

## **LIDERAZGO Y COMPETENCIAS DIRECTIVAS PARA LA EFICACIA ESCOLAR: EXPERIENCIA DEL MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR DE FUNDACIÓN CHILE**

*Mario Uribe Briceño*

### **1. LA IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO DIRECTIVO COMO FACTOR DE LA EFICACIA ESCOLAR**

Así como el rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el rol de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promueva la eficacia de la organización escolar.

Este reconocimiento no siempre ha sido tan claro y más bien es reciente, en particular el hecho de vincular su quehacer con la mejora en los aprendizajes. 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 al marco de acción que los rige. Se explica lo anterior en la medida que los profesores, las metodologías de aula y los resultados han sido el centro de la atención. Pero la evidencia está siendo más contundente a este respecto y si bien pueden existir dudas en relación al nivel o forma como impacta la acción directiva en los aprendizajes, el liderazgo directivo es la segunda variable después de “la clase”, entre todos los factores relacionados en la escuela que contribuyen en los aprendizajes y, este efecto, es aún más significativo en las escuelas con entornos difíciles (Marzano, 2003; Brunner, 2003; Leithwood, 2004; Raczynski, 2005; Murillo, 2007).

Existen diferencias y no hay acuerdo entre los investigadores en que si esta influencia es directa o indirecta en el logro de aprendizaje. Gran parte de las respuestas, posiblemente se encuentre en la definición de los estilos de liderazgos. Estos estilos estarán definidos por quien ejerce el mismo, en aspectos tales como: tipos de comunicación, manejo de situaciones difíciles, resolución de problemas, facilitar el logro de las metas, generar ambientes que promuevan que cada individuo y finalmente el grupo, haga de los objetivos organizacionales sus propios objetivos.

La literatura da cuenta de distintos tipos de liderazgos (democrático, participativo o distributivo). También se han desarrollado modelos, como el de “Bass y Avolio” que se funda en tres constructos: liderazgo transaccional, transformacional y el “no líder”. Bass (2000) 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.

Mientras la investigación nos provee de otros antecedentes o posibles nuevas definiciones de liderazgo, hay algunos aspectos básicos del accionar de la dirección escolar que son comunes, lo que nos tendría que llevar a distinguir entre tipos y prácticas básicas del liderazgo (Leithwood, 2004), 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. 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 el marco de la gestión directiva que de consistencia y coherencia a las mismas.

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 más claramente la acción directiva y su influencia en la efectividad de la escuela, no basta con reconocer el tipo de liderazgo que ejerce, sino complementariamente, se hace necesario distinguir cuales son las competencias que le permiten tener un adecuado desempeño en la gestión institucional y pedagógica.

## 2. BUENAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIRECTIVAS

Las prácticas de gestión revelan el nivel de competencias alcanzadas por los directivos. Es competente a 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. (R. Moss Kanter, 2006).

No siempre las competencias y/o habilidades han merecido la misma importancia relativa desde la investigación. Hasta hace muy poco se valoraba el conocimiento y dominio de la información como lo más importante, al punto que representó el 75% de la valoración profesional. Hoy sólo representa el 20 o 25% (Villa, 2006), diversificando esta valoración en aspectos tan variados como destreza en la búsqueda de información, trabajo en equipo, liderazgo pedagógico, autoaprendizaje, entre otros.

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). Incluyen en su definición un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental), y un saber ser (actitudinal). Las competencias son observables.

El año 2005, como parte del desarrollo del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile y ante la necesidad de tener una descripción de competencias para profesores, directivos y profesionales de apoyo que trabajan en la escuela, se desarrollo el proyecto “Competencias Docentes y Directivas para la Escuela” ([www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl)), 2005), que definió 18 perfiles de cargos, de los cuales 7 corresponden a directivos: Director(a), Subdirector(a), Jefe(a) Unidad Técnico Pedagógica (Director Docente), Inspector(a) General, Director(a) de Ciclo, Orientador(a), y Jefe(a) de Departamento.

