quisiera se le brindara mayor información?

19. ¿Existen lugares o espacios determinados por la institución en que los trabajadores puedan discutir sobre aspectos de interés del colegio?

Muchos Algunos Pocos

Cuales _____

20. ¿Cuentas con la información necesaria para desarrollar tu trabajo docente? SI

NO

21. ¿Los trabajadores crean otros espacios donde puedan debatir sobre cuestiones de interés con respecto al colegio?

Generalmente A veces Casi nunca

Cuales _____

22. ¿Qué espacios prefiere para debatir temas relacionados con el colegio?

Los establecidos por el colegio. Cuáles. _____

Los creados por los trabajadores. Cuáles. _____

Otros. Cuáles. _____

23. ¿Cuáles consideras que son las principales fortalezas en la comunicación dentro del colegio?

24. ¿Cuáles consideras que son las principales dificultades en la comunicación dentro del colegio?

25. ¿Participa usted en la toma de decisiones de su organización? ¿De qué forma?

26. ¿Con qué vías cuenta usted en su organización para expresar sus opciones, quejas o sugerencias?

27. ¿Cuáles son las principales vías por las que recibe información?

28. ¿Accede de manera rápida a la información que necesita? SI NO

29. Escriba al menos 3 sugerencias para mejorar la comunicación al interior del colegio. (Ya sea con superiores o pares)

III. Apoderados (Padres y Familias)

Objetivo: Conocer el funcionamiento de algunos indicadores de la comunicación interna de Kings' School.

Le pedimos que sea sincero en las respuestas que ofrezca. Le aseguramos que las mismas son totalmente anónimas. Gracias

1. Las informaciones que recibe generalmente vienen de:

Los profesores otros apoderados de su hijo (a) Dirección

2. ¿Conoce la misión de la Institución Kings' School?

Sí No

En caso de ser afirmativa su respuesta mencione los elementos que la componen

3. ¿Conoce la visión de la Unidad Institución Kings' School?

Sí No

En caso de ser afirmativa su respuesta mencione los elementos que la componen

4. ¿Se tienen en cuenta tus opiniones a la hora de tomar una decisión en el colegio?

Siempre A veces Nunca

En caso de responder una de las dos primeras opciones, ¿Cómo lo hacen?

5. Marque con una X a través de cuál o cuáles de los siguientes medios recibe la información del colegio:

<input type="checkbox"/> Asamblea general	<input type="checkbox"/> Teléfono
<input type="checkbox"/> Reuniones de apoderados	<input type="checkbox"/> Conversaciones informales
<input type="checkbox"/> Murales	<input type="checkbox"/> Correo electrónico
<input type="checkbox"/> Comunicados escritos (agenda)	<input type="checkbox"/> página web
<input type="checkbox"/> Otros. Cuáles _____	

Enumérelos de acuerdo a la importancia que tienen para usted.

6. ¿Recibe respuesta a sus planteamientos e inquietudes?

Generalmente En algunas ocasiones Casi nunca

¿Qué vías se utilizan para ello?

7. Su comunicación con los profesores la califica de:

Buena Regular Mala

8. ¿Cómo evalúa la información que recibes del colegio? En cuanto a:

Cantidad Mucha Alguna Poca

Claridad Mucha Alguna Poca

Rapidez Mucha Alguna Poca

Utilidad Mucha Alguna Poca

9. Los mensajes que recibe del colegio generalmente son aquellos que:

Le informan sobre la forma de realizar trabajos con su hijo(a) e implican orientación

Facilitan el desarrollo de la organización para conseguir los objetivos previstos e implican procedimientos, normas, etc.

Están dirigidos a la estimulación, la motivación, la atención y preocupación por sus necesidades y la de hijo (a)

10. La información que recibe llega con el tiempo suficiente para el adecuado desempeño de su hijo(a):

Generalmente A veces Casi nunca

11. ¿Sobre qué aspectos usted quisiera se le brindara mayor información?

12. ¿Existen lugares o espacios determinados por la institución en que los apoderados puedan discutir sobre aspectos de interés del colegio?

Muchos Algunos Pocos

Cuales

13. ¿Qué espacios prefiere para debatir temas relacionados con el colegio?

Los establecidos por el colegio. Cuáles.

Los creados por los apoderados. Cuáles.

Otros. Cuáles.

14. ¿Cuáles considera que son las principales fortalezas en la comunicación con el colegio?

15. ¿Cuáles considera que son las principales dificultades en la comunicación con del colegio?

16. ¿Participa usted en la toma de decisiones del colegio? ¿De qué forma?

17. ¿Con qué vías cuenta usted en su organización para expresar sus opciones, quejas o sugerencias?

18. ¿Cuáles son las principales vías por las que recibe información?

19. ¿Accede de manera rápida a la información que necesita?

