

<https://doi.org/10.1590/198053146317>

DIRECTORES DE ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS CONTEMPLADOS DESDE UN MARCO DE DESEMPEÑO¹

Nibaldo Benavides Moreno^I

Sebastian Donoso-Díaz^{II}

Daniel Reyes Araya^{III}

Resumen

Chile ha impulsado con énfasis el desarrollo del liderazgo directivo/pedagógico. Consecuentemente ha introducido instrumentos de apoyo y de guía tales como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE). Se analizan las opiniones de directores de establecimientos públicos de la región del Maule (Chile), en el ámbito de sus prácticas cotidianas situadas en los recursos personales dispuestos en este eje orientador. Es un estudio exploratorio cualitativo. Los resultados concuerdan que la mayoría de los directores emplean prácticas coincidentes con estos recursos, trasladando su atención desde materias de gestión más convencional, hacia las dimensiones propuestas en el marco, observándose la necesidad de potenciar mejor algunos componentes del mismo.

DIRECTOR ESCOLAR • LIDERAZGO • RECURSOS • CHILE

DIRECTORS AT CHILEAN PUBLIC SCHOOLS SEEN FROM A PERFORMANCE FRAMEWORK

Abstract

Chile has promoted the development of managerial / pedagogical leadership. Consequently, it has introduced support and guidance instruments such as the Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar [Framework for Good Leadership and School Leadership] (MBDLE). Opinions of directors from public institutions in the Maule region (Chile) were analyzed within the context of personal resources in their daily practices are arranged in this guiding axis. This is a qualitative exploratory study. The results agree that most of the directors use practices that coincide with these resources, steering their attention from more conventional management issues to the dimensions proposed in the framework, observing the need to improve some components of it.

SCHOOL DIRECTOR • LEADERSHIP • RESOURCES • CHILE

¹ Agradecemos el apoyo financiero del programa UTALCA-IIDE-2017-09 y el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE- Proyecto 12) apoyado por el Ministerio de Educación de Chile.

^{II} Universidad de Talca, Talca (Maule), Chile; <https://orcid.org/0000-0003-4482-7205>; nbenavides@utalca.cl

^{III} Universidad de Talca, Talca (Maule), Chile; <https://orcid.org/0000-0002-4744-531X>; sdonosos@utalca.cl

^{IV} Universidad de Talca, Talca (Maule), Chile; <https://orcid.org/0000-0003-0593-8033>; dreyes@utalca.cl

DIRECTEURS D'ÉCOLES PUBLIQUES CHILIENNES CONSIDÉRÉS À PARTIR DE LEUR PERFORMANCE

Résumé

Le Chili a fortement stimulé la performance de la direction administrative/pédagogique de ses établissements scolaires. Des outils visant à soutenir et guider le travail, comme le Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar [Cadre de bonnes pratiques de direction d'établissement] (MBDLE) ont été introduits. Cette étude analyse les opinions des directeurs d'établissements publics de la région du Maule (Chili), concernant leurs pratiques quotidiennes relatives aux ressources personnelles mobilisées autour de cet axe d'orientation. Il s'agit d'une étude qualitative exploratoire. Les résultats montrent que la plupart des directeurs utilisent des pratiques correspondant à ces directives et reportent leur attention des instruments de gestion plus conventionnelle aux proposés par le cadre d'orientation, ce qui met en lumière le besoin de mieux potentialiser certains composants du nouveau cadre.

DIRECTEUR D'ÉCOLE • COMMANDEMENT • RESSOURCES • CHILI

DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS CHILENAS CONTEMPLADOS A PARTIR DO SEU MARCO DE DESEMPENHO

Resumo

O Chile tem impulsionado enfaticamente o desempenho da liderança diretiva/pedagógica. Assim, tem introduzido instrumentos de apoio e guia, como o Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar [Marco para a Boa Direção e a Liderança Escolar] (MBDLE). São analisadas as opiniões de diretores de estabelecimentos públicos da região de Maule (Chile), no contexto das suas práticas cotidianas situadas nos recursos pessoais ligados a esse eixo orientador. Trata-se de um estudo exploratório qualitativo. Os resultados demonstram que a maioria dos diretores utilizam práticas coincidentes com esses recursos, transferindo sua atenção de matérias de gestão mais convencional para as dimensões propostas no marco, observando-se a necessidade de potencializar melhor alguns componentes do mesmo.

DIRETOR ESCOLAR • LIDERANÇA • RECURSOS • CHILE

EN LA ÚLTIMA DÉCADA LA POLÍTICA EDUCACIONAL CHILENA HA IMPULSADO CON ÉNFASIS

el desarrollo del liderazgo directivo/pedagógico como herramienta fundamental para el mejoramiento de la enseñanza escolar. Los establecimientos educacionales que han mostrado una trayectoria de mejora positiva tienen como factor común el liderazgo que ejerce el director,² entendido como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (LEITHWOOD *et al.*, 2006). En este mismo sentido investigaciones señalan

[...] las prácticas de los directores escolares presentan su principal fortaleza en la fijación de una dirección general de futuro para el establecimiento; así, los estilos y prácticas de liderazgo efectivas se desarrollan en la medida que los directivos cuentan con un conjunto de competencias que movilizan principios, habilidades y conocimientos que den soporte a su quehacer y lo legitimen frente a su comunidad. (WEINSTEIN; MUÑOZ, 2012, p. 411; BELLEI *et al.*, 2014, p. 65; CHILE, 2015, p. 13)

2 Con el fin de facilitar la lectura y respetar el principio lingüístico de la economía expresiva, se utilizará durante el texto el masculino (director, directores) siguiendo el precepto de que, según la Real Academia de la Lengua Española, se puede usar como representante genérico inclusivo de hombres y mujeres.

En este plano, el Ministerio de Educación (Mineduc) paulatinamente ha introducido instrumentos de apoyo y de orientación a la labor del director, a saber: los Estándares Indicativos de Desempeño³ para los Establecimientos Educacionales y también para sus Sostenedores o responsables (CHILE, 2014b) y el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE)⁴ (CHILE, 2015). Siendo parte de la estructura de este último los recursos personales, definidos por el Mineduc (CHILE, 2015, p. 30) como

[...] la capacidad del director de hacer frente a situaciones complejas y cotidianas, elaborar juicios y tomar decisiones. El supuesto fundamental es que estos recursos son posibles de aprender y desarrollar en el tiempo y para ello se requiere disposición a la mejora, dedicación, interés, estudio y resolución.

Sus componentes son: (i) los principios profesionales; (ii) las habilidades y (iii) los conocimientos profesionales. Su desarrollo permite hacer frente a las situaciones complejas y cotidianas a las que se ve enfrentado el director en su práctica diaria (CHILE, 2015).

Consistente con lo anterior, el objetivo de esta investigación fue analizar las opiniones de directores de establecimientos escolares públicos, en función de dos razones relevantes para la gestión de un establecimiento educacional: (I) describir las prácticas situadas en este documento guía, identificando problemas y desafíos, para luego (II) formular propuestas de apoyo y de orientación en este plano, de manera de potenciar el liderazgo del director escolar.

