

**PROFESIONALIZAR LA DIRECCIÓN ESCOLAR
POTENCIANDO EL LIDERAZGO: UNA CLAVE INELUDIBLE
EN LA MEJORA ESCOLAR. DESARROLLO DE PERFILES DE
COMPETENCIAS DIRECTIVAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO
CHILENO¹**

**TO PROFESSIONALIZE THE SCHOOL MANAGEMENT EMPOWERING THE
LEADERSHIP: AN INELUCTABLE KEY IN THE IMPROVEMENT OF THE SCHOOL.
DEVELOPMENT OF MANAGEMENT COMPETENCE PROFILES AT THE CHILEAN
EDUCATIVE SYSTEM**

Mario Uribe Briceño

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf

¹ Artículo presentado en el I Coloquio Iberoamericano *La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria: retos y perspectivas*, Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. Universidad de Buenos Aires. 9 al 11 de noviembre de 2009.

Agradecemos al Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile, su autorización para publicar en este trabajo, conclusiones y resultados de la asistencia técnica que Fundación Chile prestó al MINEDUC en la elaboración de perfiles de competencias directivas en escuelas municipales.

La importancia del rol de los docentes directivos en la mejora y efectividad de los resultados escolares es uno de los temas de mayor vigencia en el sistema educativo chileno, en particular y crecientemente a partir del año 2006, donde se produce un movimiento nacional de protesta estudiantil que pone el acento en temas de equidad y calidad. A partir de ahí, no sólo se generan cambios significativos en la política y legislación educativa, sino también se intensifica la reflexión y la urgencia de establecer con claridad los roles y responsabilidades de cada uno de los actores del sistema, tanto en el nivel local como en la escuela misma.

Para el caso de los directores (ras) de escuelas, se han desarrollado una serie de iniciativas específicas tendientes a establecer un marco de actuación propio que los distingue de las actividades de los profesores. Sistemas de concursabilidad al cargo; sistemas de evaluación, compromisos de gestión a través de planes de mejoramiento con énfasis en aprendizajes que, para el caso de los establecimientos públicos, son mutuamente concordados con el MINEDUC, situación esta última que no es voluntaria, sino obligatoria para todas la escuelas públicas de Chile, en particular las de más alta vulnerabilidad social. Lo anterior, como es de suponer, pone a los "directivos" como una de los agentes críticos en la mejora.

Hay antecedentes de contexto que también sitúan a la dirección escolar como un actor clave. Recientemente en Chile se aprobó, en el marco de una política de descentralización, la creación de una Agencia de Calidad que no sólo considera medición de aprendizajes, sino el diseño de estándares indicativos para la actuación de sostenedores y escuelas y también actores clave del sistema como docentes y directivos.

Desde la investigación centros avanzados en educación como el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE) tienen entre sus líneas prioritarias la investigación sobre liderazgo escolar poniendo un acento especial en saber "quiénes son", el desarrollo de sus vocaciones, su distribución de género, sus atribuciones según dependencia, trayectorias de vida y lo más relevante el cómo el trabajo de directores impactan en las practicas docentes y establecen condiciones adecuadas de trabajo en contexto diversos.

Otra de estas iniciativas y que fundamenta el presente artículo fue el estudio y desarrollo de perfiles de competencias para directivos. En Chile no se había avanzado en describir en detalle la complejidad de la labor directiva desde otra perspectiva que no fuera la funcional. Durante 2008 y 2009 se han levantado perfiles competencias que, contextualizadas, puede constituirse en un referente que permiten identificar las habilidades fundamentales para un liderazgo escolar eficaz y el punto de partida referencial para hacer del liderazgo escolar una dimensión del desarrollo profesional atractivo y desafiante para los profesores.

1. TEMAS FUNDAMENTALES QUE DAN MARCO AL DESARROLLO DEL TRABAJO

1.1. El liderazgo directivo como factor de la eficacia escolar

Así como el rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia de la organización escolar. Este reconocimiento explícito de la responsabilidad del director(a) en liderar (y no sólo

administrar) la escuela y su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en nuestro contexto es más bien reciente, en particular el hecho de vincular su quehacer con la mejora en los aprendizajes a través de su influencia en las prácticas docentes. Esta poca valoración queda en evidencia al ver su importancia relativa en el debate de reformas educativas o bien en medidas explícitas de los sistemas educativos en relación con el marco de acción que los rige. Lo anterior se explica en la medida en que los profesores, las metodologías de aula y los resultados han sido el centro de la atención y no existe, a lo menos no en latinoamericana, evidencia contundente de la influencia de las prácticas directivas en los aprendizajes escolares. Los antecedentes preliminares, nos permiten afirmar que esta influencia es más bien indirecta, es decir hay temas y acciones de los directivos que provocan condiciones claves para generar mejores condiciones para los procesos de aprendizaje. En este sentido, en la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar queda de manifiesto la importancia de temas como las características de la dirección de establecimiento, la construcción colectiva de una misión institucional, el establecer metas asociadas a altas expectativas y la generación de un clima escolar positivo, siendo esta última según el SERCE (2008: 157) el factor asociado al desempeño escolar con mayor poder de predicción de los logros cognitivos de los estudiantes. Este hallazgo es indicativo de la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas al interior de las escuelas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje (SERCE, 2008).

La investigación desarrollada más allá de Iberoamérica está siendo más contundente aún al presentar evidencia de cómo influye en liderazgo en la mejora del clima, las condiciones y prácticas que se dan en una escuela y que promueven la mejora de los aprendizajes. Si bien pueden existir dudas en relación con el nivel de impacto de la acción directiva en los aprendizajes, el liderazgo aparece como la segunda variable de importancia después de "la clase", a saber "sólo la enseñanza en aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo" (Leithwood *et al.*, 2006). La sistematización de Leithwood (2004) que recoge antecedentes de estudios realizados en Estados Unidos y Canadá concluyó que los efectos del liderazgo sobre el aprendizaje podría estimarse en un cuarto del total de entre todos los factores relacionados en la escuela y, este efecto, es aún más significativo en las escuelas con entornos difíciles (Marzano, 2003; Brunner, 2003; 2004, Raczynski, 2005; Bolívar, 2009).

En un contexto de relaciones sociales como es la escuela, Leithwood (2009: 20) define el liderazgo escolar como *la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr intenciones y metas compartidas en la escuela*. La pregunta entonces es, ¿cuáles son las características del liderazgo que permiten movilizar e influenciar a los otros en pos de la mejora de resultados académicos y no académicos que se esperan de todos los estudiantes que asisten a una escuela? ¿Qué implica esto para el desarrollo profesional de los directivos? En principio indicar que la investigación ha dado cuenta de distintos estilos de liderazgos (democrático, participativo, transformacional, sustentable o distribuido). También se han desarrollado modelos, como el de "Bass y Avolio" que se funda en tres constructos: liderazgo transaccional, transformacional y el "no líder" y condiciona la efectividad de la dirección escolar según los entornos socioculturales y, por ende, abre la posibilidad de distinguir más de un tipo de liderazgo efectivo (Bass, 2000).

