

**DIAGNÓSTICO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS
DOCENTES EN EL SISTEMA ESCOLAR. RESULTADOS DE
UNA EXPERIENCIA PRELIMINAR CON EL MODELO DE
GESTIÓN ESCOLAR DE FUNDACIÓN CHILE**

**DIAGNOSE AND DEVELOPMENT OF TEACHING COMPETENCES IN THE
SCHOOL SYSTEM. OUTCOMES FROM A PRELIMINARY EXPERIENCE WITH THE
MODEL OF SCHOOL MANAGEMENT OF FOUNDATION CHILE**

Mónica Celis

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

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art21.pdf

En el marco de las transformaciones globales que la sociedad ha experimentado, uno de los cambios fundamentales se ha realizado en educación, no sólo en Chile, sino en el mundo. De acuerdo con los análisis realizados por UNESCO, en América Latina, el acceso a la educación es posible para un universo creciente de niños y niñas, quienes permanecen cada vez más tiempo en el sistema escolar. Sin embargo, las expectativas sobre la calidad de los aprendizajes logrados por los educandos no han sido satisfechas. “Es de sentido común pensar que cuanto más aumenta el gasto por alumno tanto mejores serán los resultados de los escolares. No obstante, cabe señalar que en once países de la OCDE (UNESCO, 2005) las puntuaciones de las pruebas de matemáticas y ciencias disminuyeron entre 1970 y 1995, pese a que en muchos casos el gasto por alumno llegó a duplicarse en estos 25 años” y, tal como lo expresa Carnoy (2004) “Para aquellos países que han realizado evaluaciones en el tiempo, como es el caso de Chile, los resultados del periodo comparable (1994-2000) sugieren un aumento mínimo en el promedio de puntajes de pruebas”, juicio que aún hoy sigue vigente con relación con los puntajes alcanzados en el SIMCE¹ en Chile en las últimas aplicaciones.

Esto ha motivado una profunda reflexión en nuestro país acerca de lo que entendemos por calidad de la educación, de cómo alcanzar estándares de calidad y de cuáles son las mejores estrategias para incrementar los aprendizajes de los estudiantes. Por otra parte, las conclusiones del informe de la OCDE (2004) señalan como una característica de nuestro sistema educativo, “el débil nexo que existe entre las reformas y la formación inicial de profesores” esto ayuda a crear “una brecha de capacidad mayor en la fuerza docente”, lo que trae como consecuencia lógicas prácticas pedagógicas inadecuadas para los altos estándares que exige dicha reforma. En el documento de discusión sobre políticas educativas (PREALC, 2007) se afirma que:

[...] lograr un buen desempeño profesional exige abordar de forma integral un conjunto de factores que son fundamentales para el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, pedagógicas, éticas y sociales de los docentes. Tres de ellos requieren una atención prioritaria por parte de los países: un sistema articulado de formación y desarrollo profesional permanente; un sistema transparente y motivador de carrera profesional y evaluación docente; y un sistema adecuado de condiciones laborales y de bienestar.

Si bien estos desafíos son evidentes en nuestro país, también es posible observar que los directivos y profesores hacen importantes esfuerzos por realizar gestión y docencia, no siempre en las condiciones más adecuadas, demostrando un alto grado de compromiso y responsabilidad por su trabajo, por lo cual se puede concluir que no está en juego la vocación, el entusiasmo y el sentido de entrega a la profesión docente, sino la debilidad en competencias que, bien identificadas, son susceptibles de ser desarrolladas. De eso no tenemos dudas y ello justifica plenamente el trabajo de levantamiento de perfiles de competencias de directivos, docentes y profesionales de apoyo realizado en estos dos últimos años por el Programa de Gestión y Dirección Escolar de Fundación Chile. Encontrar la respuesta a la pregunta acerca

¹ El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden. Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OFCMO) del Marco Curricular vigente en diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional. Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. A partir del año 2006, se evalúa todos los años a 4° Básico y se alternan 8° Básico y 2° Medio.

de cuáles son, cómo definir y cómo desarrollar las competencias docentes necesarias para lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes, satisfaciendo así las expectativas de mejorar la calidad de la educación, se hizo una demanda impostergable.

Considerando lo anterior se desarrolló, a partir de 2005, un trabajo de investigación y sistematización de buenas prácticas, que dio como resultado el levantamiento de perfiles de competencias de los profesionales que trabajan en una unidad educativa. Continuando esta línea en los años 2006 a 2009 se diseñó un sistema *on line* para evaluar competencias de directivos y docentes. No pretende ser un trabajo que refleje a todas las escuelas del país, lo que sería imposible por su diversidad, creemos sin embargo, que establece un punto de referencia para el desarrollo institucional en el diseño de una política de gestión de recursos humanos por competencias, aplicable en cualquier institución educativa.

1. LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS EN LA ESCUELA

Actualmente los directivos de establecimientos escolares están tomando conciencia de la importancia de la gestión de las personas para alcanzar los objetivos institucionales, y en ese contexto la gestión por competencias se presenta como una alternativa válida para abordar el tema de los recursos humanos en la escuela. Si se analiza el mundo global de las organizaciones se constata que es cada vez más común encontrar instalados los conceptos de competencia y de gestión por competencias. No obstante, los directivos escolares miran con cautela estos conceptos, considerando que pueden ser exitosos en el mundo empresarial, lo que no necesariamente asegura que sean una buena opción para la escuela. Sin embargo, las experiencias iniciales evidencian que este tipo de gestión de recursos humanos, basado en competencias, es una buena alternativa para el mundo escolar y que su eficacia e impacto depende más bien de las capacidades de liderazgo y gestión de los equipos directivos. Lo que pretende este nuevo enfoque es generar una práctica moderna de gestión de personas que agregue valor a las instituciones a través del mejor desempeño de sus profesionales. La agregación de valor es la consigna, tanto es así que será tarea de los directivos gestionar las acciones de la escuela para que cada una de las personas que trabaja en ella aporte valor a las estrategias del establecimiento. Comienzan a formar parte del lenguaje de la organización escolar conceptos tales como desarrollo profesional, itinerario de formación, difusión del conocimiento, diseño de estructuras organizacionales flexibles, entre otros.