ESTILOS DE LIDERAZGO Y SU INCIDENCIA EN LA EVOLUCION DE LOS RECURSOS PERSONALES

Las cualidades manifestadas por un líder educativo frente a situaciones dificultosas y habituales son vinculantes en primera instancia a sus conocimientos y distintivos de su carácter. Asimismo, también representan las visiones dominantes del liderazgo según el paradigma de la época. La investigación y experiencia demuestran que el comportamiento de quien dirige y lidera un establecimiento educacional es fundamental para la obtención del éxito en los procesos concernientes a su desarrollo. Si bien de los estilos de liderazgos surge una serie de teorías que intentan identificarlos situando diversos ejes de atención acorde

³ Se enmarcan en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar. Su diseño se establece en la Ley General de Educación (LGE, N° 20.370, 2009) y en la ley que instituye el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (N° 20.529, promulgada el 2011). El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad contempla diversos instrumentos y medidas para promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país (CHILE, 2014a).

⁴ En adelante, entiéndase por las denominaciones siguientes: documento guía, instrumento de gestión o instrumento ministerial.

con las posiciones dominantes de distintos períodos, lo cierto es que su evolución ha incidido en el desarrollo de principios, habilidades y conocimientos de un líder, componentes esenciales del MBDLE, agrupados en la dimensión recursos personales.

Es así como en la década de los 40, los estilos de liderazgo se enmarcaban en cómo el gestor ejercía el poder sobre los subordinados, variando entre un marcado autoritarismo hacia un liderazgo abierto, que dejaba hacer sin una meta fija. En este sentido se observa que los recursos personales movilizados para el logro de objetivos advierten una gran amplitud desconociéndose el grado de solidez, siendo el rasgo del carácter del líder el que más resalta. Lewin, Lippitt y White (1939) nos presentan los tres estilos de ejercicio de liderazgo educativo dominantes en esa época: (i) Liderazgo autoritario (ii) Liderazgo democrático y el (iii) Liderazgo *laissez faire*.

En la década de los setenta, más que marcar estilos de liderazgos, se identifican tendencias que permiten determinar la eficacia de los mismos, visualizándose la disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de una tarea, evidenciándose la movilización de algunas habilidades del que dirige para conseguirlo. Hersey y Blanchard (1977, p. 171; traducción propia), nos presentan las destrezas utilizadas destacándose

[...] la capacidad de identificar las características en el nivel individual y del equipo de gestión, para luego distribuir tareas según las competencias del mismo: (i) Dirigir, cuando el grupo no posee voluntad ni capacidad; (ii) Persuadir, cuando el grupo tiene voluntad, pero carece de capacidad; (iii) Fomentar la participación, cuando el grupo posee las competencias, pero no voluntad; (iv) Delegar, cuando el equipo tiene capacidad y voluntad.⁵

En la década de los 80, claramente se observa una mayor movilización de estos recursos, sentando el precedente de que la evolución del liderazgo avanza desde un criterio administrativo hacia el pedagógico. Sergiovanni (1984, p. 6; traducción propia) nos señala:

[...] a la hora de conducir se observa un mayor desarrollo de conocimientos, habilidades y principios centrados en los saberes (líder técnico), destrezas (líder educativo y líder simbólico) y en ciertos distintivos de carácter (líder humanista y líder cultural), poniéndolos al servicio de un

5 En el original: "the ability to identify the characteristics at an individual level and by the management team, through distributing tasks according to their competencies: (i) Direct, when the group has no willingness or capacity; (ii) Persuade, when the group has the will, but lacks the capacity; (iii) Encourage participation, when the group has the competences, but not the will; (iv) Delegate, when the team has the capacity and the will."

propósito pedagógico común mediante un trabajo más asociado.⁶

En los noventa, el líder sigue siendo percibido como una figura de autoridad separada de la comunidad por la naturaleza jerárquica de su rol, donde es él quien conduce e implementa las estrategias. En este contexto, se observa un desarrollo de ciertos principios y habilidades enmarcados en áreas específicas, dando pie a algunos estilos de liderazgo. Leithwood, Begley y Cousins (1990, en MURILLO, 2006, p. 15) establecen cuatro, que resumidamente son: (i) Estilo A, donde se enfatizan las relaciones interpersonales; (ii) Estilo B, que se enfoca en el rendimiento y bienestar del alumnado; (iii) Estilo C, que se centra en los programas y en su eficacia por mejorar las competencias del personal docente y (iv) Estilo D, que centra su atención en lo administrativo y presupuestos para el funcionamiento.

Varios estudios demuestran que un hito en el desarrollo de los estilos de liderazgo educativo en el siglo veinte es el carácter netamente pedagógico que aporta el movimiento de eficacia escolar; ellos marcaron la importancia del liderazgo para conseguir escuelas de calidad (ANDERSON, 2010; BARBER; MOURSHED, 2008; BOLÍVAR, 2010; ELMORE, 2008; HORN; MARFÁN, 2010; LEITHWOOD *et al.*, 2006; MARTÍNEZ; MURILLO, 2016; MUIJS; REYNOLDS, 2011; MURILLO, 2006; OCDE, 2010; RACZYNSKI; MUÑOZ, 2005; URIBE, 2010). En este contexto el desarrollo de los recursos personales del líder se vio claramente potenciado, se puso atención en sus saberes y destrezas, permitiendo un mayor fortalecimiento de sus conocimientos y habilidades para enfrentar situaciones que trajo consigo este movimiento. Asimismo, esto ayudó a alejarse positivamente del individualismo tan propio de épocas pasadas.

Finalmente, a inicios del presente siglo, se genera un marco (teórico/práctico) que contribuye al desarrollo de un modelo de dirección para la mejora escolar, basado en un planteamiento de liderazgo compartido por la comunidad escolar. Nace el liderazgo distribuido, lo que implica un cambio de cultura basado en el compromiso e involucramiento de todos los miembros. El modelo aprovecha las diversas habilidades en una causa común, de tal forma que se manifiesta en todos los niveles (HARRIS; CHAPMAN, 2002). Esto redefine el rol del director, para asumirse como agente de cambio que potencia las habilidades de los integrantes de su comunidad en torno a una misión común. Esto llevó impulsar fuertemente el desarrollo de todas las capacidades de quien ejerza el rol de líder, visualizándose un avance y consolidación del fortalecimiento de las mismas.

En síntesis, la evolución de los estilos de liderazgo trajo consigo, primeramente, alejarse del comportamiento individualista que tuvo el líder de las primeras décadas, lo que implicó en segundo lugar el desarrollo de otras

6 En el original: "at the time to direct a greater development of knowledge, skills and principles centered on knowledge (technical leader), skills (educational leader and symbolic leader) and on certain character distinctions (humanist leader and cultural leader) can be seen, putting them at the service of a common pedagogical purpose through more associated work."

competencias para el logro de metas a partir de un trabajo más colectivo. En este sentido, el supuesto fundamental es que se pudieran conseguir y sistematizar, dando paso a estándares de desempeño presentes en la actualidad, como por ejemplo las definidas en el documento guía.

ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PARA UN DIRECTIVO ESCOLAR

Como una forma de desarrollar incrementalmente la profesionalización de la dirección escolar, algunos países han introducido procesos de medición de capacidades, fijando estándares de prácticas globales a nivel de competencias. El sentido de la determinación de estándares es especificar la función directiva, guiar el desarrollo profesional, definir criterios para su evaluación y orientar la selección de los líderes (CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN – CEPPE, 2013, p. 14). En países como Colombia, Ecuador y Chile se han definido estándares para directivos escolares, los cuales fueron formulados por el Ministerio de Educación respectivo, revisando experiencias internacionales y también por consulta a actores claves. Las pautas elaboradas en estos países son fundamentalmente genéricas para la posición y no son del todo distintas a las de otras latitudes – como Australia, Estados Unidos, Inglaterra o Corea –, no se diferencian según el contexto de las instituciones educativas ni el momento de desarrollo de la carrera directiva (CEPPE, 2013; ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO, 2014). Consideran tanto competencias de tipo funcional como conductual, buscando cubrir exhaustivamente dimensiones como: la generación de una visión orientadora, la generación de condiciones organizacionales, la convivencia escolar, el desarrollo de personas y la gestión pedagógica (UNESCO, 2014). Países como Perú, México y República Dominicana se encuentran en pleno proceso de construcción de sus estándares en esta misma perspectiva (UNESCO, 2014).

Los estándares aclaran el nivel de competencia que se requiere de un directivo escolar, indicando qué es lo que deben saber y poder lograr en su profesión, siendo un marco para el desarrollo profesional, la autorreflexión y la comunicación (OCDE, 2015, p. 91). Enseguida se presentan las competencias clasificadas por la OEI (2017), basadas en el modelo de Villa y Poblete (2007), en tres grandes bloques, que vienen a clarificar mejor los estándares desarrollados en algunos países iberoamericanos.

TABLA 1

COMPETENCIAS INTERPERSONALES DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS ESCOLARES SEÑALADAS EN LA NORMATIVA NACIONAL

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES		ARGENTINA	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	CUBA	ECUADOR	ESPAÑA	GUATEMALA	HONDURAS	MÉXICO	NICARAGUA	PANAMÁ	PARAGUAY	PERÚ	PORTUGAL	REPÚBLICA DOMINICANA	
Individuales	Empatía y resiliencia		*			*	*		*									
	Habilidad para adaptarse y tolerar la crítica				*	*	*		*	*			*	*			*	
	Discreción				*	*	*		*								*	
	Seguridad y confianza					*	*		*				*					
	Ética e integridad			*		*	*		*		*			*	*		*	
	Control emocional					*	*		*									*
	Actualización y capacitación permanente			*		*	*		*		*	*		*				
Sociales	Comunicación efectiva	*	*		*	*	*	*	*	*		*	*	*			*	
	Trabajo en equipo	*	*	*		*	*	*	*	*		*	*	*			*	
	Capacidad de negociación		*			*	*		*							*	*	
	Trato amable y cordial				*	*	*		*		*			*				
	Relaciones interpersonales	*				*	*		*	*	*		*				*	
	Atención a la diversidad					*	*		*		*			*	*			

Fuente: Adaptado de OEI (2017).

De los 20 países considerados en la investigación de la OEI (2017),⁷ Cuba, Ecuador y Guatemala son los que más concentran en su normativa nacional competencias interpersonales. Siguen República Dominicana, Paraguay y en un menor nivel España, Nicaragua, Perú y Portugal. Se observa además que las competencias interpersonales individuales de mayor recurrencia normativa están enfocadas en la Habilidad para Adaptarse y Tolerar la Crítica (presente en 8 países), la Ética e Integridad (8 países) y la Actualización y Capacitación Permanente presente en 7 países. Asimismo, entre las de menor recurrencia normativa (presentes en 4 países), se encuentran la Empatía y Resiliencia, la Seguridad y Confianza y el Control Emocional.

⁷ Respecto a las competencias interpersonales e instrumentales, tanto Bolivia como Brasil (13 de los 27 estados federados que participaron de la investigación), El Salvador y Uruguay no contemplan en su normatividad nacional las competencias declaradas en la Tabla 1 y siguientes.

Por otro lado, dentro de las competencias interpersonales sociales más recurrentes se encuentran: la Comunicación Efectiva (presente en 12 países), el Trabajo en Equipo (10 países) y las relaciones interpersonales (8 países). En el caso de Chile, solo 4 competencias interpersonales se encuentran reflejadas en estas dos dimensiones; una de carácter individual (Empatía y Resiliencia) y tres de carácter social (Comunicación Efectiva, Trabajo en Equipo y Capacidad de Negociación).

TABLA 2
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS ESCOLARES
SEÑALADAS EN LA NORMATIVIDAD NACIONAL

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES		ARGENTINA	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	CUBA	ECUADOR	ESPAÑA	GUATEMALA	HONDURAS	MÉXICO	NICARAGUA	PANAMÁ	PARAGUAY	PERÚ	PORTUGAL	REPÚBLICA DOMINICANA
Cognitivas	Conocimiento de política y administración educativa				*	*	*		*		*		*	*	*		*
	Habilidades de coordinación, organización y supervisión de un centro escolar			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	
	Capacidad para reflexionar sobre su práctica profesional / comprensión					*	*		*	*	*				*		
Metodológicas	Articulación de acciones y toma de decisiones	*				*	*		*			*		*	*		
	Resolución de conflictos			*	*	*	*	*	*			*	*	*			*
	Planeación, implementación y evaluación de planes y programas			*		*	*	*	*	*		*					
	Organización de tiempo y espacios			*		*	*	*	*								
Tecnológicas	Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)					*	*	*	*					*			
	Desarrollo de estrategias					*	*		*		*						
Lingüísticas	Habilidad para la redacción				*	*	*		*								*

Fuente: Adaptado de OEI (2017).

Respecto de las competencias instrumentales de los 20 países iberoamericanos, 16 de ellos señalados en la Tabla 2, Cuba, Ecuador y Guatemala son los que concentran en su normativa nacional más competencias instrumentales. Por su parte, España, Costa Rica, México, Colombia, Nicaragua y Perú agrupan la mitad de las competencias, que se ve reflejada en dos dimensiones. Solo Paraguay y República Dominicana consideran tres de las cuatro dimensiones al menos parcialmente. Se observa, además, que de las competencias instrumentales de mayor recurrencia normativa, éstas se encuentran enfocadas en las Habilidades

de Coordinación, Organización y Supervisión de un Centro Escolar (presente en 12 países), la Resolución de Conflictos (presente en 10 países), el Conocimiento de Política y Administración Educativa (en 9 países), la Articulación de Acciones y Toma de Decisiones y la Planeación, Implementación y Evaluación de Planes y Programas presentes en 7 países.

Por su parte, las de menor recurrencia (presentes en 5 países), son la Organización de Tiempo y Espacios, el Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Habilidad para la Redacción; por su parte, la competencia instrumental asociada al Desarrollo de Estrategias vinculada a la dimensión Tecnológica, se encuentra incorporada en la normativa de 4 países.

En el caso de Chile, Bolivia, Uruguay, El Salvador y Brasil no tienen identificadas competencias instrumentales de carácter Cognitivas, Metodológicas, Tecnológicas y Lingüísticas en su normatividad nacional.