Sabemos, adicionalmente, que el "efecto-director" es normalmente indirecto en relación con los resultados escolares (Bolívar, 2009), donde el líder potencia las capacidades y compromisos de los profesores a través de establecer condiciones y relaciones de colaboración que favorecen el desarrollo de la "clase". Para el trabajo encomendado, se tomaron como referencia dos investigaciones internacionales, un trabajo anterior de perfiles de competencias directivas desarrollados por Fundación

Chile (en Uribe y Celis, 2005) y el *Marco de la buena dirección* del MINEDUC. En cuanto a las investigaciones consultadas, la primera corresponde a un exhaustivo meta análisis sobre prácticas de liderazgo (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Se identifican cuatro categorías que engloban prácticas que favorecer la existencia de un liderazgo exitoso o efectivo: 1) establecer direcciones; 2) rediseñar la organización; 3) desarrollar personas; y 4) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela (Weinstein *et al.*, 2009) (cuadro 1).

CUADRO 1. PRÁCTICAS CLAVE PARA UN LIDERAZGO EFECTIVO

CATEGORÍA	PRÁCTICAS	DEFINICIÓN
Establecer direcciones, <i>Proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del staff y los incentive a perseguir sus propias metas..</i>	Visión (construcción de una visión compartida)	Identificar nuevas oportunidades para la organización, desarrollando, articulando e inspirando a los demás con dicha visión de futuro. Esto implica establecer valores centrales y alinear al staff y a los alumnos con ellos, de manera que la visión propuesta pueda ser alcanzada.
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)	Construir acuerdos sobre las metas inmediatas, de manera de poder ir acercándose hacia la realización de la visión.
	Altas expectativas	Demostrar altas expectativas sobre la excelencia, calidad y desempeño del cumplimiento de las metas propuestas
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	Convocar a la actividad colaborativa productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre aquellos involucrados en la colaboración, siendo confiables los líderes mismos; determinar de manera compartida los procesos y resultados de los grupos; promover la voluntad de compromiso entre colaboradores, fomentando una comunicación abierta y fluida entre ellos y proveer los recursos adecuados para apoyar el trabajo colaborativo
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	Ordenar estructuras que son complementarias. Entre las prácticas asociadas a ello, se incluyen la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, la distribución del liderazgo en tareas específicas y un mayor involucramiento de los profesores en la toma de decisiones.
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad	Cambiar una mirada que mire exclusivamente al interior del establecimiento por una que asigne un rol significativo a los apoderados y que se vincule con la comunidad.
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	Desarrollar contactos que sean una fuente de información y apoyo para el establecimiento, y mantenerlos mediante la interacción periódica (visitas, llamadas telefónicas, correspondencia y asistencia a eventos sociales).
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 éste necesita para continuar realizándolas.</i>	Atención y apoyo individual a los docentes	Proveer oportunidades de autorrealización y desarrollo moral para cada seguidor. Así se comunica el respeto del líder por sus colegas y su preocupación por sus sentimientos y necesidades personales.
	Atención y apoyo intelectual	Incluye comportamientos tales como incentivar la toma de riesgos intelectuales, re-examinar los supuestos, mirar el propio trabajo desde diferentes perspectivas y mirar nuevas formas de llevarlo a cabo. Es decir, ayudar a los colegas a apreciar, ponderar y descubrir aquello que de otra forma no hubiesen sido capaces de distinguir.
	Modelamiento o modelización (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)	Liderar con el ejemplo, mostrando transparencia en la toma de decisiones, optimismo, confianza, resiliencia y consistencia entre palabras y hechos: Adecuar las propias prácticas a los valores centrales de la organización, de manera visible para el colegio.
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela <i>Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases</i>	Dotación de personal	Encontrar profesores con el interés y la capacidad para profundizar ("llevar más allá") los esfuerzos del colegio.
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)	Considera el supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, así como también, proveer los recursos para éste último, para la enseñanza y para la actividad contable.
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)	Monitoreo y evaluación, principalmente del progreso de los alumnos
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo	Se busca contrarrestar la tendencia que se genera por la naturaleza de los colegios y por las expectativas de padres, medios, grupos de interés y el gobierno, de llevar al staff a realizar actividades que son incompatibles con las metas propuestas.

Fuente: Elaboración propia con base en Leithwood, *et al.* (2006).

La segunda referencia son las investigaciones sobre prácticas directivas de Robinson (2007). En ellas se detallan cinco dimensiones de liderazgo y estima sus efectos en los resultados estudiantiles. Como guía general, explica Robinson, se interpretó el tamaño del efecto de la siguiente forma: entre 0 y 0.2 como débil o casi nulo, y entre 0.2 y 0.4 como un pequeño efecto, pero posiblemente un aliado importante, entre 0.4 y 0.6 implica un moderado efecto, y mayor de 0.6 como un gran impacto significativo en lo educativo (cuadro 2).

CUADRO 2: DIMENSIONES DEL LIDERAZGO Y SUS EFECTOS EN LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES

Dimensiones del liderazgo	Significado de la dimensión	tamaño del efecto estimado
1. Declarar objetivos y expectativas	-Incluye comunicación y el monitoreo del cumplimiento de los objetivos, normas y expectativas en relación con los aprendizajes. -Considera la participación personal en el proceso con el fin de que de que haya claridad sobre las metas.	Promedio ES = 0.35
2. Los recursos estratégicos	-Implica seleccionar, alinear y asignar los recursos de acuerdo con las prioridades. -Asociado con el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza. -Incluye la provisión de personal con capacidades y conocimientos necesarios para cumplir con los objetivos de la enseñanza...	Promedio ES = 0.34
3. La planificación, coordinación y Evaluación de la enseñanza y el	-Implica la participación directa en el apoyo y la evaluación de la enseñanza, a través de visitas regulares a las aulas.-Durante el año, supervisión directa del plan de estudios a través de la coordinación general de actividades, alineando las clases realizadas con los objetivos de la escuela.	Promedio ES = 0.42
4. Promover y participar en el desarrollo y aprendizaje permanente de los profesores	-Liderazgo que no sólo promueve, sino que participa directamente con los maestros en sus procesos de aprendizajes (sea en la modalidad formal o informal)	Promedio ES = 0.84
5. Garantizar un entorno ordenado que apoye la enseñanza	-Cuidar los tiempos destinados a la enseñanza mediante la reducción de interrupciones y programas externos que nos contribuyan con el logro de los objetivos de la escuela. -Establecer un entorno ordenado de apoyo, tantodentro como fuera de las aulas.	Promedio ES = 0.27

Como es posible observar la implicación activa del directivo en los procesos de aprendizaje de los profesores es una de las prácticas de mayor impacto en lo educativo.

El tercer referente fue el primer levantamiento de perfiles de competencias realizado el año 2005 en Fundación Chile (en Uribe y Celis, 2005) donde como consecuencia de la aplicación del Modelo de Gestión Escolar en cientos de establecimientos de todas las dependencias del país una de las dimensiones que presentó (y sigue presentando) mayores debilidades es el desarrollo de competencias docentes y

directivas.² En dicho estudio de campo se levantaron perfiles de competencias para todos los cargos constitutivos propios de la dirección escolar.