La gestión por competencias se define como una "filosofía" de dirección de personas. Si bien su aplicación puede parecer compleja para algunos, su instalación asegura que las prácticas de recursos humanos sirvan de soporte efectivo a la estrategia institucional. Su utilización implica orientar a todos los que trabajan en la escuela hacia el logro de los objetivos estratégicos, lo que significa comprometerlos con la misión y la visión institucionales, en otras palabras gestionar por competencias exige volver a los propósitos esenciales de la escuela. Comprender la importancia de cambiar el estilo imperante de gestionar los recursos humanos es hacer un quiebre con algunas creencias e instalar un nuevo paradigma, al que Hernández (2005) se refiere diciendo "Este paradigma constituye una filosofía para perdurar. O la gestión de personas se inserta en la estrategia o será eliminada del organigrama directivo, quedando reducida a trámites administrativos, siempre necesarios pero en ningún caso generadores de valor".

Desde esta mirada las necesidades de la escuela se colocan en primer plano ya que la gestión por competencias debe responder a las necesidades de cada institución, esta afirmación no es menor, pues suele ocurrir que los directivos piensan que las competencias están sólo asociadas al deber ser, a lo ideal,

disociándolas del estado actual de la práctica institucional. La realidad es que las competencias deben mirarse desde las necesidades de la escuela, aquí y ahora, constituyéndose en una herramienta útil para alcanzar los objetivos estratégicos y no como un fin en sí mismas. Coincidimos con Saracho (2005) quien afirma que la gestión por competencias tendrá éxito sólo si responde a una necesidad real de la institución. El sentido subyacente en estos juicios es que las competencias no se miran desde las personas, sino que su foco es la organización: primero existe el establecimiento educacional que declara ciertos objetivos y para alcanzarlos las personas deben poseer las competencias necesarias para ello.

2. CONCEPTO DE COMPETENCIA

El concepto de competencia ha sido ampliamente tratado por diversos autores que tienen diferentes acercamientos y posturas. Algunos de ellos sostienen que el tema de las competencias está asociado al proceso de globalización y transformación productiva (Mertens, 1996 a y b), en tanto que autores como Dényer y otros (2007) sostienen que no está suficientemente documentado en la literatura que las competencias hayan entrado primero en el ámbito laboral que en el educativo, lo que sí está claro es que para la instituciones escolares las competencias no tienen el mismo significado que para la empresa, ya que para esta última las competencias se refieren a un saber hacer adquirido fuera de la escuela.

En la empresa la relación de las competencias y el trabajo se inicia al término de la Segunda Guerra Mundial en que se buscó con insistencia mejorar el rendimiento y aumentar la producción. Posteriormente, en la década de los setenta, David McLelland (1973), psicólogo de la universidad de Harvard, resaltó la importancia de "verificar competencias en lugar de inteligencia" desarrollando así una nueva forma de comprender el desempeño de las personas en las diferentes actividades laborales, definiendo el desempeño en relación con el trabajo que se realiza y la forma en que éste se hace.

Los investigadores Irigoín y Vargas (2002) consideran que las competencias se refieren a una nueva manera de organizar la producción en torno al conocimiento, la innovación tecnológica y a las capacidades de los trabajadores. Los mismos autores analizan diversas definiciones de competencias, estableciendo algunos puntos en común:

- Una competencia es un desempeño actual, no la posibilidad de realizar un desempeño futuro. Por lo tanto se puede observar a través del comportamiento.
- La competencia incluye un saber (conceptual), saber hacer (procedimental) y saber ser (actitudinal). Las personas movilizan sus conocimientos y la manera como hacen las cosas.
- La competencia siempre se relaciona con una capacidad movilizada para responder a

En el ámbito empresarial una de las definiciones usualmente utilizada es la de OCDE (2003), proyecto DeSeCo:

Competencia es la capacidad para responder exitosamente a una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva utilizando sus recursos personales y los del entorno.

2.1. ¿Cuándo las competencias entran en el ámbito educativo?

Si bien en el ámbito educativo persisten cuestionamientos al tema de las competencias por su asociación con lo empresarial, esto ha ido cambiando con el tiempo. De hecho, hace ya un número interesante de años que las competencias son objeto de trabajo en las reformas educacionales, en la reforma del sistema de Naciones Unidas y en muchísimas organizaciones sin fines de lucro que se benefician de este enfoque para mejorar su calidad.² De los educadores depende, por tanto, conectarlas cada vez más con ideas relacionadas con la equidad, desarrollo humano y nuevas formas de enseñar y aprender.

En educación, según Dényer (2007), las competencias son promovidas como una forma de superar el fracaso escolar, que se asocia a una educación con foco en los conocimientos disciplinares y con poco énfasis en el desarrollo de herramientas intelectuales útiles para la vida. Esto hace referencia a la tensión que, según Perrenaud (2007), existe desde hace mucho tiempo entre los que desean transmitir los conocimientos disciplinares en sí mismos y los que desean ligar estos conocimientos a prácticas que sirvan a los estudiantes una vez finalizada la etapa escolar. Compartimos la visión de Perrenaud en el sentido de que las competencias no niegan los conocimientos ni las disciplinas, sino que vienen a enfatizar su "puesta en práctica". De acuerdo con el mismo autor entendemos que formar competencias en los estudiantes durante la etapa escolar implicará necesariamente un cambio en las competencias profesionales de los profesores. Definir, desarrollar y gestionar dichas competencias será un gran desafío para los directivos escolares.

3. GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS BASADA EN COMPETENCIAS

La gestión de Recursos Humanos basada en competencias las utiliza como un referente para las funciones de todo el ciclo de gestión de personas en una organización, desde el reclutamiento hasta el retiro y/o la desvinculación. La primera etapa de instalación de la gestión por competencias es definir el catálogo o diccionario. Esto se realiza aplicando una metodología participativa para levantar información desde los directivos y los sujetos que desempeñan la función. También es importante la observación en los puestos de trabajo, especialmente en el área productiva, como es el caso de los establecimientos técnico-profesionales. Es importante retomar una idea expresada anteriormente, en relación con que las competencias surgen a partir de las necesidades de la organización y no constituyen una mera descripción de tareas o de un ideal asociado al perfil institucional. El sentido o propósito de la institución y los indicadores de éxito son relevantes a la hora de levantar información y definir las competencias que conforman el perfil del cargo. El proceso de definición de competencias y perfiles finaliza con la validación por parte de la alta dirección de la organización y de los actores de alto desempeño quienes formularán su juicio experto sobre el perfil diseñado. Posteriormente la institución utiliza dichos perfiles en los procesos de gestión de recursos humanos: reclutamiento, selección, inducción, evaluación, capacitación y perfeccionamiento.

El programa de gestión escolar utiliza la siguiente definición acuñada a partir de los aportes de OCDE (2003) y Coolahan (1996): "Competencia es la capacidad movilizadora basada en los conocimientos, experiencia, valores y actitudes que un(a) profesor (a) ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas, con el fin de lograr exitosamente los estándares de la escuela".

² Ver PNUD, Informes anuales de Desarrollo Humano, con dimensión mundial, por regiones y por países.

4. PRESENTACIÓN DEL SISTEMA DE DIAGNÓSTICO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN EL SISTEMA ESCOLAR. FUNDACIÓN CHILE

En el año 2005 el equipo de Gestión y Dirección Escolar analizó los resultados que provenían de la aplicación del sistema de auto-evaluación Institucional de Fundación Chile, aplicado en alrededor de 2000 establecimientos de nuestro país. A partir de ese análisis definió dos áreas críticas en la gestión institucional: la de competencias y la de resultados. Como una forma de brindar apoyo a los equipos directivos se tomó la decisión estratégica de crear una línea de trabajo en el área de las competencias docentes y directivas. Una de las primeras acciones de fue la definición de perfiles de competencias de los profesionales que trabajan en la escuela. Se levantaron 18 perfiles que se puso a disposición de los educadores en nuestra página www.gestionescolar.cl, lo que ha permitido en estos años que una gran cantidad de escuelas se beneficien con esta información. En el año 2006 se implementó un sistema de Evaluación de Competencias, *on line*, que se ofrece a las instituciones escolares para que definan brechas de competencias, tanto a nivel organizacional como individual, con el fin de definir planes de desarrollo profesional asociados a capacitación.

La siguiente presentación consta de cuatro partes:

1. Levantamiento de perfiles de competencias: metodología.
2. Definición de competencias y descripción del Sistema de Diagnóstico y Evaluación de Competencias de Fundación Chile.
3. Conclusiones de las aplicaciones realizadas durante el período 2007-2009.
4. Seguimiento de la aplicación del sistema de diagnóstico de competencias

4.1. Levantamiento de perfiles de competencias de directivos, docentes y profesionales de apoyo

Objetivo

Desarrollar recursos asociados a competencias para la gestión de competencias profesionales docentes en instituciones escolares.

Metodología

Revisión bibliográfica y trabajo de campo: selección de la muestra; panel de expertos (competencias funcionales); entrevista de incidentes críticos (competencias conductuales) y validación por juicio experto.

* Bibliografía: se analizaron los principales textos y publicaciones relacionados con las competencias, de autores nacionales y extranjeros, lo que permitió seleccionar la definición de competencias de la OCDE, mencionada anteriormente, como la que sería utilizada en el marco de nuestro trabajo, así como la metodología que se utilizaría en el levantamiento de los perfiles de competencias.

* Selección de la muestra: se definió una muestra de profesionales que ocupaban los cargos (a los que se asociarían los perfiles en estudio), en unidades educativas de todas las dependencias: municipal, particular subvencionado y particular pagado, profesores de asignatura y profesores jefes de todos los ciclos, educadoras de párvulos, docentes directivos y otros profesionales que apoyan la labor docente.

* Panel de expertos: se realizaron grupos focales con profesores de alto desempeño quienes entregaron información para definir las competencias funcionales propias de cada cargo. Se definieron como profesores de alto desempeño aquellos que trabajando en el ámbito municipal habían recibido la asignación de excelencia pedagógica por parte del Ministerio de Educación y, en el caso de los colegios particulares subvencionados y particulares pagados, se solicitó a los directores que identificaran según sus ciertos criterios (resultados de sus estudiantes, contribución al trabajo de su departamentos de asignatura, compromiso con el aprendizaje de todos sus estudiantes, entre otros) a los profesionales de buen y alto desempeño que participarían en el panel de expertos.

**Entrevista de incidentes críticos: los integrantes de la muestra fueron entrevistados solicitando su autorización para grabarlos. El análisis de contenido de las entrevistas permitió definir los patrones comunes de comportamiento y las competencias conductuales definitivas. La entrevista de incidentes críticos es estructurada, profunda y detallada del desempeño pasado de la persona. Permite identificar y medir el grado de recurrencia, consistencia y solidez de sus competencias y las evidencias en el repertorio de comportamientos que éste ha desplegado en su actuación exitosa como titular de un cargo en particular.

