



Universitat Autònoma de Barcelona

**Competencias Profesionales del Equipo
Directivo del sector Particular
Subvencionado chileno en contextos
vulnerables**

Daniel Villarroel Montaner

Tesis Doctoral

Director: Dr. Joaquín Gairín Sallan

Departamento De Pedagogía Aplicada

Facultad de Ciencias de la Educación

Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa

- Barcelona, Mayo de 2014 -

DEDICATORIA TESIS

UNA ESPECIAL DEDICATORIA

A MI MADRE CELMIRA MONTANER ECHEVERRÍA, mujer abnegada, dedicada a su familia, trabajadora, con la virtud de la fortaleza y templanza que sólo la vida sabia, supo regalarle para cumplir su sueño de ser profesora y crear emprendimiento para la sociedad chilena en la comuna de Hualpén, un establecimiento educacional que lleva su sello. Y por el cual han pasado por cerca de cuarenta años, cientos de niños y niñas y familias muchas de condiciones vulnerables, en busca de una mejor calidad en la educación y una mejor vida. He tenido la fortuna de trabajar y aprender mucho de ella, de lo que he visto en mis viajes a otros lugares o en mi tierra, impartir a otras personas doctas en el tema de la educación. Simplemente una persona admirable.

Recuerdo sus verbalizaciones y enseñanzas cuando era un niño y caminábamos por calles donde había sólo polvo y tierra y en partes vereda. Me enseñaba que había otros niños que no tenían zapatos para ponerse y por eso debíamos limpiar y sacar los vidrios o piedras que estos pudieren pisar, y así no se hicieran daño. Sin duda, una sabia enseñanza, que cultivó en mí el deseo manifiesto del oficio de enseñar para aprender de los demás.

A MI PADRE GASTÓN, por enseñarme a ser un hombre.

A MI HERMANO RODRIGO por ser mi amigo.

A mis creencias y convicciones personales en las cuales creo y agradezco por siempre.

A mis sobrinas Catalina y Matilde, para que sean felices y la vida y sus creencias les ilumine el camino a ello. A mí cuñada Antonieta por sentir su apoyo.

AGRADECIMIENTOS

A mis creencias muy personales por orientar el camino, cada pensamiento y palabra que digo y brindarme la posibilidad de vivir en este tiempo y encontrarme con tantas personas que han hecho viable el camino profesional, haciendo concreto que el esfuerzo de años, de cuando estudiaba pedagogía de pre grado, pensaba e imaginaba que un momento así podía llegar a mi vida.

A todos(as) mis profesores(as) que dejaron enseñanza en mí. A la Sra. Dayse Pizarro, profesora del primer año básico; al Sr. Luis Vásquez profesor del primer ciclo, y Víctor Yáñez, (Q.E.P.D) profesor del segundo ciclo básico, quien me invitaba a jugar fútbol en la selección del colegio. A los Sres. Terry Ortiz y Hernán Echeñique, profesores de la enseñanza media, con el perfil del docente que dedica su vida a este oficio.

A mis profesores del pre grado como el Sr. Segundo López, Dr. En Historia, quien me decía que era para más y debía seguir estudios en el extranjero. Al Sr. Víctor Soto, profesor de Historia Contemporánea y Teoría de la Historia, quien me felicito por ser un alumno destacado en sus asignaturas. A su rigor como docente.

Al Sr. León Vegas B. Ph D. a quien conocí en el pos título en la Universidad de Concepción, y quien confió en mí al invitarme años más tarde a realizar mi primer magister y brindarme la oportunidad de ser becario de la Organización de Estados Americanos OEA- por los Estados Unidos de Norteamérica USA, y quien también me brindó la oportunidad de comenzar a hacer docencia en educación superior. Recuerdo sus palabras y fija mirada en decir *“...quiere que le diga algo Daniel...váyase a estudiar a Europa o Estados Unidos, aquí no aprenderá mucho más, allá aprenderá muchísimo, del entorno, de las personas y obviamente del estudio mismo, ellos tienen cultura”*.

Al amigo y profesor Sebastián Sánchez Díaz, Dr. en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, por orientar mis pasos hacia esta prestigiosa institución europea, con quien he compartido experiencias del estudio.

A los Sres. y Sras. que trabajan en los equipos directivos de los centros escolares particulares subvencionados; San Patricio de Chiguayante; Edward de Concepción; Santa Luisa de Concepción; Eliecer de Talcahuano; Nuevas Palabras de Talcahuano; Dr. Guillermo Velasco de Tomé; Ignacio Carrera Pinto de Coronel; Montaner de Hualpén. Quienes pusieron su conocimiento y experiencia para compartirlas, a través, de las etapas que tuvo el estudio. En este mismo tenor agradezco a todos los centros particulares subvencionados que participaron de las comunas de; Chillán, Coihueco, Tomé, Talcahuano, Concepción, Coronel, Lota, San Pedro de la Paz, Chiguayante, Hualpén, Laja, Los Ángeles, Yumbel, Contulmo. Pertenecientes a las cuatro provincias de la región del BioBio, de Chile, que colaboraron en otras etapas del estudio. Y que trabajan en contextos vulnerables.

A los Sres. y Sras. Sostenedores(as) de los centros particulares subvencionados, que compartieron su enriquecedora experiencia como; Las Sras. Viola Araneda, Gladys Vera, Celmira Montaner, Carolina Muñoz, Srta. Sheyla Méndez y los Sres. David Cáceres, Eduardo Poblete y Osvaldo Carter.

A los profesionales expertos; Sres. Marcos López, Lester Aliaga, Oscar Herrera y Sebastián Sánchez. Con su mirada y profesionalismo contribuyeron a mejorar enormemente los procesos de la investigación.

A mis colegas y profesoras(es) del colegio Montaner de Hualpén, con quienes he compartido veinte y dos años de trabajo arduo y riguroso a diario, atendiendo necesidades de familias que vienen en busca de mejor educación en un contexto bueno y vulnerable. A las profesionales; Sras. María Silvia Ríos, orientadora., Janet Quilodrán, Jeannette Carriel, profesoras de educación básica, a las educadoras de preescolar Carmen Morales, Nancy Fuentes, a Luisa Arriagada D. jefe de Unidad Técnica Pedagógica, gran profesional, a la

Ingeniero en Informática, Maryorie Fuentealba por sus apoyos, y en general a todo el personal que conforma esa gran institución, que lleva cuatro décadas contribuyendo a la formación de estudiantes, que actualmente estudian en educación superior, están en escuelas matrices como la armada de Chile, o en el mundo del trabajo. Y vuelven con sus hijos(as) a matricularlos o recomiendan el colegio.

A las personas que han formado parte de mi vida privada, de la cual, me excuso en escribir poco. Pero, que alguna vez me acompañaron años atrás, tanto en el impulso como en el término de este camino. A Victoria, por su cariño y sus tantas traducciones del idioma extranjero en las madrugadas y fines de semana.

De la Universidad Autónoma de Barcelona, a la profesora y Dra. Marina Tomás F. por intercambiar sus experiencias en la asignatura de gestión del cambio, a su amabilidad. Al profesor y Dr. Joaquín Gairín Sallán, por brindarme su apoyo y oportunidad para seguir adelante, por su gran gesto al considerarme en su equipo de Desarrollo Organizacional EDO-UAB. Por su exigencia, experiencia y rigurosidad y su gran anhelo de mejorar la calidad de la educación, cuestión en la que coincidimos. Gracias.

Me excuso si a alguien no he nombrado. Ha sido largo el camino.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
Capítulo 1. EXPOSICIÓN GENERAL DE LA PROBLEMÁTICA	20
1.1 Contextualización de la investigación y actualidad del tema.....	21
1.2 Planteamiento del Problema.....	27
1.3 Objetivos de la investigación.....	29
1.4 Desarrollo General de Objeto del Estudio.....	31
MARCO TEÓRICO	36
Capítulo 2. LOS CENTROS SUBVENCIONADOS	36
2.1 Mirada de la OCDE a sistemas subvencionados en el mundo.....	37
2.2 Subsistema particular subvencionado de Chile.....	47
2.2.1 Evolución histórica.....	47
2.3. Vulnerabilidad escolar en el subsistema particular subvencionado.....	59
2.3.1 Vulnerabilidad escolar y legislación chilena.....	65
2.3.2 Líder en contextos educativos vulnerables y resultados escolares	73
2.3.3 Principios éticos en contextos educativos vulnerables.....	75
A modo de síntesis.....	77
Capítulo 3. LAS COMPETENCIAS	80
3.1 Hacia una conceptualización de las Competencias.....	81
3.2 Definición de las competencias en contextos determinado.....	87
3.2.1 Competencias en el ámbito educativo.....	87
3.2.2 Competencias en el ámbito profesional.....	89
3.3 Clasificación de las competencias.....	97
3.4 Tendencia hacia las competencias.....	99
3.5 Estándares de Competencias de países de la OCDE.....	103
3.5.1 El caso de Australia.....	105
3.5.2 El caso de Escocia.....	107
3.5.3 El caso de Estados Unidos de Norteamérica.....	113
3.5.4 El caso de Inglaterra.....	115
3.5.5 El caso de Nueva Zelanda.....	119
3.5.6 El caso del Ministerio de Educación. Marco para la Buena Dirección.....	125
3.5.7 El caso de la Fundación Chile. Competencias del Director Escolar.....	127
A modo de síntesis.....	129
Capítulo 4. EL EQUIPO DIRECTIVO	130
4.1 Equipo directivo.....	131
4.1.1 Naturaleza del trabajo de los directivos escolares.....	139
4.1.2 La gestión del cambio, el liderazgo y los resultados como eje de mejora del equipo directivo.....	141

4.2 Integrantes del equipo directivo.....	145
4.3 Naturaleza del trabajo del Director escolar.....	151
4.3.1 Director escolar como cargo unipersonal.....	151
4.4 Una Mirada de Contexto. El Director Escolar en América Latina.....	163
4.4.1 La formación Directiva.....	163
4.4.2 Distribución del Director(a) escolar por rango de edad y dependencia	167
A modo de síntesis.....	171
MARCO APLICATIVO	174
Capítulo 5. Diseño y Fundamentación Del Estudio De Campo	174
5.1 Aproximación epistemológica.....	177
5.2 Objetivos del Estudio de Campo.....	183
5.3 Método de investigación.....	185
5.4 Muestra de participantes voluntarios.....	191
5.5 Técnicas de relevamiento de información.....	197
5.6 Estrategia de Análisis de datos.....	207
A modo de síntesis.....	209
Capítulo 6. Resultados De Primera Fase Del Estudio	210
6.1 Análisis documental de Referentes Teóricos.....	211
6.2 Proceso de validación del perfil de competencias de profesionales del equipo directivo.....	217
6.2.1 Perfil del Equipo Directivo (inicial).....	217
A modo de síntesis.....	225
Capítulo 7. Resultados De Segunda Fase Del Estudio	226
7.1 Desarrollo y validación de la escala de perfil competencial del equipo directivo.....	227
7.1.1. Focus Group con Sostenedores.....	227
7.1.2. Cuestionario de validación de Expertos.....	233
7.1.3. Perfil del Equipo Directivo (final).....	241
7.2 Desempeño de competencias profesionales del equipo directivo.....	247
7.2.1. Caracterización del equipo directivo según variables de base.....	247
7.2.2. Niveles de logro de competencias profesionales según estamento educativo	253
A modo de síntesis	257
MARCO CONCLUSIVO	258
Capítulo 8. Conclusiones Y Propuestas	258
8.1 Conclusiones.....	259
8.2. Otras Conclusiones.....	261
8.3 Discusión de Resultados.....	265
8.4 Limitaciones.....	267
8.5 Futuras Líneas de Investigación.....	267
8.6 Propuestas de mejora.....	269
REFERENCIAS Y ANEXOS	272
CAPÍTULO 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	272

CAPÍTULO 10 ANEXOS

10.1 ANEXOS IMPRESOS (Documentos)

10.1.1 Acta de Reunión 1

10.1.2 Guía 1: Análisis de Referentes Teóricos

10.1.3 Actas de Reunión 2, 3, 4 y 5

10.1.4 Guía 2: Redacción de dominios de competencia y competencias

10.1.5 Acta de Reunión 6

10.1.6 Guía 3: Validación de Sostenedores

10.1.7 Guía 4: Validación de Expertos de Educación Superior

10.1.8 Test Equipo Directivo del Sostenedor

10.1.9 Test Equipo Directivo del Director

10.2 ANEXOS ELECTRÓNICOS EN CD

10.2.1 Videos de Equipos Directivos

10.2.2 Videos de Comité de Equipo Directivo

10.2.3 Fotos de Reunión de los Equipos Directivos

10.2.4 Videos de Sostenedores

10.2.5 Fotografías de Reunión de Sostenedores

INDICE DE TABLAS, CUADROS, FIGURAS Y GRÁFICOS

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 ¿Qué es la competencia?.....	90
Tabla 2 Niveles de aprendizaje de las competencias	93
Tabla 3 ¿Qué es un profesional?	94
Tabla 4 Competencias Universales.....	97
Tabla 5 Clasificación de las Competencias.....	97
Tabla 6 Clasificación de las Competencias según sus dificultades	98
Tabla 7 Competencias que garantizan el éxito.....	98
Tabla 8 América Latina. Formación inicial de directores de escuelas primarias básicas.....	163
Tabla 9 América Latina. Directores de posgrado total y por tipo de centro...	164
Tabla 10: Directores(as) de escuelas básicas urbanas por nivel de estudios.....	166
Tabla 11: América Latina: Algunas atribuciones en general de los directores(as).....	168
Tabla 12: América Latina: Porcentaje de directores(as) de centros públicos que afirman ser el principal responsable de diferentes tareas organizacionales.....	169
Tabla 13: América Latina. Porcentaje de directores(as) de centros privados que afirman ser el principal responsable en diferentes tareas organizacionales.....	170
Tabla 14: Cuadro Esquemático del Equipo Directivo del Sector Particular Subvencionado Chileno En Contexto Vulnerable por objetivos y acciones.	176
Tabla 15: Paradigmas de la indagación postpositivista.....	177
Tabla 16: Características de los paradigmas de investigación.....	177
Tabla 17: Características de los estudios cualitativos	179
Tabla 18: Valoración de Perfiles por estamentos educativos.....	204
Tabla 19. Actividades e informantes del trabajo de campo.....	205
Tabla 20: Matriz de Tributación: Perfil de competencias de Fundación Chile - Jefe de UTP.....	212
Tabla 21: Matriz de Tributación: Perfil de competencias de Fundación Chile – Orientador.....	213
Tabla 22: Matriz de Tributación: Perfil de competencias de Fundación	

Chile - Coordinador de Ciclo.....	214
Tabla 23: Matriz de Tributación: Funcionamiento de equipos directivos de centros docentes de Gairín y Villa.....	215
Tabla 24: Matriz de Tributación del Referente: Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos de Ahumada, Montecinos y Sisto.....	216

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Estándares del director en Australia.....	107
Cuadro 2 Estándares del director en Escocia.....	110
Cuadro 3 Estándares del director en Estados Unidos USA.....	114
Cuadro 4 Estándares del director en Inglaterra.....	116
Cuadro 5 Estándares del director escolar en Nueva Zelanda.....	120
Cuadro 6 Marco para la Buena Dirección. Chile.....	127
Cuadro 7 El caso de la Fundación Chile.....	128
Cuadro 8 Prioridades del director escolar según países.....	144
Cuadro 9 Artículos LGE.....	146
Cuadro 10. Perfil de Competencias del Director.....	218
Cuadro 11. Perfil de Competencias del Jefe de UTP.....	220
Cuadro 12. Perfil de Competencias del Orientador.....	221
Cuadro 13. Perfil de Competencias del Coordinador de Ciclo.....	223
Cuadro 14. Análisis de contenido de Focus Group – Sostenedores.....	228
Cuadro 15. Perfil de competencias profesionales del equipo directivo del sector particular subvencionado vulnerable – Expertos.....	233
Cuadro 16. Perfil de competencias profesionales del equipo directivo del sector particular subvencionado vulnerable.....	242

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Diseño general de la Investigación.....	33
Figura 2 Fases del proceso de Investigación de Tesis Doctoral.....	34
Figura 3 Distribución de la matrícula primaria por tipos de Proveedores. ..	38
Figura 4 Participación de la matrícula privada en el total de la Matrícula primaria. PISA.....	39
Figura 5 Privatismo de la matrícula y el gasto y resultados PISA en la escala combinada de lectura.....	40
Figura 6 Cómo la autonomía, los recursos, el clima y el desempeño Son diferentes entre administraciones de escuelas públicas y privadas. PISA 2009.....	41
Figura 7 Obtener baja estratificación y alto desempeño es posible	42
Figura 8 La relación entre la base sociocultural de los alumnos y la Autonomía, los recursos, el clima y el desempeño de la escuela.....	43
Figura 9 La probabilidad que alumnos socioculturalmente aventajados asistan a colegios privados.....	44
Figura 10 La probabilidad que alumnos socioeconómicamente Aventajados asistan a colegios privados, después de contabilizar La proporción del financiamiento público de las escuelas.....	45
Figura 11 Presupuestos y Subvenciones a Instituciones Particulares 1906 – 1920. Particulares 1906 – 1920.....	54
Figura 12 A igual costo de matrícula y mensualidad y similar Distancia y calidad ¿Ud. preferiría un colegio municipal o un colegio Particular subvencionado?.....	56
Figura 13 A igual costo de matrícula y mensualidad e igual distancia Ud. ¿Preferiría un colegio municipal o un colegio particular Subvencionado?.....	57
Figura 14 Matrícula escolar del sistema chileno.....	58
Figura 15 Relación entre eficacia y vulnerabilidad en escuelas chilenas	63
Figura 16 El principal desafío en Chile: aumentar la calidad de los aprendizajes y disminuir el peso del origen socioeconómico en los Resultados educativos. SIMCE lenguaje cuarto básico y Vulnerabilidad socioeconómica.....	63
Figura 17 Dimensión educativa de vulnerabilidad y colectivos considerados vulnerables.....	66

Figura 18 Jerarquía de resultados de aprendizajes.....	86
Figura 19 Aspectos a considerar en la función directiva.....	101
Figura 20 Ciclo del proceso de enseñanza y aprendizaje.....	136
Figura 21: Proceso de investigación y su temporalización.....	179
Figura 22: Esquema del Estudio de Campo.....	193
Figura 23: Muestra piloto con directivos y sostenedores.....	195
Figura 24: Reunión de trabajo de jefes de UTP.....	198
Figura 25: Reunión de trabajo de coordinador de ciclo.....	199
Figura 26: Reunión de Equipos Directivos.....	200
Figura 27: Reunión de Sostenedores.....	202
Figura 28: Validación de Experto de Educación Superior.....	203
Figura 29. Estamento.....	248
Figura 30. Género.....	248
Figura 31. IVE.....	248
Figura 32. Año de Fundación.....	248
Figura 33. Comuna.....	249
Figura 34. Organización representativa de colegios.....	250
Figura 35. Profesión.....	250
Figura 36. Años de gestión.....	250
Figura 37. Estudios de pasantía.....	251
Figura 38. Cursos de Postítulo.....	251
Figura 39. Estudios de Diplomado.....	251
Figura 40. Magíster.....	251
Figura 41. Doctorado.....	252
Figura 42. Distribución porcentual de niveles de logro de la muestra en las competencias profesionales del Director.....	253
Figura 43. Distribución porcentual de niveles de logro de la muestra en las competencias profesionales del Jefe de UTP.....	254
Figura 44. Distribución porcentual de niveles de logro de la muestra en las competencias profesionales del Orientador.....	255
Figura 45. Distribución porcentual de niveles de logro de la muestra en las competencias profesionales del Coordinador de Ciclo.....	256

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por finalidad elaborar y validar un perfil de competencias del equipo directivo del sector particular subvencionado chileno que trabaja en contextos vulnerables. Al respecto, en el desarrollo del estudio, se contextualiza y argumenta la urgente necesidad de instalar competencias profesionales para el equipo directivo: Director, Jefe Técnico Pedagógico, Orientador y Coordinador de Ciclo, especialmente, en los centros particulares subvencionados que se desarrollan por años en su actividad escolar y atienden a matrícula de alumnos vulnerables.

En el **capítulo uno**, se revisan los antecedentes y planteamientos, así como los objetivos y el objeto del estudio. En los antecedentes se revisa la contextualización de la sociedad del siglo XXI en su primera década con sus cambios tecnológicos, la modificación del mercado laboral y sus exigentes demandas como también los valores sociales emergentes. Internalizando el requerimiento de atender el rol que juegan los equipos directivos escolares en la adquisición de competencias y cualidades personales que le permitan desempeñar su labor acorde a la gestión que desarrollan; sin dejar de mencionar estudios internacionales que plantean la relevancia del liderazgo escolar en este aspecto (Villa Ed., 2013). De ahí que para la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica “el liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa en todo el mundo” (OCDE, 2009, p. 33).

Así también, se explica el tipo de administración y/o dependencia del sistema escolar chileno y la composición de matrícula. Abordando de paso, el derecho y la libertad de enseñanza, amparados en la actual Constitución Política de la República (Ministerio Secretaria General de la República, 2008). Y el interés de las familias hacia el subsistema particular subvencionado en estudio para educar a sus hijos. Se hace un especial énfasis en este tipo de centro, que atiende matrícula vulnerable, que alberga el 54% de la matrícula nacional (MINEDUC, 2013) y que orienta su quehacer a la calidad y equidad, dos principios de la Ley General de Educación (LGE) (MINEDUC, 2009). Así, llama

la atención en este subsistema de modo particular que, los centros escolares atienden niños, niñas y jóvenes en contextos vulnerables; en lo económico, social, emocional. Contando con pocos recursos y haciendo esfuerzos en áreas focalizadas para lograr avances graduales y sustantivos en materia educativa.

Se citan estudios internacionales escasos, pero relevantes estudios sobre esta materia, destacando el trabajo de Estándares para Directores Escolares de cinco países anglosajones (Espinoza, 2004) que a su vez revela a países como Gran Bretaña y su Department for Education and Skills (2013), los norteamericanos con la ISSLC (2013), Nueva Zelanda a través del Ministry of Education (2013), el Department of Education and Early Childhood development (2013) con el caso de Australia y Escocia mediante The Scottish Government (2013). Se citan también el VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos celebrado en Bilbao (Villa Ed., 2013), y otros estudios que permiten tener una panorámica en materia de equipos directivos a nivel internacional.

En el plano nacional se agregan; *Marco para la Buena Dirección* (MINEDUC, 2005a), sumados a la *Escala para evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos* (Ahumada, Montesinos y Sisto, 2008) y los programas *Evaluación del Desempeño colectivo* (MINEDUC, 2008a) y *SACGE* (MINEDUC, 2007) y el aporte de Competencias de la Fundación Chile, elaborado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2006).

Dejando claridad que, tanto el MBD y el programa de Competencias de Fundación Chile, no presentan un enfoque de competencias y aunque se reconocen sus aportaciones, el juicio crítico es por las siguientes razones. El primero, porque fue hecho para el subsistema municipal y no calza en la realidad escolar con el subsistema particular subvencionado que interesa al estudio y que además, trabaja en contextos de vulnerabilidad.

El segundo porque es un listado de funciones para evaluar y se encuentra más enfocado en esa línea y no explicita el cómo desarrollarlas en función de las competencias, menos porque no aborda contextos vulnerables.

Así, se establecen las interrogantes que guían el estudio, ¿Existe un perfil de competencias profesionales para el equipo directivo del sector particular subvencionado chileno que desarrolla su labor en contextos de vulnerabilidad? ¿Cuándo el sostenedor del sector particular subvencionado de Chile contrata a un director escolar, jefe del equipo técnico pedagógico, orientador y coordinador de ciclo, a qué tipo de perfil se atiende? Ante la respuesta, el vacío de conocimiento fundamenta absolutamente que no existe y la urgente necesidad de abordarlo se hace imperativa.

Se explican los objetivos planteados y relativos a la elaboración y validación de un Perfil de competencias del equipo directivo del sector particular subvencionado chileno que trabaja en contextos vulnerables. Se explicita el proceso de construcción entre los años 2010 y 2014, y las fases del estudio en una figura.

En el **capítulo dos**, nos encontramos con una visión de conjunto de carácter mundial, respecto de los sistemas de educación escolar subvencionados. Así, el lector encontrará un análisis de los estudios de la OCDE (2005; 2012) como referente mundial de estos análisis, y de los lineamientos y conclusiones a las que llega dicho organismo internacional. Además, se integran ciertos hitos relevantes del contexto histórico que ha caracterizado al subsistema subvencionado chileno, su origen y evolución.

Finalmente, se aborda la subvención escolar en el caso chileno a modo de conceptualización, su vinculación con el subsistema particular subvencionado, hitos históricos que han marcado la presencia de este subsistema desde los albores de la república, su naturaleza jurídica, el rol del líder en este contexto y sus implicancias en los resultados escolares, culminando con los principios éticos que rigen en una educación vulnerable.

En el **capítulo tres**, se estudian algunas conceptualizaciones del término de competencias, su origen y autores que definen posiciones respecto del término, en cuanto a características y cualidades. Se establecen las relaciones del saber actuar en situaciones de movilizar no sólo conocimientos, también habilidades y actitudes que responden en el contexto a situaciones particulares.

Se plantean las diferentes competencias en el ámbito educativo, así como, las del ámbito profesional que hacen competente a un recurso humano. Resumiendo el ¿qué, para qué, de qué manera, dónde, por medio de qué, y el cómo? Los niveles de profesionalización de recursos humanos competentes. Desde el saber actuar y reaccionar con pertinencia hasta el saber comprometerse. Y las diferentes clasificaciones más recurrentes que invocan el término en estudio. Preguntándose por ejemplo; ¿Cuáles son las atribuciones del equipo directivo escolar que favorecen un liderazgo directivo en el sector particular subvencionado en contexto vulnerable?

Finalmente, se estudian los estándares de competencias de países asociados a la OCDE, los que representan un carácter internacional y un referente para el concepto en estudio.

En el **capítulo cuatro**, se realiza un análisis de los relevantes estudios acerca de la dirección escolar como concepto general, del equipo directivo (director, jefe técnico pedagógico, orientador, coordinador de ciclo) tema de mucha atracción en cuanto al liderazgo que debe ejercer el equipo directivo en un centro escolar, y en una de las cuestiones a las que se presta mayor atención en los discursos en torno a la calidad de la enseñanza y el funcionamiento organizativo de los centros escolares. Esta situación ha venido constatándose en diversas reformas educativas y en las políticas educativas instaladas en el mundo escolar en diferentes países, siendo preocupación principal de la gran mayoría de los países asociados de la OCDE. El lector, encontrará literatura interesante, no obstante, se deja claro que habrá más estudio acerca del director escolar, puesto que en el caso de las normas vigentes, es el responsable del funcionamiento y de liderar el proyecto educativo del centro (MINEDUC, 2009)

añadiéndose entonces, las figuras del equipo más cercano al director. Así, sobre la base de este capítulo se profundiza en algunos estudios acerca de la dirección escolar, cuestiones previas del equipo directivo, agregándose también dentro del conocimiento de este equipo el Marco para la Buena Enseñanza MBE (MINEDUC, 2008b) que rige en el plano nacional, las normas legales, la formación profesional requerida en competencias, y estudios comparativos LLECE (2008) acerca de la formación para la dirección, tareas y funciones, edad cronológica y las percepciones de los directivos sobre su trabajo.

En el **capítulo cinco**, se establece el diseño y fundamentación del estudio. Se elaboró el perfil del equipo directivo, el diseño metodológico proyectó una investigación de naturaleza cualitativa, utilizando una metodología mixta secuencial que combina técnicas cualitativas y cuantitativas, bajo el método cualitativo Etnográfico de estudio de caso múltiple.

En el **capítulo seis**, se diseñó una matriz de tributación que considera las categorías e indicadores presentes en los Referentes Teóricos sobre el Equipo Directivo. Para ello, en modalidad de parejas el Comité Ejecutivo de Equipo Directivo registra sus apreciaciones con su respectiva preferencia -aceptado - aceptado con modificación y rechazado. Así, se proporciona en tablas los comentarios atinentes a los referentes teóricos sobre la temática en estudio. Destacando en esta primera instancia al liderazgo como un dominio que transversaliza a los diferentes integrantes del equipo directivo, el cual influye en el desempeño profesional y los resultados escolares de una institución. Asimismo, cobra importante el acompañamiento en el aula como un eje articulador en tanto que compromete a los diferentes estamentos escolares a lograr aprendizajes significativos y de calidad en los alumnos y alumnas.

En el **capítulo siete**, se presenta el proceso de desarrollo y validación externa de los perfiles de competencias propuestos en una etapa inicial por los integrantes del Comité. En este sentido, son los sostenedores de centros particulares subvencionados vulnerables, quienes analizan y manifiestan su opinión sobre la propuesta de Perfil de competencias profesionales del Equipo

Directivo. Con el fin de fortalecer y optimizar ciertos aspectos de ella, para así constituir un modelo que sea aceptado. Además, se evidencia del trabajo realizado mediante la técnica suplementaria denominada videos y fotografías.

En esta sección, se presenta un segundo proceso de validación externa a cargo de Expertos de Educación Superior, los cuales analizan y manifiestan su opinión sobre la propuesta de Perfil de competencias profesionales del Equipo Directivo, con la finalidad de afinar la aceptación de la propuesta final que distinga como una contribución al subsistema particular subvencionado que trabaja en contextos vulnerables. También aquí el lector encontrará la caracterización del equipo directivo según las variables, y los niveles de logros.

Se continúa con el **capítulo ocho**, en donde se presentan las conclusiones y propuestas en base al objetivo general del estudio y los específicos. Se agregan las discusiones de la investigación. Las limitaciones y futuras líneas de trabajo que el estudio arroja y orienta a nuevos desafíos.

Por último, el **capítulo nueve** hace alusión a las referencias bibliográficas utilizadas en este estudio, para finalmente adjuntar los anexos de la Tesis, los cuales están especificados en el **capítulo diez**.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CAPÍTULO 1: EXPOSICIÓN GENERAL DE LA PROBLEMÁTICA

- 1.1 Cuestiones Previas
- 1.2 Contextualización de la Investigación y actualidad del tema
- 1.3 Planteamiento del Problema
- 1.4 Objetivos de la Investigación
- 1.5 Desarrollo general del objeto del estudio

Cuestiones Previas

El presente capítulo tiene como propósito caracterizar y delimitar el problema propiamente tal y el desarrollo del proceso investigativo, considerando la contextualización del estudio y la actualidad del tema, seguido por el planteamiento del problema como objeto de estudio. Luego, se explicitan los objetivos y el diseño general del estudio, en el cual se caracterizan sus fases, la temporalización y enfoque adscrito, para concluir con una caracterización del objeto de estudio y su relevancia para el campo educativo.