TABLA 3
COMPETENCIAS SISTÉMICAS DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS ESCOLARES
SEÑALADAS EN LA NORMATIVIDAD NACIONAL

COMPETENCIAS SISTÉMICAS		ARGENTINA	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	CUBA	ECUADOR	ESPAÑA	GUATEMALA	HONDURAS	MÉXICO	NICARAGUA	PANAMÁ	PARAGUAY	PERÚ	PORTUGAL	REPÚBLICA DOMINICANA
De capacidad emprendedora	Iniciativa y creatividad				*	*	*		*								
	Desarrollo del personal y propio			*		*	*		*								*
	Participación en experiencias significativas					*	*		*					*	*		
	Promover la actualización científica y pedagógica					*	*		*			*		*			
De organización	Capacidad para la gestión			*		*	*	*	*	*							*
	Manejo de recursos			*		*	*		*		*		*		*	*	
	Gestionar la mejora en la práctica docente					*	*		*		*		*		*		
	Capacidad para la gestión de calidad de los procesos pedagógicos			*		*	*		*		*				*		
De liderazgo	Liderazgo	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Dirigir técnica y pedagógicamente	*		*		*	*		*		*	*	*		*		
	Visión estratégica		*			*	*		*								
	Diseño curricular			*		*	*		*		*				*		
	Autonomía pedagógica					*	*		*			*					*
	Habilidad para desarrollar el clima escolar					*	*		*		*			*	*		
	Habilidades para evaluar					*	*		*					*	*	*	
De logro		*				*		*		*				*		*	

Fuente: Adaptado de OEI (2017).

Finalmente, respecto de las competencias sistémicas, de los 20 países iberoamericanos, Cuba, Ecuador y Guatemala son los que concentran en su normativa nacional las cuatro dimensiones asociadas a dieciséis competencias sistémicas. Las competencias sistémicas de mayor recurrencia normativa se encuentran enfocadas en Liderazgo (presente en 12 países), Dirigir Técnica y Pedagógicamente (presente en 9 países), el Manejo de Recursos (señalado en 8 países), la Capacidad para la Gestión y el Gestionar el Aprendizaje de los Estudiantes, Bienestar y Logro (presente en 7 países).

Por su parte, las de menor recurrencia normativa (presentes en 4 países), son la Iniciativa y Creatividad pertenecientes a la dimensión Capacidad Emprendedora y Visión Estratégica asociada a la dimensión de Liderazgo. Por su parte, dentro del rango de competencias que se encuentran presentes en 5 países, respecto de la dimensión Capacidad Emprendedora se señalan las competencias sistémicas Desarrollo del Personal y Propio, la Participación en Experiencias Significativas y el Promover la Actualización Científica y Pedagógica.

En el caso de Chile, se identifican dos dimensiones que se encuentran referidas en su normativa respecto a competencias sistémicas; por una parte, el Liderazgo y la Visión Estratégica asociada a la dimensión de Liderazgo y en el caso de la dimensión Logro, el Gestionar el Aprendizaje de los Estudiantes, Bienestar y Logros.

Chile, a través del Mineduc (CHILE, 2015), presenta sus estándares de desempeño propios contenidos en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar que considera solo algunas competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales presentadas anteriormente, agrupadas en recursos personales bajo tres dimensiones.

TABLA 4
RECURSOS PERSONALES PROPUESTOS POR EL MBDLE

DIMENSIÓN	COMPETENCIA
Principios	Ético
	Confianza
	Justicia Social
	Integridad
Habilidades	Visión Estratégica
	Trabajo en equipo
	Capacidad de negociación
	Comunicar de manera efectiva
	Empatía
	Aprendizaje permanente
	Sentido de auto-eficacia
	Resiliencia
Conocimientos Profesionales	Mejoramiento y cambio escolar
	Inclusión y equidad
	Currículo
	Desarrollo profesional
	Políticas nacionales de educación, normativa nacional y local
	Gestión de proyectos

Fuente: Mineduc (CHILE, 2015).

Estos estándares permiten orientar la función directiva de un líder, exponiendo principios de comportamientos básicos para afianzar la cohesión, motivación y compromiso en su equipo; el despliegue de habilidades que detecten las necesidades internas y externas, y que de ser desarrolladas fortalecen y condicionan un trabajo más efectivo; para finalmente mostrar los conocimientos profesionales necesarios, herramientas que de ser utilizadas paulatinamente impactan en la eficiencia de los procesos pedagógicos y de gestión interna.

En tal sentido, los directivos se constituyen como referentes y colaboradores claves frente a las necesidades y sensibilidades de la escuela. Consecuentemente, medir sus capacidades en un marco de desempeño estandarizado, con criterios claros de evaluación, contribuyen al mejoramiento de su función, y sirven como guía para las prácticas de trabajo de otros líderes escolares.

METODOLOGÍA

Estudio exploratorio cualitativo que analiza las prácticas situadas en los recursos personales dispuestos por el MBDLE, de directores escolares de establecimientos públicos de la región del Maule (Chile). La selección de los casos (20) fue intencionada bajo los siguientes criterios: (i) experiencia directiva de al menos por tres años continuos y (ii) mantención de indicadores con una trazabilidad en el tiempo por sobre otros de igual dependencia (índice de matrícula, índice de asistencia y puntaje de prueba nacional). Se utilizó la entrevista semiestructurada, validada siguiendo el juicio de expertos. Para el procesamiento se utilizó el software Nvivo 10.0. La Tabla 5 da cuenta de las dimensiones y categorías del instrumento ministerial operacionalizado en la entrevista.

TABLA 5
OPERACIONALIZACIÓN DE LAS INTERROGANTES

DIMENSIÓN	COMPETENCIAS	INTERROGANTES UTILIZADAS (GUIÓN DE ENTREVISTA)	CATEGORÍAS RESULTANTES
Principios	Ético	Frente a conflictos que se han producidos en su escuela ¿qué valores han primado en sus decisiones?	<ul style="list-style-type: none"> Valores intrapersonales Valores interpersonales
	Confianza	¿Cómo ha logrado que sus profesores tengan confianza en sus decisiones?	<ul style="list-style-type: none"> Comportamiento auténtico Autonomía docente
	Justicia social	Frente a un problema de justicia social (transparencia, imparcialidad), ¿cómo ha procedido?	<ul style="list-style-type: none"> Postura del director Comunicación efectiva
	Integridad	Cuando se ha visto enfrentado a la situación de asumir sus errores, ¿cómo lo hizo?	<ul style="list-style-type: none"> Aceptar consecuencias

(Continúa)

(Continuación)