_____ SI _____ NO

20. Escriba al menos 3 sugerencias para mejorar la comunicación con el colegio.

Anexo 8: Pauta de Autoevaluación de Competencias Profesionales para Directivos Escolares

ELEMENTOS DE COMPETENCIA	Conocimiento	Experiencia	
		Frecuencia	Modo de Actuar
COMPETENCIAS TÉCNICAS			
Liderazgo Escolar			
Proyecto Educativo Institucional			
Gestión del Cambio			
Prácticas de Aula (Supervisión)			
Trabajo en Equipo			
Gestión de Recursos (Pedagógicos, Humanos y Financieros)			
Comunicación, Información y Documentación			
Calidad y Mejora Continua			
Desarrollo del Talento (Directivo y Docente)			
COMPETENCIAS DE COMPORTAMIENTO			
Compromiso y Motivación			
Creatividad e Innovación			
Orientación a Resultados			
Gestión del Clima Escolar y Convivencia			
Negociación y Resolución de Conflictos			
Ética y Valores			
COMPETENCIAS CONTEXTUALES			
Responsabilidad Social			
Gestión de la Institucionalidad Educativa			
Apreciación del Entorno Social			

Rangos de Respuesta

Conocimiento:

Nada/Algo/Normal/Bastante

Frecuencia:

No lo he aplicado/Alguna vez/ Con frecuencia/Siempre

Modo de Actuar:

No interviene/Colabora con el responsable/Lo realiza directamente/Supervisa al responsable

Anexo 9: Fichas de Seguimiento del Proceso de Implementación de Práctica (Pautas para entrevistas abiertas)

FICHA 1				
DIAGNOSTICO DEL ESTABLECIMIENTO				
FORTALEZAS				
DEBILIDADES				
OPORTUNIDADES DE MEJORA				
AMENAZAS PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS				

FICHA 2				
IMPLEMENTACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS				
Definición del punto crítico de gestión a ser intervenido				
Planificación: Tiempos y Recursos				
Responsabilidades asociadas				
Compromisos Asumidos (para hacer seguimiento)				

FICHA 3

SEGUIMIENTO (APRENDIZAJES)

Documentación del proceso de implementación

Cuáles han sido las principales dificultades identificadas durante el proceso de implementación?

Cómo se han subsanado?

Ha tenido que ajustar el plan original? Hay cambios en los recursos y tiempos asociados?

FICHA 4

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Por favor, indique los mayores logros tras la intervención? (en términos de los resultados esperados)

¿Cuáles fueron las principales dificultades encontradas en el proceso?

¿Cómo fueron superadas estas dificultades?

¿Los resultados fueron los esperados/ los propuestos al inicio del proceso?

¿Se integró la práctica a la cultura escolar? ¿Cómo?

Favor indicar algún otro elemento destacable del proceso.

INDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Listado de Gráficos

Gráfico 1: Esquema General de la Investigación.....	25
Gráfico 2: Clasificación de Competencias Profesionales.....	37
Gráfico 3: Ámbitos de influencia del liderazgo escolar	41
Gráfico 4: Áreas de acción Proyecto OCDE para Mejorar el Liderazgo Escolar.....	45
Gráfico 5: Modelo de competencias para directivos escolares NBCP.....	48
Gráfico 6: Evolución de la Matrícula Escolar en Chile de acuerdo a tipo de administración, 1980-2007.....	61
Gráfico 7: Descentralización y Desconcentración.....	62
Gráfico 8: Etapas y focos del proceso de Descentralización Educativa en Chile.....	63
Gráfico 9: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile	65
Gráfico 10: Aproximación de las estructuras de la dirección de proyecto al ámbito educativo ..	68
Gráfico 11: Dimensiones de la complejidad en dirección de proyectos: Aproximación a los Proyectos Educativos.....	69
Gráfico 12: Agentes Sistema Educativo Chileno	70
Gráfico 13: Subsistemas del Proyecto Educativo.....	71
Gráfico 14: Estructuras de Modelos de Competencias Asociados a la Actividad Directiva.....	84
Gráfico 15: Ámbitos de Competencias Profesionales para la Actividad Directiva Escolar.	85
Gráfico 16: Modelo de Competencias Profesionales para Directivos Escolares	92
Gráfico 17: Distribución de Competencias Profesionales del Modelo CPDE en función de sus ámbitos.....	93
Gráfico 18: Fases Metodológicas de Implementación del Modelo.....	98
Gráfico 19: Ciclo de Mejora Continua.....	113
Gráfico 20: Distribución competencias movilizadas en las buenas prácticas directivas, según ámbito de competencia.....	127
Gráfico 21: Presencia De Elementos De Competencia En Las Buenas Prácticas.....	128
Gráfico 22: Presencia de Competencias en el Ámbito de Acompañamiento a Profesores en Estrategias y Procesos Pedagógicos.	129
Gráfico 23: Presencia de Competencias en el Ámbito de Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos.....	129
Gráfico 24: Presencia de Competencias en el Ámbito de Cuidado y Promoción de Clima de Participación y Convivencia	130
Gráfico 25: Relación Competencias y Prácticas Movilizadas en el Acompañamiento a Profesores en Estrategias y Procesos Pedagógicos.....	132
Gráfico 26: Relación Competencias y Prácticas Movilizadas en la Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos	133
Gráfico 27: Relación Competencias y Prácticas Movilizadas en el Cuidado y Promoción de Clima de Participación y Convivencia	135
Gráfico 28: Ámbito territorial de la aplicación del Modelo de Competencias Profesionales para Directivos Escolares.	144
Gráfico 29: Fases de Implementación del Modelo de Competencias Profesionales para Directivos Escolares.....	148
Gráfico 30: Organigrama de Kings' School	150
Gráfico 31: Sistema de Comunicación e Información propuesto para el Kings' School.....	159
Gráfico 32: Flujo del Sistema de Gestión de la Información Integral y la Documentación	161