1.1 Contextualización de la investigación y actualidad del tema

El último decenio del siglo XX y la década del presente siglo XXI sintetizan una época de profundos cambios en la economía y la sociedad a escala mundial, gracias al proceso de globalización, las nuevas modalidades de gestión y el desarrollo explosivo de la tecnología, los cuales han generado un escenario de transformaciones cuya magnitud aún la desconocemos, pero que, sin duda, afecta las organizaciones sociales y la vida cotidiana.

Esta sociedad llamada del conocimiento ha provocado un sinfín de replanteamientos en la educación y particularmente el centro escolar¹, conllevando dar respuesta a las exigentes demandas, acontecimientos, incertidumbres y constantes enfrentamientos a situaciones nuevas. En alusión a lo anterior, Marchesi plantea:

Las tensiones que vive en la actualidad el sistema educativo son expresión de las transformaciones sociales y las nuevas exigencias que se plantean para la formación de las nuevas generaciones. El acceso a la información y al conocimiento, los cambios de la familia y de los propios alumnos, las modificaciones en el mercado laboral, los valores sociales emergentes. Son algunas de las características de la sociedad del siglo XXI que afectan sin duda al ejercicio de la profesión docente. (2007, p. 13)

Esta situación también se ha repercutido en la sociedad chilena y su sistema escolar, ya que se produjo un cambio legislativo traducido en la LGE

¹ Escuela, establecimiento educativo, institución escolar, liceo y colegio. Para el efecto, se utilizará el término centro escolar.

(MINEDUC, 2009), la cual representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación -derogándose la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)- en lo referente a la educación general básica y media, donde se establecen los principios y obligaciones, y promueven cambios en la manera en que los niños y jóvenes de nuestro país serán educados.

Además, contiene los derechos garantizados en la Constitución, tratados internacionales, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, inspirada en los principios: universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad.

Por otra parte, en materia legislativa se debe garantizar la libre elección de la familia del establecimiento que prefieren para educar a sus hijos en términos de derecho y libertad de enseñanza, los cuales están amparados en dos principios, expresados en el artículo 3, letra b) y c) de la citada ley:

Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley; y

Equidad: Todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. (MINEDUC, 2009, p. 2)

Ya teniendo claridad de dichos principios, es pertinente destacar que el sistema escolar chileno está fundado desde los albores de la República bajo una provisión mixta, vale decir, posee tres subsistemas, a saber: centros municipales, colegios particulares subvencionados y centros privados, donde los dos primeros concentran más del 90% de la matrícula escolar (MINEDUC, 2013). Así, las escuelas municipales son administradas por el municipio respectivo, en cambio, los colegios particulares subvencionados se gestionan bajo un ente privado y cooperador de la función educacional del Estado - reconocido por los decretos y resoluciones de normativa legal-.

Ambos son subvencionados, es decir, reciben una subvención en dinero por asistencia media de cada alumno y/o alumna que asiste a clases. Sin embargo, el funcionamiento de estos dos subsistemas -municipal y particular subvencionado- presenta una distribución económica diferente por el Estado; en

donde el subsistema municipal recibe la subvención fiscal, aportes del Fondo de Desarrollo Regional, aportes del municipio respectivo, aportes del fondo nacional de municipalidades, aportes fiscales indirectos (AFI), entre otros; mientras que el sector particular subvencionado recibe subvención y puede cobrar un copago regido por una ley de financiamiento compartido, según la voluntad de las familias y con un tope determinado.

En este contexto, Elacqua (2009) citado en Libertad y Desarrollo (2011) caracteriza el subsistema particular subvencionado, coexistiendo colegios sin fin de lucro: católicos, protestantes o no religiosos; y colegios con fin de lucro: independientes, que representan el 80% y en su mayoría fueron formados por profesores. En este sentido, aportan la siguiente idea:

La tendencia de los últimos años ha sido que las familias envíen a sus hijos a colegios particulares subvencionados en desmedro de los municipales. Esto se debe en parte a que, como muestra la evidencia empírica, los primeros demuestran tener un mejor rendimiento escolar, lo que ha guiado la preferencia de los padres. (Anand, Mizala y Repetto (2009, p. 372)

Dichos subsistemas se rigen también por la Ley 20.529 denominada Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (MINEDUC, 2011a), creándose la Superintendencia de Educación, el cual vela que todos sus estudiantes cuenten con una educación de calidad y resguarda los recursos entregados por el Estado y sean utilizados efectivamente, y la Agencia Técnica de la Calidad, cuya misión es evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas.

Así, toda institución escolar que oriente su quehacer a la calidad y equidad, debe formar personas responsables, comprometidas e íntegras, con una actitud flexible y proactiva ante las transformaciones socioculturales, donde dichos lineamientos educativos requieren complementarse con la atención a la diversidad y brindar una educación a los diversos colectivos sociales de índole vulnerable sociocultural, económico, emocional, geográfico y étnico (Gairín y Suárez, 2013). De modo particular, los centros escolares que atienden niños, niñas y jóvenes en contextos vulnerables cuentan con pocos recursos y requiere

aunar esfuerzos en áreas focalizadas para lograr avances graduales y sustantivos en materia educativa.

Considerando que los colegios particulares subvencionados con fines de lucro reciben un mayor porcentaje de alumnos vulnerables e hijos de madres menos educadas que los colegios sin fines de lucro (Libertad y Desarrollo, 2011, p. 4); entonces se debe tener “una buena gestión pedagógica y respetar los principios didácticos básicos” (Eyzaguirre, 2004) para que el alumno con déficit educativo desarrolle todo su potencial y así disminuir la constante “brecha entre los que poseen puntos de partida diferentes dentro de la sociedad” (Amores y Ritacco, 2011, p. 2).

Por otro lado, este subsistema no ha estado exento de opiniones en el debate público acerca de su existencia y sus aristas como la vulnerabilidad escolar, el lucro, la subvención, etc. Tal caso corresponde a lo siguiente:

Si fuera cierto que la eliminación del lucro genera calidad, la abrumadora mayoría de las familias preferirían los colegios municipales a los subvencionados. Pero la evidencia muestra lo contrario. Crecen las preferencias por la educación particular subvencionada (muchas de ellas con “lucro”) y cae la demanda en la educación municipal.

(La Tercera, 2011, p. 32)

Mientras tanto, Waissbluth (2013) plantea:

...No es casualidad que los resultados de la educación pública en cada nivel socioeconómico sean prácticamente idénticos a los de la educación particular subvencionada. Pero hay otros que no... hay que crear una verdadera épica de la educación pública si se la quiere reconstruir, mejorar y expandir. Señor Alcalde, señores Concejales, si les ha caído la matrícula, atentamente les sugiero que en Enero se pongan un overol y salgan a pintar escuelas codo a codo con la comunidad educativa. Me ofrezco para ayudar.

Como se puede apreciar, el debate ideológico ha estado presente en el sector particular subvencionado que alberga el 54% de la matrícula escolar nacional (MINEDUC, 2013) y amerita contar con la evidencia empírica de dichos planteamientos. Además, es importante destacar que este subsistema y el enfoque dado a esta Tesis en términos del contexto de vulnerabilidad es un fenómeno poco estudiado en Chile. En base a estas premisas, esta investigación viene a aportar evidencia empírica para no sólo obtener un

diagnóstico, sino para mejorar la toma de decisiones en futuras políticas públicas en educación, puesto que los lineamientos ministeriales y legislativos no han otorgado prioridad para el sector particular subvencionado.

Se suma, que la preocupación profesional y personal de desarrollar esta investigación obedece a atender a un cuerpo de recursos humanos del centro escolar, vale decir, el Director, Jefe del Equipo Técnico Pedagógico, Orientador y Coordinador de Ciclo, los cuales requieren trabajar en equipo con el resto de la comunidad escolar para coordinar su quehacer en los ámbitos de la gestión directiva, curricular, recursos y convivencia escolar, combinado con un estilo de liderazgo escolar que tribute a lograr resultados eficaces tanto al interior del establecimiento educativo como exterior de la comunidad circundante. Así, la formación de un equipo directivo, sus saberes teóricos y prácticos, sus experiencias profesionales son aspectos fundamentales en la adquisición de competencias² profesionales, que permitan sortear satisfactoriamente nuevos retos de la institución escolar.

Dado este contexto, en la convergencia internacional existen escasos, pero relevantes estudios sobre esta materia, destacando el funcionamiento de los equipos directivos de Gairín y Villa (1998), los trabajos del X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas celebrado en Barcelona (Gairín y Antúnez Ed., 2008), el VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos celebrado en Bilbao (Villa Ed., 2013), así como las necesidades formativas de los equipos directivos (Molina y Contreras, 2007), complementados con el estudio de la OCDE liderado por Pont; Nusche; Moorman (2009) donde se plantea que “el liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa en todo el mundo” (p. 33).

Mientras tanto, a nivel nacional cobra relevancia la investigación *desarrollar y validar una Escala para evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos* (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008), en

² En los países anglosajones, los perfiles de competencias de los centros escolares se expresan en estándares y en Francia, Italia, España prácticamente se hace un uso restringido. En Alemania y Suiza, se habla de estándares de competencias como estándares de rendimiento. Para efectos de esta investigación se adscribe a perfiles de competencias.

donde se conjugan cuatro factores explicativos: confianza, sentido, eficiencia y eficacia, ineficacia organizacional, los cuales ayudarían a mejorar la gestión escolar. Dicho trabajo se complementa con *el funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile* (Ahumada, Galdámez, González y Herrera, 2009, p.1).

Se agrega el estudio sobre el perfil de competencias del director escolar para el sector particular subvencionado chileno en contextos vulnerables (Villarroel y Gairín, 2012), constituyéndose históricamente en la primera iniciativa para dicho subsistema. Asimismo es importante destacar el MBD (MINEDUC, 2005a), el cual establece criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño de Docentes Directivos y Técnicos Pedagógicos, estructurado en cuatro grandes acciones del director: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima institucional y de convivencia. También está el programa de Evaluación del Desempeño colectivo (MINEDUC, 2008a) donde participaron docentes directivos y técnicos pedagógicos, conjugado con la Asignación de Desempeño y a ello, el modelo de gestión SACGE (MINEDUC, 2007). Todos ellos, fueron creados para el subsistema municipal y dichos programas no han tenido renovación en el último tiempo.

Finalmente, existen estudios de la OCDE (2005a; 2012) que muestra la realidad de los sistemas educativos de diversos países del mundo, donde existen centros escolares de carácter público o municipal o privada subvencionada y privada y, por tanto, no existen fundamentos concluyentes y sería irresponsable adscribirse a alguna postura determinada, menos por motivos ideológicos, sin tener información fidedigna del estado de la cuestión.

1.2 Planteamiento del Problema

Teniendo claridad de los estudios internacionales de la OCDE (2005a; 2012), así como el *Marco para la Buena Dirección* (MINEDUC, 2005a), sumados a la *Escala para evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos* (Ahumada, Montesinos y Sisto, 2008) y los programas *Evaluación del Desempeño colectivo* (MINEDUC, 2008a) y *SACGE* (MINEDUC, 2007), que se enfocan en el sector municipal, dejando explícitamente fuera al subsistema particular subvencionado. No obstante, llama la atención que no se formulen políticas educativas para este subsistema como aportación de recursos, subvención al primer nivel de transición o los aportes fiscales indirectos, a pesar que según datos actuales presenta el sector particular subvencionado alrededor del 54% aproximadamente de la matrícula escolar (MINEDUC, 2013) y se acrecienta en los últimos años. Dato que no pasa inadvertido, puesto la familia chilena³ tiene el derecho a la elección del centro escolar donde quiere que su hijo estudie.

Se suma el programa de Competencias de la Fundación Chile, elaborado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2006) y aunque se reconoce la preocupación, este no se encuentra adscrito a un modelo de competencias, sino que proporciona un listado de funciones que debe o debería tener el equipo directivo, sin explicitar cómo desarrollarlas. Además, es menester considerar que esta interesante iniciativa considera en sus análisis los resultados de la prueba nacional del Sistema de Medición para la Calidad de la Educación (SIMCE), en relación a los centros escolares que no alcanzan el promedio nacional de 250 puntos, o se encuentran muy cerca de este promedio.

En este contexto, emergen ciertas interrogantes, como lo hace la ex ministra de educación Mariana Aylwin (2008, p. 19) “Hemos hecho muchas cosas desde arriba, pero parece que la escuela no le importa a nadie”. Por lo que al investigador concierne, sí importan y es hora de que los actores, es decir, los equipos directivos que vivencian el día a día en las instituciones educativas

³ Tanto en la Constitución Política como la LGE (2009) plantea que el Estado tiene el deber de resguardar la libertad de enseñanza. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.

influyan desde su experiencia y conocimiento en futuras políticas educativas, especialmente en lo que importa a la investigación, que son los perfiles de competencias del equipo directivo del sector que desarrolla sus labores en contextos vulnerables del Chile actual.

Como se ha apreciado precedentemente, existen escasas investigaciones centradas en el subsistema particular subvencionado, porque en general, estas se mezclan con los sectores municipal y privado. A partir de lo expuesto, el vacío y la oportunidad latente que se denota, cobra importancia investigar y contribuir con una aportación científica a partir de las siguientes interrogantes que guiarán este estudio:

1. ¿Existe un perfil de competencias profesionales para el equipo directivo del sector particular subvencionado chileno?
2. ¿Hay un perfil de competencias para el equipo directivo del sector particular subvencionado chileno que trabaja en contextos de vulnerables?
3. ¿Cuándo el sostenedor del sector particular subvencionado de Chile contrata a un director escolar, jefe del equipo técnico pedagógico, orientador y coordinador de ciclo, a qué tipo de perfil se atiende?
4. ¿Existe alguna orientación al respecto que pueda servir de referencia?

De estas preguntas resulta prioritario plantear este estudio enfocado principalmente en el funcionamiento del equipo directivo y así desempeñen mejor su labor y sean los líderes de sus centros, dado el nuevo escenario legislativo y la convulsionada sociedad en que presenta el siglo XXI. Considerando que, tanto la normativa vigente, la contingencia vivida en Chile producto de las demandas estudiantiles, sumado a la importante, pero escasa investigación en el plano nacional en la definición de perfiles de competencias profesionales para orientar el rumbo al Sostenedor de estos recursos humanos, es que este estudio viene a aportar con información actualizada al campo de políticas educativas.

1.3 Objetivos de la Investigación

A partir de las investigaciones revisadas, el estado del arte del tema en cuestión y las necesidades detectadas, se plantean los siguientes objetivos que guían el estudio.

General

- ✓ Elaborar y validar un perfil de competencias del equipo directivo del sector particular subvencionado chileno que trabaja en contextos vulnerables.

Específicos

- Contrastación de referentes teóricos sobre el equipo directivo del sistema escolar.
- Validar el perfil de competencias de profesionales del equipo directivo para el sector particular subvencionado chileno en contextos de vulnerabilidad.
- Desarrollar y validar una escala para medir el perfil de competencias profesionales del equipo directivo para el sector particular subvencionado chileno en contextos de vulnerabilidad.
- Conocer el desempeño de competencias profesionales del equipo directivo de colegios particulares subvencionados de Chile en contextos vulnerables.

Dichos objetivos de investigación pretenden dar respuesta a un problema real existente en el subsistema particular subvencionado, especialmente por las diversas transformaciones que ha experimentado en términos de matrícula escolar, la subvención y la atención a la vulnerabilidad, conjugado con las competencias profesionales que deben desarrollar los miembros del equipo directivo para liderar y materializar el proyecto educativo de su centro escolar.

1.4 Desarrollo general de objeto del estudio

En el nuevo escenario sociocultural y económico planteado, las relaciones existentes en el centro escolar se redefinen y redimensionan el nuevo rol que conlleva las funciones del equipo directivo, teniendo claridad del perfil de competencias profesionales que debe poseer, las que serán relevantes para dar nuevos rumbos a las acciones educativas que se emprendan en su organización escolar.

Efectivamente, las investigaciones realizadas en el plano nacional, contemplan mejorar la calidad y equidad de la educación; y restablecer el prestigio de la profesión docente en el país gracias al aumento en las exigencias e incentivos de establecimientos escolares subvencionados, dependiente de los sostenedores⁴ y directores del centro escolar. Sin embargo, estos proyectos en su especificidad se refieren al sostenedor del Departamento de Administración Municipal de la Educación (DAEM), excluyendo al sector particular subvencionado.

De aquí la preocupación del investigador por tomar en consideración al director, jefe del equipo técnico pedagógico, orientador y coordinador de ciclo de esta dependencia y considerar las interrogantes del estudio, independientemente de las discusiones ideológicas, ya que el Sostenedor del sector municipal o particular subvencionado al momento de educar, el investigador plantea que los alumnos o alumnas no tienen dependencia, sólo deben educarse en la escolaridad que les corresponde y en el centro escolar donde su familia escoja bajo su consentimiento.

Así, en este panorama los roles que conllevan las funciones del director, jefe del equipo técnico pedagógico, orientador -este último especialmente por la normativa de Convivencia Escolar- y coordinador de ciclo exigen tener claridad

⁴ Es el representante legal del centro escolar. En el sector municipal es el Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), mientras que en el particular subvencionado debe tener los estudios que la norma legal exige, los ocho semestres en educación superior en forma directa.

del perfil de competencias profesionales que deben poseer. Entonces, será el equipo directivo del centro escolar el objeto de este estudio, surgiendo la necesidad de elaborar perfiles que permita capturar un avance en el ámbito de las competencias profesionales del equipo directivo del mundo particular subvencionado de Chile, que desarrolla sus labores en contextos vulnerables. Además, dada la experiencia es necesario esclarecer que en el subsistema particular subvencionado en estudio, la mayoría de estos centros se organizan con los cargos que se han descrito.

Por otra parte, como una manera de responder a los objetivos de la investigación y el objeto de estudio, se hace necesario presentar el diseño general de la investigación, expuesto en la figura 1. Si se toma en cuenta que el objeto de estudio es de naturaleza compleja y atendible en el contexto nacional, se adscribe esta investigación bajo un paradigma interpretativo hermenéutico, desde un enfoque constructivista, ya que permite una comprensión global y ecléctica y no como un fenómeno aislado y fragmentado (Ruiz Olabuénaga, 1996). Tanto la totalidad como la proximidad vinculada al objeto de estudio son aspectos que caracterizan al diseño constructivista, las cuales son prioritarias para comprender la experiencia del desarrollo y validación de un perfil de competencias del equipo directivo del sector particular subvencionado chileno que trabaja en contextos vulnerables.

En tanto, los diseños de investigación bajo este paradigma se caracterizan por “la flexibilidad, la provisionalidad y se orientan según criterios basados en la experiencia previa, la bibliografía consultada, el saber y sentido común” (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 54). Dichas características permiten la selección de estrategias, adopción al objeto de estudio y recopilar información de los informantes claves.

De modo particular, la investigación se estructura en tres fases: la primera es de carácter exploratorio, la segunda fase es la investigación propiamente tal y en la última fase se elabora y valida el perfil de competencias del equipo directivo que se propone en la Tesis, tal como se aprecia en la siguiente figura:

Figura 1: Diseño general de la Investigación.



Fuente: Elaboración propia

Para responder a los objetivos planteados en la Tesis relativos a la elaboración y validación de un Perfil de competencias del equipo directivo del sector particular subvencionado chileno que trabaja en contextos vulnerables, se basan en indicadores de los referentes teóricos identificados en la literatura y los resultados del estudio de casos múltiples. Posteriormente, se lleva a cabo un proceso de validación a través de la consulta a expertos, el equipo directivo y la aplicación de un piloto a sostenedores y/o directores del subsistema particular subvencionado vulnerable.

En la figura 2 se presenta el carácter de investigación progresiva experimentado en las diferentes fases del proceso.

Figura 2: Fases del proceso de investigación de Tesis doctoral



Fuente: Elaboración propia

A modo general, el proceso de investigación se desarrolla entre el 2010 – 2014, donde los aspectos se alados son especificados en el Marco Aplicativo, considerando como inicio la propuesta de Tesina, luego la presentación del Máster de Investigación enfocado en el director escolar, para culminar con el diseño, desarrollo y validación del equipo directivo del sector particular subvencionado en contexto vulnerable.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2: LOS CENTROS SUBVENCIONADOS

- 2.1 Mirada de la OCDE a sistemas subvencionados en el mundo
 - 2.2 Subsistema particular subvencionado en Chile
 - 2.2.1 Evolución Histórica
 - 2.3 Vulnerabilidad escolar en el subsistema particular subvencionado
 - 2.3.1 Vulnerabilidad escolar y legislación chilena
 - 2.3.2 Líder en contextos vulnerables y resultados escolares
 - 2.3.3 Principios éticos en contextos educativos vulnerables
- A modo de síntesis

Cuestiones Previas

El presente capítulo proporciona una visión de conjunto de carácter mundial acerca de los países que poseen sistemas de educación escolar subvencionados. Así, el lector encontrará un análisis de los estudios de la OCDE (2005a; 2012) y de los lineamientos y conclusiones a las que llega dicho organismo internacional. Además, se integran ciertos hitos relevantes del contexto histórico que ha caracterizado al subsistema subvencionado chileno, su origen y evolución. Finalmente, se aborda la subvención escolar en el caso chileno a modo de conceptualización, su vinculación con el sector particular subvencionado, su naturaleza jurídica, el rol del líder en este contexto y sus implicancias en los resultados escolares, culminando con los principios éticos que rigen en una educación vulnerable.

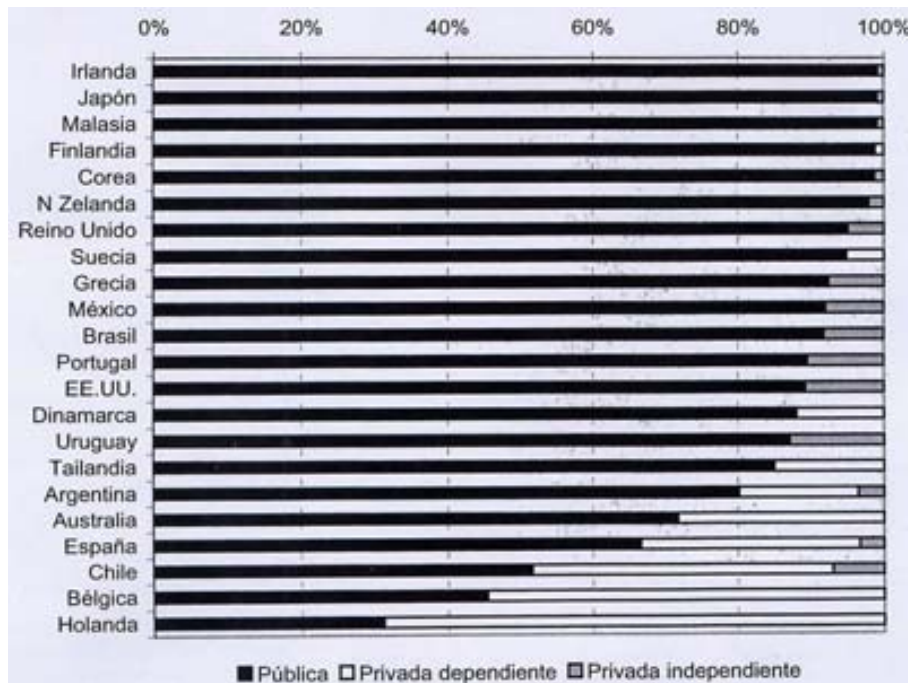
2.1 Mirada de la OCDE a sistemas subvencionados en el mundo

La OCDE ha realizado diversos estudios acerca de los sistemas educativos en países europeos y WEI asociados, dada la realidad propia de cada sistema y sus características, sean públicos, privados subvencionados o privados. De esta manera, siguiendo el planteamiento de Brunner (2006) de acuerdo a los criterios establecidos por dicho organismo, las instituciones proveedoras del servicio escolar se clasifican en públicas y privadas, según quienes administran el poder para decidir las actividades del establecimiento y contratar su personal directivo.

En este marco, contextualizado a la realidad chilena en enseñanza básica (primaria) y media (secundaria), se consideran las categorías internacionales de proveedores de educación obligatoria. De esta manera, los centros escolares se clasifican como *públicos* correspondientes a establecimientos municipales; los colegios privados *dependientes* son los establecimientos particulares subvencionados y los colegios privados *independientes* a los establecimientos particulares pagado. A continuación, en la siguiente figura se da a conocer la

distribución de la matrícula según tipo de dependencia administrativa en diversos países del mundo.

Figura 3: Distribución de la matrícula primaria por tipo de proveedores. (En porcentaje)

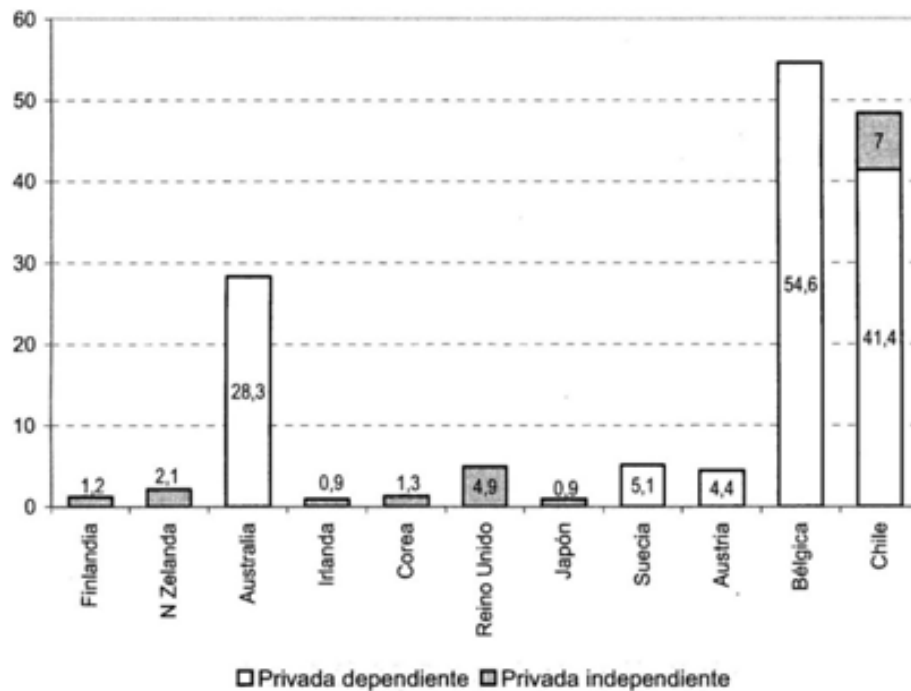


Fuente: OECD, Education Trends in Perspective, 2005a

En este gráfico se puede observar que en otros países también existen subsistemas subvencionados, así en el mundo existen diversos sistemas escolares de proveedores: pública (municipal), privada dependiente (particular subvencionada), privada independiente (particular). Chile, no es la excepción.

También se puede apreciar que el análisis comparado muestra que el carácter predominantemente público y privado de la oferta del proveedor, el cual no incide, a nivel agregado, sobre los resultados que obtiene el promedio de los alumnos de los diferentes países en la prueba PISA. En simples palabras, es posible obtener buenos resultados con sistemas predominantemente públicos, mixtos o predominantemente privados. Complementando la ilustración anterior, se proporciona la figura 4 que trata sobre la participación de la matrícula privada en la matrícula escolar.

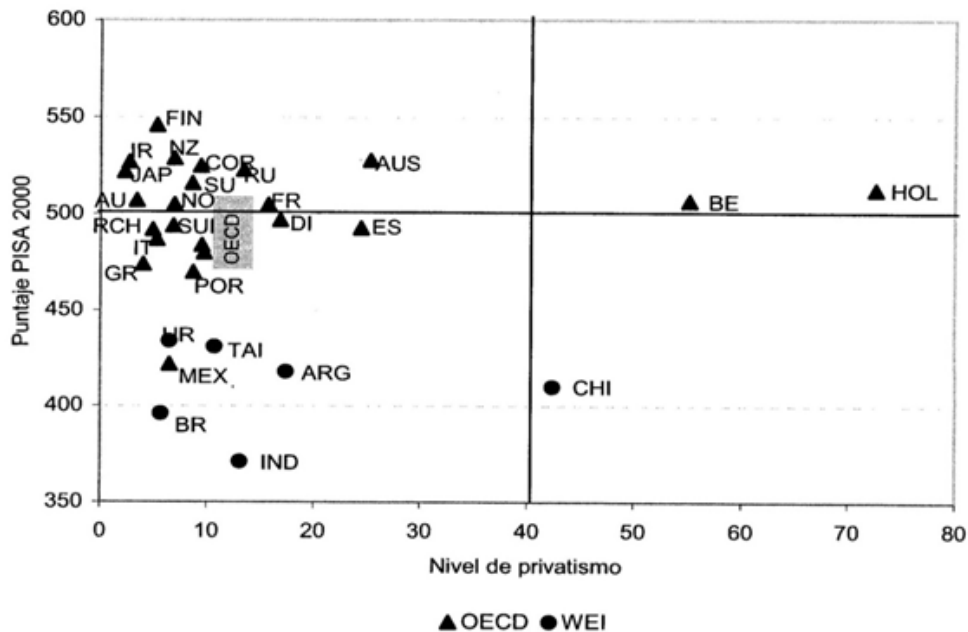
Figura 4: Participación de la matrícula privada en el total de la matrícula primaria (en porcentaje) en 10 países según resultados de la prueba PISA 2000.



Fuente: OECD, Education Trends in Perspective, 2005a

Finalmente, en el plano del financiamiento (caso chileno vía subvención). La proporción de recursos fiscales entregados a privados, dado el gran volumen de matrícula atendida por estos. Se traza un mapa del privatismo de los sistemas escolares a nivel mundial. Sin embargo, tampoco el nivel de privatismo de los diferentes sistemas incide decisivamente sobre los resultados de aprendizaje que logran, en promedio, los alumnos en diferentes contextos nacionales de organización y suministro del servicio de la enseñanza obligatoria. En efecto, Holanda y Bélgica, con alto grado de privatismo se desempeñan a la altura de Austria, Noruega y Francia, países con bajo grado de privatismo. Por su lado Chile, con el mayor grado de privatismo entre los países del grupo WEI tiene un desempeño similar, aunque algo más bajo que Uruguay y México y Tailandia, países con un grado comparativamente bajo de privatismo, lo cual se puede visualizar en la siguiente figura.