Un cuarto referente para el desarrollo del trabajo fue el *Marco de la buena dirección* (MINEDUC, 2005), documento oficial del Ministerio de Educación de Chile que propone un conjunto de dominios y criterios para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño directivo. El marco propone cuatro ámbitos de acción: liderazgo; gestión curricular; gestión de recursos y del clima institucional; y convivencia. Se destaca que el director es llamado a dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, preocupado por obtener logros de aprendizajes para sus alumnos, logros institucionales para el establecimiento y de satisfacción en la comunidad educativa.

Mientras la investigación avanza y nos provee de nuevos antecedentes, hay algunos aspectos básicos del accionar de la dirección escolar que le son comunes, lo que nos lleva a distinguir entre estilos y prácticas básicas del liderazgo, esto es, precisar que independiente del tipo de liderazgo hay cierto número de funciones o desempeños que son necesarios y constituyen una línea base de acción en todos ellos. Por tanto es posible distinguir dentro de las prácticas de los directivos las que son propias del liderazgo de aquellas que no lo son y que están asociadas con la dirección de la organización, siendo las primeras aquellas que ponen énfasis en influenciar/movilizar al grupo hacia la consecución de metas grupales de carácter educativo (Robinson cit en Weinstein, *et al.* 2009). En este punto se produce, según la perspectiva que se elija, un quiebre o un complemento, donde estas "prácticas" para ser entendidas deben ser analizadas y descritas, no desde los estilos de liderazgo, sino desde un marco de la gestión y dirección escolar que de consistencia y coherencia a las mismas.

Se concluye por lo expuesto que una escuela es efectiva porque en definitiva sus prácticas directivas y docentes lo son. La evidencia nos indica que los directores efectivos favorecen y crean un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares; promueven objetivos comunes; incorporan a los docentes en la toma de decisiones, planifican y monitorean el trabajo pedagógico. En contrario, la misma evidencia demuestra que en escuelas no efectivas, los directivos dan escaso apoyo a los docentes, no declaran metas y objetivos, levantan sistemas de evaluación débiles, no promueven el trabajo en equipo, presentan acciones más individuales que grupales y no hacen gestión de entorno (Raczynski, 2005).

Entonces, para identificar y describir el accionar de un directivo y su influencia en la efectividad de la escuela, se hace necesario distinguir cuales son las competencias que le permiten tener un adecuado desempeño en la gestión institucional y pedagógica.

1.2. Buenas prácticas de gestión y desarrollo de competencias directivas.

El interés de la investigación en relacionar competencias con roles directivos escolares es relativamente reciente. Hasta hace muy poco se valoraba el conocimiento y dominio de la información como lo más importante, al punto que representó 75% de la valoración profesional. Hoy sólo representa el 20% o 25% (Villa, 2006), siendo mayoritaria la importancia que se da las prácticas o dominios asociados a la búsqueda de información, al trabajo en equipo, liderazgo pedagógico, autoaprendizaje, entre otros.

² El Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile distingue seis temas o dimensiones con las cuales se analiza la escuela, a saber: i) Relaciones con los estudiantes la familia y comunidad; ii) Liderazgo directivos; iii) Competencias docentes; iv) Planificación; v) Procesos; vi) Resultados. En la aplicación de auto-evaluación teniendo como referencia este Modelo en más de dos mil escuelas en Chile de todas las dependencias, aparece una constante en cuanto a que el área de menor desarrollo es aquella que describe el desarrollo de sistemas de competencias docentes (iii), situación que motivó la primera descripción de las mismas (en www.gestionescolar.cl sección Competencias).

Las prácticas de gestión dan cuenta del nivel de competencias alcanzadas por los directivos. Es competente aquel que transforma los conceptos en acción a través de las capacidades, habilidades o prácticas que un directivo puede evidenciar en su trabajo cotidiano. En este sentido, hasta el desafío más técnico requiere de un líder fuerte con sólidas destrezas de relación y comunicación (Moss, 2006).

La competencia sería entonces, la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño directivo, que se obtiene en gran medida mediante el aprendizaje por experiencia (Ducci, 1997). Es "la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos, movilizandoy combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno" (OCDE, 2005). Incluye en su definición un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental), y un saber ser (actitudinal). Y como plantea Perrenoud (1997: 28) sólo existirán "competencias estables si la movilización de conocimientos va más allá de la reflexión que cada cual es capaz de realizar". Efectivamente, para enfrentar una situación de la mejor manera posible, debemos hacer uso de varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos, que son representaciones de la realidad, construidos y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y formación (Perrenoud, 1997:8).

Desde una perspectiva de la organización escolar, el fortalecimiento de las competencias se relaciona con los cambios en la forma de percibir e interpretar ciertas situaciones o prácticas colectivas, que dan cuenta de visiones y esfuerzos comunes y por ser compartidos por los actores involucrados, logran incidir fuertemente en la mejora institucional (Aguerrondo, 2007). Las competencias tradicionalmente se representan a través de modelos; la literatura reconoce como los más influyentes el de Competencias distintivas de David McLelland, el de Competencias Genéricas de William Byham y el Funcional desarrollado por Sydney Fine.

Saracho (1995) afirma que, si bien tradicionalmente se han asociado las competencias con los modelos denominados: conductista, funcional y constructivista, actualmente los modelos que se utilizan son los primeros. Es así que "cuando se habla de modelo conductista, se incluye tanto el modelo de Competencias Distintivas como el de Competencias Genéricas y cuando se habla de Modelo Funcional se incluye el modelo del Análisis Funcional". Para efectos del trabajo desarrollado diseñamos un modelo mixto que incluye tanto competencias funcionales como conductuales o genéricas, y sin duda muy influenciados por la óptica del modelo constructivista o integrativo de origen francés, que da gran valor en la educación formal y también al contexto, entendiendo que las competencias ligan el conocimiento y aprendizaje a la experiencia en el entendido que las competencias se definen por lo que alguien debe ser capaz de hacer para lograr un resultado, cumpliendo criterios de calidad y satisfacción. Como modelo recoge aspectos funcionales, pero con énfasis en los conductuales.

Los modelos de competencias presentan diferencias metodológicas para la identificar y representar las competencias. Mientras que los conductistas describen los comportamientos necesarios para alcanzar un desempeño superior, los funcionales describen los resultados que deben obtener los ocupantes de un puesto determinado y los comportamientos mínimos de un desempeño aceptable. Las competencias son observadas a través de comportamientos que se traducen en "capacidades para". Existen dos coincidencias fundamentales en los métodos utilizados para identificar competencias, el primero es que sea identificada a partir del trabajo y no de la formación, y el segundo es que la identificación sea un proceso participativo. La identificación de competencias se debe entender como el proceso de analizar el trabajo con el fin de precisar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y procesos de

comprensión que son movilizados, a fin de lograr los objetivos que tal ocupación persigue (Irigoin y Vargas, 2002).

Los modelos utilizan diversas metodologías para recoger la información necesaria. Uno de los métodos más conocidos para identificar competencias está constituido por la familia del Análisis Ocupacional con sus variantes DACUM (Designing a Curriculum), AMOD (A model) y SCID (Systematic Curriculum Instructional Development); el Análisis Funcional y el Análisis Constructivista, incluyendo el ETED (Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica). La metodología utilizada en el acopio de información para el levantamiento de competencias fue mixta ya que el objetivo fue distinguir y definir competencias funcionales y conductuales.