* Validación por juicio experto: se realizaron tres jornadas de validación por juicio experto en tres regiones: Antofagasta, Santiago y Puerto Montt. Fueron convocados docentes universitarios, jefes de corporaciones municipales de educación, jefes Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM), profesionales del cargo de los perfiles en construcción, investigadores y profesionales destacados del ámbito educativo. En ellas se realizó la validación de los perfiles de competencias definidos en forma inicial y se presentaron en una jornada de trabajo. Se formaron grupos y cada uno evaluó la pertinencia de las competencias del perfil con el cargo y luego hicieron sugerencias para mejorar el contenido del desempeño estándar, desempeño destacado, conocimientos y "Lo que no se debe hacer", elementos del despliegue de cada competencia. Una vez finalizadas las jornadas de trabajo en las tres ciudades mencionadas, se constituyó un equipo de trabajo para realizar los ajustes finales.

4.2. Definición del catálogo de competencias

Tipos de competencias

El Catálogo de Competencias consta de dos tipos: funcionales y conductuales, que definimos a continuación:

* Competencia funcional (CF): es el conocimiento, habilidad, destreza, actitud y comprensión que debe ser movilizada para lograr los objetivos que la ocupación persigue. Tiene relación con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación Ej.: Realizar clases efectivas. Se definieron 68 competencias funcionales: 34 del ámbito de gestión y 34 del ámbito curricular.

* Competencia Conductual (CC): es aquello que las personas de alto desempeño están más dispuestas a hacer en forma continua y que les permite producir resultados superiores. Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales. Ej.: Orientación a la calidad, Trabajo en equipo. En este proyecto se definen 12 competencias conductuales. El catálogo completo de competencias se compone de 34 competencias funcionales del ámbito de la gestión y 34 del ámbito curricular así como 12 competencias conductuales.

Perfiles de competencias profesionales

La agrupación de competencias asociadas a un cargo constituye el Perfil de competencias del cargo que refleja las necesarias para cumplir con las funciones que le son propias. Los perfiles permiten realizar la selección, evaluación, desarrollo y promoción del personal según el nivel de sus competencias, constituyen, por tanto, una herramienta fundamental en la gestión de recursos humanos desde una perspectiva integral.

En nuestro proyecto se definen 18 perfiles que agrupan las competencias de los cargos directivos, docentes y de los profesionales de apoyo.

Listado de perfiles profesionales

1. Director(a).
2. Subdirector(a).
3. Director(a) de Ciclo.
4. Inspector(a) General.
5. Jefe(a) Unidad Técnico Pedagógica.
6. Orientador(a).
7. Jefe(a) de Departamento.
8. Profesor(a) de asignatura de Enseñanza Media.
9. Profesor(a) de asignatura de Segundo Ciclo de Enseñanza Básica.
10. Profesor(a) de asignatura de Primer Ciclo de Enseñanza Básica.
11. Profesor(a) Jefe de Enseñanza Media.
12. Profesor(a) Jefe de Segundo Ciclo de Enseñanza Básica.
13. Profesor(a) Jefe de Primer Ciclo de Enseñanza Básica.
14. Educador(a) de Párvulos.
15. Coordinador(a) de Actividades no Lectivas.
16. Psicólogo(a).
17. Psicopedagogo(a).
18. Bibliotecario(a).

La evaluación de competencias

Es un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño laboral de una persona para formarse un juicio sobre su competencia, siendo el objetivo de la evaluación identificar las áreas descendidas para desarrollarlas. Seguimos la línea de investigadores como Irigoin quien sostiene que “la evaluación de competencias no es una evaluación sumativa al estilo tradicional, sino que apunta a identificar, en un momento dado, el valor del desempeño de un trabajador para juzgar si ha logrado o no el nivel requerido y facilitar posteriores acciones de desarrollo” (Irigoin y Vargas, 2002; Ávalos, 2005). La evaluación comprende todas las actividades que permiten comparar el nivel de competencia de una persona respecto de un estándar o medida establecida previamente y que expresa el nivel de competencia que se requiere

para un cargo determinado. El resultado se denomina "brecha" y representa la diferencia entre el comportamiento actual y el comportamiento deseado.

La evaluación de competencias se trata de que el docente evaluado tiene un papel activo, conoce con anticipación los elementos a considerar, ayuda a reunir evidencias de su práctica, domina los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para lograr un buen desempeño. En esto coincidimos con Ávalos (2005) quien sostiene que las competencias impulsan poderosamente las tareas de formación y de evaluación de desempeño. Es por eso que las organizaciones realizan diversas acciones para evaluar competencias y sus resultados permiten detectar necesidades de capacitación, retroalimentar el desempeño, planificar el desarrollo profesional, detectar el potencial de desarrollo, identificar talentos, gestionar el desempeño y definir sistemas de reconocimiento y promociones, entre otras.

Diagnóstico de competencias para el desarrollo docente (DECDD).

La evaluación del desempeño es un proceso interno de la organización escolar que mide el estado actual de las actividades desarrolladas por los docentes desde la perspectiva de las competencias funcionales y conductuales, desarrolladas por Fundación Chile. Por tanto, evalúa aspectos técnicos (competencias funcionales) y conductuales. Las etapas de aplicación del sistema son las siguientes:

* Etapa inicial: el Sistema de Evaluación de Desempeño para el Desarrollo Docente (DECDD), es un sistema de evaluación en 360°, que tiene una estructura flexible la que permite a cada establecimiento educacional elegir la modalidad de evaluación que considere pertinente para sus propósitos: desde la auto-evaluación, evaluación tradicional (auto-evaluación, jefe directo), hasta el involucramiento de otros actores como son los pares, alumnos, apoderados (360°).