Figura 5: Privatismo de la matrícula y el gasto y resultados PISA 2000 en la escala combinada de lectura.



Leyenda: ARG = Argentina, AU = Austria, AUS = Australia, BE = Bélgica, BR = Brasil, COR = Corea, DI = Dinamarca, ESP = España, FIN = Finlandia, FR = Francia, HOL = Holanda, IND = Indonesia, IR = Irlanda, IT = Italia, JAP = Japón, MEX = México, NO = Noruega, NZ = N Zelanda, POR = Portugal, RCH = R Checa, RU = Reino Unido, SU = Suecia, SUI = Suiza, TAI = Tailandia. UR = Uruguay.

Fuente: OECD, Literacy Skills for the World of Tomorrow - PISA, 2003

En este contexto, es atendible destacar un interesante estudio de la OCDE (2012) enfocado en los centros escolares públicos y privados y cómo las diferencias entre estos se debe a la gestión y el origen del nivel socioeconómico del tipo de alumno.

A nivel general, los centros escolares privados se caracterizan por ser autónomos, contar con mayores recursos, presentar un buen clima escolar y un mejor nivel de desempeño que las escuelas públicas, tal como se aprecia en la figura.

Figura 6: Como la autonomía, los recursos, el clima y el desempeño son diferentes entre administraciones de escuela públicas y privadas

	Difference between privately and publicly managed schools (private - public)					
	<i>Index of school responsibility for curriculum and assessment</i> (Index points)	<i>Index of school responsibility for resource allocation</i> (Index points)	<i>Index of the school's educational resources</i> (Index points)	<i>Index of teacher shortage</i> (Index points)	<i>Index of disciplinary climate</i> (Index points)	<i>Performance in reading</i> (Score points)
OECD average	0.36	1.08	0.43	-0.24	0.16	30
The number of countries and economies where the difference is in the same direction as that of the OECD average (the number of OECD countries are in parentheses)	32 (16)	45 (19)	25 (12)	25 (13)	20 (16)	29 (16)
The number of countries and economies where the difference is in the opposite direction of the OECD average (the number of OECD countries are in parentheses)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (2)	3 (2)	5 (1)

Fuente: OECD, PISA 2009 Database (2012)

Mientras tanto, en los 26 países pertenecientes a la OCDE y 19 naciones y economías asociadas, los directores de las escuelas privadas tienden a reportar una mayor autonomía en la asignación de recursos, que los directores de escuelas de administración pública.

Además, de acuerdo a las 16 naciones de la OCDE y los 13 países asociados, los estudiantes de los centros escolares privados tienden a lograr mejores resultados escolares en lectura, en comparación con alumnos de escuelas públicas. No obstante, lo contrario sólo se aprecia en Italia y los países asociados como Túnez e Indonesia y las economías asociadas Taipéi China y Hong Kong-China. En cuanto a la gestión y el financiamiento de las escuelas existen disociaciones entre países, ya que en la mayoría de ellos, se da el siguiente panorama:

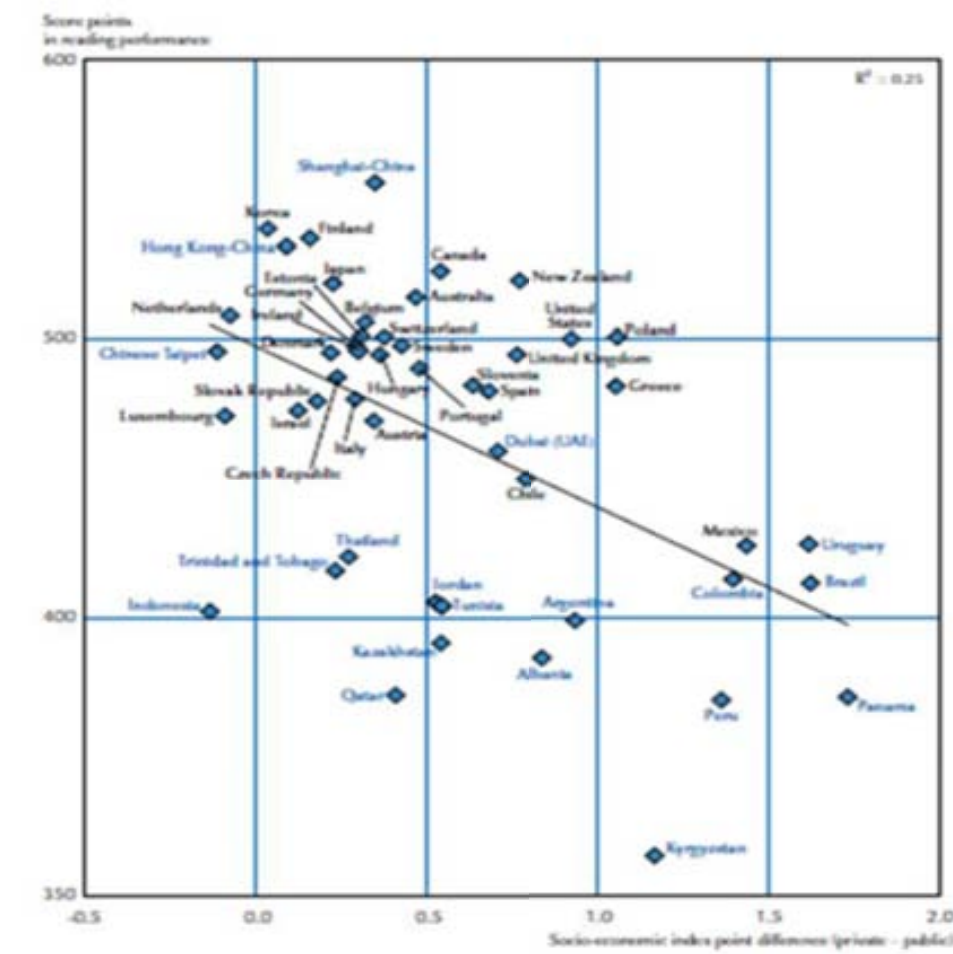
...las escuelas de gestión pública tienen altos niveles de financiamiento público, pero los países con un mayor número de escuelas de gestión pública no son necesariamente aquellos con altos niveles de financiación pública para las escuelas. Esto es porque en estos países, las escuelas de gestión pública reciben financiamiento no sólo del gobierno, sino también de los padres y las escuelas de gestión privada reciben financiamiento no sólo de los padres, sino también de fuentes gubernamentales. (p. 22)

En lo relativo a la estratificación socioeconómica es atendible examinar el porcentaje de estudiantes que asisten a escuelas privadas por cuartos, o sea, cuartiles del índice PISA de estatus económico, social y cultural. En el caso de

Chile, el 80% del cuarto de los estudiantes más aventajados asisten a centros escolares privados, mientras que el 38% de los alumnos de los países menos favorecidos asisten a escuelas de este tipo, con una diferencia de 42 puntos porcentuales.

Luego, en la figura 7 se presenta los países con menos estratificación los cuales tienden a tener puntuaciones más altas en lectura, mientras que los países con más estratificación obtienen puntuaciones más bajas.

Figura 7: Obtener baja estratificación y alto desempeño es posible



Fuente: OECD, PISA 2009 Database (2012)

En base a la figura anterior, se puede destacar que no existe una relación causal, que pueda concluir que los países que tienden a obtener un mejor desempeño global, proporcionan a todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, la oportunidad de asistir a escuelas privadas, y a

su vez, aquellos que tienen más autonomía, mejor recursos educativos y mejor clima escolar van a maximizar el potencial de los estudiantes. En muchos países, los centros escolares privados presentan una mayor autonomía, mejores recursos, mejor clima escolar y un mejor desempeño que las escuelas públicas. En muchos países, social y económicamente favorecidos, los alumnos tienden a matricularse en las escuelas con mayor autonomía en los programas y las evaluaciones y en la asignación de recursos, más materiales de educación, menos escasez de maestros, un mejor clima escolar y mejores niveles de rendimiento, características que se pueden apreciar en la siguiente ilustración.

Figura 8: La relación entre la base sociocultural de los alumnos y la autonomía, los recursos, el clima y el desempeño de la escuela

Partners	Albania	0.01 (0.04)	0.15 (0.03)	0.26 (0.04)	-0.23 (0.05)	-0.05 (0.07)	0.42 (0.04)
	Argentina	0.16 (0.06)	0.30 (0.05)	0.34 (0.04)	-0.14 (0.05)	-0.16 (0.05)	0.51 (0.03)
	Azerbaijan	-0.08 (0.05)	-0.04 (0.04)	0.11 (0.05)	-0.05 (0.05)	0.02 (0.05)	0.29 (0.04)
	Brazil	0.26 (0.03)	0.41 (0.02)	0.33 (0.03)	-0.24 (0.02)	0.05 (0.03)	0.48 (0.02)
	Bulgaria	0.00 (0.05)	-0.11 (0.05)	0.06 (0.04)	0.11 (0.05)	0.13 (0.06)	0.52 (0.02)
	Colombia	0.16 (0.05)	0.42 (0.03)	0.34 (0.04)	-0.20 (0.04)	0.06 (0.06)	0.54 (0.03)
	Croatia	0.03 (0.06)	0.13 (0.07)	0.05 (0.04)	-0.10 (0.04)	0.20 (0.03)	0.38 (0.03)
	Dubai (UAE)	0.33 (0.01)	0.32 (0.01)	0.21 (0.01)	-0.12 (0.01)	0.12 (0.01)	0.39 (0.01)
	Hong Kong-China	0.02 (0.05)	0.07 (0.05)	0.03 (0.05)	-0.10 (0.04)	0.04 (0.06)	0.29 (0.03)
	Indonesia	0.06 (0.06)	-0.02 (0.05)	0.29 (0.04)	-0.23 (0.05)	-0.12 (0.05)	0.37 (0.05)
	Jordan	0.17 (0.04)	0.28 (0.03)	0.14 (0.05)	-0.13 (0.03)	-0.01 (0.04)	0.22 (0.04)
	Kazakhstan	-0.10 (0.04)	0.09 (0.06)	0.12 (0.04)	-0.04 (0.04)	0.10 (0.04)	0.35 (0.03)
	Kyrgyzstan	-0.05 (0.04)	0.22 (0.06)	0.15 (0.06)	0.04 (0.04)	0.04 (0.04)	0.42 (0.03)
	Latvia	0.03 (0.04)	-0.05 (0.03)	0.08 (0.03)	0.04 (0.04)	-0.07 (0.04)	0.37 (0.03)
	Liechtenstein	0.33 (0.04)	0.34 (0.04)	-0.39 (0.04)	0.25 (0.05)	-0.03 (0.04)	0.37 (0.04)
	Lithuania	-0.10 (0.03)	-0.11 (0.02)	-0.01 (0.03)	-0.03 (0.04)	0.12 (0.05)	0.40 (0.02)
	Macao-China	0.17 (0.01)	-0.01 (0.01)	0.13 (0.01)	-0.01 (0.01)	0.06 (0.01)	0.15 (0.01)
	Montenegro	-0.02 (0.02)	0.00 (0.01)	-0.05 (0.01)	-0.05 (0.02)	0.12 (0.02)	0.38 (0.02)
	Panama	0.07 (0.08)	0.47 (0.07)	0.47 (0.06)	-0.17 (0.07)	-0.10 (0.07)	0.52 (0.05)
	Peru	0.14 (0.05)	0.43 (0.04)	0.38 (0.06)	-0.25 (0.05)	0.06 (0.05)	0.63 (0.03)
	Qatar	0.18 (0.01)	0.12 (0.01)	0.12 (0.01)	0.01 (0.01)	0.08 (0.01)	0.21 (0.01)
	Romania	-0.06 (0.04)	-0.01 (0.05)	0.11 (0.04)	-0.10 (0.04)	0.14 (0.04)	0.40 (0.03)
	Russian Federation	-0.04 (0.03)	0.02 (0.03)	0.14 (0.03)	-0.07 (0.05)	-0.03 (0.03)	0.37 (0.03)
	Serbia	-0.11 (0.03)	-0.02 (0.03)	-0.01 (0.03)	-0.14 (0.02)	0.18 (0.04)	0.38 (0.02)
	Shanghai-China	-0.06 (0.05)	0.02 (0.05)	0.10 (0.05)	-0.11 (0.04)	0.28 (0.03)	0.47 (0.03)
	Singapore	0.05 (0.02)	0.24 (0.01)	0.05 (0.01)	-0.13 (0.01)	0.19 (0.01)	0.36 (0.01)
	Chinese Taipei	-0.01 (0.04)	-0.09 (0.03)	0.09 (0.04)	-0.08 (0.05)	0.13 (0.04)	0.36 (0.02)
	Thailand	-0.02 (0.05)	0.05 (0.05)	0.28 (0.04)	-0.06 (0.07)	-0.04 (0.06)	0.51 (0.03)
	Trinidad and Tobago	0.09 (0.02)	0.08 (0.01)	0.06 (0.02)	-0.11 (0.02)	0.09 (0.01)	0.40 (0.01)
	Tunisia	0.01 (0.05)	0.03 (0.01)	0.08 (0.04)	0.04 (0.05)	-0.25 (0.04)	0.37 (0.03)
	Uruguay	0.29 (0.03)	0.42 (0.03)	0.21 (0.04)	-0.16 (0.03)	0.11 (0.03)	0.53 (0.02)

Note: Values that are statistically significant are indicated in bold (see Annex A3).

Fuente: OECD, PISA 2009 Database (2012)

Considerando la figura anterior, se destaca que ante las características de cualquier escuela, los estudiantes socio-económicamente con mayores recursos tienen más probabilidades de asistir a las escuelas privadas que los estudiantes de entornos que son similares a la media nacional en 18 países de la OCDE y 11 países y economías asociadas. En tanto, la probabilidad que “los estudiantes

aventajados asistirán a escuelas privadas es dos veces mayor o más en Chile y los países asociados Panamá, Uruguay, Perú, Argentina y Colombia. La probabilidad es más de 1,8 veces mayor, pero menos de 2.0 veces mayor, en Australia y España, el país asociado Brasil, y la economía Dubái (EAU)” (p. 42).

Se agrega, la siguiente ilustración que trata sobre la probabilidad que alumnos socioeconómicamente aventajados asistan a centros escolares privada.

Figura 9: La probabilidad que alumnos socioeconómicamente aventajados asistan a colegios privados

Spain	1.82	0.60	(0.05)	1.46	0.38	(0.06)	1.80	0.59	(0.05)	1.80	0.59	(0.06)	1.83	0.61	(0.05)	1.00	0.00	(0.00)
Sweden	1.21	0.19	(0.05)	1.12	0.11	(0.04)	1.19	0.18	(0.05)	1.21	0.19	(0.05)	1.16	0.15	(0.05)	1.00	0.00	(0.00)
Switzerland	1.09	0.09	(0.07)	1.09	0.08	(0.06)	1.09	0.09	(0.07)	1.06	0.05	(0.08)	1.09	0.09	(0.07)	1.00	0.00	(0.00)
United Kingdom	1.25	0.22	(0.05)	1.17	0.16	(0.05)	1.25	0.23	(0.05)	1.24	0.22	(0.05)	1.18	0.17	(0.05)	1.00	0.00	(0.00)
United States	1.39	0.33	(0.08)	1.15	0.14	(0.07)	1.39	0.33	(0.09)	1.35	0.30	(0.09)	1.28	0.24	(0.08)	1.00	0.00	(0.00)
<i>Partners</i>																		
Albania	1.39	0.33	(0.08)	1.19	0.17	(0.07)	1.16	0.15	(0.10)	1.40	0.33	(0.08)	1.43	0.36	(0.09)	1.00	0.00	(0.01)
Argentina	2.25	0.81	(0.11)	1.44	0.37	(0.10)	2.09	0.74	(0.11)	2.18	0.78	(0.11)	2.20	0.79	(0.11)	1.00	0.00	(0.00)
Brazil	1.83	0.61	(0.05)	1.37	0.32	(0.05)	1.55	0.44	(0.06)	1.64	0.49	(0.06)	1.83	0.60	(0.05)	1.00	0.00	(0.00)
Colombia	2.13	0.76	(0.07)	1.50	0.41	(0.07)	1.69	0.52	(0.09)	2.04	0.71	(0.07)	2.12	0.75	(0.07)	1.00	0.00	(0.00)
Dubai (UAE)	1.98	0.69	(0.03)	1.56	0.44	(0.04)	1.85	0.61	(0.04)	1.58	0.46	(0.04)	1.95	0.67	(0.03)	1.00	0.00	(0.04)
Hong Kong-China	1.00	0.00	(0.08)	1.03	0.03	(0.08)	1.00	0.00	(0.08)	1.00	0.00	(0.08)	1.00	0.00	(0.08)	1.00	0.00	(0.00)
Indonesia	0.89	-0.12	(0.11)	1.02	0.02	(0.09)	0.95	-0.06	(0.11)	0.85	-0.17	(0.10)	0.88	-0.12	(0.11)	1.00	0.00	(0.00)
Jordan	1.36	0.31	(0.06)	1.31	0.27	(0.05)	1.34	0.29	(0.06)	1.28	0.25	(0.07)	1.37	0.31	(0.06)	1.00	0.00	(0.01)
Kazakhstan	1.09	0.08	(0.08)	1.05	0.05	(0.06)	1.07	0.07	(0.08)	1.09	0.08	(0.08)	1.08	0.08	(0.07)	1.00	0.00	(0.00)
Kyrgyzstan	1.15	0.14	(0.07)	1.06	0.06	(0.06)	1.13	0.12	(0.07)	1.16	0.15	(0.07)	1.15	0.14	(0.07)	1.00	0.00	(0.00)
Panama	3.18	1.16	(0.14)	2.19	0.78	(0.17)	2.20	0.79	(0.14)	3.24	1.18	(0.14)	3.13	1.14	(0.14)	1.00	0.00	(0.03)
Peru	2.34	0.85	(0.08)	1.53	0.43	(0.07)	1.95	0.67	(0.11)	2.36	0.86	(0.09)	2.33	0.84	(0.08)	1.00	0.00	(0.00)
Qatar	1.50	0.41	(0.02)	1.24	0.21	(0.02)	1.46	0.38	(0.02)	1.34	0.29	(0.02)	1.45	0.37	(0.02)	1.00	0.00	(0.03)
Shanghai-China	1.13	0.12	(0.07)	1.08	0.07	(0.06)	1.13	0.13	(0.07)	1.15	0.14	(0.07)	1.14	0.13	(0.07)	1.00	0.00	(0.01)
Chinese Taipei	0.88	-0.13	(0.06)	1.20	0.18	(0.06)	0.86	-0.15	(0.06)	0.88	-0.13	(0.06)	0.94	-0.06	(0.06)	1.00	0.00	(0.00)
Thailand	1.14	0.13	(0.07)	1.27	0.24	(0.09)	0.99	-0.01	(0.08)	1.14	0.13	(0.08)	1.14	0.13	(0.07)	1.00	0.00	(0.00)
Trinidad and Tobago	1.09	0.08	(0.03)	1.10	0.10	(0.04)	1.07	0.07	(0.04)	1.06	0.06	(0.03)	1.10	0.09	(0.03)	1.00	0.00	(0.04)
Tunisia	1.03	0.03	(0.08)	1.07	0.07	(0.07)	1.03	0.03	(0.08)	1.03	0.03	(0.08)	1.03	0.03	(0.08)	1.00	0.00	(0.00)
Uruguay	2.45	0.90	(0.06)	1.76	0.56	(0.05)	2.31	0.84	(0.05)	2.06	0.72	(0.06)	2.43	0.89	(0.06)	1.00	0.00	(0.04)

Fuente: OECD, PISA 2009 Database (2012)

Otro dato a mencionar es que cuando la proporción de financiamiento público tanto para la gestión pública como privada de las escuelas es alrededor de la media nacional, la probabilidad de que los estudiantes aventajados asistan a instituciones escolares privadas no es necesariamente mayor que la probabilidad de que los estudiantes de entornos similares a la media nacional lo hagan. En Chile, México, España, Australia, Bélgica, Hungría, Suecia, Irlanda, Canadá, Eslovenia y los países asociados Argentina, Perú, Qatar, Panamá, Colombia, Uruguay, Albania y Brasil, los estudiantes socioeconómicamente favorecidos es más probable que asistan a las escuelas privadas, lo cual queda visualizado en la siguiente figura:

Figura 10: La probabilidad que alumnos socioeconómicamente aventajados asistan a colegios privados, después de contabilizar la proporción del financiamiento público de las escuelas

		Socio-economically advantaged students (nationally standardised ESCS is 1) attending privately managed schools (reference group is students with ESCS at 0), after accounting for the proportion of public funding for schools																		
		After accounting for:																		
		Before accounting for school characteristics			School's average reading performance			Quality of school's educational materials			School's autonomy in curriculum and assessment			School's disciplinary climate			Average student socio-economic background in school			
		Model 1			Model 2			Model 3			Model 4			Model 5			Model 6			
		Odds ratio	Coef.	S.E.	Odds ratio	Coef.	S.E.	Odds ratio	Coef.	S.E.	Odds ratio	Coef.	S.E.	Odds ratio	Coef.	S.E.	Odds ratio	Coef.	S.E.	
OECD	Australia	1.40	0.34	(0.05)	1.25	0.22	(0.06)	1.39	0.33	(0.05)	1.41	0.34	(0.05)	1.36	0.30	(0.05)	1.00	0.00	(0.00)	
	Austria		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgium	1.32	0.28	(0.05)		w	w	w	1.32	0.28	(0.05)	1.32	0.28	(0.05)	1.36	0.31	(0.05)	1.00	0.00	(0.00)
	Canada	1.13	0.12	(0.04)	1.08	0.08	(0.04)	1.13	0.12	(0.04)	1.13	0.13	(0.04)	1.12	0.12	(0.04)	1.00	0.00	(0.01)	
	Chile	2.10	0.74	(0.12)	1.47	0.39	(0.11)	1.89	0.64	(0.14)	2.07	0.73	(0.13)	2.05	0.72	(0.12)	1.00	0.00	(0.00)	
	Czech Republic	1.05	0.05	(0.05)	1.01	0.01	(0.05)	1.04	0.04	(0.05)	1.05	0.05	(0.05)	0.99	-0.01	(0.06)	1.00	0.00	(0.00)	
	Denmark	1.07	0.07	(0.10)	1.02	0.02	(0.03)	1.07	0.07	(0.10)	1.08	0.08	(0.09)	1.06	0.06	(0.09)	1.00	0.00	(0.00)	
	Estonia	0.98	-0.02	(0.05)	1.00	0.00	(0.04)	0.98	-0.02	(0.05)	0.98	-0.02	(0.05)	0.98	-0.02	(0.06)	1.00	0.00	(0.01)	
	Finland	1.01	0.01	(0.06)	1.01	0.01	(0.06)	1.00	0.00	(0.06)	1.01	0.01	(0.06)	1.01	0.01	(0.06)	1.00	0.00	(0.01)	
	Germany	1.01	0.01	(0.07)	1.04	0.06	(0.05)	1.01	0.01	(0.07)	1.02	0.02	(0.07)	0.96	-0.04	(0.07)	1.00	0.00	(0.00)	
	Greece	1.05	0.05	(0.07)	1.04	0.04	(0.06)	1.04	0.04	(0.07)	1.02	0.01	(0.07)	1.04	0.04	(0.07)	1.00	0.00	(0.00)	
	Hungary	1.21	0.19	(0.09)	1.23	0.20	(0.07)	1.20	0.18	(0.09)	1.18	0.16	(0.09)	1.24	0.21	(0.09)	1.00	0.00	(0.00)	
	Ireland	1.18	0.16	(0.08)	0.99	-0.01	(0.07)	1.17	0.16	(0.08)	1.18	0.16	(0.08)	1.14	0.13	(0.08)	1.00	0.00	(0.00)	
	Israel	1.10	0.09	(0.07)	1.02	0.02	(0.06)	1.10	0.10	(0.07)	1.10	0.09	(0.07)	1.09	0.08	(0.07)	1.00	0.00	(0.00)	
	Italy	1.00	0.00	(0.03)	1.09	0.08	(0.03)	0.99	-0.01	(0.03)	1.00	0.00	(0.03)	1.01	0.03	(0.04)	1.00	0.00	(0.00)	
	Japan	1.03	0.03	(0.07)	1.39	0.33	(0.07)	1.02	0.02	(0.08)	1.03	0.03	(0.07)	1.23	0.21	(0.12)	1.00	0.00	(0.00)	
	Korea	1.07	0.07	(0.09)	0.92	-0.09	(0.08)	1.07	0.07	(0.09)	1.06	0.06	(0.09)	0.96	-0.04	(0.10)	1.00	0.00	(0.00)	
	Luxembourg	0.89	-0.12	(0.03)	0.92	-0.09	(0.03)	0.83	-0.19	(0.03)	0.87	-0.14	(0.03)	0.89	-0.12	(0.03)	1.00	0.00	(0.03)	
	Mexico	1.58	0.41	(0.04)	1.42	0.35	(0.05)	1.29	0.26	(0.04)	1.45	0.37	(0.04)	1.58	0.41	(0.04)	1.00	0.00	(0.00)	
	Netherlands	0.85	-0.16	(0.09)	0.92	-0.08	(0.07)	0.85	-0.16	(0.09)	0.84	-0.18	(0.09)	0.84	-0.18	(0.09)	1.00	0.00	(0.00)	
New Zealand	1.03	0.03	(0.05)	1.06	0.06	(0.05)	1.02	0.02	(0.05)	1.03	0.03	(0.05)	1.01	0.01	(0.06)	1.00	0.00	(0.01)		
Poland	1.02	0.02	(0.06)	1.01	0.01	(0.05)	1.02	0.02	(0.06)	1.02	0.02	(0.06)	1.02	0.02	(0.06)	1.00	0.00	(0.01)		
Portugal	1.04	0.04	(0.07)	1.01	0.01	(0.06)	1.02	0.02	(0.07)	1.04	0.04	(0.13)	1.05	0.05	(0.07)	1.00	0.00	(0.00)		
Slovak Republic	1.06	0.06	(0.06)	1.03	0.03	(0.05)	1.06	0.06	(0.06)	1.05	0.05	(0.06)	1.04	0.04	(0.06)	1.00	0.00	(0.00)		
Slovenia	1.08	0.08	(0.03)	1.04	0.03	(0.04)	1.08	0.07	(0.03)	1.08	0.08	(0.03)	1.03	0.03	(0.04)	1.00	0.00	(0.04)		
Spain	1.50	0.41	(0.05)	1.27	0.24	(0.06)	1.45	0.37	(0.04)	1.51	0.41	(0.06)	1.53	0.42	(0.06)	1.00	0.00	(0.00)		
Sweden	1.20	0.18	(0.05)	1.12	0.11	(0.04)	1.18	0.17	(0.05)	1.21	0.19	(0.05)	1.15	0.14	(0.05)	1.00	0.00	(0.00)		
Switzerland	0.88	-0.12	(0.09)	1.01	0.01	(0.06)	0.87	-0.13	(0.09)	0.88	-0.13	(0.10)	0.90	-0.11	(0.09)	1.00	0.00	(0.01)		
United Kingdom	1.45	0.37	(0.54)	1.07	0.07	(0.07)	1.48	0.39	(0.54)	1.35	0.30	(0.36)	1.21	0.19	(0.23)	1.00	0.00	(0.00)		
United States	1.02	0.02	(0.12)	1.00	0.00	(0.09)	0.99	-0.01	(0.13)	1.02	0.02	(0.12)	0.97	-0.03	(0.14)	1.00	0.00	(0.00)		
Partners	Albania	1.19	0.18	(0.09)	1.13	0.13	(0.08)	1.11	0.10	(0.10)	1.21	0.19	(0.10)	1.23	0.20	(0.10)	1.00	0.00	(0.01)	
	Argentina	2.24	0.81	(0.11)	1.54	0.43	(0.09)	2.10	0.74	(0.11)	2.16	0.77	(0.11)	2.19	0.78	(0.11)	1.00	0.00	(0.00)	
	Brazil	1.18	0.17	(0.05)	1.26	0.23	(0.06)	1.16	0.15	(0.05)	1.18	0.17	(0.06)	1.16	0.15	(0.06)	1.00	0.00	(0.00)	
	Colombia	1.68	0.52	(0.11)	1.43	0.36	(0.10)	1.49	0.40	(0.12)	1.63	0.49	(0.10)	1.68	0.52	(0.11)	1.00	0.00	(0.00)	
	Dubai (UAE)	0.60	-0.51	(0.38)	0.54	-0.62	(0.34)	0.66	-0.41	(0.30)	0.66	-0.41	(0.23)	0.61	-0.50	(0.38)	1.00	0.00	(0.46)	
	Hong Kong-China	0.92	-0.08	(0.07)	0.96	-0.04	(0.07)	0.92	-0.08	(0.07)	0.93	-0.07	(0.07)	0.92	-0.08	(0.07)	1.00	0.00	(0.00)	
	Indonesia	0.61	-0.50	(0.11)	0.80	-0.23	(0.11)	0.67	-0.40	(0.12)	0.57	-0.56	(0.12)	0.60	-0.51	(0.11)	1.00	0.00	(0.00)	
	Jordan	1.03	0.03	(0.07)	1.06	0.06	(0.05)	1.02	0.02	(0.10)	1.03	0.03	(0.07)	1.04	0.04	(0.07)	1.00	0.00	(0.01)	
	Kazakhstan	0.99	-0.01	(0.07)	0.98	-0.02	(0.07)	0.98	-0.02	(0.07)	0.99	-0.01	(0.07)	0.99	-0.01	(0.07)	1.00	0.00	(0.00)	
	Kyrgyzstan	1.07	0.07	(0.06)	1.02	0.02	(0.06)	1.06	0.05	(0.06)	1.08	0.07	(0.06)	1.07	0.06	(0.06)	1.00	0.00	(0.00)	
	Panama	2.01	0.70	(0.24)	1.72	0.54	(0.24)	1.77	0.57	(0.27)	2.13	0.76	(0.22)	1.94	0.66	(0.23)	1.00	0.00	(0.05)	
	Peru	2.08	0.73	(0.10)	1.57	0.45	(0.09)	1.76	0.57	(0.11)	2.13	0.75	(0.11)	2.08	0.73	(0.10)	1.00	0.00	(0.00)	
	Qatar	2.04	0.71	(0.06)	2.01	0.70	(0.06)	1.95	0.67	(0.06)	2.18	0.78	(0.07)	2.05	0.72	(0.05)	1.00	0.00	(0.07)	
	Shanghai-China	1.10	0.10	(0.08)	1.06	0.06	(0.07)	1.11	0.11	(0.08)	1.10	0.10	(0.08)	1.02	0.02	(0.09)	1.00	0.00	(0.01)	
	Chinese Taipei	0.61	-0.49	(0.19)	0.91	-0.10	(0.16)	0.59	-0.54	(0.24)	0.61	-0.50	(0.19)	0.68	-0.39	(0.16)	1.00	0.00	(0.00)	
	Thailand	0.94	-0.07	(0.09)	1.09	0.09	(0.09)	0.85	-0.16	(0.09)	0.94	-0.06	(0.09)	0.94	-0.06	(0.09)	1.00	0.00	(0.00)	
	Trinidad and Tobago	0.92	-0.08	(0.04)	1.02	0.02	(0.04)	0.91	-0.09	(0.04)	0.92	-0.09	(0.04)	0.92	-0.08	(0.04)	1.00	0.00	(0.05)	
	Tunisia	1.05	0.05	(0.09)	1.09	0.08	(0.08)	1.06	0.05	(0.09)	1.05	0.05	(0.09)	1.05	0.05	(0.09)	1.00	0.00	(0.00)	
	Uruguay	1.39	0.33	(0.13)	1.29	0.25	(0.10)	1.38	0.32	(0.14)	1.37	0.31	(0.14)	1.43	0.36	(0.14)	1.00	0.00	(0.05)	

Fuente: OECD, PISA 2009 Database (2012)

Además, los mecanismos utilizados para financiar las escuelas de gestión privada con fondos públicos varían entre los sistemas escolares y pueden tener diferentes efectos sobre la estratificación. Los vales y créditos impositivos por matrícula son los incentivos más directos para los padres al elegir la escuela de su hijo. Sin embargo, los sistemas que utilizan estos mecanismos sin enfocarse en los estudiantes desaventajados tienden a tener más pronunciada la estratificación socioeconómica. Esto es tal vez porque, cuando los incentivos están disponibles para todos los estudiantes, los padres aventajados tienden a ejercer su derecho a elegir la escuela más que los padres desaventajados. En contraste, el grado de estratificación encontrado en los sistemas enfocados en vales para los estudiantes desventajados es similar a la encontrada en los sistemas que no utilizan vales para nada, después de considerar el nivel de financiamiento público para escuelas de administración privada. Estos resultados sugieren que las opciones de diseño y políticas específicas, como si los incentivos financieros están dirigidos a los estudiantes menos aventajados o no, son de suma importancia para los sistemas de vales.