1.3. Levantamiento de competencias para directivos

Para el caso chileno, no es posible pensar el quehacer de los directores de manera aislada de los otros directivos escolares como por ejemplo el jefe técnico pedagógico (director académico) de gran relevancia en la cultura escolar, en particular entre los docentes. Siendo así, el distinguir competencias del director y separarlas completamente del responsable pedagógico de la actividad docente parecía imposible. El trabajo realizado entonces debe entenderse de dos formas, la primera reconocer al director como parte de un equipo directivo que según su contexto debe movilizar todas o parte (depende de la composición de su equipo) de las competencias que debe estar en condiciones de desarrollar y segundo, la convicción de que, independiente de quién y cómo se le acompañe en su actividad cotidiana, el director(a) debe tener un papel más protagónico en temas pedagógicos y curriculares, situación que en la actualidad es difícil de constatar y sólo se da por excepción. Un punto de partida en este cambio es tener un referente a través de la descripción de las competencias que debe tener un directivo.

Una vez descritas las competencias se agrupan coherentemente conformando un *perfil* de cargo. Para el caso de los directivos se levantaron competencias mixtas, es decir funcionales y genéricas (conductuales). Cada una de estas familias de competencias requiere metodologías distintas para poder identificarlas.

Para el caso de las **competencias funcionales**, se adaptó para el sector educativo un protocolo desarrollado por el Área de Competencias de Fundación Chile (INNOVUM) que distingue las siguientes etapas:

- a) Convocatoria panel de expertos (directivos y especialistas) en el cual se define el propósito principal de la escuela y qué hay que hacer específicamente para que este propósito se logre, cuál es el rol, qué hace una persona que cumple ese rol, etc.
- b) Identificar con directores(as) seleccionadas, los elementos de competencia, referidas a las actividades comportamientos y resultados de su desempeño.
- c) Definir mapa funcional: representación gráfica que será utilizada para la definición de las unidades de competencia laboral.
- d) Definir unidades de competencia laboral (UCL): estándar que describe los conocimientos, las habilidades y aptitudes que un individuo debe ser capaz de desempeñar y aplicar en distintas situaciones de trabajo, incluyendo las variables, condiciones o criterios para inferir que el desempeño fue efectivamente logrado.
- e) Definir las actividades clave: actividades en las que se desagrega cada unidad de competencia.

f) Definir criterios de desempeño: manera en que se espera que una persona ejecute básicamente las actividades clave de una UCL, las que luego, por cierto, tendrán todas las adaptaciones que el entorno requiere.

Para la identificación de *competencias conductuales* se seleccionó la técnica de entrevista de incidentes críticos que es una entrevista estructurada, profunda y detallada del desempeño laboral del individuo. Permite identificar y medir el grado de recurrencia, consistencia y solidez de las competencias de la persona y las evidencias en el repertorio de comportamientos que éste ha desplegado en su actuación exitosa como titular de un cargo en particular. El entrevistador debe solicitar la descripción de incidentes en términos de:

- a) Las circunstancias que precedieron el evento.
- b) Qué exactamente se realizó y por qué fue efectivo y no efectivo.
- c) Quiénes más participaron en la situación y cuál fue el rol de ellos.
- d) Los resultados de la conducta.
- e) Las consecuencias de la conducta.
- f) Los aprendizajes realizados.

1.3. Síntesis de los resultados del levantamiento de competencias para directivos escolares en Chile

Con la participación y colaboración de directivos de todo el país y especialistas en temas específicos, se establecieron tres ámbitos de gestión orientadores de la actividad directiva, se levantaron competencias directivas propias de esos ámbitos y finalmente se agruparon competencias según cargo dando paso entonces a los *perfiles* del director, jefe técnico, inspector general y orientador. El presente artículo presenta el perfil del Director.

1.3.1. Los ámbitos de la gestión donde se despliegan las competencias del director

Se han distinguido tres ámbitos propios de la gestión directiva: *institucional*, *curricular* y *de la convivencia*, todos los cuales se asocian las competencias funcionales.

i) La *gestión institucional* es el conjunto de acciones que aseguran la realización del proyecto educativo institucional. Dichas acciones del equipo directivo lideran la institución hacia metas explícitas, implican un proceso permanente de toma de decisiones generando un clima de trabajo colectivo y participativo. Son elementos clave de esta dimensión los procesos de administración, la convivencia escolar, la relación con el entorno (redes con otras escuelas e instituciones sociales) y el liderazgo de los procesos de los cuales se debe dar cuenta responsablemente.

La gestión institucional, constituye un pilar fundamental para cualquier proceso de mejora "en toda escuela, su entramado dinámico y complejo de personas, reglas, tradiciones, espacios, tiempos y recursos puede facilitar y/o obstaculizar las intenciones de producir cambios en sus prácticas cotidianas. Es un rol del equipo directivo mediar y resolver las múltiples tensiones que produce cualquier acción que intente cambiar la inercia de la institución" (Botte, Emilce s/f). Considerando lo anterior, se puede afirmar que la gestión institucional facilita y promueve el desarrollo de prácticas institucionales orientadas a mejorar la calidad educativa, comprometiendo a todos los actores y liderando los procesos educativos para el logro de los objetivos de la misión y visión de la escuela.