* Información y sensibilización de la comunidad educativa: gran parte del éxito de la evaluación de desempeño se basa en una comunidad bien informada. Por ello, el equipo directivo debe planificar y realizar la sensibilización de todos los participantes pues la información oportuna la comprensión de la importancia del proceso y del uso que se dará a la información que se recoja, motivará a las personas a participar en él con responsabilidad. La organización asume el compromiso de respetar las condiciones informadas de modo que sea coherente la información que se entrega en esta etapa y las acciones que la institución realice posteriormente.

* Etapa de aplicación: una vez que la institución ha definido la modalidad de la evaluación, soporte informático envía las claves para acceder a los cuestionarios y se procede a la aplicación *on line* del sistema de evaluación. Los privilegios de los usuarios para acceder tanto a los cuestionarios como a los resultados son definidos por los directivos de la institución.

* Etapa de finalización:

1) Informes. El sistema de Diagnóstico y Evaluación de Competencias para el Desarrollo Docente entrega informes a nivel organizacional, de ciclos e individuales. Los informes contienen información sobre las competencias más valoradas y aquellas que han obtenido menor valoración.

El sistema proporciona diferentes tablas de resultados y gráficos, a los que se tiene acceso con la clave de usuario y que permiten hacer comparaciones entre la auto-evaluación y las valoraciones de los otros actores que participan como evaluadores. Es importante analizar la brecha entre la auto-evaluación y la valoración de los diferentes

evaluadores. Una diferencia de 0.5 puntos es considerada importante (en una escala de 1 a 4) y merece especial atención en la entrevista de retroalimentación sumando, a la información contenida en el informe, todos los otros antecedentes y evidencias de los que disponga el establecimiento sobre el desempeño del evaluado.

2) Entrevista de retroalimentación. Es una de las etapas más fructíferas del proceso de evaluación. Proporciona la oportunidad para explorar la auto-evaluación y la valoración que han hecho los diferentes evaluadores del trabajo de los profesores, en un ambiente tranquilo, amable y respetuoso. Es el momento de analizar el cumplimiento de las responsabilidades y los compromisos adquiridos y también el apoyo que cada profesor considera haber recibido y espera recibir por parte de la institución.

La clave para una buena entrevista de evaluación de desempeño consiste en que ésta se maneje con sencillez y flexibilidad, ajustada a los propósitos de la evaluación y al instrumento que se ha utilizado. Es importante generar, en el evaluado, una actitud abierta al cambio y de compromiso con su propio desarrollo. Es esencial que no se sienta amenazado y tenga la oportunidad de expresar sus ideas y sentimientos libremente. El evaluador debe mantener el foco de la entrevista logrando generar un compromiso recíproco, que permita mejorar el desempeño del docente.

Para lograr el mayor impacto posible en las prácticas docentes, las políticas de recursos humanos de la institución deben definir tanto los responsables como los recursos involucrados, así como el alcance del Plan de Desarrollo Profesional. Por otra parte el desarrollo de las competencias involucra no sólo poner en marcha políticas de capacitación sino también estimular el auto-desarrollo y la formación de redes de trabajo, planificación de carrera e incentivos, entre otros.

En el marco de la asesoría que brindamos a los establecimientos, que utilizan nuestro sistema de evaluación, entregamos las siguientes orientaciones:

Plan de Desarrollo Profesional. Los compromisos que se han contraído en la entrevista de retroalimentación deben dar origen a metas de desempeño realistas, consensuadas, alineadas con la estrategia de la institución. Igualmente, se debe acordar el sistema que se empleará para realizar el seguimiento de los acuerdos y el impacto que se desea alcanzar en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Ello debe quedar registrado y firmado tanto por el directivo como por el profesor evaluado.

Desarrollo de competencias para mejorar el desempeño. Se entiende por desarrollo de competencias aquellas actividades que se orientan a producir un cambio en las personas para que mejoren su desempeño, de modo que pasen de un nivel determinado de competencia a otro superior. Para lograr esto existen una diversidad de actividades posibles de realizar tales como: capacitación, desarrollo individual, planificación de carrera, planificación de la sucesión e incentivos al buen desempeño.

Capacitación. Se entiende por capacitación al aprendizaje focalizado en el trabajo futuro de la persona, ya sea para una nueva posición, o un cambio que se puede experimentar en el mismo cargo. Se orienta a la expansión de la capacidad de desempeño de una persona.

El gran tema asociado a la capacitación es la pertinencia de los objetivos, contenidos, actividades, evaluación y seguimiento con las necesidades específicas de desarrollo de competencias del personal de la escuela. Gradualmente se ha tomado conciencia de la importancia de los términos de referencia, en los que sostenedores y directivos explicitan los objetivos que debe lograr la capacitación, la supervisión que

se ejercerá sobre la metodología empleada y el logro de los objetivos. En relación con la metodología se deben considerar los diferentes estilos de aprendizaje y motivación de los docentes, factores determinantes en el éxito o fracaso de la capacitación.

Por otra parte, la evaluación de la capacitación debe incluir la transferencia a las prácticas docentes en el aula y la permanencia de los cambios en el tiempo. Otro factor que debe ser evaluado es el impacto positivo que dichos cambios de prácticas tengan en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Esto conlleva una modificación radical en el diseño de la capacitación y en las expectativas de la escuela, además de exigir a los docentes la transferencia de lo aprendido a sus prácticas docentes, dado que el objetivo final de toda capacitación es la mejora de la enseñanza y de la calidad de los aprendizajes. La capacitación debe considerar los aportes de la neurociencia y las ciencias cognitivas, según Raczinski (2008):

Se trata (i) de proporcionar múltiples insumos, oportunidades y modalidades de aprendizaje profesional – cursos, talleres, CDs, ferias, concursos, intercambios, caminatas de observación mutua, investigación acción– altamente relevantes para la realidad diagnosticada por los mismos Directores y Profesores; (ii) de liberar tiempos y espacios para su apropiación y adaptación en el contexto de cada centro educativo; (iii) de integrar en la rutina de cada centro educativo prácticas de colaboración, planificación, enseñanza, revisión, notación, coaching, etc.