En suma, los resultados sugieren que el financiamiento público -y la forma en que el financiamiento se proporciona- juegan un papel importante en la limitación de estratificación socio-económica, sin sacrificar el desempeño de los países en general. Sin embargo, los fondos es sólo uno de una serie de variables que deben tenerse en cuenta cuando se trata de reducir la estratificación entre gestión pública y privada de las instituciones educativas. Otros aspectos son la capacidad para seleccionar cierto tipo de alumnos y las disparidades en la elección de los padres, incluyendo pero no limitando las capacidades financieras, entre padres desfavorecidos y favorecidos.

Además, se plantean cuatro cuestiones ejes de la OCDE.

1. Chile, no es el único país del mundo que tiene provisión mixta. Centros escolares públicos (municipales) y particulares subvencionados. También existen otros países donde coexisten ambos sistemas.

2. En cuanto a resultados escolares de PISA 2000; 2009, analizados en OECD, 2012) plantea que, el análisis comparado muestra que el carácter predominantemente público o privado de la oferta del proveedor no incide, a nivel agregado, sobre los resultados que obtiene el promedio de los alumnos de los diferentes países en la prueba PISA. En breves palabras, es posible obtener buenos resultados con sistemas predominantemente públicos, mixtos o predominantemente privados.

3. La proporción de recursos fiscales entregados a privados, dado el gran volumen de matrícula atendida por estos. Se traza en un mapa del privatismo de los sistemas escolares a nivel mundial. Sin embargo, tampoco el nivel de privatismo de los diferentes sistemas incide decisivamente sobre los resultados de aprendizaje que logran, en promedio, los alumnos en diferentes contextos nacionales de organización y suministro del servicio de la enseñanza obligatoria. En efecto, Holanda y Bélgica, con alto grado de privatismo, se desempeñan a la altura de Austria, Noruega y Francia, países con bajo grado de privatismo. Por su lado Chile, con el mayor grado de privatismo entre los países del grupo WEI, tiene un desempeño similar, aunque algo más bajo que Uruguay y México y Tailandia, países con un grado comparativamente bajo de privatismo.

2.2 Subsistema particular subvencionado de Chile

2.2.1 Evolución histórica

Primeramente, se alude a que este tipo de dependencia u organización escolar proviene desde los albores de la República, a pesar que en la actualidad existen una serie de opiniones asociada erróneamente a sectores políticos que han instalado el lucro, responsabilizando los resultados escolares deficientes y en ocasiones los mecanismos democráticos en sus orígenes. No obstante, al revisar los datos de la historia de Chile, se ha encontrado sustento a la existencia del subsistema particular subvencionado chileno. Tal caso

corresponde a la memoria de Derecho de Villarroel (1998, p. 12) donde se señala que “fue bajo el gobierno de José Joaquín Prieto, 1830 – 1840, donde se dictó la primera ley que concedió subvención, data del 04 de octubre de 1839: otorgaba una subvención en su artículo 2, al seminario de Santiago, no especificando el monto de este auxilio, ya que decía simplemente las rentas suficientes a su conservación”.

Posteriormente, otros hitos marcan el crecimiento del Estado Republicano con el subsistema en estudio, con lo planteado por Soto Kloss (1963) citado en Villarroel (1998) al señalar que en el gobierno del presidente Manuel Bulnes, específicamente en el año 1845, la partida de la Sección Instrucción Pública del Presupuesto de la Nación, estableció una subvención a las escuelas de primeras letras, por \$50 anuales, asignados a cada uno de los ocho misioneros, para los gastos de los indios educados, y \$10 anuales, para gastos de papel, pluma y tinta de las respectivas escuelas.

Hacia 1860 la ley de Instrucción obligaba en su artículo 7° señala: a mantener a los conventos y conventillos de regulares una escuela gratuita para hombres y los monasterios de monjas, para mujeres, siempre que el Estado de sus rentas, lo permitiera a juicio del Presidente de la República. El artículo 12 de la misma ley, determinaba los recursos con los que contarían estas escuelas, entre las cuales se encontraban las sumas que el tesorero nacional aplicara a este objeto.

Posteriormente, bajo el gobierno de don Manuel Montt 1850 – 1860, principalmente en 1854 se brindan apoyos públicos para incentivar la creación de escuelas; luego en la presidencia del gobierno de Aníbal Pinto Garmendia, en 1871 se amplía este subsidio a escuelas rurales.

Así también, en la segunda mitad del siglo XIX específicamente en el año 1898 aparece el primer reglamento de las subvenciones otorgadas en las leyes de presupuesto mediante el decreto N° 17°, del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que establecía entre otras exigencias, el envío mensual de

certificado expedido por un visitador especial que comprobare el funcionamiento regular de los planteles beneficiados. Se estatúa además “que todos los establecimientos subvencionados pasaran anualmente una estadística sobre el número de alumnos inscritos, su asistencia media y sus exámenes, y los que tengan obligación de mantener becas, pasar mensualmente estados nominales sobre los agraciados y su comportamiento y su aplicación” (Villarroel, 1998, p. 14).

Es en esta época se acentúa una larga discusión entre el Estado y los particulares en educación, entre los años 1888 y 1920 y particularmente, como lo señala Ossa (2007):

El nexo entre el Estado y los particulares en la educación (chilena) es mucho más antiguo de lo que comúnmente se cree, y que las transformaciones impuestas...en las últimas tres décadas no son más que una continuación de un largo proceso histórico, que, por lo demás, se había iniciado ya en los albores del siglo XIX⁵

En 1908 comenzando el siglo XX, el Estado de Chile establece requisitos para escuelas privadas que deseen obtener subvención escolar y, finalmente, entre 1888 y 1920 hubo una tremenda discusión cargada de ideologías en el mundo político de la época acerca de este tema. Asimismo, en el transcurso del tiempo van aumentando el número de establecimientos subvencionados, y las obligaciones antes exigidas, por el Reglamento de 1898, van apareciendo en las mismas leyes de presupuestos. Por ejemplo, la Ley N° 2.447 que data del 17 de enero de 1911, concedía por una sola vez, subvenciones a diversos establecimientos privados destinados a la enseñanza, entre otros, al colegio La Ilustración de Quillota. Efectivamente, los estudios a veces están cargados de ciertas ideologías, que tergiversan la realidad y desvían el foco de atención sobre aspectos que eternizan la discusión y no producen impacto efectivo traducido en mejoras tanto a nivel de procesos como resultados y el caso de Chile no la excepción.

⁵ Este lapso engloba una diversidad de fenómenos referentes a aquella relación —tanto en su vertiente ideológica como en su vertiente pragmática—, y una nada insignificante lista de los actores que, día a día, buscaban el progreso de la enseñanza nacional.

En el último tiempo, especialmente bajo la administración del ex presidente Lagos (2000 – 2006) y posteriormente el gobierno de la ex presidenta Bachelet (2006 – 2010) se acentuó el debate acerca del cambio de la legislación de carácter constitucional de la LOCE (1990) -que fue derogada- y, su transición a la LGE (MINEDUC, 2009). Basado en lo anterior, tanto investigadores, educadores y políticos de las diversas tendencias han tenido oportunidad de llenar páginas acerca de la educación, contribuyendo a la profesionalización de la información. Obviamente, sus opiniones han dependido del momento histórico de cada época.

Así, existen discutibles opiniones como la concepción del estudio de Donoso, Benavides, Cancino, López y Sánchez (2011, p. 46) (citado en Gairín y Castro (Coord.) donde se alude a que sostenedores privados que reciben subvención del Estado y el directivo “lo que no permite generar sistemas de reclutamiento, selección, formación y estímulo, sino en contadas localidades o para algunos empresarios privados que disponen de varios establecimientos”. Al contrario, la estadística plantea que, aproximadamente el 70% de los sostenedores particulares subvencionados del Chile actual, posee un sólo establecimiento (CONACEP, 2012) el resto pertenecen a fundaciones o congregaciones de carácter religioso. También es discutible la citada opinión, porque en Chile existen aproximadamente 3.500 establecimientos de dependencia particular subvencionada y no 2.000 colegios (MINEDUC, 2013).

Por ello, es importante entregar datos reales y fidedignos para no confundir a la opinión pública y académica y genere concepciones erradas de un subsistema u otro. Tal como afirma el doctorando, “si bien varias interrogantes se plantean en educación, debe decirse que muchas veces se tornan eternas, porque son excesivamente ideologizadas y se obnubila el tema de la calidad, que es la máxima preocupación de las familias chilenas” (El Sur, 2012, p. 5). Un dato concreto es que cercano al 70% de los sostenedores son profesores de profesión (CONACEP, 2012).

En el marco de este subsistema, tiene algunas características que es importante dar a conocer como: atiende una matrícula cercana al 45% de su total en forma absolutamente gratuita (MINEDUC, 2012) con escuelas pre básicas (parvularios), básicas, de enseñanza media científico humanista y técnico profesional; considera a niños/as con necesidades educativas especiales (NEE) e integración, etc. En este sentido, el mismo doctorando agrega en un reportaje periodístico: Expertos afirman: Subvencionados son equivalentes a municipales lo siguiente:

Aquí hay que desmitificar porque el sector atiende a alumnos y familias del segmento vulnerable de nuestra región. Alrededor del 45% de la matrícula pertenece a este segmento y un porcentaje similar hay en los municipales, lo que quiere decir que los estudiantes que tenemos ambos tipos de establecimientos son casi iguales en cuanto al segmento que atiende. (El Sur, 2013, p. 3)

Es entonces serio y responsable plantear algunos datos fidedignos frente a la historia del subsistema particular subvencionado, reconociendo tres momentos relevantes en la historia de Chile, considerando el siglo XIX y principios del XX que:

1. Bajo la Ley N° 3.654 de Instrucción Primaria que establece cuatro años de estudio primario y asegura una subvención por alumno, a la que accedían a través de instituciones de todo tipo, públicas y privadas, con y sin fines de lucro, gratuitas.
2. En la década de 1950 se dictan un cúmulo de reconocimientos a escuelas particulares subvencionadas, otorgándoles reconocimiento legal a los estudios cursados y al reconocimiento de cooperador de la función educacional del Estado de Chile, especialmente bajo las órdenes del ministro de la época Bernardo Leighton. Incluso en la revisión exhaustiva que se ha hecho, muchas de ellas cuentan aún con la firma del presidente de la época de los gobiernos radicales. Donde el eslogan era *Gobernar es Educar*.

También en el pasado siglo XX, especialmente desde 1980 en adelante, bajo el gobierno militar el Estado chileno tiene la necesidad

de completar su cobertura escolar, por lo que el subsistema se perfecciona y el Estado invita a privados a colaborar en escolarizar a la población chilena. Esta política se mantiene en los gobiernos democráticos desde 1990 hasta hoy.

3. Cuando comenzando los gobiernos de la era de la concertación 1990 en adelante, con el fin de aumentar los recursos destinados a educación, y ante dificultades del momento, de ampliar aún más el presupuesto a educación, crean el mecanismo de financiamiento compartido. Que es un copago que realizan las familias en forma voluntaria al centro escolar y que promedia los \$18.000 mil pesos chilenos (MINEDUC, 2010). Cerca de 25 euros actuales. Para una mejor comprensión del financiamiento compartido, se da a conocer el siguiente procedimiento: los municipios y vecinos comparten financiamiento de arcas municipales que a veces provienen de otros fondos públicos como el Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), ahí el municipio coloca una parte de los fondos y los vecinos (las familias) de su peculio colocan otra, compartiendo, por ejemplo, la pavimentación de alguna acera o la iluminación de una calle. En general, es un 80% el ente fiscal y un 20% las familias, beneficiándose mutuamente en un interés común para toda la población.

Por otra parte, el tema en cuestión requiere nuevas miradas a las interrogantes emergentes, aunque ahora iluminadas por las necesidades de este tiempo. Así, en la educación y sus desafíos, se encuentra un cúmulo de hechos como los acaecidos con la manifestación de los escolares secundarios el año 2006, que a decir del análisis se habría ido incubando a lo largo de los años, por lo que es lógico razonar que tuvo una connotada planificación. Como resultado de este debate se abrió uno de los temas más recurrentes entre el Estado y la educación particular, con especial énfasis en la subvención fiscal y la iniciativa privada. Algunos levantaron voces pidiendo y dando explicaciones de aquél hecho llegando a la conclusión de que esta relación se había iniciado en los años 1980.

Sin embargo, como ya se ha descrito un análisis diametralmente opuesto a la ideología y basado en documentos históricos confirma el interés del Estado republicano de Chile por la educación particular, interés que por cierto había dado sus primeras manifestaciones la década de 1830. Quizás el conflicto más álgido se haya producido en la década de 1870 acerca de la libertad de enseñanza que consagra la actual Constitución Política y por ende, la LGE citada. El debate giró en torno a la relación Iglesia – Estado, simbolizada en quien debía tener la potestad de examinar a los estudiantes: el ministerio o los privados. Por tales motivos el mundo católico abogó por la libertad en la toma de exámenes y su propia metodología, en cambio, los liberales pretendieron controlar todo lo referente a educación desde el Estado, mediante decretos gubernamentales o legislación dirigida desde el congreso nacional.

El otro plano del debate giró en torno a la subvención escolar, sin embargo, como lo afirma (Ossa, 2007, p. 1): “...esta cuestión no solía generar divisiones entre los políticos, ya que comprendían que muchas veces los colegios subvencionados satisfacían demandas que al Estado se le hacía imposible cubrir. Esto permitía que el número de subvenciones fuera bastante alto”. En este marco, entre 1892 y 1920 el monto de las subvenciones no sobrepasó el 5% del total de la instrucción pública, aún así, esto no fue obstáculo para que el ministerio viera positivamente la participación de privados en la educación nacional. Por tanto, el número de instituciones auxiliadas aumentó de 11 en 1892 a 405 en 1920. Así, la siguiente ilustración expresa los Presupuestos y Subvenciones a Instituciones Particulares 1906 – 1920 que muestra que el Estado apoyó la iniciativa privada:

Figura 11: Presupuestos y Subvenciones a Instituciones Particulares “1906 – 1920”.

Año	VALORES NOMINALES			
	Presupuesto total de la nación	Presupuesto de instrucción pública	Presupuesto subvenciones**	Número de subvenciones y asignaciones varias a establecimientos particulares****
1906	123.863.254	17.645.008	744.200	243
1907	134.830.532	16.086.512	829.600	270
1908	157.715.666	21.487.715	1.403.700***	322
1909	175.084.403	24.508.168	1.917.700	388
1910	197.230.075	26.344.133	1.513.100	357
1911	241.784.383	32.184.104	1.604.260	383
1912	280.894.117	43.240.682	1.914.020	444
1913	257.912.469	37.770.312	1.412.150	406
1914	252.626.972	38.993.906	1.272.550	377
1915	184.091.845	32.802.073	895.350	361
1916	208.021.829	32.875.213	886.450	363
1917	193.432.264	33.648.997	939.950	373
1918	206.994.237	37.073.214	849.020	381
1919	234.935.607	44.425.530	946.740	398
1920	260.850.397	45.006.960	973.750	405

Fuente: Leyes de Presupuestos de los Gastos Jenerales de la Administración Pública de Chile, 1906-1920. Tomado de Ossa (2007).

En dicha época, el auge del salitre a fines del siglo XIX permitió a los diferentes gobiernos del momento influir fuertemente en los distintos ámbitos de la economía nacional, y la educación fue una de ellas. Esto produjo que los conservadores renovaran su oposición a la examinación oficial. Paralelamente, la influencia del Estado provocó una polémica parlamentaria en modificar la instrucción primaria obligatoria; tema en el cual se enfrentaron católicos y radicales. No obstante, la *negociación* entre ambos bandos fue el que finalmente imperó, lo que se tradujo en la Ley de Instrucción Primaria del año 1920, la cual es un fiel reflejo de ese pragmatismo.

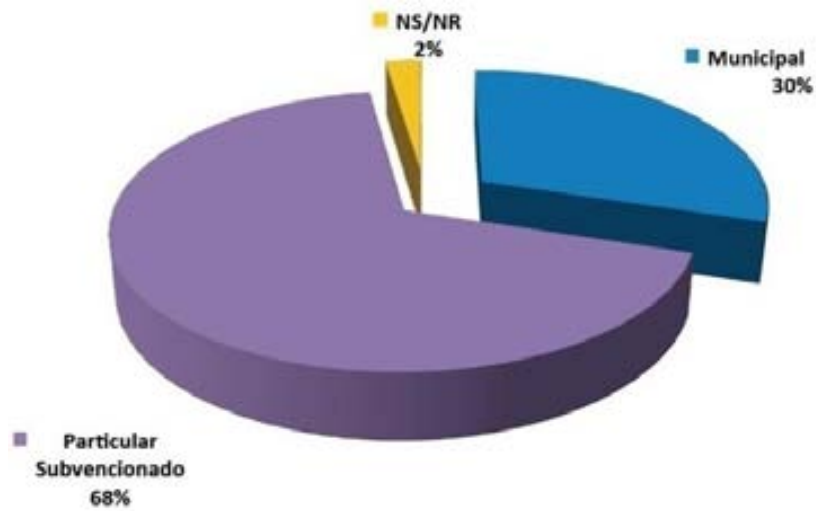
A modo de conclusión, entre esos años 1888 y 1920, a la luz de los análisis históricos que la influencia del Estado era bastante hegemónica; sin embargo, no era menor la presencia de los privados en el mercado escolar, no sólo en el sostenimiento de escuelas y colegios, sino también en la discusión ideológica llevada a cabo en la prensa y en el congreso nacional. Por ello, las posiciones antagónicas entre Iglesia – Estado fueron las vertientes que se encontraron en discusiones en materia curricular, económica o legislativa. Pero, esas diferencias no eliminaron las posibilidades de negociación entre

conservadores, radicales y liberales. Y sin duda, han sido la antesala de reformas y discusiones instaladas en el siglo XX.

Como lo plantea Ossa (2007, p. 3) “no debe extrañar que un gobierno católico como el de Eduardo Frei Montalba pusiera término a la examinación oficial, como tampoco que la influencia de los políticos...en su vertiente estatista o religiosa-se proyectara sobre más de algún educador, economista o político desde 1970 hasta la fecha”. Como un hecho reciente se ejemplifica, el titular de Diario El Sur (2011, p. 6) en la región del Biobío, Chile. Donde geográficamente se focaliza la propuesta de esta investigación: *Colegios Subvencionados llenan sus matrículas con alumnos de liceos en toma.*

En efecto, las *tomas* de carácter violento cometieron el delito de usurpación de propiedad privada que rige en la norma penal chilena y no obstante, no es objetivo alguno de esta investigación de analizar este hecho. Lo cierto es que la derivación de alumnos del sector público (municipal) se trasladó fuertemente hacia matrículas en el sector particular subvencionado. Opción que tiene la familia chilena de ejercer su derecho a la elección de establecimiento educacional y que por lo demás, se encuentra garantizada por la Constitución Política de Chile (Ministerio Secretaria General de la República, 2008). artículo 19, inciso 9 y 10. Al respecto, un dato a la causa es la encuesta del Centro de Democracia y Comunidad (CDC, 2012) que arroja lo siguiente:

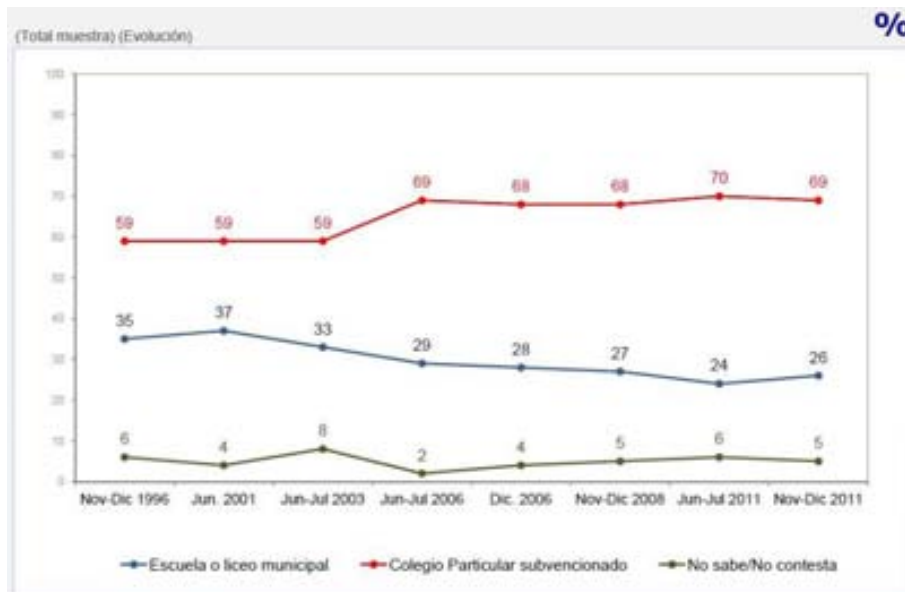
Figura 12: A igual costo de matrícula y mensualidad y similar distancia y calidad, ¿Ud. preferiría un colegio municipal o un colegio particular subvencionado?



Fuente: CDC, 2012

Se complementa con la siguiente figura de la Encuesta Nacional de Opinión Pública del Centro de Estudios Públicos (CEP, 2011) aplicada a la familia:

Figura 13: Al igual costo de matrícula y aproximadamente igual distancia, ¿Ud. preferiría una escuela o liceo municipal o un colegio particular subvencionado?



Fuente: CEP, Encuestas Nacionales. 2011

Esta encuesta aplicada demuestra la valoración que la familia chilena le otorga, en general, al subsistema de la educación particular subvencionado.

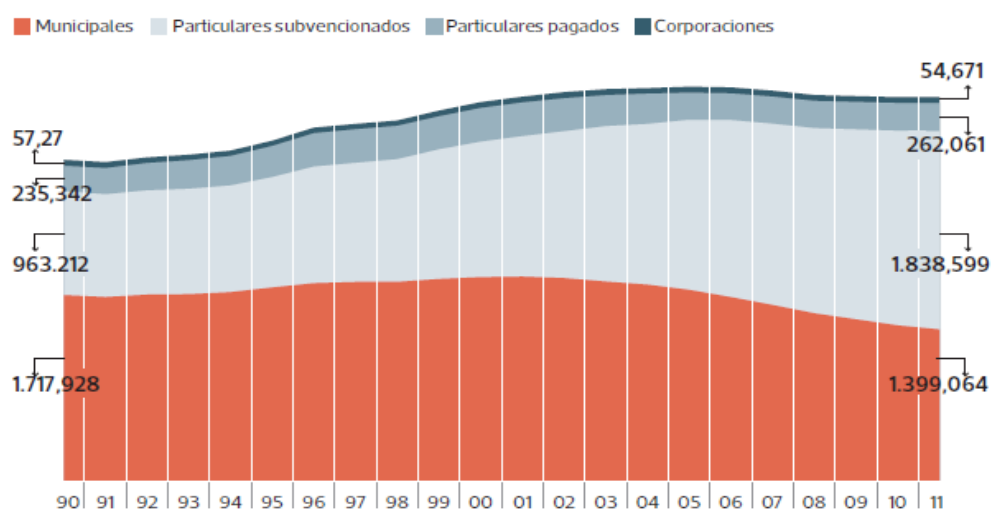
Un reciente estudio Arzola y Troncoso (2013) del Instituto Libertad y Desarrollo afirman que al utilizar un indicador de la OCDE (2011) para medir la diversidad socioeconómica al interior de estos, quien mejor representa esa diversidad del 51% que arroja el estudio en el sistema escolar chileno. Lo que en suma quiere decir, que no se puede concluir que el sistema escolar en su conjunto sea segregado o no segregado. Y dentro de quien hace el ejercicio real de inclusión de diferentes realidades socioeconómicas de la población escolar, el dato se desmenuza así; el sector municipal es menos inclusivo (40%) que el particular subvencionado (60%). Lo que significa que es en el subsistema particular subvencionado donde encontramos mayor representación de la diversidad socioeconómica del país, en cuanto a población escolar se refiere. Es más, es en colegios con copago o financiamiento compartido es donde esta se acrecienta (65%).

En este contexto, bajo el título de *Por qué los profesores no educan a sus hijos en el sistema público*, el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile hacía la pregunta ¿Dónde educan hoy los profesores chilenos a sus propios hijos? Y la respuesta era categórica:

Sólo uno de cada cinco educadores un 18% tiene a su hijo en el sistema municipal.....al desgranar los datos de la encuesta no dejan de encontrarse sorpresas: de todos los profesores municipales que hay en el país, solamente un 32,4 enrola a su hijo en el sistema público. Es decir, apenas uno de cada tres. En el caso de los profesores de colegios particulares subvencionados, uno de cada diez inscribe a su hijo en establecimientos a cargo del Estado (9,4%). La cifra disminuye drásticamente en el caso de profesores de colegios particulares pagados: sólo uno de cada veinte elige el sistema público (5,4%) (El Mercurio, 2011, p. 12).

Finalmente, la investigación permite descubrir y contextualizar la evolución de matrícula, como una alternativa viable que demanda la familia chilena en el subsistema particular subvencionado chileno. Así, llama atención que, en Chile los colegios particulares subvencionados han estado presente en las familias chilenas como opción real y válida para educar a sus hijos e hijas, pues según datos preliminares de la matrícula 2012, proporcionados por el MINEDUC, 590 mil alumnos han dejado la educación municipal en 11 años y los colegios particulares subvencionados presentaron las mayores alzas en 20 años, que se muestra en la siguiente ilustración.

Figura 14. Matrícula Escolar del Sistema chileno.



Fuente: MINEDUC, 2012 / Infografía tomado de La Tercera (2012)

Claramente, no se puede subestimar el derecho de libre elección de las familias al momento de querer elegir un centro escolar para educar a su hijo o hija es al contrario, debe estimarse en mayoría lo que desea esa familia y respetarse su elección. Sin duda, el Estado debe garantizar ese hecho en materia escolar.

2.3. Vulnerabilidad escolar en el subsistema particular subvencionado

El sistema educativo nacional reconoce a la educación como un derecho fundamental, que garantiza el acceso y oportunidades educativas en términos de calidad y equidad a todos los estudiantes durante su tránsito escolar. Se conjugan una serie de valores y mecanismos de poder orientados en el desarrollo de una sociedad éticamente solidaria, con una conciencia democrática y a su vez, que atienda la diversidad y genere una participación inclusiva de todos.

Sin embargo, el desarrollo de políticas educativas centradas en mejoras sociales significativas requiere un trabajo articulado que se vincule con la participación, equidad y especialmente acentuada en la calidad. Estos aspectos son claves para desarrollar en los centros escolares organizaciones activas y se enfrenten a nuevos requerimientos y demandas sociales, que implican una transformación continua y a su vez, proporcionar al alumnado de las competencias fundamentales para una participación activa en comunidades complejas y dinámicas.

En el caso de Chile, “la cobertura educacional alcanzada es casi del 100% (MINEDUC, 2002), los niños y jóvenes de hogares de escasos recursos presentan importantes brechas en materia de logros en educación, al compararlos con la población de mayores ingresos” (Gubbins, Dois y Alfaro, 2006, p. 3), mientras que “los centros escolares han afianzado su rol de inclusión distribuyendo más cualificaciones a niveles más elevados y potenciando su función de integración social a un alumnado muy diverso, con expectativas diferentes y contradictorias” (Amores y Ritacco, 2011, p. 3). Tanto primero en

cobertura, ha habido por más de una centuria centros particulares subvencionados por el Estado chileno y públicos que han colaborado a este casi 100% descrito.