CUADRO 3. RELACIÓN MATRIZ DE COMPETENCIAS FUNCIONALES ASOCIADA A ÁMBITOS DE GESTIÓN

ÁMBITOS	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS FUNCIONALES	ACTIVIDADES CLAVE
GESTIÓN INSTITUCIONAL	Las competencias directivas involucradas en este ámbito son aquellas que orientan y coordinan los esfuerzos de la comunidad educativa para el logro de las metas del establecimiento, promoviendo formas participativas de gestión determinantes en la creación de una cultura de calidad.	1. Gestionar los procesos a su cargo.	1.1 Formular el Proyecto Educativo Institucional. 1.2 Dirigir los procesos a su cargo. 1.3 Asegurar el alineamiento estratégico del personal del establecimiento con el PEI.
		2. Gestionar el crecimiento de la Escuela	2.1 Gestionar y controlar el cumplimiento del presupuesto anual. 2.3 Planificar y organizar un modelo de atracción y retención de matrícula.
		3. Gestionar el desarrollo profesional del equipo docente y Asistentes de Educación.	3.1 Crear e implementar programas de desarrollo profesional para el equipo docente. 3.2 Asegurar el desempeño efectivo de los Asistentes de Educación.
		4. Gestionar recursos humanos.	Administrar condiciones de trabajo. Implementar sistemas de gestión de Recursos Humanos por competencias.
		5. Generar condiciones para la gestión de los contenidos curriculares.	5.1. Programar y planificar contenidos curriculares del Plan Anual Curricular. 5.2. Evaluar la ejecución de Planes y Programas de Estudio e implementar acciones de mejoramiento.
GESTIÓN CURRICULAR	Los directivos lideran el diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos pedagógicos institucionales pertinentes para la implementación curricular en aula, asegurando la calidad de las estrategias de enseñanza a través del mejoramiento continuo.	6. Asesorar a los docentes en los procesos de aprendizaje enseñanza.	6.1 Asegurar el avance y resultado de los procesos de aprendizaje enseñanza.
		7. Desarrollar estrategias educativas del establecimiento.	7.1 Coordinar e implementar acciones de mejora curricular. 7.2 Promover actualizaciones del Currículum en el contexto del PEI. 7.3 Rediseñar sistemas de gestión de los procesos de aprendizaje.
		8. Gestionar el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de aprendizaje.	8.1 Orientar el proceso de aprendizaje enseñanza hacia una mejora continua. 8.2 Asegurar la integración de los Objetivos Fundamentales Transversales en el currículum. 8.3 Analizar la información y resultados, generando acciones que promuevan una mejora continua.
		09. Orientar a los estudiantes y sus familias.	9.1. Diagnosticar las necesidades de orientación de los estudiantes y sus familias. 9.2. Coordinar acciones de intervención.
		10. Orientar a los alumnos hacia su desarrollo futuro.	10.1. Crear e implementar programas de orientación vocacional adecuados a la realidad del establecimiento.
GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	Las competencias implicadas en este ámbito son aquellas mediante las cuales los directivos velan por la buena convivencia de todos los actores de la comunidad educativa.	11. Gestionar la interacción y convivencia escolar.	11.1 Aplicar y controlar el cumplimiento de normas y procedimientos de la organización escolar. 11.2 Gestionar la convivencia escolar anticipando futuros escenarios.
		12. Prevenir situaciones de riesgo psicosocial	12.1 Realizar acciones de prevención. 12.2 Integrar a la familia al proceso educativo.
		13. Gestionar redes sociales.	13.1 Generar vínculos y convenios con organizaciones de la comunidad que contribuyan los objetivos del establecimiento. 13.2 Promover la participación de estudiantes y apoderados como redes internas del establecimiento.

ii) *La gestión curricular* es la capacidad de organizar y poner en marcha el proyecto pedagógico de la institución desde el punto de vista de lo que se requiere enseñar y de lo que es necesario que los estudiantes aprendan. Orienta y conduce las actividades del aula en el marco del proyecto educativo institucional, logrando trabajo en equipo de los docentes y generando las condiciones para que su trabajo se realice en un ambiente enriquecido y favorable a los aprendizajes. Los aspectos formativos del proyecto educativo y la orientación hacia la mejora continua constituyen igualmente elementos fundamentales de este ámbito.

iii) *La gestión de la convivencia* escolar: es el conjunto de acciones implicadas en la construcción de una convivencia escolar de calidad para sus integrantes, es decir, una gestión directiva que posibilite que los procesos educativos se desarrollen en un ambiente favorable, superando y previniendo conflictos que pueden afectar la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa. La gestión de la convivencia escolar considera, asimismo, la capacidad para potenciar el proyecto educativo institucional (PEI) y lograr resultados de aprendizaje de calidad. Son elementos centrales de este ámbito, la mantención de un clima escolar favorable a los aprendizajes, la prevención psicosocial, la creación de redes sociales y la comunicación e interacción colaborativa de directivos, docentes, estudiantes y apoderados. El cuadro 3 describe la matriz que asocia las competencias funcionales seleccionadas con los ámbitos específicos de gestión (institucional, curricular, convivencia).

1.3.2. Competencias conductuales del director

CUADRO 4. COMPETENCIAS CONDUCTUALES

COMPETENCIAS CONDUCTUALES	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS CONDUCTUALES
LIDERAZGO DIRECTIVO	Conduce, orienta y motiva a personas y equipos a su cargo, hacia una visión alineada con los valores del Proyecto Educativo Institucional, conduciéndolos hacia altos estándares de desempeño y propiciando un clima laboral favorable.	Promueve una visión compartida generando altas expectativas de logro
		Guía al equipo hacia el logro de los objetivos del proyecto educativo institucional
		Propicia un clima organizacional favorable
		Propicia una cultura de mejoramiento continuo
GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN	Conduce al equipo a través de procesos de gestión innovadores al desarrollo de la comunidad educativa, implementando soluciones nuevas para resolver problemas, conflictos y resistencias propias de los procesos de cambio.	Incentiva la innovación
		Promueve el desarrollo de la comunidad educativa
		Estimula una actitud favorable al cambio
COMPROMISO SOCIAL	Asume la complejidad de los procesos educativos y su impacto en el entorno, influye positivamente y se compromete con el desarrollo social de la comunidad interna y externa y la aceptación de la diversidad de acuerdo a los valores declarados en el Proyecto Educativo Institucional.	-Promueve la aceptación de la diversidad -Refuerza el sentido social declarado en el PEI -Promueve el desarrollo social de la comunidad
COMUNICACIÓN PARA LA INTERACCIÓN	Escucha activamente y se expresa en forma clara y asertiva, facilitando el intercambio de información de manera eficaz, influenciando positivamente el actuar de los demás	-Se comunica asertivamente -Influye positivamente en la -Genera impacto con su comunicación
TRABAJO EN EQUIPO	Gestiona efectivamente la consecución de objetivos comunes trabajando con otras personas, áreas e instituciones, comprometiéndose, responsabilizándose y dando cuenta del cumplimiento de ellos.	-Promueve la formulación de objetivos y metas del equipo -Incentiva el trabajo en equipo -Optimiza el uso de los recursos -Favorece redes de operación

La metodología para levantar competencias conductuales se basó en entrevistas a directivos escolares con distintos roles a los cuales se les consultó sobre su comportamiento pasado frente a eventos o incidentes críticos.

Las competencias conductuales (cuadro 4) constan de una descripción general, criterios conductuales y una rúbrica que describe cuatro niveles de desarrollo:

Nivel 1: Demuestra las conductas mínimas de la competencia.

Nivel 2: Manifiesta conductas de mayor complejidad. Corresponde a un nivel intermedio de desarrollo de la competencia.

Nivel 3: Corresponde a un nivel esperado de desarrollo de la competencia. La competencia es utilizada de una forma amplia y puede abarcar al trabajo de otros.

Nivel 4: Sus comportamientos son de mayor complejidad, autonomía, frecuencia y consistencia.

Una vez levantadas las competencias se construye el perfil del cargo. El cuadro 5 presenta el perfil de competencias del director(a).

CUADRO 5. PERFIL DE COMPETENCIAS DEL DIRECTOR

PERFIL DEL DIRECTOR ³		
OBJETIVO DEL CARGO:		Liderar el Proyecto Educativo Institucional gestionando, administrando, supervisando y evaluando los procesos educativos del el establecimiento.
ÁMBITO	CÓDIGO	COMPETENCIAS FUNCIONALES
GESTIÓN INSTITUCIONAL	CFD01	Gestionar los procesos a su cargo.
	CFD02	Gestionar el crecimiento de la escuela.
	CFD03	Gestionar el desarrollo profesional del equipo docente y asistentes de educación.
	CFD04	Gestionar Recursos Humanos.
GESTIÓN CURRICULAR	CFD06	Asesorar a los docentes en los procesos de aprendizaje enseñanza.
	CFD08	Gestionar el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de aprendizaje enseñanza.
GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	CFD11	Gestionar la interacción y convivencia escolar.
	CFD13	Gestionar redes sociales
	CÓDIGO	COMPETENCIAS CONDUCTUALES
	CCD01	Liderazgo directivo
	CCD02	Gestión de la innovación
	CCD03	Compromiso social
	CCD04	Comunicación para la interacción
	CCD05	Trabajo en equipo

1.4. Asociación de las competencias de la dirección escolar con los diferentes niveles de desarrollo de la organización escolar.