Si bien, la capacitación puede ser contratada a diversas instituciones, sin embargo cada vez se da más importancia a las actividades que las organizaciones pueden realizar en forma interna en la línea de “aprender en el trabajo”, a través de tutores o mentores que acompañen al profesor, compartan con él sus buenas prácticas e influyan positivamente en él brindándole su apoyo.

Desarrollo individual. Se entiende por tal al aprendizaje que no se orienta a un trabajo en particular sino a la mejora de las competencias personales y profesionales. Es importante enfatizar en este punto el desarrollo de las capacidades de autoaprendizaje de los docentes, quienes deben ser proactivos en la búsqueda de información y conocimiento. Existe la tendencia a depositar totalmente en la escuela la responsabilidad de la capacitación, sin embargo, los docentes deben hacerse cargo de su propio desarrollo profesional en el que juega un papel relevante la formación de comunidades de aprendizaje al interior de los propios establecimientos.

Planificación de carrera. La capacitación puede y debe ponerse al servicio de los planes de carrera de los docentes. La evaluación de competencias permite detectar talentos y ofrecer alternativas de capacitación diferenciada a aquellos profesionales que desean capacitarse para asumir cargos directivos o profundizar en sus propias disciplinas. La escuela debe encontrar las estrategias adecuadas para incentivar a los profesores a mantenerse en la sala de clases y cambiar su visión de que la única manera de progresar en la profesión docente es ocupando cargos directivos. En su texto sobre gestión escolar Raczynski (2008) afirma que:

[la] experiencia muestra que, en centros educativos autónomos es posible crear informalmente funciones transversales focalizadas en el aprendizaje tales como mentor, gestor del aprendizaje, coordinador de desarrollo profesional, curricular o del proyecto del propio centro etc., y así generar mayor diversidad ocupacional.

La planificación de la sucesión, por otra parte, se diferencia de la de carrera, ya que su objetivo es proveer a la organización de personal capacitado para ocupar diferentes cargos en la institución. Las organizaciones pueden vincular la planificación de carrera con la de la sucesión, que consiste en la

preparación de personas para cubrir los cargos vacantes en el futuro, de esta manera contará con profesionales competentes que asuman mayores responsabilidades en forma gradual.

Incentivos. Una de las áreas más relevantes de la gestión de recursos humanos es la política de retribución al buen desempeño profesional y el aporte de valor que los docentes hacen a la institución. De ello dependerá la política de incentivos y beneficios del establecimiento, generalmente, cuando se hace referencia a los incentivos, se acota el concepto a términos meramente económicos, sin embargo, existen otros factores que tienen una gran fuerza reforzadora y son considerados como incentivos muy valorados por los profesores, como es el caso del reconocimiento público de su aporte al establecimiento, responsabilidades de apoyo a sus pares, participación en pasantías, seminarios externos, oportunidad de estudiar grados académicos, entre otros. Estimular la creatividad y trabajo en equipo de los profesores a través de fondos que sean entregados a proyectos diseñados e implementados exitosamente por grupos de profesores, también es una estrategia altamente valorada por los docentes.

La importancia de la dimensión emocional

Es interesante finalizar este documento compartiendo los aportes de Leithwood (2009) sobre la importancia de lo que denomina la senda emocional, ya que los temas expuestos anteriormente llevan a concluir que si se considera la gestión organizacional como dirección de personas, todas las estrategias que se implementen descansan en cómo ellas se relacionan con el trabajo docente, en lo que saben y, fundamentalmente, en lo que sienten. Este ámbito es determinante en los comportamientos humanos, sin embargo, se dedican muchos esfuerzos a analizar otros factores y menos tiempo a profundizar en esta dimensión bastante desconocida de las emociones de los profesores. Actuamos como si los ellos realmente tuvieran la capacidad de dejar sus emociones fuera de la sala de clases y fuera de la escuela. Cuando la realidad nos muestra algo totalmente diferente, "los seres humanos somos nuestras emociones", sostiene Leithwood (2009), las prácticas de los docentes "dependen de lo que ellos piensan y sienten. Cuando cambian sus prácticas es porque sus mentes han cambiado. El entendimiento de los profesores, proceso a la vez cognitivo y afectivo, precede a la práctica docente". El mismo autor menciona emociones que tienen consecuencias significativas en el trabajo y mejora escolar: el sentido individual y colectivo de eficacia personal, el compromiso organizacional, la satisfacción laboral, el estrés y/o colapso, el ánimo y el compromiso con la profesión. Estas ideas comienzan a ser profundizadas, discutidas e internalizadas por los equipos directivos y seguramente veremos a corto plazo su influencia e impacto en la gestión de personas.

4.3. Conclusiones de las aplicaciones realizadas durante el periodo 2007-2009

Durante este periodo hemos trabajado con 75 equipos directivos y/o directores de escuelas mayoritariamente particulares subvencionadas y particulares pagadas. En ellos hemos encontrado algunas coincidencias. La primera es la convicción de que la evaluación de la práctica docente es necesaria y debe conducir a mejorar el proceso de aprendizaje enseñanza. Si bien es importante tener la mayor información posible para tomar decisiones sobre promociones, incentivos o desvinculación, la orientación principal se refiere a detectar brechas de competencias para brindar oportunidades de capacitación y mejora.