Así, los colegios particulares subvencionados con fines de lucro no sólo atienden a un gran porcentaje de estudiantes (1.200.000 alumnos en 3.500 colegios), sino también que atienden alumnos vulnerables. A esto podemos sumar el hecho de que en promedio, este tipo de colegio tiene un mejor desempeño que los establecimientos municipales. Luego, fundado en las normas legales del Decreto 196 y la Subvención Escolar Preferencial (SEP), varios centros se encuentran atendiendo a alumnos de condiciones más vulnerables.

Por lo tanto, Chile financia el sistema escolar a través del concepto de la subvención (internacionalmente conocido como vouchers) o subsidio a la demanda. Por cierto, como quedó establecido en el capítulo anterior, hay otros países que establecen igual tipo de financiamiento a su educación escolar.

Siguiendo uno de los últimos estudios en cuanto a concepto se refiere, se alude a la memoria de Derecho realizada en la Pontificia Universidad Católica de Chile por Rodrigo Villarroel (1998), quien en el capítulo III página 78 escribe:

La subvención escolar encuentra su fundamento en la actividad de fomento administrativa, el fomento administrativo es una acción de la administración destinada a proteger o promover aquellas actividades, establecimientos o riquezas debidos a los particulares, y que satisfacen necesidades públicas o nacional, sin usar de la coacción ni crear servicios públicos” (jordana de Pozas, citado por Garrido Falla, 1974)

Por su parte, este mismo autor la define como “aquella actividad administrativa que se dirige a satisfacer indirectamente ciertas necesidades consideradas de carácter público protegiendo o promoviendo, sin emplear la coacción, las actividades de los particulares o de otros entes públicos que directamente las satisfacen” (p. 33)

Por ende, en Chile, el fundamento de la existencia del sistema subvencionado se encuentra en la Constitución del Estado, artículo 19, numeral 10, que consagra el “derecho a la educación” en su inciso cuarto: El estado promoverá la educación parvularia. La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población.

Para el cumplimiento de esta tarea, el Estado a través del MINEDUC (1996) opta por el auxilio financiero directo, establecido por medio del Decreto con Fuerza de Ley (DFL) N°2, un régimen de subvención escolar a favor de los establecimientos particulares gratuitos de enseñanza y de financiamiento compartido. Texto refundido el 12 de septiembre del 2009, que en su artículo 2 señala:

El régimen de subvenciones propenderá a crear, mantener y ampliar establecimientos educacionales, cuya estructura, personal docente, recursos materiales, medios de enseñanza, y demás elementos propios de aquella proporcionen un adecuado ambiente educativo y cultural.

Una persona jurídica deberá asumir ante el Estado y la comunidad escolar la responsabilidad de mantener en funcionamiento el establecimiento educacional en la forma y condiciones exigidas por esta ley y su reglamento. (Villarroel, 1998, p. 79)

Importante es mencionar que, en el último quinquenio ha habido diversas opiniones políticas e ideológicas sobre el sector particular subvencionado, tal caso corresponde a que dicho sector obtenía mejores resultados en la prueba nacional SIMCE, debido a que los sostenedores y directores seleccionaban alumnos, especialmente de cohortes que tenían una mejor situación económica, trayendo consigo un capital sociocultural al centro escolar, y por consiguiente, obtenía mejores resultados escolares en la prueba estandarizada SIMCE.

De lo precedente, fue un comentario generalizado hasta el año 2008, principalmente en prensa. Sin embargo, el estudio que dio origen a esta comentada situación fue la crítica ideológica a la LOCE que se había instalado a comienzos de los gobiernos de la Concertación, específicamente marzo de 1990 y el estudio realizado en Chile por parte de la OCDE. Sin embargo, entre el año 2006 y 2009 se pudo consensuar el tema y hoy, existe la LGE, que regula el

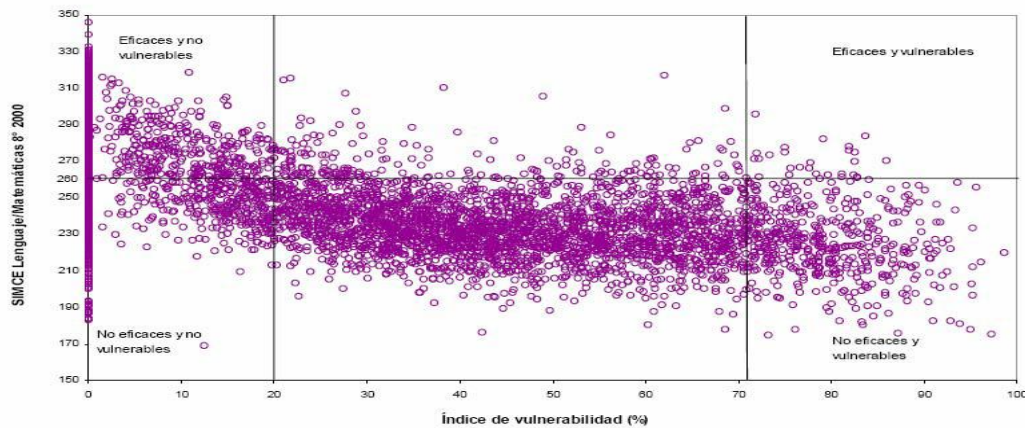
marco orgánico constitucional de educación a nivel nacional. Estos consensos fueron gracias a la instalación en la agenda pública del tema educación, así como el mandato del Ejecutivo del momento, que crea un Consejo Asesor Presidencial de Educación, integrado por diversos sectores representativos de la sociedad: Iglesia, entes colegiados, mundo político, etc. y las diferentes recogidas de opiniones de un extenso, pero fructífero trabajo que realizó la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de Chile.

De esta manera, el mencionado documento permite tener una óptica de diferentes posiciones frente a la preocupación de temas comunes, derribar mitos propios de ideologías y discusiones estériles e instalar una nueva institucionalidad. Así, dentro de los debates algunos se centraron en la atención que necesitaban los alumnos y alumnas provenientes de familias vulnerables (carentes socioeconómicamente), principalmente se reinstalaron indicadores como: escolaridad de la madre, nivel de ingreso económico del hogar, aspectos básicos de vivienda, etc. Así, se encuentra en la literatura nacional un interesante estudio a principios de la década anterior, que relaciona el término eficacia de un centro escolar y su relación con la vulnerabilidad de las familias atendidas por el sistema.

La dificultad se encuentra en que no distingue la dependencia de los centros escolares. Sin embargo, la relación existente entre la eficacia y la vulnerabilidad en base al SIMCE (2000) sirve enormemente, porque este estudio concluye que el liderazgo directivo y la gestión escolar es la segunda variable, después de la clase del docente entre todos los factores relacionados con la escuela que contribuye a los aprendizajes y este efecto, es aún más significativo con entornos difíciles. Cuestiones que también concluyen otros estudios como (Marzano, 2003; Leithwood, 2004; Raczinsky, 2005; Murillo, 2007, citados en Montt, 2009)

El doctorando considera importante compartir un dato en el tema actual de la vulnerabilidad de centros escolares chilenos, basado en el SIMCE y MINEDUC, cuestión que el lector puede apreciar en el siguiente gráfico.

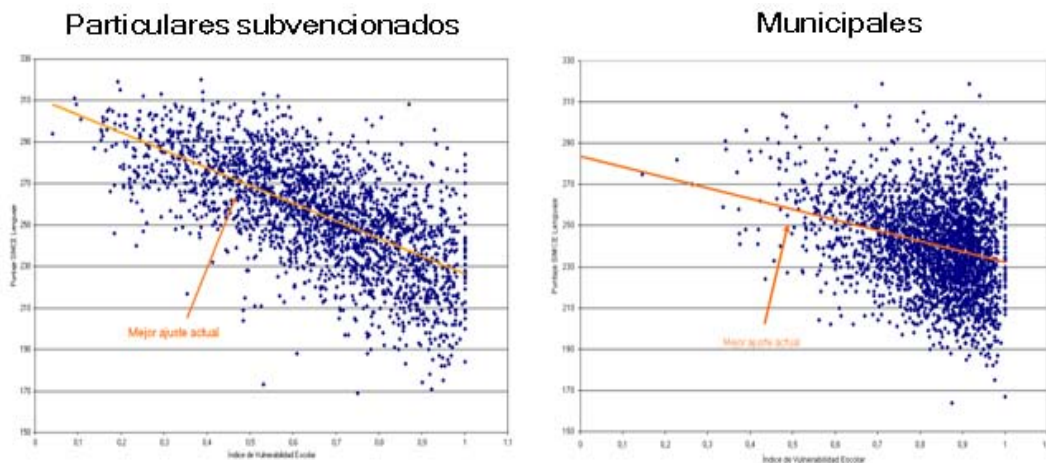
Figura 15. Relación entre Eficacia y Vulnerabilidad en las Escuelas Chilenas. Puntajes SIMCE e Índice de Vulnerabilidad 8º Básico, 2000.



Fuente: Alejandra Mizala (2004) sobre la base de SIMCE y MINEDUC 2000

Lo anterior, se complementa con el siguiente gráfico relativo al origen socioeconómico y su influencia en los resultados educativos.

Figura 16. El principal desafío en Chile: aumentar la calidad de los aprendizajes y disminuir el peso del origen socioeconómico en los resultados educativos. SIMCE lenguaje cuarto básico y vulnerabilidad socioeconómica



Fuente: Beyer, 2010

De acuerdo a la figura anterior, se aprecia la relación entre el índice de vulnerabilidad escolar de cada establecimiento tanto de dependencia municipal como particular subvencionada con respecto a su desempeño SIMCE de cuarto básico. Al respecto, hay una relación negativa y significativa entre los establecimientos de estos tipos de dependencia, o sea, que las características

socioeconómicas de los estudiantes influyen en el desempeño de las escuelas y colegios de ambos tipos.

En síntesis, el campo educativo puede contribuir al desarrollo social y a la reducción de las desigualdades socioeconómicas, considerando que éstas tienen su origen en la desigualdad de oportunidades educativas por factores como: *“raza, género, cultura y nivel socioeconómico, entre otros; que perpetúan y acentúan la exclusión social. Su promoción debe permitir que las personas puedan establecer una relación responsable, abierta y crítica con su entorno”* (Gairín y Suárez, 2013, p. 3). Implica hablar de *“una cultura profesional de colaboración en donde los espacios flexibles y versátiles, que promuevan el intercambio de información, de pareceres son imprescindibles para lograr los cambios, entre ellos los curriculares”* (Amores y Ritacco, 2011, p. 9).

2.3.1 Vulnerabilidad escolar y legislación chilena

En lo relativo al índice de vulnerabilidad escolar (IVE), Brunner (2006, p. 69) señala que es un “indicador construido anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas – JUNAEB mediante la aplicación de una encuesta que busca caracterizar a los alumnos de primer año básico y primer año medio del país, con el fin de focalizar la asignación de raciones del Programa de Alimentación Escolar – PAE”. Complementado la idea anterior, el mismo autor añade que la gestión social de la oferta educacional de Chile, donde el sector particular subvencionado atiende a 1 de cada 4 estudiantes vulnerables. Dentro del sector, estos estudiantes vulnerables se encuentran concentrados mayoritariamente en el sector de sostenedores con fines de lucro; casi el 70% de la matrícula vulnerable básica total del sector. (2006, p. 68).

Al referirse a situación de vulnerabilidad, conlleva preguntarse qué se entiende y qué características trae aparejada esta condición. Así, al enfocarse en contextos vulnerables, es un concepto integrador y abarcativo, que caracteriza “la situación en la que se encuentran y/o pueden encontrarse algunos grupos sociales según las diferentes épocas y contextos” (Gairín y Suárez, 2013, p. 26), dado ciertas condiciones desfavorables de tales sujetos. Dichos autores distinguen entre los *vulnerados* y los *vulnerables*, donde los primeros sufren carencias con implicancias en su futuro desarrollo (pobreza), en cambio, los otros son quienes tienen una alta probabilidad en un futuro cercano de ver deteriorado su condición de vida. Por lo tanto, los sujetos se caracterizan por su situación de vulnerabilidad e implica una aproximación conceptual, considerando aspectos de desigualdad, especificados en la figura:

Figura 17. Dimensión educativa de vulnerabilidad y colectivos considerados vulnerables

Ejes de desigualdad social				
Socioeconómica y urbana	Género	Etnicas y raciales	Discapacidad	Edad
Grupos con situación socioeconómica desfavorable, ubicados en los quintiles I y II.	Mujeres en determinadas áreas y carreras.	Grupos étnicos: indígenas, afrodescendientes, gitanos, entre otros.	Personas con discapacidad sensorial, motriz o intelectual.	Adultos con baja cualificación académica o con formación insuficiente.

Fuente: Gairín y Suárez (2013, p. 29)

En consecuencia, la vulnerabilidad trae aparejado un conjunto de áreas o barreras problemáticas que afectan a estos colectivos y que se interrelacionan mutuamente, tales como barreras económicas referido a la situación socioeconómica y de calidad educativa en el sentido de haber recibido una formación previa insuficiente para el desempeño en los siguientes niveles educativos. Complementando lo anterior, Lissi et al. (2009), distingue barreras tangibles que afectan la inclusión, entre ellas, mencionan los aspectos relativos a la:

...infraestructura y los espacios, y las de tipo pedagógicas, referidas a las que impiden o dificultan el acceso al espacio de enseñanza- aprendizaje. Así también definen barreras intangibles, de tipo “actitudinal” o relacionadas con factores discriminatorios, que pueden concretarse en actitudes poco favorables hacia la discapacidad o la inclusión (citado en Gairín y Suárez, 2013, p. 30).

Por otra parte, el sistema escolar chileno se financia a través de la subvención -conocido internacionalmente como vouchers- o subsidio a la demanda, el cual se destaca en la memoria de Derecho desarrollada por Rodrigo Villarroel (1998), quien en el capítulo III alude a Jornada de Pozas:

La subvención escolar encuentra su fundamento en la actividad de fomento administrativa, el fomento administrativo es una acción de la administración destinada a proteger o promover aquellas actividades, establecimientos o riquezas debidos a los particulares, y que satisfacen necesidades públicas o nacional, sin usar de la coacción ni crear servicios públicos (citado en Garrido Falla, 1974, p. 78).

Complementando lo anterior, Garrido Falla (1974) define dicho término como “aquella actividad administrativa que se dirige a satisfacer indirectamente ciertas necesidades consideradas de carácter público protegiendo o promoviendo, sin emplear la coacción, las actividades de los particulares o de otros entes públicos que directamente las satisfacen” (p. 78). Lo anterior obedece a lo estipulado en la Constitución Política del Estado, específicamente en el artículo 19, numeral 10, que consagra *el derecho a la educación* en su inciso cuarto al señalar que: el Estado promoverá la educación parvularia. La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población.

Para el cumplimiento de esta tarea, el Estado a través del Ministerio de Educación (MINEDUC) opta por el auxilio financiero directo, establecido en el DFL N° 2 sobre el régimen de subvención escolar a favor de los establecimientos particulares gratuitos de enseñanza y de financiamiento compartido, texto refundido del 2009, que en su artículo 2 señala:

El régimen de subvenciones propenderá a crear, mantener y ampliar establecimientos educacionales, cuya estructura, personal docente, recursos materiales, medios de enseñanza, y demás elementos propios de aquella proporcionen un adecuado ambiente educativo y cultural.

Una persona jurídica deberá asumir ante el Estado y la comunidad escolar la responsabilidad de mantener en funcionamiento el establecimiento educacional en la forma y condiciones exigidas por esta ley y su reglamento (citado en Villarroel, 1998, p. 79).

La ley 19.532 sobre el régimen de Jornada Escolar Completa (JEC) y en el texto refundido del 06/11/2004 establece en el artículo 6, letra d) lo siguiente:

Durante la vigencia del respectivo año escolar, los sostenedores y/o directores de establecimientos no podrán cancelar la matrícula o suspender o expulsar alumnos por causales que se deriven, exclusivamente, de la situación socioeconómica o del rendimiento académico de éstos.

Acorde a la cita anterior, la fiscalización lleva a considerar que los sostenedores y directores cumplan con dicho requerimiento, lo cual se ve

reflejado en la tasa de matrícula del MINEDUC en cada año. También se menciona el DFL del 02/8/1998, que describe el sistema de subvención de Chile, específicamente en sus títulos: *I De la Subvención a la educación gratuita; II De la subvención a establecimientos educacionales con financiamiento compartido y el sistema de becas; De las subvenciones especiales*. Dicho decreto establece la normativa legal que rige la subvención en Chile, tanto para centros escolares municipales y particulares subvencionados.

En este marco, de las últimas subvenciones se encuentra la SEP y el sistema de becas que otorga el sostenedor de un centro escolar particular subvencionado a alumnos en condiciones de vulnerabilidad, que de acuerdo a la legislación JEC debe tener al menos 15% de alumnos matriculados vulnerables.

Se complementa con el Decreto 196 titulado Reglamento sobre obligatoriedad de establecimientos educacionales de contar con a lo menos un 15% de alumnos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica como requisito para impetrar la subvención. En dicho se destacan los siguientes aspectos:

Que, la Ley N°19.979 modificó el citado artículo 6° en el DFL2 de 1998 introduciendo nuevos requisitos para impetrar la subvención, entre ellos que a lo menos el 15% de los alumnos de los establecimientos educacionales presente condiciones de vulnerabilidad socioeconómica;

Que, esta disposición tiene por objeto lograr una mayor integración social como condición para mejorar los resultados académicos del sistema educacional chileno, ya que la experiencia internacional ha demostrado que los sistemas educacionales que obtienen mejores resultados son los que presentan menores niveles de segregación social.

Además, el artículo N°1 del Decreto 196 sobre vulnerabilidad alude al siguiente requisito:

Para tener derecho a impetrar la subvención establecida en el Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación, todo establecimiento educacional deberá cumplir, entre otros requisitos, con que al menos un 15% de sus alumnos presenten condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, salvo que

no se hayan presentado suficientes postulantes considerados vulnerables de conformidad con las normas siguientes.

Sin embargo, los datos dada la gran velocidad que ha tomado el tema matrícula v/s dependencia, en los últimos años y los cambios a la legislación como la creación de la SEP ha ido in crescendo, por lo que el sector particular subvencionado atiende hoy más población escolar en contexto de vulnerabilidad que hace cinco años atrás.

Que, la ley 19.532 del 17/11/1997 establece el régimen de la JEC y en el texto refundido del 06/11/2004 establece en su artículo 6, letra d) lo siguiente:

Durante la vigencia del respectivo año escolar, los sostenedores y/o directores de establecimientos no podrán cancelar la matrícula o suspender o expulsar alumnos por causales que se deriven, exclusivamente, de la situación socioeconómica o del rendimiento académico de éstos.

Dada la cita anterior, la fiscalización de este cumplimiento de la ley ha sido tajante, y los sostenedores y directores han puesto cuidado en el cumplimiento de la misma. Lo que hace que no sea fácil deshacerse de los alumnos, ya sea por su condición socioeconómica o por rendimiento. Esto se ve reflejado en la tasa de matrícula que mide el MINEDUC de Chile cada año (2010).

También se menciona el DFL del 02 de agosto de 1998, que describe el sistema de subvención de Chile. Establece en sus títulos: I De la Subvención a la educación gratuita; II De la subvención a establecimientos educacionales con financiamiento compartido y el sistema de becas; De las subvenciones especiales, en el cual se establece la normativa legal que rige la subvención en Chile, tanto para centros escolares municipales y particulares subvencionados. Y, entre las últimas y novedosas subvenciones se encuentra la SEP y el sistema de becas que otorga el sostenedor de un centro escolar particular subvencionado a alumnos en condiciones de vulnerabilidad que de acuerdo a la legislación JEC debe tener al menos 15% de alumnos matriculados vulnerables.

Importante es señalar que para subsanar el tema de la atención a población escolar más necesitada, con carencias socioeconómicas y de capital cultural. El año 2008 se creó la Ley de SEP, Ley N° 20.248 que, en su artículo 1 define el concepto de alumno prioritario:

Créase una subvención educacional denominada preferencial, destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, que se impetrará por los alumnos prioritarios que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia y educación general básica.

Esta nueva legislación fue el fruto del debate público de educación y de la atención hacia la calidad y equidad, establecidos posteriormente en la LGE como uno de los principios orientadores de la nueva institucionalidad. En otras palabras, Chile ya había completado la anhelada cobertura educacional de décadas anteriores y pertenecientes a otro contexto histórico, ahora había que centrarse en temas como la calidad, equidad y otros. Así, dicha ley en su artículo 3, letra b y c define estos principios de la siguiente manera:

Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.

Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.

De esta manera, el sistema educacional obedece a estos dos importantes principios que establece la LGE, importando para esta investigación el poder contextualizar la atención a población escolar vulnerable. Así, nos encontramos con dos leyes que en la realidad no se homologan, sino van en paralelo. La ley SEP viene a solucionar el problema de la vulnerabilidad. Por ello, esta subvención es especial en el sentido que invita entre los meses de agosto a septiembre de cada año desde el año 2008, a los diferentes sostenedores tanto municipales y particulares subvencionados a postular al centro escolar como un establecimiento SEP, obteniendo una subvención preferencial por ello (como un bono) para gastarlos en lo que dice la ley que la rige, así, el centro debe postular con un proyecto a cuatro años, el que es evaluado por el Departamento Provincial de Educación respectivo. Por su parte la JUNAEB de cada provincia

tiene a disposición el listado de los alumnos de cada centro, así como las características socioeconómicas de estos que los sostenedores pueden consultar para asignar becas a los alumnos o informarse de la cantidad de alumnos y alumnas que se encuentren en condiciones de carácter social y económica para postular a dicha condición. Recordando que JUNAEB es un organismo del Ministerio de Educación-MINEDUC que asigna raciones alimenticias y otras ayudas al respecto.

Para tener una visión más clara, se cita a continuación la ley SEP:

Artículo 2: Para los efectos de la aplicación de la subvención escolar preferencial se entenderá por prioritarios a los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo.

La calidad de alumno prioritario será determinada anualmente por el Ministerio de Educación, directamente o a través de los organismos de su dependencia que éste determine...

La determinación de la calidad de alumno prioritario, así como la pérdida de la misma, será informada anualmente por el Ministerio de Educación a la familia de dicho alumno y al sostenedor del establecimiento en que éste se encuentre matriculado.

(MINEDUC, 2008b).

Por último, la citada ley ha venido a atender al alumno(a) con características socioeconómicas prioritarias, no sólo del subsistema municipal sino particular subvencionado, junto con el perfeccionamiento de la misma normativa, dando más flexibilidad por parte del MINEDUC para gastar los recursos en los diversos proyectos pedagógicos que presenten los sostenedores en función de resultados escolares y motivar a los sostenedores de centros escolares a firmar el convenio con el MINEDUC para ingresar al proyecto de la SEP y atender alumnos(as) con carencias socioeconómicas.

A modo de síntesis, las instituciones educativas con niños y niñas en contextos vulnerables tienen el deber de garantizar la pertinencia de un proyecto educativo plasmado en su visión y misión institucional, contemplando para ello una serie de políticas, estrategias y acciones con los diferentes agentes educativos: profesores, estudiantes, equipo directivo y comunidad educativa en su conjunto, para garantizar a todas las personas una formación de calidad e inclusiva, acorde a las nuevas demandas sociales de acceso en términos de ofrecer oportunidades y posibilidades para su futura inserción en la sociedad.

2.3.2. Líder en contextos educativos vulnerables y resultados escolares

En este escenario, líderes educativos debe replantearse su rol de agente de cambio, considerando las características de la realidad escolar y contexto social que contribuyan al desarrollo social y una sociedad democrática e inclusiva. Así, se propone un modelo de dirección transformacional donde se combine la equidad, justicia y colaboración; todo ello desde una óptica que combina la ética personal con la ética y la responsabilidad social de la organización (Gairín y Suárez, 2013).

Si se considera que las expectativas de los líderes y profesores juegan un factor importante en los proyectos educativos en condición de pobreza, es menester convencerse que:

No se debe escoger entre la formación afectiva y la académica, ya que éstas se pueden aprender en forma complementaria...

El aprendizaje es acumulativo...

Los pobres y marginados necesitan integrarse a la sociedad. Un cuerpo de conocimientos sólidos es lo que permite el acceso...

(Eyzaguirre, 2004, p. 258).

Por lo tanto, en nuestros días “se presenta un modelo de liderazgo que se empeña en crear nuevos roles (la mayoría informales) dentro de una estructura más flexible, inclusiva, comunitaria y democrática que promuevan prácticas para alcanzar las metas deseadas” (Amores y Ritacco, 2011, p. 8); tal como lo resaltan Pont, Nusche & Moorman, (2009), en donde el liderazgo escolar en un sentido amplio, incluye a los directivos escolares, jefes de UTP, coordinadores los cuales articuladamente inciden en la gestión escolar y por consiguiente en los resultados escolares de sus alumnos.

Exige un liderazgo que promueva una cultural organizacional colaborativa y abierta a la comunidad, dentro de una estructura institucional vertical e individualista, resistente al cambio y compleja de cambiar. Ante este escenario, destacan la siguiente idea:

El liderazgo distribuido al que hacemos referencia queda directamente vinculado a lo que podríamos denominar un perfil de líder comunitario, encargado de conectar y adaptar los centros educativos a su entorno y que refuerza las relaciones y vínculos con otros agentes y entidades educativas y sociales de su

contexto inmediato. Su tarea es la de abrir la escuela a su entorno e incorporarla en una red local que genere procesos de gestión de conocimiento y aprendizaje colectivo, que comparta recursos y, consecuentemente, que facilite su desarrollo y adaptación a ese contexto cambiante. (Gairín y Rodríguez, 2014, p. 6)

Teniendo en cuenta que el líder de un centro escolar debe propiciar en los niños y niñas del sistema escolar chileno y sus actores involucrados -de la llamada sociedad del conocimiento- una serie de saberes, habilidades – destrezas y actitudes, para su contribución en una sociedad más justa y participativa, en donde “cada año el ingreso de un alumnado portador de un déficit educativo creciente supone el aumento constante de la brecha entre los que poseen puntos de partida diferentes dentro de la sociedad” (Amores y Ritacco, 2011, p. 2).

Se suma que el desarrollo de una educación de calidad para todos es “condición ‘sine qua non’ para reducir el fracaso escolar y alcanzar una sociedad justa. No obstante, en los últimos años y fruto de políticas educativas descontextualizadas, se han desarrollado prácticas basadas en la errónea asimilación de la calidad y equidad educativa con la obtención de los mejores resultados en exámenes y pruebas diversas” (Gairín y Rodríguez, 2014, p. 6).

De lo precedente, los lineamientos centrales a nivel chileno como en países latinoamericanos se han enfocado en la educación básica y media, pero dichas iniciativas han estado orientadas en dar mayor cobertura educativa a los ciudadanos, las cuales deben complementarse con políticas de discriminación positiva y apoyo a colectivos sociales de índole vulnerable sociocultural, económico, geográfico y étnico (Gairín y Rodríguez, 2014).

Los centros escolares que atienden alumnos y niños en condición de vulnerabilidad se caracterizan por contar con pocos recursos y requiere aunar esfuerzos en áreas focalizadas para lograr avances graduales y sustantivos, donde “lo más sensato es partir mejorando lenguaje y matemática. Emplear los recursos humanos y monetarios en la definición de metas, el desarrollo de las planificaciones, la elaboración de pruebas de nivel, selección y confección de

buenos materiales didácticos y en el perfeccionamiento de los profesores en esas áreas específicas” (Eyzaguirre, 2004, p. 262).

Por tanto, existen dimensiones y factores asociados que influyen en el rendimiento escolar en contextos vulnerables a saber:

1. Factores internos atribuidos al estudiante: capital cultural, características físicas, morales, cognitivas, personales, locus de control, motivación...
2. Factores externos asociados con la escuela: tipo de escuela, condiciones físicas y ambientales, profesores, programas asignaturas, etc.
3. Factores sociales asociados: familia... y otros sistemas sociales como la iglesia, grupos de pares y medios de comunicación...”

(Gubbins, Dois y Alfaro, 2006, p. 9).

Se agrega, el informe de Capital Humano (Brunner & Elacqua, 2003), el cual da cuenta que dentro del factor estudiante/familia se consideran una serie de variables, que según Eyzaguirre (2004, p. 257) son las siguientes:

Nivel socioeconómico...comunidad, relaciones comunidad/escuela, conocimiento previo de alumnos al tomar una materia, interés y aptitud. Respecto de los recursos del hogar, el informe remite al índice de Recursos del Hogar que considera el número de libros existentes en el hogar, la disponibilidad de instrumentos de apoyos para el estudio...y el nivel educacional de los padres.

2.3.3. Principios éticos en contextos educativos vulnerables

Las instituciones educativas pueden contribuir al avance democrático de la sociedad o, por el contrario, pueden acrecentar desigualdades sociales, debido a que su actuar no es neutral y queda enmarcada en determinados valores que explícita o implícitamente se hacen presentes y en el caso de los “los colegios de sectores pobres al igual que los de sectores acomodados, deben contar con una buena gestión pedagógica y respetar los principios didácticos básicos” (Eyzaguirre, 2004, p. 261).

Implica llevar a cabo buenas prácticas que son consideradas como “mecanismos facilitadores de transferencia, divulgación y reflexión de experiencias, conocimientos, soluciones, etc., que deben ser dirigidas hacia objetivos formativos y aprendizajes relacionados con un buen hacer didáctico y pedagógico” (Eyzaguirre, 2004, p. 256), donde los resultados en el SIMCE también aportan evidencia de que los niños en pobreza tienen un buen potencial

y pueden lograr buenos resultados de aprendizaje, a pesar de sus carencias en su bagaje cultural.

De ahí que sea necesario destacar el componente ético de los centros educativos como organizaciones, donde el ponerse al lado del otro y comprender que el otro se constituyen como tales. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago. En esta perspectiva, Gairín y Rodríguez (2014, p. 9) se enlaza con situaciones morales y compromisos éticos y nos lleva a pasar de la ética personal a la ética organizacional. “Si la consideración de los directivos como agentes de cambio que actúan sobre las personas no puede separarse de consideraciones éticas, tampoco debemos de separar las actuaciones organizativas de los efectos que también tienen sobre las personas que en ellas interactúan”. De modo particular, en colegios particulares subvencionados situados en contextos vulnerables también interactúan muchos principios de actuación de naturaleza ética, que intervienen en la acción educativa sobre la base moral y ética. Formando parte del paisaje social de una comunidad, a través, de décadas. Por lo tanto, subyace en toda propuesta educativa la idea de promover una escuela ética y de calidad para todos:

Incluye ello una apuesta por una escuela democrática en sus objetivos, procesos y fines, reflexiva y autocrítica, comprensiva y no elitista, inclusiva y no sólo integradora, equitativa y no igualitaria, atenta a la diversidad, plural y no doctrinaria, competente y no competitiva, dialogante y participativa y comprometida con el entorno y la mejora social, como corresponde a una visión progresista de la educación y de la formación que le acompaña.