DIMENSIÓN	COMPETENCIAS	INTERROGANTES UTILIZADAS (GUIÓN DE ENTREVISTA)	CATEGORÍAS RESULTANTES
Habilidades	Visión estratégica	¿Cómo aprovecha las oportunidades que le da su entorno para fortalecer su unidad educativa?	<ul style="list-style-type: none">Utilizando redes de apoyo
	Trabajo en equipo	¿Cómo logra armar buenos equipos de trabajo en su unidad educativa?	<ul style="list-style-type: none">Conociendo a las personasCompromisos del equipo
	Capacidad de negociación	Frente a contingencias y conflictos, ¿qué estrategias de negociación utiliza con mayor frecuencia?	<ul style="list-style-type: none">Comunicación efectiva
	Empatía	Frente a necesidades personales de los funcionarios de su unidad ¿cómo ha actuado?	<ul style="list-style-type: none">Actitud positiva
	Aprendizaje permanente	¿Cómo logra usted crecer profesionalmente?	<ul style="list-style-type: none">AutoformaciónAprendizaje colectivoEducación Formal
	Sentido de auto-eficacia	¿Cómo logra conseguir los resultados esperados en la unidad educativa?	<ul style="list-style-type: none">Gestión con liderazgo
	Resiliencia	Frente a resultados académicos no conseguidos, ¿cómo actúa?	<ul style="list-style-type: none">Reflexión pedagógicaPlan de acción
Conocimientos Profesionales	Liderazgo escolar	¿Cómo consigue liderar su unidad educativa?	<ul style="list-style-type: none">Destrezas PersonalesCualidades Personales
	Mejoramiento y cambio escolar	¿Qué herramientas emanadas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad considera adecuados para el mejoramiento de la calidad escolar?	<ul style="list-style-type: none">Marco para la Buena EnseñanzaEstándares de calidadMarco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar
	Inclusión y equidad	¿Cómo promueve en su unidad educativa la inclusión y equidad escolar?	<ul style="list-style-type: none">Implementando la inclusiónPromoción del Acceso
	Currículo	¿Qué acciones realiza usted para lograr eficazmente la enseñanza y el aprendizaje en su unidad educativa?	<ul style="list-style-type: none">Trabajo pedagógicoTrabajo con la familia
	Desarrollo profesional	¿Cómo logra desarrollar profesionalmente a su equipo docente?	<ul style="list-style-type: none">Estrategias de mejoramiento internoEstrategias de mejoramiento externo
	Políticas nacionales de educación, normativa nacional y local	¿Cómo logra que su equipo directivo comprenda las políticas educativas y normativas educacionales actuales?	<ul style="list-style-type: none">Reflexión de las políticasPromoción de las políticas
	Gestión de proyectos	¿A cuáles proyectos postuló su unidad educativa en el último año y cómo logró gestionarlos?	<ul style="list-style-type: none">Trabajo colaborativoProyectos del Ministerio de EducaciónProyectos externos

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Se analizan las opiniones de los directores respecto de sus principales decisiones en el último ciclo escolar, visualizando prácticas que dan pie a capacidades,

saberes, destrezas y rasgos de carácter agrupadas en las tres dimensiones del MBDLE.

PRINCIPIOS

Los principios surgen de un sistema de creencias y un estándar valórico. Estos suelen expresarse en el Proyecto Educativo Institucional, e inspiran y guían el actuar de los líderes educativos (CHILE, 2015). En esta dimensión, casi dos tercios de los entrevistados (12 casos, o el 60%) plantean que los valores (éticos) que priman en sus decisiones frente a un conflicto son aquellos que han permanecido en el tiempo y que forman parte de su cultura y formación familiar, los cuales se agrupan en la categoría *Valores intrapersonales*, destacándose entre otros el respeto, la honradez y la veracidad.

Los demás entrevistados (8 casos) señalan que sus decisiones –al enfrentar un conflicto– se centran más en valores universales, desarrolladas a partir de la interacción con sus pares, que se agruparon bajo la categoría *Valores interpersonales* destacándose la democracia, la solidaridad y la empatía.

En referencia a cómo el director fomenta que los docentes logren confiar en sus decisiones, la categoría con mayor recurrencia (ponderada) fue *Comportamiento auténtico* (14 casos, 70%) comprendida como la forma de actuar del director(a) considerada fidedigna y consecuente, ser visto como “un ejemplo vivo”, a través de la cual consigue que sus profesores logren tener confianza en sus decisiones. Algunas respuestas fueron:

[se debe] estar siempre con la mejor disposición
(entrevistado N.º 2).

[debo] ser muy coherente y transparente con lo que uno dice y hace (entrevistado N.º 3).

En segundo lugar, se sitúa la categoría *Autonomía Docente* (6 casos, 30%) definida como el grado de independencia que confiere el director a los docentes, el que se ve reflejado en la delegación de responsabilidades administrativas y pedagógicas, exigiendo más tarde la rendición de cuentas del logro de sus metas. La autonomía docente es relevante para el desarrollo del trabajo, respaldarla promueve mayores grados de seguridad y confianza en los equipos. Algunas respuestas fueron:

[a los docentes] les otorgó capacidad de decidir
(entrevistado N.º 7).

[...] permitiéndoles un liderazgo pedagógico genuino
(entrevistado N.º 8).

[a los docentes] les entregó altos grados de confianza (entrevistado N.º 12).

En términos de su actuación frente a un problema de justicia social, la categoría con mayor recurrencia fue *Postura del director* (12 casos, 60%), comprendida como la disposición y forma de actuar con la que enfrenta problemáticas en esta temática, seguida de *Comunicación efectiva* (8 casos, 40%) entendida como los mecanismos que utiliza para darse a entender. Algunas respuestas señalan:

[debo] ser claro, transparente e imparcial (entrevistado N.º 7).

[con los docentes debo] mantener un diálogo abierto y constructivo (entrevistado N.º 10).

Finalmente, y en lo que respecta a los principios en que basa su actuación cuando se ha visto enfrentado a la situación de “asumir sus errores”, la categoría *Aceptar consecuencias* comprendida como la capacidad del director de asumir sus equivocaciones para aceptar sus implicancias es la que tuvo mayor recurrencia (16 casos, 80%). En efecto, la actitud (de carácter positivo y transparente) frente a su error y su posterior capacidad de aceptar sus equivocaciones, reconociendo públicamente y comprometiéndose a enmendarla, conlleva a potenciar sus niveles de congruencia y de credibilidad en su equipo. Algunas respuestas fueron:

[debo] ser capaz de reconocer los errores y pedir ayuda en forma oportuna (entrevistado N.º 1).

[...] asumiendo públicamente cada consecuencia de mis decisiones (entrevistado N.º 8).

En síntesis, los principios propuestos por el documento guía pudieron ser adecuados a partir de la realidad de los establecimiento y territorios. En la actuación de los directores primaron valores esenciales, la justicia social y la integridad, logrando a partir de una práctica clara y auténtica conseguir la confianza de su equipo para la toma de decisiones. Sin embargo, se necesita potenciar más los rasgos de carácter del director de manera a afianzar la cohesión, motivación y compromiso del equipo para realizar los cambios que impliquen alcanzar el éxito de los objetivos propuestos.

HABILIDADES

Las habilidades propuestas en el marco deberían ser desarrolladas por los líderes escolares a través de sus acciones, sin vulnerar los principios presentes en el mismo (CHILE, 2015). En este contexto se identificaron algunos puntos de encuentro entre los entrevistados en aquellas capacidades conductuales y

técnicas que forman la base de su labor habitual. Frente a la visión estratégica, casi dos tercios de los entrevistados (12 casos, 60%) señalaron que para aprovechar las oportunidades que brinda el entorno para fortalecer su unidad educativa, la *Utilización de redes de apoyo* es clave, siendo la actividad más recurrente contactar a organizaciones de su comuna. Algunas respuestas señalan:

[debo] gestionar redes de apoyo de la comuna tales como: carabinieri, consultorios, junta de vecinos (entrevistado N.º 10).

[debo] gestionar contactos con redes externas a la comuna (entrevistado N.º 12).

En cuanto a cómo arman equipos de trabajo, el 70% (14 casos) de los directores menciona que primero buscan *Conocer a las personas*, es decir, observan a cada integrante de manera a caracterizar sus habilidades, antes de ser considerado en algún equipo de trabajo. Se suma a esta habilidad, aunque en menor recurrencia (30%, 6 casos), el velar por la adquisición de *Compromisos individuales a fin* de asegurar un mayor grado de responsabilidad y confianza con su trabajo.

[debo ir] conociendo a las personas para luego agruparlas de acuerdo a sus habilidades (entrevistado N.º 18).