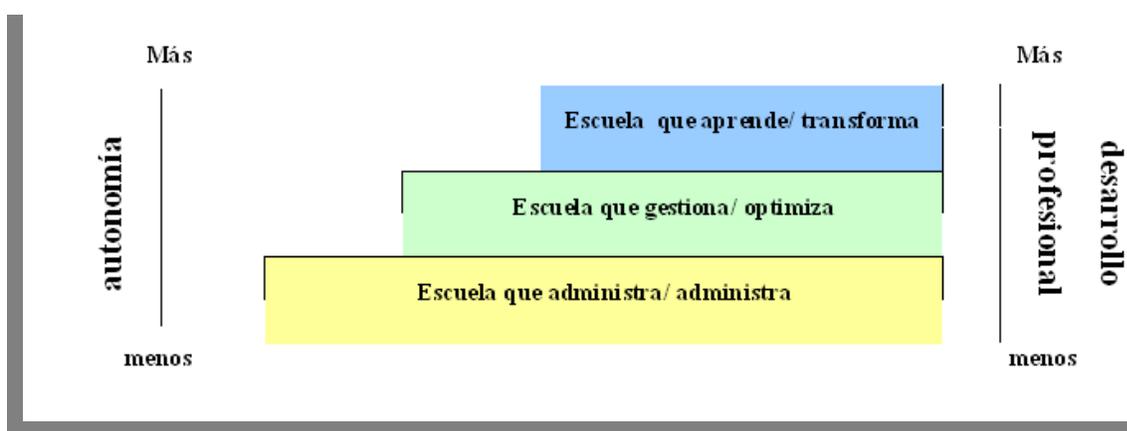
La gestión eficiente e innovadora en la escuela (palanca de cambio) es un factor estratégico en el logro de la calidad de los aprendizajes. Es así como los establecimientos que alcanzan sostenidamente buenos resultados en las pruebas externas, cuentan por lo general con equipos directivos de calidad. "No es

³ Ver en Anexo 1: Ejemplo de cómo se describen en detalle una de las competencias funcional y una competencia conductual.

casual, entonces, que un reciente informe que analiza a los sistemas educacionales que logran los mejores resultados en el mundo, distinga el factor de la 'buena dirección', como un elemento esencial" (Barber y Mourshed, 2008). Lo interesante es que la "buena dirección" no es posible asociarla con un *tipo* específico de escuela. Aquellas que logran buenos resultados, son la mayoría de las veces muy distintas unas de otras, aún cuando el contexto sociocultural sea similar. La incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan los actores de la comunidad, la historia institucional, entre otros factores, configuran una personalidad única y especial para cada organización educativa. Por ello, el particular estilo de liderazgo ejercido por los equipos directivos y en particular por el director(a), para cada uno de estos casos, será el factor determinante en el logro de los objetivos del proyecto educativo institucional. Este fenómeno no es casual y por tanto será necesario enfatizar que "se trata de construir equipos directivos, de gestión y de docentes capaces de asumir la responsabilidad por una buena educación en sus respectivos establecimientos *con competencias y atribuciones claras*" (MINEDUC, 2005)

Para lograr la estrategia, la dirección escolar requerirá de una movilización colectiva de competencias y en particular de las que hemos denominado conductuales ya que estas aseguran parte fundamental de la calidad de los procesos. Las competencias conductuales al ser genéricas serán aplicables a cualquier miembro de la organización, directivo, profesor, asistentes de la educación y serán en definitiva movilizadores en la ruta de construir una mejor escuela, cuya máxima representación será la escuela "que aprende de su propia experiencia". Basándonos en los aportes de Gairín (2000), se han definido tres niveles de progreso de la organización escolar, su nivel más básico es aquel que sólo vela por la *administración* de la escuela, un cotidiano dado por un ciclo anual sin mayores desafíos educativos muy marcado en sus tiempos por la inercia propia de una actividad normada anualmente. Un segundo nivel es la de una escuela que logra una gestión que *optimiza* sus propios recursos y rompe con la inercia administrativa (Uribe, 2005) y finalmente un nivel de práctica, que incluyendo los niveles anteriores están orientadas a la *transformación* de la cultura escolar (cuadro 6).

CUADRO 6. NIVELES DE DESARROLLO DE UNA ESCUELA⁴:



(Adaptación, J. Gairín: 2000).

⁴ Estos niveles de desarrollo se deben entender como un referente de orientación de prácticas y no como un sistema de clasificación y/o segmentación de escuelas.

Nivel 1: Administra

Las competencias directivas favorecen la administración de los procesos existentes y el cumplimiento de las normativas en los ámbitos de gestión institucional, pedagógico y administrativo.

Nivel 2: Optimiza

Las competencias directivas favorecen la implementación de estrategias de gestión y mejoramiento de los procesos que favorezcan los resultados en los ámbitos institucionales, curriculares, de prácticas pedagógicas y convivencia, así como una especial atención en el desarrollo de las personas.

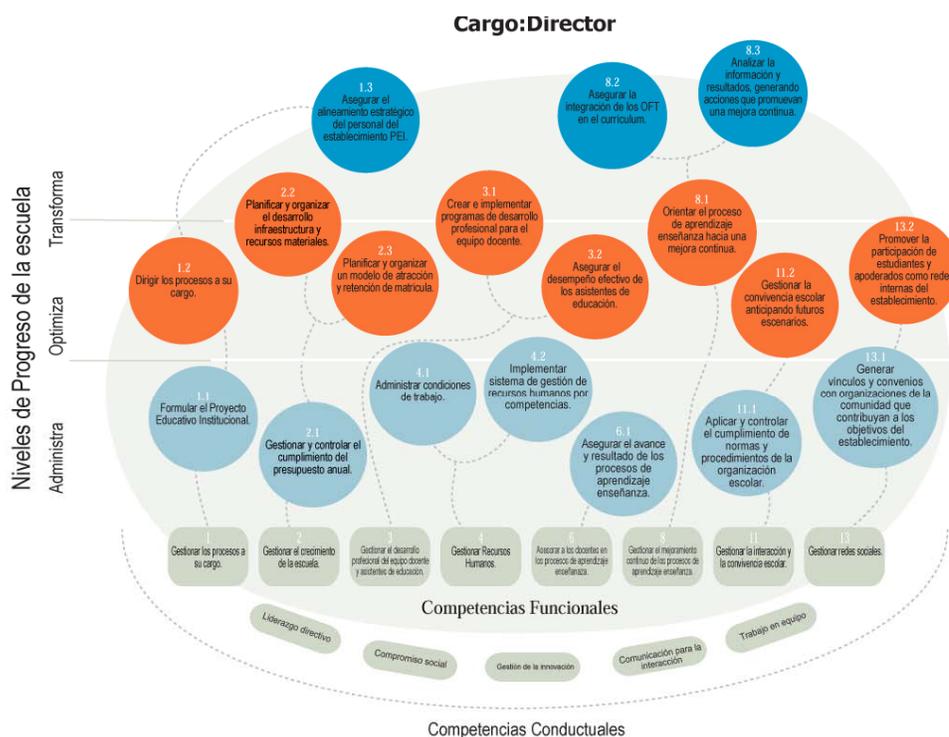
Nivel 3: Transforma

Las competencias directivas favorecen el cambio de cultura institucional realizando acciones innovadoras que actualizan y transforman el Proyecto Educativo Institucional. Evalúan sus resultados, aprenden de ellos y mejoran sus prácticas a partir de estas evidencias

El desarrollo organización trae consigo que los profesionales tengan mayores grados de autonomía, este escenario no es posible en la medida que el director(a) no avance a formas de gestión donde distribuya no sólo las responsabilidades sino permita que se desplieguen plenamente competencias de su equipo directivo y consecuentemente de los profesores.