(Gairín y Rodríguez, 2014, p. 12)

Por consiguiente, para avanzar hacia una escuela inclusiva y éticamente responsable, requiere que “afronte un mayor grado de incertidumbre, exige también el desarrollo de competencias para gestionar y promover el cambio, basadas en un liderazgo educativo constructivo, interactivo y compartido por la comunidad educativa, que construye conjuntamente significados y comparte un propósito educativo común” (Amores y Ritacco, 2011, p. 4); teniendo claro que es importante que los alumnos logren una sólida formación académica gracias al líder del proyecto que “debe convencer a todo el equipo, incluyendo a los padres y alumnos, que pueden alcanzar mejores resultados” (Eyzaguirre, 2004, p. 256) dado que optimizan la organización motivando un clima de cooperación a

la hora de tomar diferentes tipos de decisiones (curriculares, organizativas, etc.) que influyen positivamente al alumnado en riesgo de exclusión social.

Así, la ética no sólo consiste en la reflexión, incluye el compromiso con la mejora y en eso se relaciona con la justicia social. Implica recuperar el componente ético de las organizaciones o que prevalezcan las reglas sobre el contenido nos parece por tanto fundamental a la hora de concretar y desarrollar los planteamientos institucionales. En este sentido, citan el siguiente aporte:

Esta reivindicación de los “por qué” sobre lo que hacemos, supone también una vuelta a la dimensión humana de las organizaciones y con ello a la consideración de las personas (con sus sentimientos, actitudes, intereses y perversiones) como parte activa y directa de su éxito, incluyendo tanto preocupaciones externas (condiciones de trabajo, efectos sobre la realidad social) como procesos internos (las personas como totalidad). (Gairín y Rodríguez, 2014, p. 12)

A modo de Síntesis

Habiendo indagado en estudios de la Organización para el Desarrollo Económico OCDE; 2005 – 2012 y su visión de conjunto de carácter mundial acerca de los países que poseen sistemas de educación escolar subvencionados.

Queda claro que países que poseen un alto grado de centros escolares privados concertados (subvencionados) o públicos. Tienen resultados similares, así por ejemplo; en el contexto Latinoamericano, Chile tiene más del 50% de las familias matriculadas en centros particulares subvencionados, en contraste con Uruguay, México o Tailandia (país asiático) que poseen más matrícula en centros escolares públicos. Tienen resultados académicos similares.

Referido a los recursos fiscales entregados a privados subvencionados, dada su gran matrícula, como es el caso de Holanda y Bélgica, aunque hay más privatismo en estos países. Esto no incide decisivamente en los resultados de aprendizajes. Puesto que, países como Austria, Noruega y Francia, países con

más centros públicos, alcanzan menos resultados de aprendizajes. Se puede sintetizar que son similares.

Este reconocido organismo internacional. Reconoce que la oferta del proveedor no incide en que tenga mejores resultados de aprendizajes escolares, un sistema privado (subvencionado) que uno público o viceversa. No hay conclusión excluyente.

También se han revisado los hitos más relevantes del sistema educacional chileno en cuanto al subsistema particular subvencionado se refiere. Llegando a su origen y evolución. Así, el subsistema en estudio, nos otorga datos relevantes como que; Nace en los albores de la República, hacia la década de 1830, acentuándose en la primera mitad del siglo XIX. Posteriormente, el mundo político de fines del siglo XIX y principios del XX, entra en una discusión entre el Estado y los particulares en educación que, termina en un hito relevante con la dictación de la Ley de Instrucción Primaria, 1920. Y donde según datos de la indagación se desmitifica expresamente que el concepto de la subvención provenga de la década de 1980. Al contrario, los datos “duros”, cuentan que este concepto es de mucho antes, y que a mediados del siglo XX, el Estado invitó a particulares bajo el concepto de subvencionar a centros escolares a ser cooperadores de la función educacional del Estado, con el objeto de ir completando la cobertura educacional chilena.

Interesante es destacar el análisis de la OCDE (2012) enfocado en los centros escolares públicos y privados y cómo las diferencias entre estos se debe a la gestión y el origen del nivel socioeconómico del tipo de alumno. A nivel general, los centros escolares privados se caracterizan por ser autónomos, contar con mayores recursos, presentar un buen clima escolar y un mejor nivel de desempeño que las escuelas públicas.

Finalmente, se abordó su naturaleza jurídica, el rol del líder en este contexto y sus implicancias en los resultados escolares, culminando con los principios éticos que rigen en una educación en contextos de vulnerabilidad.

CAPÍTULO 3: LAS COMPETENCIAS

- 3.1 Hacia una conceptualización de las Competencias
 - 3.2 Definición de las competencias en contextos determinados
 - 3.2.1 Competencias en el ámbito educativo
 - 3.2.2 Competencias en el ámbito profesional
 - 3.3 Clasificación de las Competencias
 - 3.4 Tendencia hacia las Competencias
 - 3.5 Estándares de Competencias de países de la OCDE
 - 3.5.1 El caso de Australia
 - 3.5.2 El caso de Escocia
 - 3.5.3 El caso de Estados Unidos de Norteamérica
 - 3.5.4 El caso de Inglaterra
 - 3.5.5 El caso de Nueva Zelanda
 - 3.5.6 El caso del Ministerio de Educación. Marco para la Buena Dirección
 - 3.5.7 El caso de la Fundación Chile. Competencias del director escolar
- A modo de síntesis

Cuestiones Previas

En este capítulo se abordan algunas conceptualizaciones del término de competencias, su origen y autores que definen posiciones respecto del término, en cuanto a características y cualidades. Se establecen las relaciones del saber actuar en situaciones de movilizar no sólo conocimientos, también habilidades y actitudes que responden en el contexto a situaciones particulares.

Se diferencian las competencias en el ámbito educativo, así como, las del ámbito profesional que hacen competente a un recurso humano. Resumiendo el qué, para qué, de qué manera, dónde, por medio de qué, y el cómo. El nivel de profesionalización. Desde el saber actuar y reaccionar con pertinencia hasta el saber comprometerse. Y las diferentes clasificaciones más recurrentes que invocan el término en estudio. Preguntándose por ejemplo; ¿Cuáles son las atribuciones del equipo directivo escolar que favorecen un liderazgo directivo en el sector particular subvencionado en contexto vulnerable?

Finalmente, se estudian los estándares de competencias de países asociados a la OCDE, los que representan un carácter internacional y un referente para el concepto en estudio.

3.1 Hacia una conceptualización de las Competencias

Para abordar el término de competencias debe necesariamente adentrarse en concepciones basadas en las empresas o similares y autores que la han concebido como logros de motivación, cualidades individuales, psicológicas, cualidades sociales, etc., siendo nada de fácil adscribirse a un concepto determinado, ya que va a depender de la óptica con que se estudie.

No obstante, como punto de partida el término de *competencia* proviene del latín „*competentia – competir*”, que según la Real Academia Española (2013) otorga diferentes acepciones como:

Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.
Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.

En tanto pueden existir tres significados etimológicamente hablando en términos de idoneidad, atribución de un conocimiento determinado y rivalidad o pugnar por algo. Ahora bien, históricamente autores han realizado interesantes atribuciones como Caretta, Dalziel y Mitrani (citados en Alles, 2003, p. 22) en donde el contexto complejo del mundo laboral se plantea dentro de tres cuestiones:

- Identificar las características y las capacidades personales necesarias para enfrentar adecuadamente el actual escenario, cada vez más desafiante.
- Planificar las organizaciones y los recursos humanos para satisfacer la necesidad de la empresa y los individuos que en ella trabajan.
- Adoptar sistemas de gestión donde se contemple calificar y destacar a las personas de un modo coherente.

Así, para Claude Levy – Leboyer (1996) “una competencia es un conjunto de conductas organizadas y relativamente estable y movilizable cuando es preciso” (p. 40 – 41). Esta definición se vincula con los conocimientos que pueden aplicarse a una tarea o a otra y se diferencian igualmente de las competencias porque unas requieren una experiencia y dominio real de la situación y otras imágenes operativas o representaciones mentales, las cuales están constituidas a través del tiempo por las personas en el curso de su trabajo que les otorga sólo el tiempo de la experiencia acumulada en un trabajo u otro.

En cambio, esta misma autora cita a Spencer y Spencer (1993) quienes manifiestan que las competencias son características fundamentales del hombre e indican formas de comportamientos de éste. Es una característica subyacente en un individuo que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad y/o con una performance superior en un trabajo u otra situación. Además, desglosan dicho concepto, resaltando que es una característica subyacente, que significa una profundización en la personalidad y entonces, se puede predecir el comportamiento en diferentes situaciones y/o desafíos laborales. En relación, a estar causalmente relacionada, que significa el tener

claridad de la competencia y permite el anticipo del comportamiento y desempeño. Al hablar de estándar de efectividad, se comprende que la competencia puede predecir quién puede hacer algo bien o algo mal.

Mientras tanto, la consultora Ernst & Young señala las características de dicho concepto que garantizan el éxito son:

1. Todos aquellos conocimientos derivados de la aplicación de una técnica específica.
2. Las habilidades, las que normalmente se adquieren mediante el entrenamiento y la experiencia.
3. Las cualidades, relacionadas con rasgos personales, las que son más complejas de obtener en un corto plazo. (citado en Alles, 2003, p. 35)

Otro aporte es Ken Blanchard, quien plantea que para crear “empowerment” del personal en las organizaciones y alcanzar éxito competencial, la clave es compartir la información con otros, es decir, con todos; lo que no significa, brindar empoderamiento. Literalmente, “empowerment es delegar confianza, compartir la visión creando de ese modo un mayor sentido de responsabilidad, reemplazando las antiguas jerarquías por modernos equipos auto dirigidos” (Alles, 2000, p. 55). Según este autor, los recursos humanos de la organización se ven impulsados a actuar responsablemente. Así, adquieren competencias a través de las siguientes claves:

- a. Información para todos: fomentando la confianza a todos los estamentos de la organización, haciendo partícipe y responsable al personal en sus tareas y comprometiéndolos a que sean más propietarios de la organización.
- b. Autonomía dentro de los límites de la organización: En la organización, la información es compartida, la visión se clarifica, los recursos humanos tengan roles objetivos traducidos a su rol, los valores definidos y las normas y acciones deseables, así la toma de decisiones se facilita, instala y desarrolla procedimientos para lograr el empowerment deseado.
- c. Equipos autodirigidos: trabajando en equipos se rinde más que trabajando en forma independiente, en principio los recursos humanos no conocen el trabajo de equipo. Por lo tanto, debe venir dirigido desde arriba apoyando el desarrollo de este tipo de trabajo, así cada persona recibirá la formación sobre trabajo de equipo.

En consecuencia, las competencias se vinculan a una tarea o actividad determinada o se pueden aplicar a un conjunto de actividades y también pueden aplicarse a una actividad concreta. Esto se puede ejemplificar en la acción del trabajo de un director escolar, que se guiará por su contrato, con manual del centro escolar y reglas del proyecto educativo, etc. No obstante, puede que algo que deba hacer en un momento determinado no esté en estas guías, por ello, este director escolar tendrá que ser una persona competente para movilizar diferentes saberes, sin tener la imperiosa necesidad de consultar otra documentación al respecto. Por esta razón, es difícil describir las competencias y también llegar a una definición determinada.

Por su parte, destacan a Le Boterf:

Es un conjunto de recursos que moviliza el individuo: a) sus recursos internos (conocimientos, saber, saber-hacer, saber-ser, recursos emocionales, culturales, valores); b) los externos (bases de datos, redes de expertos, estructura, materiales); c) un contexto profesional dado (organización del trabajo, margen de iniciativas, valorización), y d) con el fin de responder a las expectativas de la función en la cual se desempeña (resultados esperados, necesidades a satisfacer, criterios de desempeño y logros predeterminados. (Corvalán y Hawes, 2006, p. 5)

De acuerdo a esta definición, una competencia tiene las siguientes características: una habilidad compleja para actuar en situaciones altamente complejas, eficiente, movilizando, combinando diferentes recursos externos e internos, se construye en forma progresiva y se adapta a situaciones nuevas.

En síntesis, las competencias corresponden a un saber actuar en situación movilizando un conjunto de saberes, conocimientos, habilidades y actitudes para responder contextualizadamente a una problemática particular. Conlleva la existencia de competencias genéricas o fundamentales y profesionales y específicas, que según Corvalán y Hawes (2006, p. 8) "...las primeras tienen un carácter transversal porque están presentes en la mayor parte de las tareas de los profesionales, mientras que las competencias profesionales distinguen y caracterizan una profesión determinada", acorde a niveles específicos de experticia, contexto determinado y evaluación simulada del trabajo.

Por lo tanto, en una competencia no es posible establecer sólo una función o listado de ellas, porque eso es una función general y aún una tarea de carácter administrativo y no de gestión pedagógico clara, así como tampoco no se explicita cómo desarrollarla. Para ello, primero debe existir un verbo en acción, segundo, un contenido u objeto de desempeño y tercero, observar para medir y constatar el contexto en que se desenvuelve esa peculiar competencia, vale decir, en un contexto o condición en particular y los resultados de ello para tomar decisiones posteriores.

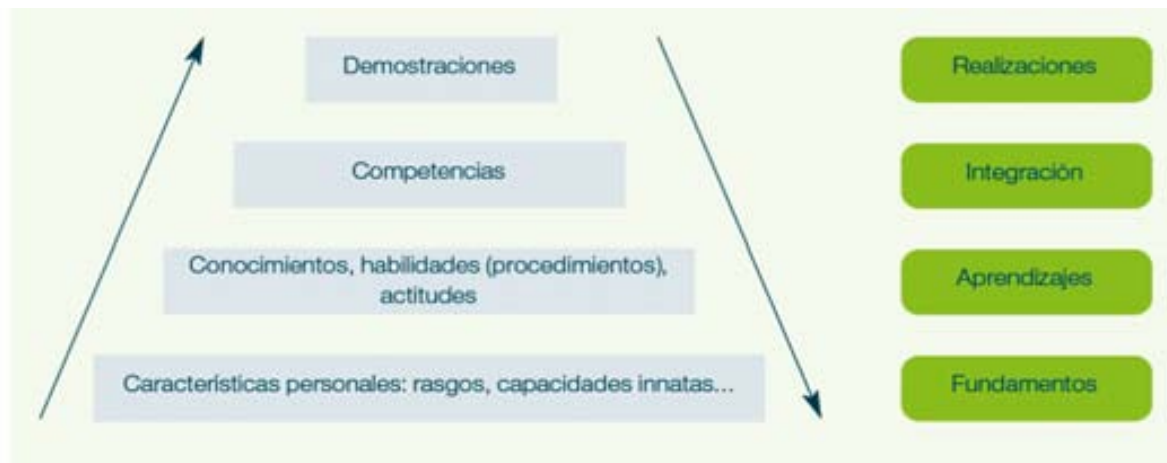
De ahí la juiciosa, pero sana crítica en el caso chileno con el MINEDUC (2005a) y el CEPPE (2006) de la Fundación Chile; ya que el primero está hecho para el subsistema municipal chileno, y tiene casi nueve años de antigüedad y no ha habido innovación al respecto. En cambio, el segundo tiene una connotación de funciones evaluativas más que de carácter competencial, agregando que en general, no atiende a establecimientos que obtengan menos del promedio en la prueba SIMCE que aplica el MINEDUC, que es donde la lógica enseña que hay problemas no sólo de obtener rendimientos bajos, sino, índices de vulnerabilidad.

Mientras tanto, Antonio Bolívar (2010, p. 35) cita que una competencia “no es la simple adición de conocimientos, sino la capacidad de ponerlos en interacción en función del uso que se le pueda dar en el tratamiento de las situaciones”. Esta movilización no es de rutina o aplicación repetitiva, como si fuera una habilidad, donde los saberes movilizados son, en parte transformados y transferidos.

En este marco, es útil considerar el grupo de trabajo liderado por Gairín (2009, p. 13), los cuales conceptualizan este concepto como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica”.

Además, ellos distinguen los conceptos asociados a la competencia, presentando la siguiente figura:

Figura 18. Jerarquía de resultados de aprendizaje



Fuente: NCES, 2002, tomado de Gairín (2009)

También, llama la atención la definición que nos otorga De Miguel:

Una competencia recoge un modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional. Este modo de proceder que identifica al profesional que lo posee como competente no está referido al conocimiento de un tema específico o al dominio de una técnica concreta. Lo que determina su competencia es la demostración de que posee para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo afrontarlas. (citado en Gairín (Ed.), 2010, p. 42):

De esta manera, la combinación no sólo de conocimientos, técnicas, habilidades, y valores le resultarán críticos al momento de hacer bien todo aquello que se le pueda exigir en circunstancias en las que se encuentre mientras realiza una actividad de carácter profesional. Por tanto, este doctorando se adscribe a esta última definición como una manera de concretar la acción profesional que debe tener un directivo escolar.

Por último, la conceptualización es polisémico asociado a *capacidad*, *habilidad*, *aptitud*, *destreza*, cuyas fronteras son difusas, no existiendo bases firmes para una definición teóricamente fundada, convirtiéndolo en un término ambiguo. Igual cosa sucede en el idioma inglés, donde hay un conjunto de términos para el mismo ámbito como *skill*, *ability*, *competency*, *qualification*, *standar*. Como suele decirse en una mayoría de literatura, no existe una precisa definición determinada, ya que muchas veces obedece a momentos históricos, políticos y el enfoque de la investigación.

En torno a la importancia de las competencias, la globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más interconectado y diverso. Para comprender y funcionar bien, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar la tecnología cambiante y comprender enormes cantidades de información disponible. También enfrentan desafíos colectivos como sociedades, tales como el balance del crecimiento económico, la sostenibilidad ambiental, y la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, contextualizadas y necesarias.

3.2 Definición de las competencias en contextos determinados

En el punto anterior estudiamos las concepciones referidas al término en forma general, en cambio, en este apartado, se refiere a definiciones dentro de dos ámbitos: educativo y profesional.

3.2.1 Competencias en el ámbito educativo

Al revisar el término en el ambiente educativo, se puede apreciar que las principales definiciones rescatan ideas formuladas desde el mundo del trabajo, donde algunas adoptan niveles en el campo de aplicación y otras, precisan la forma en que se movilizan los componentes de la competencia. Así, recogen las siguientes:

La suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. (Zabala y Arnau, 2010, p. 38)

Esta definición identifica fuertemente la finalidad de que una persona realice acciones determinadas, o sea, las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad. Aquí nos encontramos con una definición altamente estructural y una fuerte adaptación al mundo social.

En el proyecto DeSeCo (2005b) perteneciente a la OCDE, mantiene su definición en:

La habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias (p.8)

Además, DeSeCo completa esta definición agregando:

Cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz. (p.10)

En el fondo DeSeCo establece dos definiciones, la primera que es de carácter semántico en la que se expone expresamente que competencia es la habilidad de tener respuestas exitosas frente a situaciones complejas. La otra, es la que añade el medio para conseguir la primera, como lo son los prerrequisitos sociales.

El documento marco para el Curriculum Vasco (2005) que citan estos autores plantea que competencia es la capacidad de enfrentar con garantías de éxito a tareas simples o complejas en un contexto determinado; y agrega que una competencia se compone de una operación mental sobre un objeto (conocimiento) para el logro de un fin determinado.

La aportación semántica nos ayuda a comprender que las competencias no sólo nos ayudan a resolver con éxito tareas de características complejas o simples. Además, relaciona una operación procedimental sobre un contenido “conocimiento”, y también lo integra a una intencionalidad “lograr algo determinado” que en su mayoría implicaría un contenido de carácter actitudinal.

Perrenoud, profundiza en que

La competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (citado en Zabalza y Arnau, 2010, p. 35)

Este autor, agrupa los componentes que podrían agruparse en conocimientos, capacidades y actitudes. E incluso va más allá comprendiendo

que los nuevos elementos que agrega, hacen referencia a la actualización del término ante situaciones de diferente complejidad y, por otro, a la actitud con que se puede actuar en esas situaciones.

Dada estas definiciones podemos sintetizar que el término de la competencia en el ámbito educativo y más aún en el nivel escolar. Identifica aquello que una persona necesitará para dar respuesta a los problemas que enfrentará a lo largo de su vida. Desde esta perspectiva, la competencia consistirá en la intervención eficaz en diferentes etapas de su vida, por intermedio de acciones que las movilizan, de manera interrelacionada en componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

3.2.2 Competencias en el ámbito profesional

Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación determinada, respecto a los niveles requeridos en el trabajo. Así, la competencia profesional es algo más que un conocimiento técnico cuando se hace referencia al saber y al saber hacer. Desde esta perspectiva, interesan no sólo capacidades requeridas para el ejercicio de una profesión, sino cualidades personales relacionadas con la toma de decisiones y el intercambio de información necesario para un desempeño efectivo. Para una mejor ilustración en el terreno profesional se verán algunas de las más influyentes definiciones del concepto recogidas por Zabalza y Arnau (2010). MacClelland (1973, p. 24) es el autor más citado en términos de competencias profesionales y se le tilda como el responsable del concepto. De hecho define el término como “aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo”

Claramente este autor se centra en la función de la competencia, relacionándole directamente con la calidad de los resultados del trabajo. La aportación de la Organización Internacional del Trabajo OIT (2004) define la competencia como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.

Aquí se enfatiza en las características de la realización de la tarea en su realización y que además, sea exitosa. Un interesante autor citado en apartado anterior, plantea a la competencia así:

Es la secuencia de acciones que combina varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones....la competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos (conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer). (Le Boterf, 2001, p. 37)

La aportación de Le Boterf radica en ampliar el concepto referenciando a recursos que son movilizados e integrados en conocimientos y redes, agregando un concepto de familia de situaciones, que serán el conjunto de problemas a resolver.

En conclusión, tanto de las concepciones de ambos ambientes; educativo y profesional, se pueden resumir en la siguiente tabla sobre la competencia y sus atributos:

Tabla 1: ¿Qué es la competencia?

QUÉ	Es la capacidad o habilidad	La existencia en las estructuras cognoscitivas de la persona de las condiciones y recursos para actuar. La capacidad, la habilidad, el dominio, la aptitud.
PARA QUÉ	Efectuar tareas/ enfrentar situaciones diversas	Asumir una ocupación, un rol, respecto a los diferentes niveles requeridos, una tarea específica, participar en la vida social, política, cultural; resolver problemas de la vida real; enfrentar situaciones complejas.
DE QUÉ MANERA	De forma eficaz	Capacidad efectiva; exitosa; con ejercicio eficaz consiguiendo resultados; movilizándolo en forma consciente y rápida; de forma pertinente y creativa.
DONDE	En un contexto determinado	En una actividad identificada; en un contexto determinado; en una situación determinada.
POR MEDIO DE QUÉ	Movilizando actitudes, habilidades y conocimientos	A través, de recursos cognitivos; psicosociales; conocimientos; destrezas y características individuales; cualidades personales; conocimientos teóricos y metodológicos; habilidades más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, de evaluación, anticipación y decisión; comportamientos como, facultad de análisis, transmisión de información; habilidades de orden práctico, motivación valores éticos, actitudes y emociones como otros componentes sociales; repertorio de estrategias, operaciones mentales de pensamiento complejo, saberes y de razonamiento.
CÓMO	De forma interrelacionada y al mismo tiempo	De forma integrada, coordinada y/o simultánea.

Fuente: Adaptado de Zabala y Arnau 2010, p. 43-44.

Este trabajo que debe realizar el equipo directivo escolar, justamente se encuentra interrelacionado con diferentes formas de expresar los componentes de las competencias. Existiendo a su vez, coincidencias en los tres grandes grupos ligados al campo del saber (conocimiento conceptual; del saber hacer (procedimental) y el ser (actitudinal). Mencionando que el más controversial será el saber hacer, porque conlleva situarse desde habilidades muy sencillas hasta estrategias de alta complejidad. Para el ejemplo, no tendrá la misma complejidad el que un coordinador de ciclo autorice la salida a terreno pedagógica de un grupo curso o no la autorice por razones de mal tiempo, por ejemplo; que llueva y los alumnos(as) se mojen. Que un director(a) escolar, deba contratar a un(a) profesor(a) a mitad de año para un curso de un nivel determinado. Esa contratación conlleva mayor complejidad del profesional que se requiere, ¿si posee el perfil que el centro escolar ha definido en su PEI?, que se inserte en el ciclo correspondiente con sus pares, que se ambiente a los padres y apoderados, que asuma y demuestre que obtiene y mejora resultados de aprendizajes, etc.

Así, pues, la competencia profesional en mayor profundidad de desarrollo y en especial para cargos de responsabilidad directiva. Deberá expresar la armonía y la integridad del sentir, el pensar y el hacer de la persona en su actuación profesional. Esto requiere que un profesional competente no sólo disponga de poner en práctica sus conocimientos y habilidades que le permitan resolver adecuadamente situaciones profesionales, sino también que sienta el compromiso de actuar en congruencia con sus conocimientos, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación en búsqueda de soluciones profesionales.

A partir de estas ideas se pueden plantear algunas premisas en búsqueda de la profesionalidad de la persona con competencias, que para el caso, es el equipo directivo escolar.

- a. Capacidad de análisis crítico
- b. Capacidad de reflexión de diálogo
- c. Capacidad de observación de la propia práctica

- d. Capacidad de introspección
- e. Capacidad de cuestionamientos personales
- f. Capacidad de resolución de problemas
- g. Capacidad de desaprender para volver a aprender
- h. Capacidad de relacionarse con otros
- i. Capacidad de trabajar en y por el equipo que le acompaña y del cual forma parte
- j. Capacidad de reflexión colectiva
- k. Capacidad de transferir su visión

Sin duda que, la incorporación de una persona más competencial lleva consigo un giro en el planteamiento de los programas de formación de directivos escolares. Cuestión que no necesariamente aborda esta investigación. No obstante, volviendo esta competencia profesional, interesante es la aportación de Le Boterf (2001, p. 110) al plantear que es “la reflexión es uno de los componentes esenciales de la profesionalidad. Consiste en que el profesional sepa tomar perspectiva en relación con sus prácticas, con sus representaciones, con sus formas de actuar y de aprender”.

El profesional puede poner a disposición suya no sólo lo que le convierte en actor de su actuación profesional frente a una situación determinada, sino, también en autor de esa actuación y resolución a la situación. A juicio de este autor. Es esta la capacidad de reflexión que le permite volver para hacer inversión de sus diferentes experiencias y sus actuaciones prácticas en situaciones diversas. En el fondo esta capacidad de reflexionar enriquecerá al experto que tenga estándares de competencias profesionales y en tener capacidad de “distanciarse para transferir”. Un largo entrenamiento en la reflexión.

Lo anterior, se puede visualizar en que la experiencia y la práctica profesionales constituyen elementos importantes en la misma construcción de la profesionalidad que requiere una persona que ejercerá un cargo directivo escolar. Por ello, es prioritario que debe saber, pero a la vez, tener perspectiva

para meditar y analizar sus prácticas y así podrá transformar la propia en una experiencia reflexionada.

Esta capacidad de tomar distancia le ayudará a darse una propia explicitación sobre su trabajo; metas a alcanzar, desarrollo del proyecto educativo de su centro, interpretación de las políticas educativas, alcance de metas en resultados académicos, y diversas exigencias que tiene el mundo directivo del centro escolar hoy. Esta capacidad de reflexión y distanciamiento, le es esencial, para la movilización de recursos y puesta en práctica de las capacidades que tenga que transferir y/o movilizar. A continuación intentaremos explicitar estas ideas en la siguiente tabla:

Tabla 2: Niveles de aprendizaje de las competencias

Niveles	El aprendizaje	La acción verbalizada	La acción
Descripción	Yo describo cómo lo hago para saber cómo lo hago	Yo describo cómo lo hago para actuar	Yo realizo la acción
Denominación	Meta cognición	Reflexión	Acción realizable
Tipo de aprendizaje para desarrollar competencias	Aprender para aprender	Adquirir unos conocimientos de experiencias y de esquemas de acción que deben transferirse	Aprender haciendo

Fuente: Adaptado de Le Boterf, 2001.

Pero, por mucho que se intente profesionalizar a una persona. Se dirá que sólo ellas pueden profesionalizarse si tienen la voluntad de ello y le consagran las energías y esfuerzos necesarios. En franca honestidad la profesionalización requiere de una gran inversión profesional. Y, enfocada en la construcción de aquellas personas que se encuentran comprometidas con ella. Incluyendo como parte de ella la formación, aunque no necesariamente ello. En estas ideas se destaca la de Le Boterf (2001, p. 50) señalando que “la profesionalización supone la instalación de medios para desarrollar la reflexión y la distanciación crítica de los profesionales respecto a sus prácticas, sus competencias y sus recursos, sus representaciones y su forma de actuar y de aprender”.

En tanto, la tesis doctoral de García San Pedro (2010, p. 41) plantea la competencia como cualificación profesional en el siguiente sentido como un “término que se ha empleado para referirse a la capacidad general de desempeñar todo un conjunto de tareas y actividades relacionadas con un oficio y apoyadas en una certificación acreditativa”; y agrega que “las competencias a diferencia de las cualificaciones, enfatizan su desempeño en procesos personales y profesionales específicos, donde lo central es la adaptación al cambio y la flexibilidad en el desempeño de actividades. Las cualificaciones profesionales serían, por tanto, un elemento previo para la definición de las competencias”.

Lo que viene a englobar que las competencias profesionales a diferencia de las no profesionales. Integran un conjunto mayor no sólo de especificidades de características de conocimiento en el saber y/o saber hacer o saber ser, o las capacidades que se han descrito. Si no, que esta competencia es una noción mucho más avanzada en la utilidad para un trabajo determinado. También debe comprenderse que la competencia no existe por sí sola. Lo que existen son personas más o menos competentes. A partir de esta idea, las preguntas a precisar son ¿qué es un profesional? y ¿cómo gestionar una situación profesional compleja? Para ello y revisada la literatura nos adaptamos a la siguiente tabla, que especifica dichas interrogantes:

Tabla 3: ¿qué es un profesional?