[posteriormente] establezco confianza y apelo a la identificación de cada uno con la organización (entrevistado N.º 16).

Por otra parte, frente a la habilidad de negociación de contingencias y conflictos, las estrategias que con mayor frecuencia utilizan (60%) es privilegiar una *Comunicación efectiva*, habilidad que conlleva a escuchar y dialogar con y entre los involucrados, esperar que cada uno exponga sus puntos de vista para luego mediar sobre las factibles soluciones. Los entrevistados señalan que el evitar resolver conflictos de manera punitiva promoviendo el diálogo, evita la confrontación entre las partes y la prolongación del término del mismo. En este mismo tenor y frente a las necesidades personales de los funcionarios, la mayoría de los directores (80%, 16 casos) tiene una *Actitud positiva* para resolverlas, evidenciada al brindar facilidades, actuar con flexibilidad y empatía, generando condiciones para poder resolverlas. Algunas respuestas fueron:

[comienzo por] conversar con las partes por separado y después juntos (entrevistado N.º 14).

[...] privilegiando el diálogo para llegar a acuerdos más que al garrote (entrevistado N.º 16).

[debemos] ponernos siempre en el lugar del otro brindando las condiciones profesionales para que solucione su problema (entrevistado N.º 11).

Otra de las habilidades que se relaciona con la forma cómo logran los directores desarrollarse profesionalmente es la *Autoformación*, comprendida como la capacidad que posee cada director para seguir creciendo profesionalmente de manera autónoma o autodidacta, mencionada por la mayoría (60% equivalente a 12 casos) como estrategia principal. La categoría que le sigue es el *Aprendizaje colectivo* (8 casos), es decir, el aprendizaje se produce intraestablecimiento, donde su práctica se ve enriquecida, producto de la interacción con sus pares. En una menor recurrencia algunos entrevistados sostienen que para desarrollarse profesionalmente se necesita una *Educación formal*, basada en perfeccionamiento recibido a través de agencias externas especializadas. Asimismo, algunos entrevistados manifiestan su interés en seguir desarrollándose a través de la mejora continua. Algunas respuestas que representan lo anterior fueron.

[yo] constantemente estoy estudiando y leyendo mucho (entrevistado N.º 18).

[he crecido profesionalmente] con el equipo de trabajo, yo aprendo mucho de mis pares (entrevistado N.º 12).

[he crecido profesionalmente] a través de capacitaciones y cursos de perfeccionamiento e incluso he participado en pasantías al extranjero (entrevistado N.º 6).

Finalmente, respecto de las habilidades (autoeficacia) que utilizan los directores para alcanzar los resultados esperados, la categoría *Gestión con liderazgo*, comprendida como la utilización de diversos mecanismos para conseguir metas, tuvo una mayor recurrencia (60%, 12 casos). Asimismo y en relación a cómo actúan los entrevistados cuando no se logran los resultados (habilidad de resiliencia) la categoría dominante fue la *Reflexión pedagógica* (70%, 14 casos) entendida como las acciones que éste realiza de manera a fomentar en los docentes el análisis permanente de sus prácticas pedagógicas, a fin de generar conciencia sobre los logros no conseguidos, enfocándose más en reparar y corregir mediante un trabajo de análisis y de reflexión conjunta que en la búsqueda de culpables. De igual forma, otro grupo de directores, con menor recurrencia (30%, 6 casos), alude a la categoría *Plan de Acción*, entendiéndose que ante el no conseguir las metas propuestas se privilegia los planes remediales. Algunas respuestas fueron:

[...] trabajo duro y colaborativo, nos apoyamos unos con otros (entrevistado N.º 4).

[brindo] harto apoyo a los profesores, harta confianza en ellos (entrevistado N.º 7).

[...] analizando cómo fueron las prácticas pedagógicas y viendo en detalle el procedimiento utilizado para saber cuál fue el problema y atacarlo para revertir la situación (entrevistado N.º 16).

[...] buscando estrategias tales como: levantar planes remediales, evaluar y seguir para ser mejores (entrevistado N.º 14)

En razón de lo expuesto, los directores enfatizan que en la puesta en práctica de las habilidades propuestas por el instrumento de gestión existe primero una atención a los componentes del mismo, viéndose operacionalizado mediante actividades prácticas, permitiendo ver el despliegue de estas capacidades. Se observa en los líderes competencias para el establecimiento de redes de apoyo, de negociación y un sentido de mejora permanente en su aspecto profesional. No obstante, se necesita exhibir más habilidades de acompañamiento, orientación y adquisición de compromisos de los miembros de su equipo, facilitando un trabajo más eficiente, arraigado y de mayor responsabilidad.

CONOCIMIENTOS PROFESIONALES

Los recursos personales presentados en el MBDLE suponen su instalación y promoción desde una visión sistémica e integradora, donde los actores comparten principios, desplegando sus habilidades de forma colectiva y poniendo sus conocimientos profesionales al servicio del sistema escolar, con el propósito de impactar positivamente en el aprendizaje de todos los estudiantes (CHILE, 2015). En este contexto frente al Liderazgo escolar, primer componente de la dimensión en estudio, más del 80% de los entrevistados (16 casos) señalan que, para conseguirlo, las *Destrezas personales* es la categoría más relevante, comprendida como el uso de herramientas que permiten movilizar e influenciar el equipo de trabajo. En esta misma perspectiva otro grupo de directores, aunque en menor recurrencia (20%, 4 casos), comentan que para liderar su escuela han debido desarrollar ciertas *Cualidades personales* que actúan como agentes motivadores, lo que permite comprometer mejor a sus funcionarios. Algunas respuestas que vienen a sustentar lo anterior fueron.

[debo] motivar a la gente para sumar voluntades (entrevistado N.º 12).

[debo] actuar siempre con transparencia y respeto. Siendo ecuánime en las decisiones que tomo (entrevistado N.º 8).

En cuanto a las herramientas propuestas por el Ministerio de Educación y que son utilizadas por el director para el mejoramiento y el cambio escolar, se señala que las más empleadas son el MBDLE (60%), el Marco para la buena dirección (30%), y los Estándares de calidad (10%). Frente a los métodos utilizados para la implementación de la inclusión y la equidad escolar en la escuela, los directores aluden principalmente a la generación de proyectos de integración y a la promoción sin diferencias cognitivas y/o motoras en el acceso. Algunas acciones mencionadas son:

[...] aceptando a todos, siendo escuelas abiertas, no seleccionando. Todos somos iguales (entrevistado N.º 4).

[...] trabajamos y apoyamos con toda fuerza el proyecto de integración escolar de la escuela (entrevistado N.º 9).

Respecto a cómo los directores gestionan el currículo para alcanzar indicadores de resultados relevantes, la mayoría señala que, por ejemplo, respecto de la prueba nacional SIMCE,⁸ existe un fuerte *Trabajo pedagógico*, situando las principales acciones en el aula tales como: ensayos similares a las pruebas, buenas prácticas educativas para desarrollar el currículo dentro del aula, mejora del índice de asistencia en el *Trabajo con la familia*, a través de acciones como: tener una eficiente comunicación con las familias de los estudiantes, mantener un constante trabajo en conjunto y articulación con su familia.