Para su elaboración se definió un *Modelo integrado de Competencias* que incluye competencias Conductuales (transversales) y Competencias Funcionales (Técnicas). Las primeras se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales. Ej: Orientación a la Calidad, Trabajo en equipo. Las competencias funcionales son las que se refieren al conocimiento, habilidad, destreza que debe ser movilizadapara lograr los objetivos. Tienen relación con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación Ej: Realizar clases efectivas.

Se definieron 12 competencias Conductuales y 68 Funcionales (34 del ámbito de gestión y 34 del ámbito curricular). Los perfiles se construyeron en base a estas competencias. Cada competencia tiene su propia definición y descripción de lo que se considera un desempeño estándar y superior, así como se define lo que no corresponde a esa competencia.

Un ejemplo de perfil:

CARGO: JEFE TÉCNICO PEDAGÓGICA (DIRECTOR DOCENTE)

Profesional responsable de la programación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares.

COMPETENCIAS FUNCIONALES.
Establecer lineamientos educativos-formativos al interior de los diferentes niveles.
Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad educativa y el entorno.
Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones
Gestionar el personal docente a su cargo
Planificar y coordinar las actividades de su área.
Administrar los recursos de su área en función del PEI.
Supervisar la implementación de los programas en el aula
Asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.
Asegurar la implementación y adecuación de planes y programas.
Mejorar las estrategias de acuerdo a los resultados.
Gestionar proyectos de innovación pedagógica.

COMPETENCIAS CONDUCTUALES.
Compromiso ético-social.
Orientación a la calidad.
Autoaprendizaje y desarrollo profesional.
Liderazgo.
Responsabilidad.
Negociar y resolver conflictos
Adaptación al cambio.
Asertividad.
Iniciativa e innovación.

#### REQUISITOS PARA EL CARGO

1. Título de Profesor/a y/o Educador/a de Párvulos.
2. Otros propios exigidos por del establecimiento.

A partir de estas descripciones, hemos diseñado un sistema de gestión para la selección, evaluación y desarrollo de competencias. Los perfiles de competencias están siendo usados como referentes en escuelas y corporaciones de todas las dependencias y en el caso de los perfiles directivos han sido un complemento importante para el Marco de la Buena Dirección, al punto que hoy se está profundizando en esa línea en conjunto con el Ministerio de Educación en aplicaciones específicas.

### 3. MODELO DE GESTIÓN DE FUNDACIÓN CHILE: LIDERAZGO, PRÁCTICAS DIRECTIVAS Y RESULTADOS

Los modelos de gestión de calidad (Baldrige, EFQM, Deming, Iberoamericano) ponen especial énfasis en el liderazgo como tema clave en las organizaciones efectivas y se describe como una acción personal que genera un clima adecuado y focalizado en las expectativas de los estudiantes. Complementariamente, como se trata de modelos de excelencia organizacionales van más allá de la definición individual y también abren una perspectiva más amplia y analizan el desempeño del *equipo directivo* en cuanto al diseño de políticas, procedimientos, directrices, prácticas instruccionales y supervisión de toda la escuela. (M. Baldrige, 1995).

El Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile (MGE), se desarrolló el año 1999 a través de un proyecto FONDEF en conjunto con la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica

de Chile. El MGE incorpora en los sistemas de gestión temas claves del ámbito de la eficacia escolar, definiendo explícitamente seis Áreas:

1. Relaciones con la Comunidad
2. Liderazgo Directivo
3. Competencias Profesionales Docentes
4. Planificación
5. Gestión de Procesos y,
6. Gestión de Resultados

Con un claro énfasis en los procesos y en las prácticas del equipo directivo, el Área 2: “Liderazgo Directivo”, no define los estilos de liderazgo, sino la forma en que el Director y los directivos del equipo de gestión, orientan y conducen a través procedimientos institucionalizados la planificación, los procesos (pedagógicos-curriculares, administrativos y financieros) y la gestión de los resultados institucionales. Considera la forma en que la dirección lidera y mantiene los sistemas de comunicación y participación con toda la comunidad y finalmente en como rinden cuentas y asumen la responsabilidad pública de los resultados del establecimiento ([www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl) Plan de Calidad: 2005).