Saber actuar y reaccionar con pertinencia	Saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto	Saber transferir	Saber aprender y aprender a aprender	Saber comprometerse
<ul style="list-style-type: none"> - Saber qué es lo que hay que hacer. - Saber ir más allá de lo prescrito - Saber elegir en una urgencia - Saber arbitrar, negociar. - Saber ir encadenando las acciones sin perder la finalidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Saber construir competencias a partir de recursos - Saber sacar ventaja de recursos ya incorporados, conocimientos, destacando cualidades y rescatar recursos del entorno que favorezcan la gestión de la persona 	<ul style="list-style-type: none"> -Saber memorizar múltiples situaciones encontrando soluciones tipo - Saber tomar diferentes perspectivas en momentos simultáneos - Saber darse cuenta e interpretar los diferentes contextos - Saber crear condiciones de posibilidad de transferencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber sacar lecciones de la experiencia - Saber reflexionar - Saber tomar distancia para meditar sobre la propia práctica - Saber transformar su acción en experiencia - Saber describir cómo se aprende 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber utilizar su subjetividad - Saber arriesgar - Saber aplicar ética que se alinee a su acción

Fuente: Adaptado de Le Boterf, 2001

Para profundizar aún más en competencias profesionales, se dirá que cuando la tarea no es rutinaria y se caracteriza por las exigencias imprevistas y frecuentemente renovadas. Entonces, se recurre a permanentes procesos cognitivos y a aptitudes mentales movibles en todo momento; evidentemente estamos frente a situaciones que conllevan las labores de cargos de responsabilidad de mando, como lo es el de un equipo directivo en un centro escolar, que a su vez se sitúa en retos constantes cuando quiere superar metas, alcanzar logros, contratar profesores(as) ad hoc al proyecto educativo, etc. Así, los cambios que exige tener competencias profesionales exigen creatividad en el momento, iniciativas reales e imaginación para desarrollar el trabajo directivo escolar, e incluso aptitudes para salir de situaciones difíciles. Agregando a esto que, se requieren varias aptitudes y cualidades para que la competencia se cumpla y un directivo escolar, estará siempre en esa interconexión. Además, de esperar de su resolución una salida satisfactoria.

3.3 Clasificación de las Competencias.

Para efectos de tener una panorámica acerca de las diferentes tipologías más universales de las competencias, tanto en Europa y Reino Unido (Spencer y Spencer, 1993; Ernst & Young, 1998, citado en Levy Leboyer (1996), las cuales se proporcionan en las siguientes tablas:

Tabla 4: Competencias Universales

<p>Competencias Universales para los mandos superiores. Según Thornton y Byham, 1982</p>	<p>Presentación oral; comunicación oral; comunicación escrita; Análisis de los problemas de la empresa; Atención a los problemas de la empresa; Análisis de los problemas externos de la empresa; planificación y organización; Delegación; Control; Desarrollo de los subordinados; Sensibilidad; Autoridad sobre un individuo; Autoridad sobre un grupo; Tenacidad; Negociación; Espíritu de análisis; Sensatez; Creatividad; Aceptación de riesgos; Decisión; Conocimientos técnicos y profesionales; Energía; Amplitud de intereses; Iniciativa; Tolerancia al estrés; Adaptabilidad; Independencia; Motivación</p>
---	---

Fuente: Adaptado de Levy Leboyer, 1996

Tabla 5: Clasificación de las competencias

Teóricas	Conectar saberes adquiridos durante la formación con la información
Prácticas	Traducir la información y los conocimientos en acciones operativas enriqueciendo procedimientos de calidad
Sociales	Lograr relacionarse; Trabajar en equipo
Del conocimiento	Combinar y resolver

Adaptado de Jolis, Nadine, 1998 tomado de Levy Leboyer, 1996

Tabla 6: Clasificación de competencias según dificultades

De logro y acción	Orientación al logro; Preocupación por el orden, calidad y precisión; Iniciativa; Búsqueda de información
De ayuda y servicio	Entendimiento interpersonal; Orientación al cliente
De influencia	Influencia e impacto; Construcción de relaciones; Conciencia organizacional
Gerenciales	Desarrollo de personas; Dirección de personas; Trabajo en equipo y cooperación; Liderazgo
Cognoscitivas	Pensamiento analítico; Razonamiento conceptual; Experiencia técnica/ profesional/ de dirección
Eficacia personal	Autocontrol; Confianza en sí mismo; Comportamiento ante los fracasos; Flexibilidad

Fuente: Adaptado de Spencer y Spencer, 1993 tomado de Levy Leboyer, 1996

Tabla 7: Competencias que garantizan el éxito

Los conocimientos	Que derivan de la aplicación de una técnica específica
Las habilidades	Que normalmente se adquieren mediante entrenamiento y experiencia
Las cualidades	Algunas están relacionadas con rasgos o características personales y son más difíciles de obtener y modificar en corto plazo

Fuente: Adaptado de Ernst & Young, 1998 tomado de Levy Leboyer, 1996

3.4 La tendencia hacia las Competencias

El enfoque de las competencias, actualmente, responde a una crisis del saber escolar de algún modo asociado a la organización y también en las diferentes disciplinas, más mirando el legado del pasado que a su utilización actual y del futuro. El enfoque de competencias permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas y esta preocupación enlaza con aquella de dar relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares, plasmados en el Proyecto Educativo Institucional de la escuela y las metas propias que le permite visualizar su propia autorreflexión como ente escolar. Por ello, su importancia radica más bien a repensar otros aspectos de la organización llamada escuela, tanto el rol de los docentes, las tareas en el aula, una apuesta para el éxito educativo de todos los alumnos, proponer aprendizajes más significativos e integrar los conocimientos disciplinares y reenfoarlos en función de su utilización y valor para la vida.

Como se ve en el resumen ejecutivo de la OCDE (2005a, p. 3):

Las sociedades actuales demandan que los individuos se enfrenten a la complejidad de muchas áreas de sus vidas. Qué implican estas demandas para las competencias clave que los individuos necesitan adquirir? Definir dichas competencias puede mejorar las evaluaciones de qué tan bien están preparados los jóvenes y los adultos para los desafíos de la vida, al mismo tiempo que se identifican las metas transversales para los sistemas de educación y un aprendizaje para la vida. Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes.

Paralelamente, la OCDE, a través, del proyecto de Desarrollo y Selección de Competencias clave (DeSeCo): 1997-2003 (OCDE, 2005b) ha colaborado con una gran cantidad de académicos, expertos e instituciones para identificaron conjunto pequeño de competencias clave, enraizadas en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias. Cada competencia clave deberá:

- Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos;

- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
- Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

En palabras de DeSeCo se resalta la siguiente aportación, es una “ampliación de la mirada, considerando además que los indicadores habituales de niveles de dominio en materias instrumentales del currículo, hay otras competencias necesarias para que los individuos puedan llevar una vida plenamente realizada y las sociedades funcionen bien con una cohesión social”. (Bolívar, 2010, p. 72)

Por otro lado, las últimas aportaciones que se han venido realizando en diferentes encuentros científicos como el VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, celebrado en la Universidad de Deusto, Bilbao (Villa, 2013) se destaca el aporte de la dirección escolar y su impacto en los resultados académicos, sino también en la formación general de los estudiantes. En este sentido, la contribución de Tremmel (2011) sobre el tema en cuestión:

La idea básica del índice de desarrollo humano respaldado por el trabajo de Amartya Sen sobre capacidades humanas es que el desarrollo humano no debe limitarse al crecimiento económico, sino que debe incluir la ampliación de opciones y la creación de un entorno que permita a las personas vivir mucho tiempo, con una vida saludable y productiva (citado en Day, 2013, p. 36).

Efectivamente, el interés por el estudio y la mejora de la dirección escolar constituye, posiblemente, el tema al cual se ha dedicado mayor atención en estos eventos. Sin duda, se observa seriamente avances en la contribución a la mejora del ejercicio de la profesión: el análisis de los modelos directivos, la delimitación legal del cargo, el procedimiento de acceso, la gestión del cambio, etc. En su conjunto se ha intentado conocer más a los directivos, el contexto y las tareas que llevan a cabo para incidir en la mejora de su desempeño o e impacte en los aprendizajes de los estudiantes.

La línea de trabajo basada en el desarrollo de competencias profesionales plantea el beneficio de dejar de centrarse en los contenidos para situarse en los

problemas y situaciones relevantes que debe afrontar el directivo en ejercicio.

Como se plantea:

El éxito en el abordaje de una situación cotidiana no depende únicamente de los conocimientos que uno posea, sino también de las habilidades, rasgos de personalidad, capacidad de adecuación al contexto o autodominio. Y no es suficiente con poseerlos (en uno u otro grado), sino que el directivo debe ser capaz de movilizarlos en el transcurso de la acción (a menudo bajo presión); de integrarlos adecuadamente y de transformarlos en actos. (Teixidó, 2008, p. 119)

Con respecto a los aspectos considerados en la función directiva, Escamilla (2006, p. 205) considera la siguiente figura:

Figura 19: Aspectos a considerar en la función directiva



Fuente: Gairín (1998)

Por lo tanto, la práctica del equipo directivo escolar debiera articular diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencia o práctica, los cuales deben ser construidos a lo largo de la vida profesional y en su trayectoria desarrollar las competencias profesionales, indispensables en el proceso formativo del modelo basado en competencias.

Por último, se vislumbra que la visión y misión de la institución educativa en el marco de la gestión escolar debiera articularse el desarrollo de competencias y el actuar profesional del directivo escolar, posibilitando la toma de decisiones respecto de su comunidad escolar en torno a las siguientes interrogantes y desafíos a atender:

¿Cuáles son las competencias profesionales que caracterizan a una buena práctica ¿Cuáles son las atribuciones del equipo directivo escolar que favorecen un liderazgo directivo en el sector particular subvencionado en contexto vulnerable?

¿Es suficiente su formación profesional obtenida en una institución formadora al momento de ejercer el cargo directivo?

¿Qué opinión tienen los demás agentes (sostenedor; profesores, centro de alumnos, centro de padres acerca de la gestión del equipo directivo?

¿Cómo influye el sector particular subvencionado vulnerable en las características que debe asumir el equipo directivo?

¿Es posible establecer una relación entre el liderazgo directivo y los resultados de aprendizaje de su institución?

Otra opinión es que “el trabajo de la dirección escolar desde una perspectiva competencial abre las puertas a un cambio en profundidad en el desarrollo profesional de los directivos/as”. La investigación comparte la idea que es tiempo de ajustar cambios en la formación del desarrollo profesional del director desde el enfoque competencial, porque hasta ahora la mayor parte de su preparación responde a un enfoque funcionalista y de tareas, orientadas a la transmisión de conocimientos y al desarrollo de destrezas (Teixidó, 2008, p. 121).

Como consecuencia, el vínculo a su propia capacidad para adquirir competencias es bajo, pues, los programas en formación por muy buenas intenciones que tengan, se encuentran muy generales y descontextualizados de la realidad que circunda al centro y donde desarrollará su oficio de director. Por ello, las casas de educación superior autorizadas a proponer estos programas se encuentran con abismos y las críticas muchas veces débiles a ellas por parte de sus estudiantes directores o en aspiración son recurrentes, exceptuando las que tienen claridad en el enfoque planteado en el estudio.

Así, el enfoque competencial llevado a cabo con rigor y profundidad, fomenta que los propios directivos asuman un rol más protagónico vinculado a la

realidad donde trabajan, en su propio contexto, máxime cuando existe problemas de vulnerabilidad en la población escolar atendida, porque exigirá más talento, conocer sus puntos débiles y sus virtudes, su capacidad de emprendimiento, su conexión con redes sociales que le colaboren a sacar el centro y sus problemáticas adelante. Todo esto y mucho más que pueda explorar un director trabajando en el enfoque de las competencias traerán itinerarios de mejora en la gestión, quien podrá instalar lo mismo en sus RRHH: prácticas reflexivas de miradas hacia el propio desarrollo, mentoraje constante, grupos de autodesarrollo, etc.

3.5. Estándares de Competencias de países de la OCDE

La evidencia internacional demuestra que el rol del directivo escolar se ha ido modificando y complejizando en el transcurso del tiempo. Efectivamente, en la observación actual el directivo no sólo debe procurar controlar los procesos administrativos de su centro, sino, que además debe instalar procesos de liderazgo que implica asumir nuevas responsabilidades con un enfoque más pedagógico, motivador, con gran capacidad de instalar puentes de comunicación y gestor de medios y recursos. Como también aprender a generar culturas de colaboración en sus RRHH con valores que identifiquen al centro escolar y de lograr alcanzar metas que favorezcan en todo momento la calidad y la mejora de la enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior, implica contar con equipos directivos altamente preparados, capaces de ejercer un liderazgo clave para guiar y liderar el Proyecto Educativo Institucional PEI y con una gran capacidad de gestión. En este tenor el MINEDUC de Chile encargó el año 2004 un trabajo referido al estado del arte en cinco países anglosajones titulado Estándares para el Desempeño de Directores citado en este estudio. En base a este trabajo realizado por Espinoza quien concreta la idea de trabajar sobre competencias y se indaga en la Web de estos cinco países: Australia, Escocia, Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra y Nueva Zelanda. Donde se aprecian procesos crecientes de descentralización, tendencia a la autonomía en la gestión y responsabilización de los centros

escolares y de la comunidad escolar en cuanto a resultados. Haciendo especial referencia a la construcción de estándares que cumplen función básica de orientar los procesos de selección, acreditación, evaluación y perfeccionamiento de esta función.

Cabe señalar que la presente investigación ha llevado conocer de más cerca la instalación de estándares de competencias en esos países y también la práctica permanente de los mismos. Cuestión que finalmente se ha actualizado en marzo del 2011 y 2013 con el objeto de contar con las últimas modificaciones y que sirvan de guía a este estudio. Esta información ha sido de permanente consulta para las diferentes fases del proceso de investigar el fenómeno. A continuación se verá cada país como referente de análisis que realizó en su momento el comité de directivos que se constituyó para el efecto.

3.5.1 El caso de Australia

Australia posee un régimen de gobierno federal de seis estados (New South Wales, Tasmania, South Australia, Queensland, Western Australia y Victoria) y las dos unidades territoriales (Australian Capital Territory y Northern Territory) poseen su propio gobierno. De ahí que los sistemas educacionales varíen de estado a estado. Según la Constitución australiana, el control del proceso y manejo del sistema educacional lo lleva a cabo cada estado de manera independiente.

Es importante mencionar que el proceso de descentralización promovido en Australia desde la década de 1970 se ha manifestado por medio del sistema de autogestión de escuelas que operan dentro de un marco centralizado de políticas, prioridades, currícula, estándares y responsabilidades (Caldwell, 2003) citado por Espinoza (2004: 9). En la última década se ha consumado un cambio hacia la autogestión en todos los estados, siendo el estado de Victoria el que presenta más avances en temas de descentralización educativa. Especialmente, respecto al diseño de estándares para directores de escuela y a la evaluación a que éstos se encuentran sometidos, en el marco de una profunda reforma llevada a cabo desde el año 1990. Efectivamente, en el estado de Victoria el foco de estándares de desempeño para directores (principales) intenta reflejar las capacidades, comportamientos y actitudes de los directores en su rol de líderes y administradores de escuelas. En este caso la entidad responsable del diseño, implementación y evaluación de los estándares que se emplean en las escuelas del gobierno Victoriano (Victorian Government Schools) para la selección de nuevos directores y la evaluación de directores en ejercicio es el Departamento de Educación, Empleo y Perfeccionamiento del Estado de Victoria. Al mismo tiempo, el gobierno Victoriano a través de la Unidad de Educación y Perfeccionamiento del Departamento de Educación y Perfeccionamiento tiene la responsabilidad de preparar y apoyar a los directores y líderes en general para lo cual ofrece diferentes programas de entrenamiento y capacitación tanto a aspirantes a directores como a quienes ya ejercen como tal.

En este contexto, se proporciona el siguiente cuadro, los estándares de desempeño australiano:

Cuadro 1: Estándares del Director Escolar. Caso Australia

CATEGORÍA	INDICADOR
Rendición de cuentas (Accountability)	Los directores deberán responsabilizarse de la rendición de cuentas de la escuela para asegurar una efectiva administración.
	Completar el informe anual antes del 31 de Marzo a menos que otra fecha haya sido acordado con el oficial designado.
	A partir de la primera rendición anual los directores deberán estar sujetos a una revisión similar por otros tres años.
	Los directores deberán estar sujetos a una auditoría financiera que ha de ser satisfactoria.
	Los directores deberán estar sujetos a una auditoría de matrícula satisfactoria que demuestre adecuada implementación de las políticas de matrícula preestablecidas.

CATEGORÍA	INDICADOR
Curriculum	Los directores deberán articular una visión educacional para la escuela y trabajar con todos los estamentos al interior de la escuela para traducir dicha visión en metas y prioridades que lleven a una mejora continua en términos de alfabetismo y del desempeño general de los estudiantes.
	Demstrar que las metas y prioridades establecidas en el curriculum en torno a alfabetismo y desempeño general de los estudiantes, incluyendo evidencia de resultados asociados con el aprendizaje y comprensión de las diferentes materias, capacidad de análisis y de interrelación, etc.
	Promover el desarrollo de una visión compartida que intente producir una mejoría continua y que involucre y comprometa a los distintos estamentos al interior de la escuela al logro de dicha visión.
	Ser capaz de promover una efectiva integración de las iniciativas y prioridades del gobierno y el departamento hacia el contexto local en el desarrollo de las metas y prioridades de los estatutos de la escuela.
	Administrar efectivamente los procesos de recolección de información para evaluar el progreso de los estudiantes y para analizar el progreso de los objetivos a alcanzar en la escuela.
	Tener la capacidad de actuar estratégicamente sobre la base de los resultados que arroja la investigación en general y la información de las propias escuelas y del estado.
	Los directores deberán demostrar que han promovido y participado en actividades, programas e iniciativas que contribuyen a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

CATEGORÍA	INDICADOR
Entorno (Environment)	Los directores deberán proyectar un alto nivel de habilidades interpersonales y facilitar un ambiente seguro y positivo de trabajo que apoye el aprendizaje efectivo, la cooperación y el mejoramiento continuo en la participación y retención de estudiantes
	Asegurar que, como parte del cumplimiento de las prioridades y metas establecidas para los distintos estamentos de la escuela, las tasas de asistencia, participación y retención de estudiantes son apropiadas.
	Los directores deberán demostrar a partir de la información contenida en encuestas de opinión dirigidas a estudiantes y padres que estos estamentos se muestran conformes con el entorno propiciado por los directores.
	Lograr un nivel superior de comunicación al momento de interactuar entre los distintos estamentos (personal, estudiantes, padres y miembros de la comunidad escolar en general), incluyendo habilidades para la resolución de conflictos.
	Lograr una implementación efectiva de los códigos de prácticas y comportamientos propiciados al interior de la escuela y que facilitan un entorno de aprendizaje efectivo.
	Ser capaz de fomentar el establecimiento de relaciones de trabajo efectivas con el personal que ha contribuido a promover un enfoque consistente de la escuela respecto del bienestar de los estudiantes.
	Estar capacitado para fomentar la implementación de procesos de consulta y comunicación efectiva que derivan en el apoyo de los padres a la concreción de los códigos de práctica de la escuela.
	Ser capaz de proveer oportunidades a los padres para involucrarse en el aprendizaje de sus niños.
	Brindar oportunidades a los estudiantes para involucrarse en el proceso de toma de decisiones.
	Facilitar el establecimiento de mecanismos vinculantes con agencias de apoyo en la comunidad.
	Tener la capacidad de implementar acciones tendientes a asegurar los requerimientos relativos a salud y seguridad.
CATEGORÍA	INDICADOR
Administración del personal	Los directores deberán demostrar un liderazgo de alta calidad, así como gran capacidad para la administración de recursos humanos (staff) en cuanto a motivación, apoyo y desafíos que permitan maximizar la contribución de cada individuo para mejorar los estándares de enseñanza y aprendizaje.
	Dar cuenta del logro de las prioridades y metas de los estatutos de la escuela en lo relativo a administración, incluyendo información obtenida a partir de la encuesta de opinión dirigida al personal en la medida que ésta se relacione a las metas y prioridades de la escuela.
	Para asegurar un buen desempeño del personal, así como la implementación de estrategias para mejorar el desempeño, los directores deberá liderar y monitorear la administración de desempeño del personal.
	Ser capaces de promover la implementación de estrategias de administración variadas que permitan al personal sentirse motivado y valorado en su trabajo.
	Promover una cultura de aprendizaje continuo y mejora en la escuela en todos los niveles de operación.
	Proveer un apoyo apropiado al personal de manera que éste promueva mejoras en la calidad del aprendizaje y la enseñanza mediante la interacción y la reflexión crítica sobre la práctica.
	Tener la capacidad de implementar prácticas de recursos humanos que sean consistentes con principios de mérito y equidad y que apoyen el logro de las metas y prioridades de la escuela.
	Facilitar la existencia de un equipo cohesionado de trabajo que actúe conforme a las metas perseguidas por la escuela.
	En su calidad de líderes, los directores deberán ser capaces de asistir y

	orientar el trabajo de los equipos que se constituyan en cada establecimiento para de este modo operar eficientemente en el cumplimiento de las facultades delegadas.
	A nivel local donde sea pertinente, implementar procesos de consulta para el personal.
	Garantizar la implementación de procesos y mecanismos de resolución de disputas o procedimientos para la resolución de quejas.
CATEGORÍA	INDICADOR
Administración de recursos	Los directores deberán demostrar altas habilidades en la cuestión administrativa y organizacional de manera de asegurar que la administración de los recursos, finanzas y organización de la escuela apoye la consecución de las metas y prioridades de ella.
	Los directores deberán acreditar que la distribución de los recursos refleje las prioridades establecidas en los estatutos de las escuelas.
	Los directores deberán tener la capacidad para focalizarse en el manejo de recursos financieros en áreas que tengan un beneficio significativo en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
	Los directores deberán demostrar capacidad efectiva de administración del plan de la fuerza de trabajo de la escuela dentro de los límites que fija el presupuesto institucional.
	Los directores deberán demostrar que poseen las habilidades para la administración de las instalaciones (infraestructura) y para generar planes de mejoramiento que vayan en directo beneficio de un ambiente de aprendizaje efectivo.
	Los directores deberán proveer consejo oportuno y profesional a los Consejos de las Escuelas en todos los aspectos educacionales, así como políticas y pautas al Departamento de Educación, Empleo y Perfeccionamiento, y tendrán además que proveer recomendaciones para el manejo de la escuela y las responsabilidades de los consejos.
	Los directores deberán garantizar el cumplimiento efectivo de responsabilidad para informar anualmente al Consejo de la Escuela sobre el desempeño de la escuela respecto de lo consagrado en los estatutos y el plan de desarrollo.
CATEGORIA	INDICADOR
Trabajo en equipo y construcción de redes con otras escuelas e instituciones (Community building)	Los directores deberán involucrar a las escuelas en la conformación y mantención de relaciones y redes de trabajo con otras escuelas, proveedores de educación y agencias de la comunidad y a la vez demostrar contribución a la interacción de pares, aprendizaje permanente y compromiso con la excelencia.
	Facilitar el logro de metas y prioridades de la escuela en relación a la conformación de equipos de trabajo y construcción de redes con otras escuelas y con diversas instituciones de la comunidad.
	Ser capaces de promover una interacción productiva con escuelas del área, incluyendo la participación en redes de trabajo relevantes.
	Proveer oportunidades para el involucramiento de la comunidad en la escuela.
	Propiciar el establecimiento de relaciones con otros líderes de la comunidad que puedan contribuir con el trabajo de la escuela.
	Tener las habilidades para promover el desarrollo y mantención de vínculos con organizaciones y grupos comunitarios que permitan maximizar las oportunidades de aprendizaje vocacional de los estudiantes y que faciliten la provisión de servicios de apoyo a los estudiantes.
	Acreditar que tienen la capacidad de contribuir al establecimiento de patrones viables para todos los estudiantes para desarrollar el trabajo en equipo.
	Participar en forma activa en redes de trabajo que aglutinen a otros directores (principals) y otras actividades y/o programas de crecimiento profesional para directores.
	Contribuir al mejoramiento continuo de la profesión al actuar como modelos y mentores para otros directores (principales) y aspirantes a director.

Fuente: Adaptado de Villarroel, 2011 tomado de Espinoza, 2004

3.5.2 El Caso de Escocia

Según, el Ministerio de Educación de Escocia, los directivos escolares constituyen el motor fundamental para que los estudiantes puedan alcanzar niveles óptimos. Es más, los directores juegan un rol vital para la consecución de las metas perseguidas por el Ministerio de Educación en relación a la consolidación de Escocia como una sociedad moderna donde el logro sea debidamente valorado y donde cada educando tenga la posibilidad de alcanzar niveles de excelencia. También han de guiar el trabajo y desempeño de los profesores y otros miembros del personal de la escuela como tener la capacidad para interactuar activamente con miembros de la comunidad de padres y autoridades en general. Han de poseer el conocimiento, entendimiento y habilidades para liderar las escuelas efectivamente.

Pero, los directores además de tener un rol pedagógico han de poseer habilidades y manejo en el campo administrativo. En efecto, han de estar capacitados para administrar políticas referidas a la administración de RRHH y financieros. Y, junto a ello deben conducir a procesos de mejoramiento que tienen lugar en la institución escolar. Identificando e implementando iniciativas asociadas a políticas, con el propósito de incrementar permanentemente la calidad de la enseñanza, de los aprendizajes y los logros educativos en sus establecimientos.

En consecuencia, el éxito de cualquier escuela está críticamente vinculado al liderazgo del director (Headteachers). Al trabajar en sociedad con la comunidad en general, el director debe responsabilizarse de articular una visión y dar dirección a la escuela que debiera redundar en una enseñanza y aprendizaje efectivo. A continuación, en el siguiente cuadro se da a conocer los estándares de desempeño de los directores escolares escoceses.

Cuadro 2: Estándares del Director Escolar. Caso Escocia

CATEGORÍA	INDICADOR
Valores Profesionales	Los directores deberían demostrar compromiso con los valores educacionales.
	Ser capaces de difundir y comunicar una visión global para el logro de una escuela efectiva tomando en consideración su contexto y cultura.
	Tener la facultad de comprender y entender los aspectos éticos y evaluativos implícitos en el proceso educativo.
	Articular y ejemplificar una perspectiva ética y moral respecto a sí mismo como en relación a la práctica y organización de la escuela.
	Tener la capacidad de ejemplificar valores educacionales consistentes en su comportamiento y traducirlos hacia propósitos y políticas prácticas que involucren a toda la comunidad escolar; relacionando su práctica con propósitos y valores educacionales.
	Los directores deberán demostrar su compromiso con su propio aprendizaje y el desarrollo profesional continuo.
	Revisar regularmente su propia práctica, fijando objetivos personales y responsabilizándose de su propio desarrollo profesional.
	Los directores deberían demostrar de manera activa que hay reflexión crítica en su práctica y en el cultivo de ésta en otros actores.
	Los directores deberían demostrar su conocimiento y comprensión respecto a distintos aspectos.
	Conocer distintas estrategias para mejorar el desempeño de las escuelas, incluyendo los procesos envueltos en la autoevaluación de las escuelas.
	Saber lo que implica alcanzar una educación de calidad, así como los procesos y sistemas para el aseguramiento de calidad.
	Tener conocimiento respecto de la generación de estándares para determinar el logro de los estudiantes.
	Conocer los principios y prácticas asociados con la administración de la enseñanza, aprendizaje, personas, políticas, planificación, recursos y finanzas.
	Conocer los principios y prácticas asociadas al liderazgo y administración del cambio.
	Conocer los roles del Ministerio de Educación, otros cuerpos nacionales y autoridades locales.
	Conocer el marco legislativo y de política que gobierna al sector educación a nivel nacional, local y de escuela.
Conocer el rango de influencias externas que tiene impacto sobre la planificación estratégica y operacional.	
Conocer la aplicación de información y tecnología de las comunicaciones para el aprendizaje, enseñanza y administración.	

CATEGORÍA	INDICADOR
Funciones de administración (Administando el aprendizaje y la enseñanza)	Los directores deberían estar capacitados para desarrollar sistemas para la administración y evaluación del aprendizaje / enseñanza efectiva.
	Tener la capacidad para desarrollar e implementar sistemas efectivos para la planificación del currículum en orden a asegurar equilibrio, progresión y coherencia en el currículum de las escuelas, el cual resume las necesidades de los educandos y los objetivos a alcanzar
	Poseer las capacidades para planificar y mantener sistemas que permiten asegurar una implementación efectiva de programas de estudio y procedimientos de evaluación que aseguren que las necesidades de aprendizaje sean plenamente satisfechas.
	Estar en condiciones de desarrollar e implementar sistemas para monitorear, evaluar y mejorar programas de aprendizaje y enseñanza, incluyendo proyectos de planificación y administración.
	Los directores deberían garantizar la generación de procesos para crear y

	mantener las condiciones para un aprendizaje y enseñanza efectivas.
	Estar capacitados para desarrollar acuerdos que promuevan relaciones positivas.
	Promover altas expectativas de logros entre los estudiantes y el personal.
	Asegurar que los sistemas permitan identificar y dirigir las necesidades de orientación de los individuos y de los grupos de estudiantes.
	Monitorear, evaluar y mejorar el apoyo para los estudiantes (incluyendo sistemas de orientación vocacional).