Hemos avanzado, adicionalmente, en una primera reflexión que hace un paralelo entre el desarrollo o estado de la organización escolar y las *actividades clave* que están asociadas con las competencias funcionales presentadas. Como se podrá apreciar, en la base de la actividad, están las competencias conductuales, que constituyen el motor real de la profesión, siendo la más relevante la del liderazgo la que de alguna forma viene a representar acciones de orientación, cohesión, mística de equipo, orientación de logro y por sobre todo responsabilidad social. Al decir de Fullan, el propósito moral de la escuela (cuadro 7).

CUADRO 7. COMPETENCIAS DEL DIRECTOR Y DESARROLLO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR



Fuente: Programa Gestión y Dirección Escolar Fundación Chile

2. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL TRABAJO

El estándar dado por las competencias puede ser una guía orientadora para describir las principales características de una actividad, pero en ningún caso resuelve la complejidad de abordar la gran variedad de temas y contingencias que se ve enfrentada la gestión escolar día a día. Aquí está probablemente la mayor debilidad de presente planteamiento -lo que por cierto no lo invalida como documento orientador- y es que por completo que sea una descripción desde la perspectiva de competencias, es imposible considerar los aspectos que son propios de la contingencia y contextos específicos. En general las competencias son capaces de describir aquellas habilidades, conductas y conocimientos que es posible movilizar y que aseguran un desempeño esperado ante "problemas o desafíos predecibles o estructurados previamente" pero no son capaces de anticipar los contingentes. En este sentido, hay mayor conciencia que el proceso que utiliza una persona para resolver problemas, está más relacionado con su conocimiento del problema específico que con el tipo o características del problema *per se* (Frederiksen, 1984, citado en Leithwood, 2009:20), por tanto, frente a un trabajo como el que se presenta, sabemos que hay "zonas indeterminadas de la práctica" que no tenemos capacidad de abordar o anticipar y ello constituye un limitación estructural propio del levantamiento de competencias y que en situaciones reales cuando se ve sobrepasada la descripción de las mismas es la *experiencia* (buena práctica aprendida en el quehacer) la que se impone.

3. CONCLUSIONES FINALES

Reezigt y Creemers (2005:407-424) haciendo referencia al rol de los directivos, indican que estos están llamados a *asegurar actividades* que permitan el *aprendizaje continuo de todos los miembros del establecimiento* (prácticas en la caso de los docentes y aprendizajes en el caso de los estudiantes), buscando la excelencia académica y mejoras sustentables en el tiempo. Para cumplir con estas expectativas entendemos que no basta solo la vocación directiva, esta debe estar orientada por una política que regule su carrera y un sistema de desarrollo profesional continuo que mejore sus competencias.

En la actualidad los perfiles de competencias desarrollados, están siendo utilizados con diferentes objetivos. Por las universidades para los procesos formativos en los cursos de perfeccionamiento, por algunos sostenedores como guías en procesos de selección y por el Ministerio de Educación explorando nuevas formas de evaluación para incentivos o desarrollo profesional.

El trabajo desarrollado, es parte de una serie de iniciativas que pretende establecer en los próximos años una ruta de desarrollo profesional diseñada y pensada para directivos escolares con un enfoque centrado en el concepto de un liderazgo que promuevan las condiciones para que las prácticas escolares de los profesores den como resultados que todos los estudiantes que asistan a una escuela se formen y aprendan según lo acordado y de esta manera se cumplan las expectativas de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar y el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, Inés (2007). *Escuelas por el cambio. Un aporte a la gestión escolar*, Buenos Aires: UNESCO-IIEP.

- Barber, Michael y Mona Mourshed (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, España: McKinsey & Company http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bass, B. (2000). "Liderazgo y organizaciones que aprenden", en *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, ICE Deusto.
- Bolívar, A. (2009). "Una dirección para el aprendizaje", REICE, vol. 1, núm. 7 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.htm>
- Botte, Emilce (s/f). *Una mejor gestión de los recursos de la escuela*. UNICEF. www.mcy.e.misiones.gov.ar/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=176&Itemid=70
- Brunner, J. J., et al. (2007). *La reforma al sistema escolar, aportes para el debate*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Ducci, M. Angélica (1996). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*, en Seminario Internacional sobre Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas, Guanajuato, México.
- Gairín, J. (2000). "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden", en *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, ICE Deusto.
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor.
- Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*, Reino Unido: Wallace Foundation, en <http://elan.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/ELAN/RR800.pdf>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?*, Santiago: Fundación Chile/ Fundación CAP
- Leithwood, K. et al. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Reino Unido: NCSL <http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17387&filenam>
- MINEDUC (2005). *Marco para la buena dirección*. Santiago de Chile: MINEDUC. En <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/buenadireccion/liderazgo.asp>
- Moss Kanter, Rosabeth (2006). "Las trampas de la innovación", *Harvard Business Review*.
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies*, OCDE.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construir competencias desde la escuela*, España: JC Sáez.
- Raczynski, D.; Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en sectores de pobreza en Chile*. Santiago: MINEDUC.
- Reezigt, G. y Creemers, B. (2005). "A comprehensive framework for effective school improvement", *School Effectiveness and School Improvement*, 16, pp. 407-424.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership an student outcomes: identifying what works an why*, http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0020/13727/Leadership_Oration.pdf
- Robinson, V. (2009). "Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. Studies", *Educational Leadership*, 7.

- Saracho, José María (1995). Un modelo general de gestión por competencias, Santiago de Chile: RIL Editores.
- SERCE (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, Chile: LLECE /UNESCO, en <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=123.456.789.000&ID=185605>
- Uribe B., Mario (2005). "El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior", *Revista PREALC-UNESCO*.
- Uribe, M. y Celis, M. (2005). *Competencias docentes, directivas y profesionales de apoyo de las escuelas*, en www.gestionescolar.cl
- Villa, Aurelio (2006). *Elementos significativos de la LOCE con relación a las competencias directivas* www.eyg.es/viicongreso
- Weinstein, et al. (2009). *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje*, en http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2_hm.htm#3



Anexo 1

El trabajo realizado implicó redactar cada una de las Competencias Conductuales y Funcionales descritas. A continuación se presenta un ejemplo de cada cual.