Estas estrategias, según los entrevistados, permiten promover y generan compromisos, otorgándoles cierta seguridad de poder revertir la baja asistencia en algunos casos. Algunas respuestas fueron “se conversa con los apoderados la importancia de la asistencia”, “si hay un alumno que no viene a clases, hay una trabajadora social que va a la casa”, “se pregunta qué está pasando y se adquieren compromisos”. La forma que emplean los directores para mejorar el índice de matrícula en su establecimientos concierne principalmente en mantener la excelencia académica y la disciplina, a fin de dar una mayor confianza a los apoderados al respecto. Algunas respuestas que vienen a sustentar lo dicho fueron:

[...] si la comunidad educativa ve que el colegio tiene buenos resultados, entonces de alguna forma hay harta demanda por ingresar a este colegio (entrevistado N.º 2).

[...] tenemos excelencia académica durante estos últimos cinco años, entonces a la gente eso también le interesa (entrevistado N.º 5).

⁸ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Pruebas que se aplican censal y anualmente a estudiantes en 4º grado en Matemáticas y Lenguaje y alternadamente cada dos años a los 8º y 10º grados.

[...] tienen confianza en el colegio porque ven aprendizaje y también una buena disciplina (entrevistado N.º 15).

En resumen, con el propósito de mantener y mejorar los índices de matrícula de su escuela, los directores consideran que su mejor estrategia es realizar una gestión pedagógica-administrativa eficiente, que se vea reflejada en resultados concretos (SIMCE), además de preocuparse con mantener una buena conducta escolar en sus estudiantes.

Una de las tareas importantes del director y que forma parte de su trabajo regular, es lograr el desarrollo profesional de su equipo de trabajo. En este aspecto es posible visualizar que la mayor cantidad de recurrencias (60%, 12 casos) se encuentra en la categoría *Estrategias de mejoramiento externo*, lo que implica que para desarrollar profesionalmente a su equipo docente, un grupo privilegia potenciar capacitaciones o perfeccionamientos provenientes del Ministerio de Educación; de esta forma sus profesores se mantienen actualizados, adquieren nuevos conocimientos y consiguen adaptar su método de enseñanza acorde al contexto en que se desenvuelven.

[a través de] capacitaciones venidas del Ministerio de Educación específicamente, lo que entrega el Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP) que es muy actualizado (entrevistado N.º 2).

[a través del] perfeccionamiento docente por parte de entidades especializadas de la zona (entrevistado N.º 19).

En este mismo sentido otro grupo, aunque con menor recurrencia, alude a la categoría *Estrategias de mejoramiento interno*, donde su preocupación se centra en impulsar acciones que permitan el progreso pedagógico de sus docentes, dando mucha relevancia a lo que pueda surgir al interior de su propia organización. Algunas respuestas fueron:

[...] mucho trabajo con sus pares y la auto- capacitación (entrevistado N.º 5);

[...] promoviendo en mi equipo a profesores mentores para que se hagan cargo de los docentes noveles (entrevistado N.º 6).

En cuanto a cómo el director logra que su equipo directivo internalice las políticas nacionales educativas y normativas vigentes, la categoría con más recurrencia y que viene a representar el 90% (18 casos), fue la *Promoción de las políticas*, entendida como las acciones que se realizan de manera permanente,

sistematizada y concreta para internalizar los cambios de la normativa educativa y las leyes. Señalan que se puede perfectamente combinar y equilibrar reuniones de trabajo sistematizadas con conversaciones, reflexiones, opiniones, lecturas de carácter informal, siendo para ellos una constante que forma parte de la cultura escolar, es decir, piensan que toda forma de conseguir una comprensión de las políticas educativas y normativas educacionales es importante, sin hacer una clara distinción de lo sistematizado, formal y lo informal. Muy similar opinión tiene otro grupo de directores, aunque minoritario (10%, 2 casos) respecto de la estrategia de internalización de las Políticas nacionales de educación, donde aluden a acciones de *Reflexión de las políticas*, instancias que permiten debatir y colaborar sobre sus alcances y estrategias de implementación. Algunas respuestas fueron:

[...] nos juntamos una vez por semana para socializar y analizar lo que venga del ministerio (entrevistado N.º 7).

[hacemos] reuniones del equipo de gestión y profesores para analizar las políticas y normas educativas, donde nos escuchamos, opinamos y reflexionamos al respecto (entrevistado N.º 14).

Otra tarea importante del director es la gestión de proyectos, donde mayoritariamente (80% de los entrevistados) se señala como acción principal el *Trabajo colaborativo* para ver las ofertas que propone el Ministerio de Educación (primera opción) para luego tomar decisiones, siendo los más postulados: “movámonos por la educación pública”, “mejoramiento de la infraestructura de la unidad educativa” y de “movilización”.

Le sigue como segunda opción de postulación *Proyectos externos*, situados en proyectos de instituciones de gobierno o privados, siendo los más recurrentes: “capital semilla dispuesto por Universidades públicas”, “vida saludable”. Es posible denotar la confianza que se deposita en el Ministerio de Educación y sus políticas de mejoramiento de la calidad de la educación, sintiéndose apoyados y motivados para participar de la ayuda y apoyo que le brindan las instancias superiores de educación. Por otro lado, llama la atención la menor participación de *Proyectos externos* al Ministerio de Educación, porque la recurrencia es muy baja en comparación a los proyectos gubernamentales, con la diferencia de que son proyectos aislados.

Resumidamente, los conocimientos profesionales que el instrumento ministerial presenta se tornan fundamentales en el ejercicio de los directores. Es así como para liderar una escuela no basta la experiencia personal, se necesita potenciar saberes que tiendan a mejorar la gestión de proyectos educativos, la promoción de políticas y normativas vigentes, el manejo eficiente de instrumentos de gestión actualizados y el desarrollo profesional de su equipo. De esta forma es posible dar sustento a las prácticas propias de su trabajo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En función de las opiniones de los directores de establecimientos escolares públicos de la región del Maule (Chile), en el ámbito de las prácticas situadas en los recursos personales dispuestos en el MBDLE, los resultados señalan que los directores dicen estar atentos a este ámbito en su trabajo cotidiano. Se constata el traslado del eje de su atención, desde las materias de gestión más convencional (administrativa), que fueron por largo tiempo la tónica dominante de los directores, hacia la diversidad de dimensiones propuestas por el documento guía. Esto se sustenta al observar en el análisis respuestas que advierten una mayor ocupación ante diversas situaciones complejas que se dan en el ciclo escolar, tales como: actuar con mayor justicia social, promover la inclusión y equidad, aprovechar las oportunidades que le da el entorno, superar contingencias y conflictos, gestionar eficazmente el currículo, escenarios que requieren una mayor preocupación y el empleo de un conjunto de habilidades y conocimientos que derivan en la toma de decisiones.

Los resultados permiten argumentar la necesidad de un mayor fortalecimiento y amplitud de estas prácticas globales analizadas en la esfera de los estándares de desempeño de un directivo. Esencialmente sustentado en la necesidad de crear una organización escolar con una dirección menos personalizada y menos dependiente de quien la dirija, siendo necesario ampliar el desarrollo de estos principios, habilidades y conocimientos a todos los miembros de la comunidad escolar de manera a lograr un liderazgo más distribuido, lo que requiere necesariamente un cambio de cultura en la escuela, basado en una mayor responsabilidad e implicación de todos sus miembros.