Listado de Tablas

Tabla 1: Resumen de ámbitos y sub ámbitos de clasificación de Buenas Prácticas Directivas	27
Tabla 2: Variables de Sistematización de Buenas Prácticas Directivas	28
Tabla 3 : Modelos de competencias: características y elementos considerados.....	38
Tabla 4: Ámbitos de Prácticas Claves para un Liderazgo Efectivo.....	41
Tabla 5: Resumen De Modelos Internacionales Relacionados Con El Liderazgo Escolar	43
Tabla 6: Panel de Expertos considerados para Proceso de Validación del Modelo.	101
Tabla 7: Valoración de Panel de Experto sobre Elementos de Competencias Profesionales para Directivos Escolares	101
Tabla 8: Resumen de Sub ámbitos y prácticas asociadas al acompañamiento a profesores en las estrategias y procesos pedagógicos	124
Tabla 9: Resumen de Sub ámbitos y prácticas asociadas a la coordinación y cohesión de los equipos directivos y docentes	125
Tabla 10: Resumen de Sub ámbitos y prácticas asociadas al cuidado y promoción de un adecuado clima de participación y convivencia.	126
Tabla 11: Relación Prácticas y Competencias Movilizadas en Acompañamiento a Profesores en Estrategias y Procesos Pedagógicos.	131
Tabla 12: Relación Prácticas y Competencias Movilizadas en Coordinación y Cohesión de Equipos Directivos y Docentes.	133
Tabla 13: Relación Prácticas y Competencias Movilizadas en el Cuidado y Promoción de Clima de Participación y Convivencia.	135
Tabla 14: Establecimientos Educativos en la Comuna de San Bernardo (2006-2011)	145
Tabla 15: Matrícula Comunal según dependencia del Establecimiento (2007-2012).....	145
Tabla 16: Resultados SIMCE para la Comuna de San Bernardo (referencias regional y nacional) para 4° y 8° Básicos.....	146
Tabla 17: Resultados SIMCE para la Comuna de San Bernardo (referencias regional y nacional) para 2° Medio.	147
Tabla 18: Años de Escolaridad a nivel Comunal, Regional y Nacional (2003-2011).....	147
Tabla 19: Elementos de Mejora del proceso de comunicación identificados por los distintos agentes durante el proceso participativo (2013).....	156
Tabla 20: Buenas Prácticas vinculadas al ámbito de Comunicación, Información y Documentación	157
Tabla 21: Relación Usuario-Medios-Objetivos para el Sistema de Información Integral	162
Tabla 22: Resultados Autoevaluación Inicial aplicada a la Directora del Establecimiento (Enero 2013)	166
Tabla 23: Resultados Autoevaluación Inicial aplicada a la Directora del Establecimiento (Enero 2014)	167

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Pauta Focus Group Directivos Escolares y listado de participantes	186
Anexo 2: Pauta de Validación de Modelo de Competencias Profesionales para Directivos Escolares (aplicada a expertos).....	188
Anexo 3: Banco de Buenas Prácticas Directivas Escolares.	190
Anexo 4: Correlación entre los elementos propuestos para la dirección escolar y las competencias para la dirección de proyectos IPMA.....	201
Anexo 5: Resultados SIMCE Colegio Kings' School San Bernardo, 2009-2012.....	203
Anexo 6: Encuesta inicial aplicada por el Equipo Directivo a los Docentes del Kings' School....	204
Anexo 7: Encuestas utilizadas en el proceso participativo para el desarrollo de la aplicación del modelo en el contexto del Kings' School San Bernardo	205
Anexo 8: Pauta de Autoevaluación de Competencias Profesionales para Directivos Escolares	214
Anexo 9: Fichas de Seguimiento del Proceso de Implementación de Práctica (Pautas para entrevistas abiertas)	215