En el caso de los profesores manifiestan, al inicio del proceso, desconfianza en que este sistema de evaluación influya negativamente en el estilo de gestión de los recursos humanos que tiene el establecimiento, sin embargo, una vez realizado el seminario de instalación, con el que comienza su aplicación, comprenden la importancia que tiene para ellos contar con esta información. La participación

en esta experiencia induce a la reflexión sobre su práctica, la de sus pares, sobre su itinerario de carrera y sus expectativas personales respecto de la profesión.

Lo que ha significado mayor desafío para los directivos ha sido el diseño del Plan de Desarrollo Profesional, pues les exige un gran conocimiento de la práctica de cada docente, tanto de sus fortalezas como de sus debilidades, contar con evidencia de ello y desarrollar competencias técnicas y comunicacionales para entregar la información en forma adecuada, suscitando consenso con el profesor evaluado y logrando su compromiso para cambiar y mejorar su práctica.

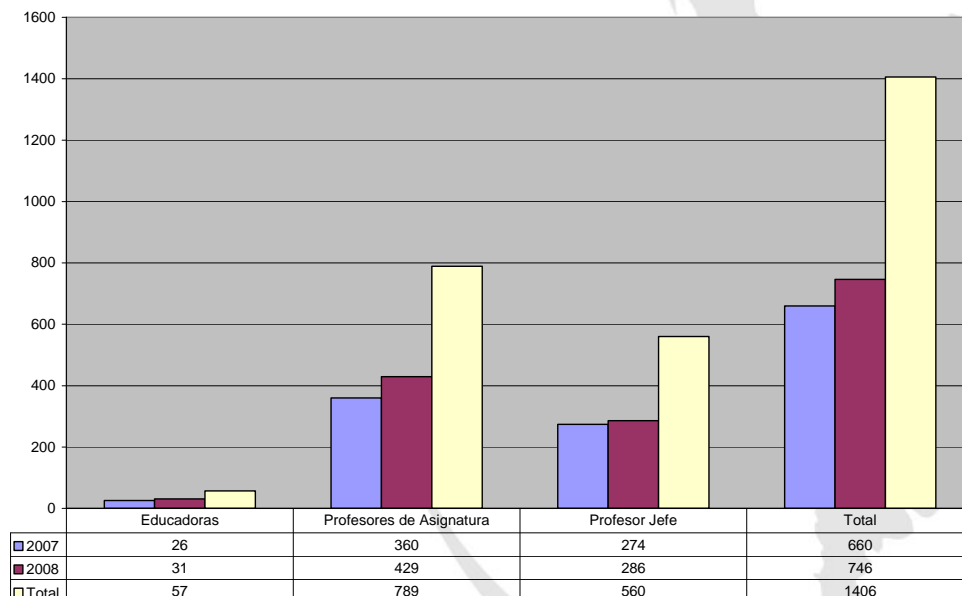
Otro tema relevante para ellos es el tiempo que deben invertir en el seguimiento de los planes, lo que ha significado que procedimientos como la observación de clases que, generalmente, se hacía en forma asistemática, con poco registro de evidencias y escasa retroalimentación hacia el docente, se esté transformado en un sistema de trabajo mejor planificado.

En cuanto a los docentes, la mayor dificultad se ha focalizado en la evaluación a sus pares y aceptar ser evaluados por ellos. Declaran no conocer la práctica de otros profesores y que los demás tampoco conocen su trabajo como para poder emitir una opinión fundada. Ello ha fortalecido el trabajo de los equipos y en algunos establecimientos se está asignando tiempo de los consejos de profesores para compartir buenas prácticas.

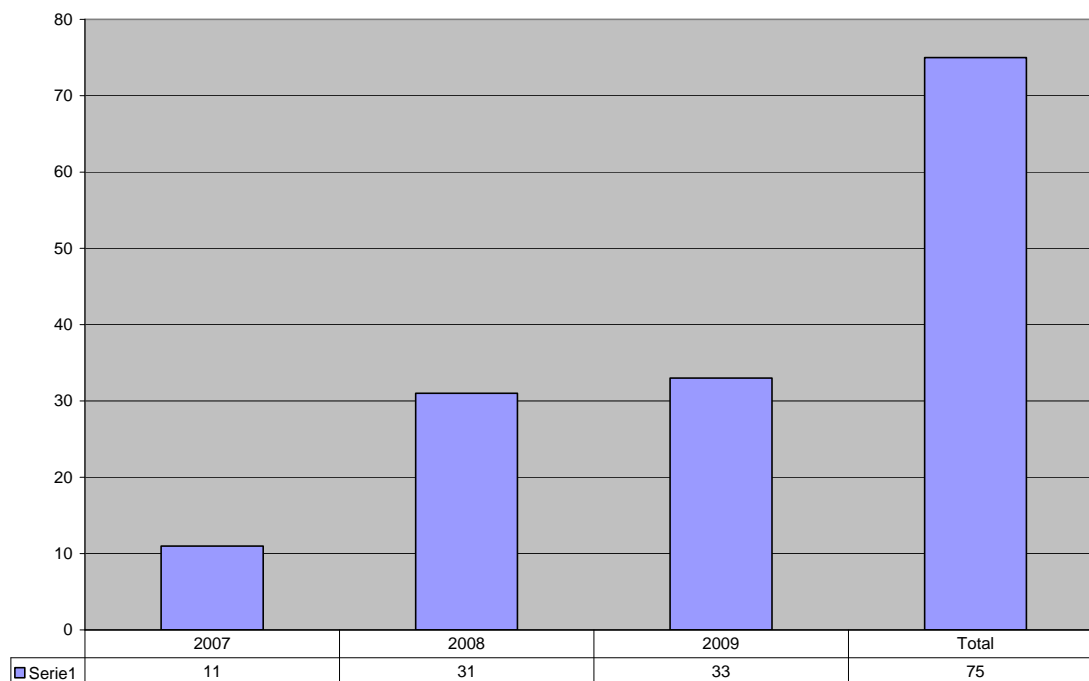
En lo institucional utilizar este sistema ha exigido a los equipos instalar conversaciones sobre temas estratégicos, pues llegado el momento de definir los indicadores de éxito para cada institución en particular, sus directivos advierten que no existen los acuerdos que supuestamente deberían existir. Constatan la falta de reflexión y consenso respecto de ciertas declaraciones fundamentales que, en algunos casos, están en los documentos oficiales de la escuela, pero no forman parte del quehacer cotidiano. Esto les hace iniciar un proceso de revisión de la misión, visión y estrategia institucionales y de su propio estilo de gestión y liderazgo.