En la lógica del mejoramiento continuo, la instalación del MGE sigue un itinerario que considera cuatro etapas consecutivas: Autoevaluación, Diseño de Plan de Calidad, Implementación Plan de Calidad y solicitud de Evaluación Externa para optar a la Certificación de la Gestión Escolar de Calidad (sello).

Han participado en el proceso de Autoevaluación desde el año 1999 más de 1000 escuelas de todo el país de manera voluntaria. Lo que implica que existe información de satisfacción de directivos, profesores, estudiantes y padres de las 6 áreas del MGE.

Con la información acumulada estamos iniciando los primeros análisis, donde es posible observar que los actores no son en absoluto indiferentes al accionar de los directivos, en particular cuando el establecimiento presenta rendimientos deficientes.

Al analizar los niveles de satisfacción de escuelas que realizaron procesos de Autoevaluación en el marco del MGE en los últimos 12 meses esto se ratifica. Como muestra, seleccionamos un grupo pequeño que respondieran a los siguientes criterios: escuelas que pertenecieran a una misma región, tuvieran una misma dependencia, ubicados en el mismo nivel socio económico y que rindieran prueba SIMCE 4º básico Lenguaje 2006.

Los antecedentes son los siguientes:

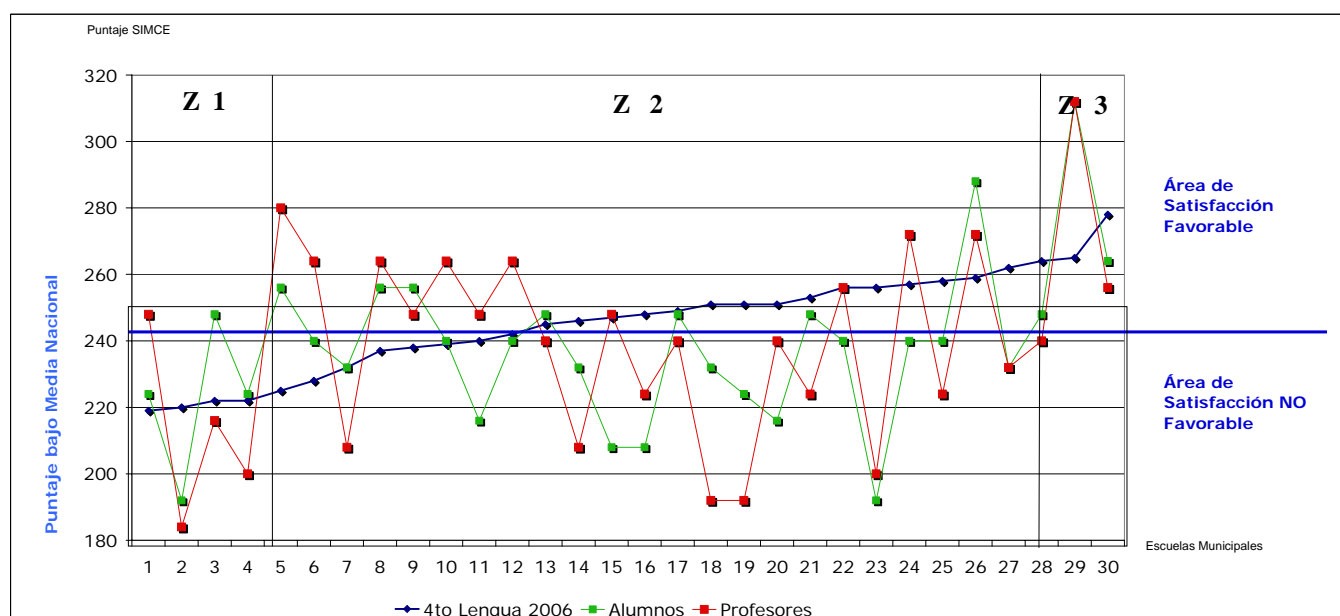
1. Las 30 escuelas son públicas (municipales) de una misma región (Factor dependencia y territorialidad).
2. El nivel socioeconómico es C = Medio.( Factor equidad – Ver Anexo 1)
3. Los puntajes promedios el año 2006 en la Prueba Simce Lenguaje 4to Básico Lenguaje son:

SIMCE 4° 2006 Lenguaje	Puntaje promedio
Nacional	253
Región	254
Por nivel socioeconómico	Puntaje promedio
Medio Alto	271
<i>Medio</i>	<i>248</i>
Medio Bajo	235

4. La escala de satisfacción utilizada en la encuesta de Autoevaluación es: (1) Muy en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) De acuerdo y (4) Muy de acuerdo.
5. Las preguntas asociadas al Liderazgo Directivo en el MGE, tienen directa relación a los temas de prácticas de gestión institucional y pedagógica por parte de los directivos, por ejemplo:
  - Si el accionar de la dirección pone foco en lo pedagógico
  - Si la dirección planifica y conduce los procesos pedagógicos del establecimiento.
  - Si hay supervisión pedagógica.
  - Si la dirección da cuenta de los resultados.

Para efectos del gráfico, ordenamos las 30 escuelas de menor a mayor puntaje promedio SIMCE 4to básico Lenguaje, con sus respectivos niveles de satisfacción de profesores y estudiantes.

GRAFICO 1. AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN 30 ESCUELAS MUNICIPALES NIVELES DE SATISFACCIÓN PRÁCTICAS DIRECTIVAS Y PUNTAJES SIMCE 4TO BÁSICO LENGUAJE 2006 (ÁREA 2 MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR FUNDACIÓN CHILE)



En la zona coloreada se aprecian las escuelas que no lograron la media nacional del SIMCE. Sobre la línea horizontal se demarca el área de satisfacción favorable y bajo ella la “No favorable” ante las prácticas directivas. La línea horizontal es equivalente a la evaluación 3 de la encuesta, que indica un nivel “de acuerdo” con el planteamiento consultado.

En esta primera aproximación podemos distinguir a lo menos tres zonas (Z 1-2-3). La zona 1, corresponde a las escuelas que obtienen más bajos puntajes en la prueba SIMCE y la opinión ante las prácticas directivas son insatisfactorias. En el otro extremo, la zona 3, el nivel de satisfacción ante las prácticas directivas es en general satisfactorio y coinciden con el nivel de puntajes obtenidos. Una distinción interesante es que hay más coincidencia en la opinión entre profesores y estudiantes en la zona de mejores puntajes que en la zona de puntajes SIMCE más bajos.

La zona 2 sin embargo es muy heterogénea, probablemente los contextos particulares y situaciones de coyuntura interna, inciden en la apreciación al momento en que se realiza la encuesta de satisfacción. Hay un área interesante en esta zona y es la que se encuentra en torno a media nacional, ahí los niveles son bastante críticos, es decir hay conciencia de que existen malas prácticas por tanto hay una “oportunidad de mejora” potencial.

Más adelante, en la medida que avancen nuestras investigaciones, podremos presentar conclusiones más definitivas con muestras más amplias y tendencias e hipótesis probadas. El aspecto que queremos relevar con este ejemplo es el hecho que las comunidades “se pronuncian” críticamente ante de las prácticas directivas. Los líderes efectivos tienen conciencia de ello, por tanto su opinión no les es indiferente.

#### 4. CONCLUSIONES FINALES

La acumulación de conocimiento sobre liderazgo en directivos escolares, los diseños de competencias implementados y la aplicación de un Modelo de Gestión Escolar nos permiten concluir en esta etapa:

1. El director(a) y su equipo directivo son claves a la hora de definir estrategias de mejoramiento educativo.
2. El trabajo con directivos es estratégico en la medida que se quiera aplicar una política de más autonomía de gestión institucional y pedagógica en las escuelas.
3. Hay que definir cuál es el tipo o los tipos de liderazgos más adecuados para escenarios distintos y en vista de procesos de reforma curricular. ¿Escuelas autónomas requieren un mismo liderazgo que escuelas de gran vulnerabilidad y con sistemas de gestión y resultados críticos?
4. Hay que investigar y describir en términos de competencias los roles de cada uno de los miembros de los equipos directivos y la forma de complementariedad necesaria para conformar equipos efectivos.
5. Debemos seguir profundizando en conocer con precisión cuales son las competencias directivas que refuerzan el liderazgo y promueven la eficacia escolar.
6. Los sistemas educativos deben orientar el desarrollo profesional de los directivos y en particular deben cuidar la calidad de su formación continua asociada a competencias profesionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blumberg, A., Greenfield, W.D. (1986). *The Effective Principal: Perspectives on School Leadership*. Boston: Allyn y Bacon.
- Baldrige, M. (1995). *National Quality Award*. Education Pilot Criteria.
- Bass, B (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, ICE Deusto.
- Brunner, JJ y Gregory E. (2003). *Capital Humano en Chile*. La Araucana: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Ducci, M. (1997). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. Cinterfor/OIT.
- Leithwood, Kenneth y otros. (2004). *How leadership influences student learning*. Minnessota: Universidad de Minnessota y Universidad de Ontario
- MINEDUC (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Santiago: MINEDUC
- Moss, R. (2006). *Las trampas de la innovación*. Harvard Business Review A.L.
- OCDE “ The definition and selection of key competencies. 2005.
- Murillo, J. (2003). Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Cambio y Eficacia Escolar, Vol 1(1)*.
- Raczynski, D., Muñoz, G. (2005). Efectividad Escolar y Cambio Educativo en sectores de pobreza en Chile Santiago: MINEDUC.
- Uribe, M y Celis, M. (2007). Evaluación del Desempeño Docente” *Congreso Internacional Evaluación Docente*. Universidad de la Frontera.
- Villa, Ay Poblete, M. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ed. Mensajero.

## ANEXO 1. CLASIFICACIÓN SOCIO ECONÓMICA

### Resultados de la clasificación

En la Tabla4 se muestran los resultados de la clasificación a nivel de establecimientos y alumnos en cada grupo. Así, por ejemplo el grupo Bajo reúne el 33% de los establecimientos que rindieron SIMCE 4° básico 2006 en donde se educa el 8% de los alumnos.

**Tabla4: Distribución de establecimientos y alumnos por grupo socioeconómico. SIMCE 4° Básico 2006**

Grupo Socioeconómico	Establecimientos		Alumnos*	
	N	%	N	%
Bajo	2.494	32.78	21.842	8.22
Medio-Bajo	2.252	29.60	78.785	29.65
Medio	1.547	20.33	98.391	37.02
Medio-Alto	886	11.64	47.738	17.97
Alto	430	5.65	18.912	7.12
Total	7.609	100	265.785	100

\*: El total de alumnos que se muestra es el número de alumnos matriculados en 4° básico (incluyendo a los alumnos ausentes a las pruebas).

La Tabla5 presenta los promedios por variable de clasificación para cada uno de los grupos socioeconómicos. Como se observa, el grupo Bajo presenta los menores niveles de escolaridad e ingreso y el mayor porcentaje de Índice de Vulnerabilidad, en tanto el grupo Alto presenta los mayores niveles de escolaridad e ingreso y el menor índice de vulnerabilidad.

**Tabla5: Características de los Grupos Socioeconómicos**

Grupo Socioeconómico		Promedio de años esc. de la madre	Promedio de años esc. del padre	Ingreso promedio del hogar	IVE (JUNAEB)
Bajo (A)	Promedio	7	7	109.000	72
	Desv. Est.	1	1	56.900	9
Medio-Bajo (B)	Promedio	9	9	158.074	51
	Desv. Est.	1	1	48.777	9
Medio (C)	Promedio	11	11	243.633	30
	Desv. Est.	1	1	60.001	8
Medio-Alto (D)	Promedio	14	14	510.807	13
	Desv. Est.	1	1	160.829	6
Alto (E)	Promedio	16	17	1.382.953	0
	Desv. Est.	1	1	281.707	1

FUENTE: Metodología de construcción de grupos socioeconómicos en SIMCE 2006 4° Básico, MINEDUC