En el ámbito de los problemas y desafíos de cada componente del marco, y ya en el plano de los principios se observó en gran medida que los líderes adaptaron sus prácticas a las necesidades de las instituciones educativas, primando en su actuar valores intrapersonales e interpersonales, observándose a partir de las acciones capacidad para hacer frente a situaciones cotidianas en el ámbito de la justicia social, la gestión con equidad en lo técnico pedagógico y administrativo. Sin embargo, si se pretende que esta dimensión sirva como guía en el ser, pensar y conducir de estos actores educativos, es necesario promoverla mejor, a fin de potenciar los rasgos de carácter del director, para esto, el sistema educativo con sus políticas institucionales tiene mucho que decir y hacer.

En el plano del desarrollo de las habilidades se pudo observar el fomento de estrategias para aprovechar las oportunidades que le da el entorno y superar contingencias y conflictos, logrando así un trabajo más cohesionado y efectivo. No obstante, no se logró dilucidar cuánto de ello corresponde a acciones reactivas ante situaciones ya generadas o bien forman parte de su actuar regular, como convicciones de mayor data, insertas en su hacer permanente. Lo cierto es que para el desarrollo de estas habilidades se requiere primeramente la disposición e interés del propio sujeto, apoyado por políticas públicas que tiendan a dar un impulso permanente, de manera de ir fortaleciendo el trabajo directivo.

En el plano del desarrollo de los conocimientos profesionales se observa en los directores destrezas personales y conocimientos que les permiten gestionar procesos administrativos y técnico- pedagógicos. Las herramientas emanadas del sistema educativo, junto a las destrezas personales para gestionar el currículo, administrar proyectos para la escuela, promover la inclusión y la equidad, son saberes y conocimientos adquiridos tanto a través de procesos formales de educación como por la experiencia profesional, permitiendo dar sustento a las prácticas propias de su trabajo. Sin embargo, para hacer sostenible el desarrollo de los conocimientos profesionales, se requieren cambios sustantivos en la formación inicial y continua de un directivo, lo que implica establecer una robusta institucionalidad (normas regulatorias claras) como motor de partida para guiar y respaldar procesos de formación y perfeccionamiento permanente.

En síntesis, los resultados del estudio concuerdan que la mayoría de los recursos personales empleados por los directores son ligeramente coincidentes con los planteados por el instrumento ministerial, demostrando que sus prácticas tienen por objetivo el mejoramiento permanente de la unidad escolar; por lo tanto, lograr el equilibrio entre lo democrático, pedagógico y administrativo es un desafío para estos líderes, y queda demostrado cuando, por ejemplo, los directores mencionan que trabajan mucho para las pruebas estandarizadas, y gestionan el currículo para lograr éxito de sólo algunos indicadores relevantes.

Finalmente, y ya en el plano de las propuestas de apoyo y de orientación para el liderazgo directivo en el plano del marco de los recursos personales dispuestos por el MBDLE, es relevante (1) promover a nivel gubernamental un sistema de desarrollo de los componentes del mismo, con impacto en el liderazgo directivo local. En este sentido se requiere considerar competencias contextuales que involucren aspiraciones expresadas en los Proyectos Educativos institucionales o simplemente consensuadas por la comunidad escolar local, incluyendo estándares de desempeño no solo en lo que esencialmente deberían saber (gestión del currículo), sino en lo que no necesariamente dominan (habilidades de gestión del currículo emergente); (2) impulsar el fortalecimiento de políticas de mejoramiento continuo en el plano de los recursos personales, lo que requiere implementar comunidades de líderes directivos orientados a la mejora en red, capacitados y empoderados, con un lenguaje compartido, con herramientas y métodos efectivos para su desarrollo. Si sumamos a esto (3) promover e incorporar nuevos estándares de desempeño eficientes, percibimos que éste es el camino para lograr un liderazgo directivo con los recursos personales suficientes para impactar en una educación de calidad.

REFERENCIAS

ANDERSON, Stephen. Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, v. 9, n. 2, p. 34-52, 2010. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>. Acceso en: enero 2019.

BARBER, Michel; MOURSHED, Mona. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: McKinsey & Company, 2008. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3077>. Acceso en: 10 jun. 2018.

BELLEI, Cristian; VALENZUELA, Juan Pablo; VANNI, Xavier; CONTRERAS, Daniel. *Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM, 2014.

BOLÍVAR, Antonio. ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 3, n. 5, p. 79-106, 2010. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3528>. Acceso en: 12 may. 2018.

CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN – CEPPE. *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study*. Paris: OECD Publishing, 2013. (OECD Education Working Papers, 99).

CHILE. Ministerio de Educación. *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: Mineduc, 2014a.

CHILE. Ministerio de Educación. *Otros indicadores de la calidad educativa*. Santiago de Chile: Mineduc, 2014b.

CHILE. Ministerio de Educación. *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Mineduc, 2015.

ELMORE, Richard. Leadership as the practice of improvement. In: PONT, Beatriz; NUSCHE, Deborah; HOPKINS, David (ed.). *Improving School Leadership*. Paris: OECD, 2008. v. 2. p. 37-68. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/school/44375122.pdf>. Acceso en: 12 ago. 2018.

HARRIS, Alma; CHAPMAN, Christopher. Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON SCHOOL EFFECTIVENESS AND IMPROVEMENT, Copenhagen, enero 2002.

HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth H. *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1977.

HORN, Andrea; MARFÁN, Javiera. Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, v. 9, n. 2, p. 82-104, 2010. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>. Acceso en: 12 ago. 2018.

LEITHWOOD, Kenneth; BEGLEY, Paul; COUSINS, Bradley. The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, v. 28, n. 4, p. 5-31, 1990.

LEITHWOOD, Kenneth; DAY, Christopher; SAMMONS, Pam; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills, 2006.

LEWIN, Kurt; LIPPITT, Ronald; WHITE, Ralph. K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, v. 10, p. 271-299, 1939.

MARTÍNEZ, Cynthia; MURILLO, Francisco J. Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 21, n. 69, p. 471-499, 2016. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00471.pdf>. Acceso en: 2 oct. 2018.

MUIJS, Daniel; REYNOLDS, David. *Effective teaching: theory and practice*. London: SAGE, 2011.

MURILLO, Francisco J. Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 4, n. 4, p. 11-24, 2006.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – OEI. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. *El Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2014. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>. Acceso en: 30 nov. 2018.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO – OCDE. *Education policy. Outlook 2015. Making reforms happen*. París: OCDE, 2015.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO – OCDE. *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. París: OCDE, 2010.

RACZYNSKI, Dagmar; MUÑOZ, Gonzalo. *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2005. Disponible en: <https://www.gse.upenn.edu/pdf/Efectividad%20Escolar.pdf>. Acceso en: 2 nov. 2018.

SERGIOVANNI, Thomas J. Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, v. 41, n. 5, p. 4-13, Feb. 1984.

URIBE, Mario. Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 3, n. 1, p. 303-322, 2010. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf. Acceso en: 20 nov. 2018.

VILLA, Aurelio; POBLETE, Manuel. *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero, 2007.

WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo. *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile, 2012.

NOTA: El trabajo representa las opiniones de los tres autores y ha sido fruto de un trabajo conjunto.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO

BENAVIDES MORENO, Nibaldo; DONOSO-DIAZ, Sebastián; REYES ARAYA, Daniel. Directores de escuelas públicas chilenas contemplados desde un marco de desempeño. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 130-154, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146317>

Recibido el: 1 FEVEREIRO 2019 | Aprobado para publicación el: 7 JUNHO 2019



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.