4.4. Seguimiento de la aplicación del sistema de diagnóstico de competencias

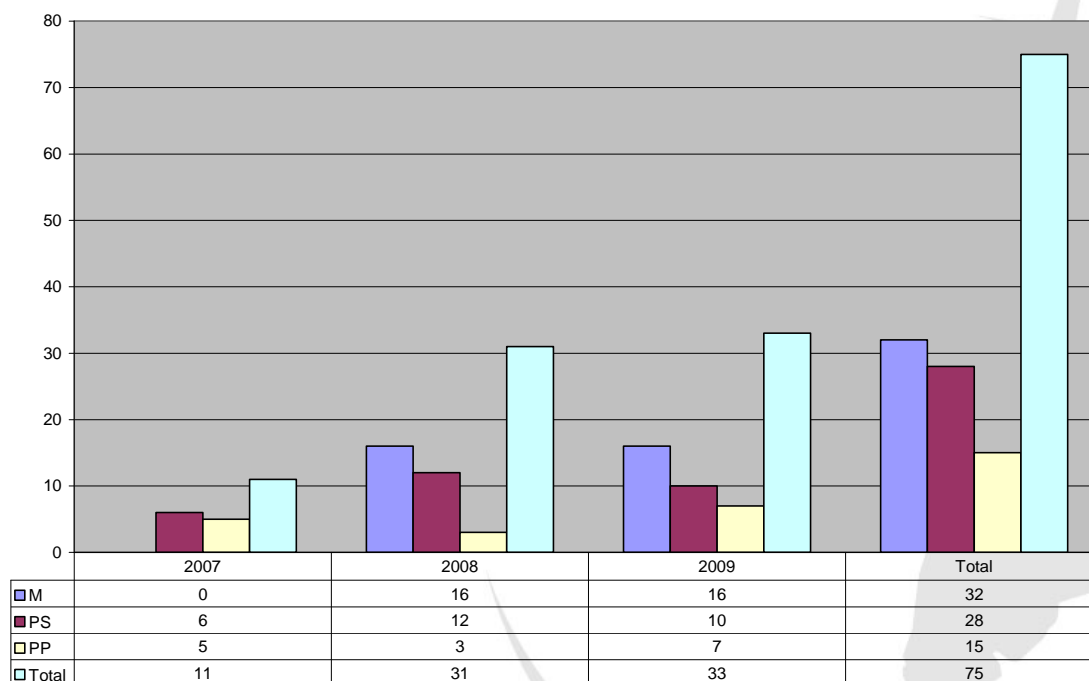
Docentes Evaluados 2007 - 2008



Instituciones Evaluadas 2007 - 2009



Instituciones Evaluadas por Dependencia 2007 -2009



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2005). "Competencias y desempeño profesional", *Pensamiento*, vol. 36, PUC.
- Carnoy, Martin (2004). "Mayor acceso, equidad y calidad en la educación de América Latina", *PREALC* núm. 0, agosto.
- Dényer, M.; Furnémont, D.; Poulain, R. y Vanloubbeck, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, J. (2005). *Gestión por competencias*, México: Prentice Hall.
- Irigoin, María E. (1999). "Equidad en la educación superior", *Revista de la calidad en la educación*. Santiago de Chile.
- Irigoin, M. y Vargas, M. (2002). *Organización Internacional del Trabajo*. CINTERFOR/OIT.
- McLelland, David. (1973). "Modificando la competencia más que la inteligencia", *American Psychology Review*.
- Mertens, Leonard (1996a). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Mertens, Leonard (1996b) *Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos*. Documento de referencia presentado en el seminario internacional "Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas", Guanajuato, México.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* Chile: Salesiana.
- OCDE (2003). *Definition and Selection of Competencies*. OCDE/WorldBank.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales en educación*. OCDE.
- Perrenaud, Philippe (2007). *Construir competencias desde la escuela*. España: J.C. Sáez Editor.
- PNUD (1998). *Desarrollo humano en Chile: las paradojas de la modernización*. Chile, PNUD.
- PREALC (2007). *Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. Santiago: prealc.
- Raczynski, D. (2008). *Mejoramiento de la gestión y la calidad de la Educación Municipal*, Chile, estudio de consultoría.
- Saracho, José María (2005). *Un modelo general de gestión por competencias*. Santiago de Chile. RIL editores.
- UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. UNESCO.

Sitios relacionados

- <http://maestro.ucsc.cl/educacion>
- <http://www.sispubli.cl/docs/COMPETENCIAS.doc>
- <http://www.xtec.es/~lvallmaj/passeig/sermora2.htm>
- <http://www.aebioetica.org/rtf/thomas.rtf>
- <http://www.docentemas.cl/resultados05.php>

https://ctp.uniandes.edu.co/Documentos/Las_Competicencias.pdf

<http://www.anta.gov.au>

<http://www.mintrab.gob.cl>

<http://www.qca.org.uk>

<http://www.intecap.org.gt/glosario>

<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/ii.htm>