Ejemplo Competencia Conductual:		LIDERAZGO DIRECTIVO 01				Código: CCD
Conduce, orienta y motiva a personas y equipos a su cargo, hacia una visión alineada con los valores del Proyecto Educativo Institucional, conduciéndolos hacia altos estándares de desempeño y propiciando un clima laboral favorable.						
CRITERIOS CONDUCTUALES	NIVELES DE DESARROLLO					
	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4		
PROMUEVE UNA VISIÓN COMPARTIDA GENERANDO ALTAS EXPECTATIVAS DE LOGRO	Promueve la unidad de propósito y valores del Proyecto Educativo, comunicando la visión institucional a los diferentes actores de la comunidad educativa.	Motiva a sus colaboradores a trabajar cohesionadamente en la consecución de la visión institucional integrando a toda la comunidad en las actividades de la escuela.	Guía a la comunidad educativa al logro de una visión institucional compartida, involucrándolos en el diseño, implementación y evaluación de los objetivos estratégicos, generando altas expectativas de logro.	Influye en la comunidad educativa a la consecución de la visión institucional, diseñando estructuras organizacionales flexibles capaces de anticiparse a escenarios futuros.		
GUÍA AL EQUIPO HACIA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	Asegura la comprensión de las ideas fundamentales del PEI, comunicando claramente objetivos, metas y estándares de desempeño institucionales.	Incentiva y estimula al equipo al logro de los objetivos, proporcionándoles la información y recursos necesarios para asumir responsablemente sus decisiones.	Favorece la autogestión del equipo, apoyando sus iniciativas y potenciando prácticas orientadas al emprendimiento, en función del logro de los objetivos del PEI.	Forma equipos altamente orientados al logro de metas en una cultura institucional flexible y de altos estándares de resultados, favoreciendo el desarrollo de las competencias de liderazgo en directivos y docentes.		
PROPICIA UN CLIMA ORGANIZACIONAL FAVORABLE	Estimula un buen ambiente de trabajo favoreciendo la eficacia del desempeño organizacional, identificando y resolviendo conflictos.	Motiva a su personal buscando su bienestar, reconociendo y estimulando el desempeño de las personas.	Considera las necesidades e intereses profesionales de los actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones, transformando conflictos en oportunidades de cambio y mejora, favoreciendo el desarrollo eficaz de los procesos educativos.	Mejora continuamente la calidad de la vida laboral reconociendo las competencias de las personas creando oportunidades de desarrollo y motivándolas permanentemente.		
PROPICIA UNA CULTURA DE MEJORAMIENTO CONTINUO	Motiva a la superación de las dificultades, analizando resultados detectando necesidades, entregando información pertinente y proponiendo soluciones.	Favorece el análisis crítico y el mejoramiento continuo de los resultados institucionales evitando autocomplacencia, generando procesos y nuevos desafíos para el logro de los objetivos institucionales.	Se compromete con el mejoramiento continuo de los procesos educativos, involucrando al equipo en la implementación de acciones sistemáticas para el avance y mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes.	Genera una cultura de mejoramiento continuo en el establecimiento conduciendo a la comunidad a la búsqueda constante de la excelencia educativa, promoviendo altos estándares de desempeño.		

Ejemplo Competencia Funcional: GESTIONAR EL MEJORAMIENTO CONTINUO DE LOS PROCESOS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE ENSEÑANZA.
Código CFD08

8.1. Orientar el proceso de aprendizaje enseñanza hacia una mejora continua. Nivel: Optimiza.	8.2. Asegurar la integración de los Objetivos Fundamentales Transversales en el currículo. Nivel: Transforma.	8.3. Analizar información y resultados, generando acciones que promuevan una mejora continua. Nivel: Transforma.
Criterios de Desempeño:	Criterios de Desempeño:	Criterios de Desempeño:
8.1.1 Diagnostica la situación inicial de los aprendizajes de los estudiantes, coordinando la aplicación de instrumentos de evaluación, analizando resultados de aprendizaje en las distintas áreas, identificando fortalezas y debilidades.	8.2.1 Conduce la reflexión de la Comunidad Escolar, sobre su propuesta educativa del establecimiento, en actividades tales como reuniones y jornadas con todos los actores, en función del alineamiento con los valores institucionales y la propuesta de acciones de mejoramiento	8.3.1 Entrega lineamientos para el análisis de la información y los resultados, definiendo objetivos, metodologías, metas e indicadores, y estándares de calidad del establecimiento.
8.1.2 Define los objetivos, resultados y alcance del proceso de enseñanza aprendizaje, especificando los indicadores y medios de verificación de objetivos y resultados.	8.2.2 Lidera la definición de las actividades no lectivas del establecimiento, definiendo estrategias para conocer los intereses de los estudiantes y asignando docentes idóneos para su realización.	8.3.2 Verifica periódicamente el cumplimiento de los objetivos del los procesos de aprendizaje enseñanza, evaluando indicadores de resultados y metas comprometidas, definiendo en conjunto con el equipo directivo y docentes las áreas críticas que deben mejorar.
8.1.3 Asigna responsabilidades, funciones y tareas de acuerdo a los recursos humanos y materiales disponibles, considerando los indicadores de metas, e informando oportunamente a las personas responsables.	8.2.3 Articula la integración de los Objetivos Fundamentales Transversales con los contenidos de los diferentes Subsectores de aprendizaje y las actividades de la organización escolar establecimiento, verificando su coherencia con el PEI.	8.3.3 Define acciones de mejora continua, priorizando las necesidades, priorizando las necesidades, definiendo un plan de acción, comunicando las responsabilidades y monitoreando su realización.
8.1.4 Monitorea la ejecución, funciones y tareas, considerando su eficiencia y eficacia, cumplimiento de plazos acordados, implementando sistemas y procedimientos periódicos de evaluación del logro de metas.		

Conductas asociadas:	Conductas asociadas:	Conductas asociadas:
<p>Orientación analítica: establece procedimientos permanentes de revisión, análisis y organización de la información, incorporando acciones correctivas para asegurar el funcionamiento efectivo.</p>	<p>Liderazgo: motiva y conduce hacia la consecución de objetivos y metas institucionales, integrando a todos los actores a las actividades del establecimiento, manteniendo canales fluidos de comunicación.</p> <p>Influencia: persuade a otros con argumentos relevantes y estilo de comunicación positivo</p>	<p>Orientación analítica: establece procedimientos permanentes de revisión, análisis y organización de la información, incorporando acciones correctivas para asegurar el funcionamiento efectivo.</p> <p>Orientación al logro: fija metas por sobre los estándares, esforzándose por mejorar los resultados y prácticas continuamente.</p>
Conocimientos	Habilidades	Perfiles asociados.
<ul style="list-style-type: none"> • Marco para la Buena Dirección. • Marco para la Buena Enseñanza. • Proyecto Educativo del establecimiento. • Planes y Programas de Estudio. • Aplicación de Modelos de Calidad. • Planificación Estratégica. • Evaluación educativa. • Estadística aplicada a la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de herramientas ofimáticas. • Uso de tecnología de información y comunicaciones.(Tic's) 	<ul style="list-style-type: none"> • Director. • Jefe UTP. • Orientador.