CATEGORÍA	INDICADOR
Funciones de administración (Administrando personal)	Los directores deberían estar capacitados para reclutar docentes y personal de apoyo.
	Definir requerimientos futuros de personal.
	Implementar procedimientos de selección y reclutamiento apropiados.
	Los directores deberían demostrar que están facultados para promover el desarrollo de equipos e individuos para mejorar su desempeño y el de la escuela.
	Desarrollar estructuras de administración participativas.
	Ser capaz de negociar; consensuar objetivos de desarrollo profesional orientados a individuos y grupos, así como proveer reacciones acerca del desempeño.
	Tener la capacidad para asegurar que los sistemas estén trabajando adecuadamente para monitorear, evaluar y mejorar el desarrollo profesional continuo de los individuos y los grupos de trabajo.
	Los directores deberían demostrar que son capaces de planificar, delegar responsabilidades y evaluar el trabajo llevado a cabo por equipos e individuos.
	Estar facultados para negociar y consensuar objetivos y apoyo apropiado para equipos e individuos.
	Ser capaces de planifica, consensuar y apoyar la delegación de tareas y responsabilidades para el logro de objetivos preestablecidos tanto a nivel de individuos como de equipos.
	Ser capaces de acordar criterios de éxito para monitorear y evaluar permanentemente y entregar reacciones constructivas a los equipos e individuos sobre su desempeño.
	Los directores deberían ser capaces de crear, mantener y realzar las relaciones de trabajo con el personal.
	Ser capaces de desarrollar la confianza y apoyo del personal en la escuela.
	Ser capaces de desarrollar relaciones efectivas con colegas y administradores.
Estar facultados para demostrar entendimiento y capacidad de implementación de políticas contractuales y otras referidas a la administración de personal, incluyendo aquellas de bienestar del personal.	
Estar capacitados para identificar y lidiar con conflictos interpersonales.	

CATEGORÍA	INDICADOR
Funciones de administración (Administrando políticas y planificación)	Los directores deberían tener la capacidad de desarrollar y comunicar los planes, políticas, propósitos y valores de la escuela.
	Ser capaces de desarrollar sistemas de recolección de información relevantes tanto dentro como fuera de la escuela para informar la toma de decisiones.
	Estar capacitados para revisar, desarrollar y mantener estructuras que sirvan de apoyo para efectuar consultas que faciliten la toma de decisiones.
	Ser capaces de promover comunicar e implementar los propósitos, políticas y planes de la escuela los cuales sirven de referencia para

	proyectar el marco valórico de la escuela.
	Demostrar que pueden monitorear, evaluar y mejorar la efectividad de los valores, propósitos, políticas y planes de la escuela.
	Los directores deberían acreditar que son capaces de desarrollar y mantener actividades en común con padres, estudiantes, consejo de la escuela, agencias externas y la comunidad.
	Demostrar que pueden desarrollar y mantener relaciones profesionales positivas con todos aquellos asociados con la escuela.
	Acreditar que están capacitados para desarrollar y mantener estructuras para consultas y vinculación efectiva.
	Ser capaces de estimular la discusión y alcanzar consensos en torno a los valores, propósitos, políticas y planes de la escuela.
	Estar capacitados para evaluar, revisar y mejorar las relaciones.

CATEGORÍA	INDICADOR
Funciones de administración (recursos y finanzas)	Los directores deberán acreditar que son capaces de administrar recursos disponibles y distribuirlos para incentivar el aprendizaje y la enseñanza efectiva.
	Ser capaces de identificar los recursos que son necesarios para apoyar la implementación de las políticas de la escuela.
	Negociar y asegurar acuerdos con el personal de la escuela respecto de los presupuestos.
	Ser capaz de integrar la planificación del presupuesto con los planes de desarrollo de la escuela y del personal.
	Maximizar el uso de recursos disponibles para crear, mantener y monitorear un entorno físico apropiado para el aprendizaje y enseñanza efectiva, tomando debida consideración de los requerimientos de seguridad y salud.
	Monitorear y controlar el uso de los recursos.
	Monitorear y evaluar el uso de los recursos para apoyar la implementación de las políticas de la escuela.
	Monitorear y controlar los gastos en el marco de los presupuestos previamente acordados.
Mantener y monitorear sistemas de presupuestos.	

CATEGORÍA	INDICADOR
Habilidades profesionales (Habilidades interpersonales)	Demostrar confianza, coraje y espíritu crítico para enfrentar situaciones complejas.
	Crear y mantener una atmósfera positiva lo cual implica tener la capacidad de ser optimista, enfatizar lo positivo, entregar estímulos, negociar y controlar cualquier tipo de conflictos.
	Inspirar y motivar a otros, para lo cual se requiere estar comprometido, bien informado, atento a responder a las necesidades de otros, tener sentido del humor, estimular la creatividad y la participación, construir activamente la confianza y capacidad de los educandos y del personal.
	Comunicar efectivamente, lo que conlleva tener la capacidad de escuchar; estar abierto a entregar y recibir comentarios, ideas y reacciones, expresar claramente las ideas y sentimientos, otorgar información apropiada y de manera oportuna.
	Poseer empatía con otros, lo que involucra entender y tomar en cuenta otros puntos de vista y sentimientos incluso aquellos de los estudiantes, así como ser sensibles a las necesidades de otros.
	Valorar y estimular el trabajo a través de equipos, lo que conlleva ser un buen creador de equipos de trabajo, ser capaz de reconocer una variedad de talentos y enfoques para la solución de problemas y finalización de tareas.

CATEGORÍA	INDICADOR
Habilidades profesionales (Habilidades Intelectuales)	Manejo de habilidades intelectuales.
	Ser capaz de recopilar y usar distintas fuentes de información (redes, fuentes escritas, opiniones) y establecer conexiones y patrones para guiar la toma de decisiones.
	Tener la capacidad de pensar estratégicamente, lo cual implica generar diferentes vías para el logro de las metas en el largo plazo, y ser capaz de ver y utilizar oportunidades y evitar amenazas.
	Juzga con prudencia y decide adecuadamente.
	Identifica y resuelve problemas.
	Muestra una visión política.

Fuente: Adaptado de Villarroel, 2011 tomado de Espinoza, 2004

3.5.3 El caso de Estados Unidos de Norteamérica

En el caso de Estados Unidos, se está frente a un sistema escolar altamente descentralizado y con importantes atribuciones a nivel local (distritos). La constitución política de este país faculta a los cincuenta estados para constituir su sistema educativo y definir políticas y el currículo que han de guiar las escuelas. Y aún cuando existe bastante similitud entre un estado y otro, las leyes que gobiernan el contenido y la estructura de los programas pueden variar significativamente.

En cuanto al rol de los directores escolares (principals) son catalogados como líderes que deben promover el éxito de todos los educandos y de la institución, para lo cual deben propender al logro de al menos ocho objetivos:

1. Facilitar el desarrollo, articulación e implementación de una visión de aprendizaje que sea compartida y apoyada por todos los estamentos de la escuela.
2. Proveer y sostener una cultura de escuela y programas instruccionales conducente al aprendizaje de los estudiantes y al crecimiento del personal en general.
3. Administrar la organización en cuanto a operaciones y recursos en forma coherente y eficiente con el fin de conseguir un seguro, eficiente y efectivo entorno para el aprendizaje.
4. Colaborar con las familias de los educandos y con otros miembros de la comunidad, de manera de responder a los diversos intereses y necesidades de la comunidad y movilizar los recursos de esta.

5. Actuar con integridad, justicia y de manera ética.
6. Ser capaz de responder y adaptarse a las condicionantes e influencias que impone el contexto político, social, económico, legal y cultural.
7. Tener la capacidad de establecer vínculos con otras personas e instituciones.
8. Ser agentes morales y sociales que canalicen los intereses y necesidades de los niños y las comunidades que sirven.

En este marco, se proporciona a continuación el siguiente cuadro con los estándares de desempeño del caso estadounidense.

Cuadro 3: Estándares del Director Escolar. Caso Estados Unidos de Norteamérica

CATEGORÍA	INDICADOR
Cultura Escolar	Un líder de la educación promueve el éxito de cada estudiante mediante la promoción, fomento y sustento de una cultura escolar y el programa de instrucción para el aprendizaje de estudiantes y crecimiento profesional del equipo de trabajo.
	Cultivar y mantener una cultura de colaboración, confianza, aprendizaje y altas las expectativas.
	Creación de un programa curricular completo, riguroso y coherente.
	Crear un trato personalizado y un ambiente de aprendizaje para motivar a los estudiantes.
	Supervisar la instrucción.
	Desarrollar sistemas de evaluación y rendición de cuentas para supervisar el progreso del estudiante.
	Desarrollar la capacidad de instrucción y liderazgo del personal.
	Maximizar el tiempo dedicado a la enseñanza de calidad.
	Promover el uso de las tecnologías más eficaces y apropiadas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.
Vigilar y evaluar el impacto del programa de instrucción.	

CATEGORÍA	INDICADOR
Visión y misión compartida	Un líder de la educación promueve el éxito de cada estudiante, facilitando el desarrollo, articulación, ejecución y administración de una visión del aprendizaje que se comparte y con el apoyo de todos los interesados.
	Colaborativamente desarrollar e implementar una visión y misión compartida.
	Recopilar y usar datos para identificar las metas, evaluar la efectividad organizacional, y promover aprendizaje organizacional.
	Crear y poner en práctica planes para lograr los objetivos.
	Promover la mejora continua y sostenible.
Supervisar y evaluar progreso y revisar los planes	

CATEGORÍA	INDICADOR
Administración efectiva	Un líder de la educación promueve el éxito de cada estudiante, garantizando la gestión de la organización, funcionamiento y recursos para un ambiente seguro, eficiente y efectivo de aprendizaje.
	Supervisar y evaluar la gestión y los sistemas operativos.
	Obtener, asignar, alinear y utilizar eficientemente los recursos humanos, fiscales y tecnológicos.
	Promover y proteger el bienestar y la seguridad de los estudiantes y el personal.
	Desarrollar la capacidad de liderazgo distribuido.
	Asegurar que el tiempo administrativo y de enseñanza está enfocado a reforzar la enseñanza de calidad y aprendizaje de los estudiantes.
CATEGORÍA	INDICADOR
Familias y miembros de la comunidad	Un líder de la educación promueve el éxito de cada estudiante mediante la colaboración con los profesores y miembros de la comunidad, respondiendo a intereses de la comunidad y necesidades diversas, y la movilización de recursos de la comunidad.
	Recopilación y análisis de datos e información pertinentes para el ámbito educativo.
	Promover la comprensión, el aprecio y el uso de la comunidad de diversidad cultural, social, y los recursos intelectuales.
	Crear y mantener relaciones positivas con las familias y cuidadores.
	Construir y mantener relaciones productivas con los socios de la comunidad.

Fuente: Adaptado de Villarroel, 2011 tomado de Espinoza, 2004

3.5.4 El caso de Inglaterra

En Inglaterra sucede algo similar a Estados Unidos porque también cuentan con un sistema descentralizado. Los directores tienen la atribución y la responsabilidad de fijar política general del centro educativo, así como la facultad para designar al personal docente y no docente. Entre cosas a destacar en el ámbito pedagógico, tienen la responsabilidad de establecer el horario escolar, la composición de las clases y los métodos de enseñanza y materiales didácticos a utilizar. Pero, además son responsables de ofrecer la información necesaria respecto del currículo y delimitar la naturaleza y características de las actividades extraescolares.

También son responsables a ejercer tareas docentes, siempre y cuando se lo permita su quehacer administrativo, financiero y organizacional. De todas formas, el ejercicio docente en Inglaterra por parte de los directores se encuentra asociado al tamaño del centro escolar, sea, primario o secundario.

En cuanto al desarrollo del proyecto institucional tampoco está ajeno a las labores de los directores, de ahí se consigna que se espera de ellos la fuerza conductora del proceso de autoevaluación, en cuyo proceso deberá estar asistido por otros miembros de la directiva del establecimiento. En el siguiente cuadro se da a conocer los estándares del director escolar de Inglaterra.

Cuadro 4: Estándares del Director Escolar. Caso Inglaterra

CATEGORÍA	INDICADOR
Modelar el futuro	Asegura que la visión de la escuela está claramente articulada, compartida, entendida y actuada de forma eficaz para todos.
	Trabaja con la comunidad escolar para traducir la visión en objetivos acordados y los planes operativos que promuevan y sostengan el mejoramiento de la escuela.
	Demuestra la visión y valores en el trabajo y prácticas diarias.
	Motiva y trabaja con otros para crear una cultura de responsabilidad compartida y un clima positivo.
	Asegura la creatividad, la innovación y el uso adecuado de nuevas tecnologías para lograr excelencia.
CATEGORÍA	INDICADOR
Liderazgo del Aprendizaje y la Enseñanza	Asegura un enfoque consistente y continuo de la escuela en el logro de los alumnos, utilizando los datos y puntos de referencia para monitorear el progreso en el aprendizaje de cada niño.
	Asegura que el aprendizaje está en el centro de la planificación estratégica y en la gestión de los recursos.
	Establece enfoques creativos, sensibles y eficaces para el aprendizaje y la enseñanza.
	Asegura una cultura y ethos del reto y de apoyo en donde todos los alumnos pueden alcanzar el éxito e involucrarse en su propio aprendizaje.
	Demuestra y articula altas expectativas y establece metas para toda la comunidad escolar.
	Implementa estrategias que aseguran un alto nivel de comportamiento y asistencia.
	Determina, organiza e implementa un plan de estudios múltiples, flexibles e implementa un marco de evaluación eficaz.
	Toma un papel estratégico en el desarrollo de tecnologías nuevas y emergentes para mejorar y ampliar la experiencia de aprendizaje de los alumnos.
	Monitorea, evalúa y revisa las prácticas del aula y promueve estrategias de mejora.
Desafía los bajos rendimientos en todos los niveles y asegura medidas correctivas eficaces y de seguimiento.	
CATEGORÍA	INDICADOR
El desarrollo de uno mismo y trabajar con otros	Trata a la gente de manera justa, equitativa y con dignidad y respeto para crear y mantener una cultura escolar positiva.
	Construye una cultura de aprendizaje colaborativo dentro de la escuela y participa activamente con otras escuelas para construir comunidades de aprendizaje efectivas.
	Desarrolla y mantiene estrategias eficaces y procedimientos para la inducción

	del personal, el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño.
	Garantiza una planificación, asignación, apoyo de manera eficaz y una evaluación de los trabajos realizados en equipo e individualmente, garantizando una clara delegación de tareas y responsabilidades.
	Reconoce las responsabilidades y celebra los logros individuales y de equipo.
	Desarrolla y mantiene una cultura de altas expectativas para sí mismo y para los demás y toma las medidas adecuadas cuando el rendimiento no es satisfactorio.
	Examina periódicamente las prácticas propias, establece metas personales y asume la responsabilidad de desarrollo personal.
	Administra su propia carga de trabajo y la de los demás para permitir un equilibrio adecuado entre su vida y el trabajo.

CATEGORÍA	INDICADOR
Administración de la Organización	Crea una organización estructura que refleja la escuela de valores, y permite los sistemas de gestión, estructuras y procesos para trabajar con eficacia en línea con los requisitos legales.
	Produce e implementa planes de mejora y políticas para el desarrollo de la escuela y sus instalaciones de manera clara y basada en evidencia.
	Asegura que, dentro de un cultura autónoma, las políticas y las prácticas toman en cuenta situaciones, políticas e iniciativas nacionales y locales.
	Administra los recursos financieros y humanos de la escuela de manera eficaz y eficiente para alcanzar los objetivos educativos y las prioridades de ésta.
	Reclutas, conserva y distribuye al personal de manera adecuada y maneja su carga de trabajo para lograr la visión y metas de la escuela
	Implementa con éxito la gestión de los procesos de rendimiento con todo el personal
	Gestiona y organiza el entorno escolar de manera eficiente y eficaz para asegurarse de que satisface las necesidades del plan de estudios y la salud y las normas de seguridad.
	Asegura que el alcance, la calidad y el uso de todos los recursos disponibles son controlados, evaluados y revisados para mejorar la calidad de la educación de todos los alumnos y proporcionarle valor al dinero.
	Utiliza e integra una serie de tecnologías de forma eficaz y eficiente para gestionar la escuela.

CATEGORÍA	INDICADOR
Garantizar la responsabilidad	Cumple con los compromisos derivados de contrato rendición de cuentas al governing body.
	Desarrolla una escuela ética que permite a todos trabajar en colaboración, compartir conocimiento y comprensión, celebrar éxitos y aceptar responsabilidad por los resultados.
	Asegura que las responsabilidades individuales del personal están claramente definidas, entendidas y están de acuerdo y sujetos a exámenes rigurosos y a la evaluación.
	Funciona con el governing body (suministrando información, asesoramiento objetivo y apoyo) para que pueda cumplir con sus responsabilidades.
	Desarrolla y presenta una coherente, comprensible y exacta cuenta del rendimiento de la escuela a una gama de interesados, entre ellos los gobernadores, los padres y los cuidadores.
	Reflexiona sobre la contribución personal a los logros de la escuela y considera la retroalimentación de otros.

CATEGORIA	INDICADOR
Fortalecimiento de la Comunidad	Construye una cultura de la escuela y un plan de estudios que considera la riqueza y diversidad de la comunidad escolar.
	Crea y promueve estrategias positivas para desafíos raciales y de otro tipo.
	Asegura que las experiencias de aprendizaje para los alumnos estén vinculadas e integradas con la comunidad.
	Asegura una serie de aprendizajes basados en las experiencias de la comunidad.
	Colabora con otros organismos en la entrega de un bienestar académico, espiritual, moral, social, emocional y cultural de los alumnos y sus familias.
	Crea y mantiene una asociación efectiva con los padres y cuidadores para apoyar y mejorar los logros de los alumnos y su desarrollo personal.
	Busca oportunidades para invitar a los padres y cuidadores, figuras de la comunidad, las empresas u otras organizaciones a la escuela para mejorar y enriquecerla y su importancia para la comunidad en general.
	Contribuye al desarrollo del sistema educativo, por ejemplo, intercambiando prácticas eficaces, trabajando en asociación con otras escuelas y la promocionando iniciativas innovadoras.
	Colabora y trabaja con los organismos pertinentes para proteger a los niños.

Fuente: Adaptado de Villarroel, 2011 tomado de Espinoza, 2004

3.5.5 El caso de Nueva Zelanda

Un aspecto central introducido en este país por la reforma descentralizadora desde la década de 1980 ha sido la devolución a las escuelas de atribuciones asociadas al régimen de autogestión y toma de decisiones y el establecimiento de un marco ligado a la rendición de cuentas (accountability).

Los directores (principals) son concebidos en Nueva Zelanda como el factor más importante en el desarrollo y desempeño de las escuelas. Son ellos precisamente, quienes deben garantizar que el centro escolar provea educación de alta calidad a todos los estudiantes. Para el logro de este objetivo, los directores que son contratados por el Board of Trustees han sido revestidos de amplias facultades de orden administrativo (management) siendo en última instancia los responsables de supervisar las actividades cotidianas de la escuela y de todo el personal dentro del contexto de las políticas establecidas por el Board Trustees. El director (principal) es también responsable de la contratación y evaluación del personal de su establecimiento (docente y administrativo) aunque debe contar con la aprobación del Consejo de Administradores. Asimismo, quienes deseen ejercer como directores de escuela (aspirantes) deben contar con la anuencia del director saliente y del Board of Trustees (Consejo).

La ampliación de atribuciones otorgadas a los directores ha pretendido fortalecer su rol con el fin de hacer más efectiva la gestión y el gobierno del centro escolar, utilizar los recursos de manera eficiente y contribuir al desarrollo de una comunidad escolar fuerte y cohesionada. Debe agregarse que los estándares profesionales para directores en Nueva Zelanda han sido desarrollados con la finalidad de cumplir con cuatro objetivos:

- a. Ayudar a las escuelas a clarificar el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que todos los directores han de demostrar.
- b. Mejorar la calidad y resultado del desempeño de los directores.
- c. Ofrecer un marco para identificar las necesidades de desarrollo profesional de los directores y
- d. Proveer un mecanismo para vincular administración del desempeño y decisiones con remuneración.

Cuadro 5: Estándares del Director Escolar. Caso Nueva Zelanda

CATEGORÍA	INDICADOR
Liderazgo profesional	Los directores deberían demostrar que conocen los enfoques actuales para promover una enseñanza y aprendizaje efectivos a través del curriculum.
	Conocer las políticas y prácticas actuales en lo que concierne al curriculum y la evaluación.
	Conocer y comprender los requerimientos del curriculum, los objetivos de logros y los requerimientos de examinación externos.
	Comprender los efectos de los temas de género y etnicidad en el marco de la enseñanza y el aprendizaje.
	Ser capaz de mantenerse actualizado con teorías y prácticas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.
	Asegurar que la planificación e implementación de programas curriculares sean evaluados.
	Garantizar que los docentes revisen sus programas y los mantengan actualizados.
	Entregar orientación profesional al trabajo que desarrollen los otros mediante una visión estimulante y la innovación tanto en la sala de clases como en la organización de la escuela.
	Articular una filosofía educacional coherente.
	Actuar como un modelo para el personal.
	Establecer claras expectativas para otros.
	Recoger ideas de la literatura y la práctica para discutir con el personal.
	Estimular al personal para que desarrolle, impíamente y evalúe innovaciones de alta calidad.
	Contribuir a los debates profesionales tanto dentro como fuera de la escuela.
	Estimular una visión y mecanismos de innovación para avanzar en el contexto de carácter especial de la escuela.
	Los directores deberían demostrar donde corresponda, que entienden y aplican prácticas actuales para la administración efectiva tanto dentro del ámbito educativo como más allá de éste.
	Tener la capacidad y habilidades para recolectar información, conducir el análisis de los datos y preparar informes.
	Considerar enfoques alternativos para la resolución de problemas.
	Establecer e implementar procesos para la autorevisión regular de la escuela.
	Asegurar un adecuado monitoreo y registro de resultados de los aprendizajes de los estudiantes.
	Entregar respuestas oportunas ante revisiones y/o intervenciones externas.
	Analizar y hacer efectiva respuestas oportunas para enfrentar la auto revisión de la escuela, auditorías externas, y resultados del aprendizaje de los estudiantes.
	Administrar efectivamente el día a día de la escuela.
	Establecer, implementar y mantener sistemas de administración efectivos y eficientes.
	Mantenerse actualizado con las prácticas de administración en boga mediante el perfeccionamiento profesional.
	Seleccionar e implementar la mejor práctica para la administración y el liderazgo.
	Administrar el tiempo apropiadamente.
	Tomar decisiones complejas tras una cuidadosa consideración.
Adaptarse a las circunstancias cambiantes.	
Ser capaz de priorizar tareas y cumplir con los plazos preestablecidos.	
	Cumplir el rol de jefe ejecutivo en el Board of Trustees (Consejo de Administradores) de acuerdo a lo estipulado en el acuerdo de desempeño.
	Asegurar que el Consejo (Board) tenga acceso a la información que requiera.
	Mantener una estrecha comunicación con el jefe del Board. Participar activamente en los procesos de desarrollo de políticas. Implementar políticas

	aprobadas por el Consejo (Board).
	Los directores (principals) deberían desarrollar el compromiso de alcanzar un aprendizaje continuo que les permita mejorar su desempeño.
	Llevar a cabo la autoevaluación personal tomando como referente el acuerdo de desempeño.
	Identificar fortalezas y debilidades propias.
	Buscar oportunidades para mejorar el conocimiento y habilidades.
	Construir redes de trabajo con diversas organizaciones en orden a fortalecer su propio aprendizaje.
	Mantenerse como miembro activo de organizaciones profesionales.

CATEGORIA	INDICADOR
Administración estratégica	Entender las implicaciones de los cambiantes contextos (cultural, social, económico y comunidad de la escuela) y asegurar que estos cambios estén reflejados en la planificación estratégica de la escuela.
	Mantenerse actualizado en aspectos que podrían tener impacto en el trabajo de la escuela.
	Garantizar que los sistemas estén en buen pie para monitorear y responder a los cambios demográficos que afectan el rol de la escuela.
	Considerar alternativas para adaptar los cambios sociales, económicos y culturales a las necesidades de la escuela y de Nueva Zelanda.
	Trabajar con el Board (Consejo) para producir un plan estratégico.
	Asegurar que el plan estratégico refleje las características particulares de la escuela.
	Garantizar que el plan estratégico sea actualizado permanentemente de manera que tome en consideración las cambiantes circunstancias.
	Trabajar activamente en el desarrollo de una visión compartida acerca del futuro de la escuela que identifique prioridades y objetivos respecto a eliminar barreras para el aprendizaje, estimular un alto logro entre los estudiantes, emplear profesores de alta calidad, y focalizarse en una mejora permanente de la escuela.
	Analizar y delimitar barreras para el aprendizaje de los estudiantes, tomar una acción efectiva y monitorear resultados.
	Considerar los efectos de factores tales como el género, etnicidad y estatus socio-económico sobre el logro educacional y asegurar que políticas y programas efectivos sean diseñados para abordar estos aspectos.
	Conocer y comprender enfoques productivos que propendan al mejoramiento de la escuela.
	Asegurar la entrega de oportunidades de aprendizaje de calidad para estudiantes con necesidades educacionales especiales.
	Estimular un alto rendimiento en actividades académicas, culturales y deportivas.
	Trabajar con el Board (Consejo) para fijar objetivos desafiantes en el plan estratégico de la escuela.
Asegurar que el personal entienda y valore el carácter especial de la escuela.	

CATEGORIA	INDICADOR
Administración de personal	Administrar el personal de la escuela para apoyar la difusión y puesta en práctica del currículum, la implementación de los estatutos y resultados de aprendizajes superiores para los estudiantes.
	Garantizar que el personal refleje las prioridades de la escuela.
	Usar las fortalezas de los profesores, administradores y auxiliares para el logro de un efecto mayor.
	Asegurar que se haga delegación de responsabilidades de manera transparente al personal.

<p>Buscar modos de reducir la carga de trabajo de los profesores mediante el uso efectivo de personal auxiliar.</p> <p>Mantener al Consejo (Board) informado acerca de la calidad de la enseñanza de la escuela.</p> <p>Establecer procedimientos y prácticas para mantener y mejorar la efectividad del personal a través de un reclutamiento apropiado, supervisión, administración del desempeño, estímulo para el auto-desarrollo y entrega de facilidades para el desarrollo profesional.</p> <p>Asegurar que los procesos de reclutamiento y contratación sean consistentes con el Acta del Sector Estatal y reflejen las políticas de la escuela.</p> <p>Garantizar que los sistemas de administración del desempeño para el personal estén operando de buena forma.</p> <p>Asegurar que todo el personal tenga oportunidades para acceder a desarrollo profesional.</p> <p>Asegurar que los profesores que recién comienzan a ejercer la profesión tengan acceso a consejos y programas guías que orienten su desempeño.</p> <p>Buscar personal docente de alta calidad para incorporarse a la escuela.</p> <p>Estimular al personal a trabajar en forma colaborativa y a buscar oportunidades para el crecimiento profesional.</p> <p>Monitorear el cambio de personal e implementar estrategias efectivas para retener personal de alta calidad.</p> <p>Abordar aspectos del desempeño del personal.</p> <p>Asegurar que los procesos de resolución de conflictos estén operando sin problemas.</p> <p>Motivar y apoyar al personal para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Trabajar para asegurar que el personal se sienta motivado, valorado y optimista respecto a la orientación de la escuela.</p> <p>Dar oportunidades al personal que redunden en su propia práctica.</p> <p>Estimular al personal para aprender prácticas de enseñanza y aprendizaje efectivo de otros.</p>

CATEGORÍA	INDICADOR
Administración de relaciones	Fomentar las relaciones entre la escuela y su comunidad. Invitar al diálogo y buscar reacciones.
	Ser capaz de comprometerse en interacciones productivas con escuelas del área.
	Dar oportunidades para el involucramiento de la comunidad en la vida de la escuela.
	Construir relaciones con otros líderes de la comunidad.
	Estimular a diferentes comunidades a utilizar las dependencias de la escuela en el marco de las políticas de la institución.
	Crear un ambiente de enseñanza y aprendizaje que sea percibido como seguro y de apoyo por estudiantes, profesores, padres, consejo de administradores (board of trustees) y la comunidad.
	Demostrar entendimiento cabal de las necesidades de los diferentes grupos al interior de la escuela.
	Asegurar que las políticas y programas de orientación para los estudiantes estén operando debidamente.
	Asegurar que exista un control efectivo de las ausencias.
	Garantizar vínculos efectivos con agencias de apoyo en la comunidad.
	Respetar sensibilidades culturales y protocolos.
	Apoyar al personal en situaciones difíciles y estimular a otros a proceder de la misma manera.
	Asegurar que todos los requerimientos de salud y seguridad sean reunidos.
	Responder prontamente a temas de interés o que generan algún grado de preocupación.
Demostrar entendimiento de las políticas gubernamentales y capacidad de	

respuesta frente a diferentes temas de interés y necesidades de los estudiantes, padres, personal, consejo de administradores (board of trustees) y la comunidad.
Asegurar que los padres se sientan cómodos visitando la escuela y perciban al director (principal) como una persona accesible y abordable.
Balancear las perspectivas de distintos grupos.
Trabajar con agencias y grupos de la comunidad en aspectos que sean de interés para la comunidad.
Proveer oportunidades a los estudiantes para involucrarlos en el proceso de toma de decisiones.
Dar oportunidades al personal para que se involucre en el proceso de toma de decisiones.
Entregar reacciones a las agencias de gobierno.
Demostrar entendimiento de las implicaciones de las políticas de gobierno para el trabajo de la escuela.
Trabajar en el marco de las políticas gubernamentales.
Demostrar que son capaces de comunicarse efectivamente con diferente tipo de audiencias tanto en forma oral como escrita.
Hablar y escribir de manera clara y concisa.
Tener la capacidad de escuchar y mantener informada a la gente.
Asegurar que los padres reciban información sobre aspectos de importancia para la escuela.
Poseer la habilidad para usar los medios de comunicación para fortalecer la imagen de la escuela.
Elaborar mensajes que se adapten a distinto tipo de audiencias.
Determinar en qué momento se puede compartir información y cuándo se debe mantener la reserva.
Administrar efectivamente los conflictos y trabajar activamente para alcanzar soluciones.
Dar a la gente un trato justo y equitativo.
Ser capaz de discriminar entre lo que es aceptable y lo que no.
Trabajar para alcanzar consensos y negociar para el logro de soluciones.
Facilitar la resolución de conflictos en contextos transculturales.
Tener la capacidad para conseguir asistencia externa para resolver los conflictos.
Reconsiderar decisiones en caso de existir nueva evidencia.
Representar la escuela y actuar para lograr sus objetivos.
Articular claramente lo que la escuela promueve.
Actuar de manera que estimule a otros a establecer asociaciones positivas entre el director (principal) y la escuela.
Desarrollar y mantener vínculos con organizaciones y grupos de la comunidad.

CATEGORIA	INDICADOR
Administración financiera y de valores	Utilizar de manera eficiente y efectiva los recursos financieros y valores disponibles con el objeto de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
	Distribuir los recursos de manera que éstos reflejen las prioridades fijadas en el plan estratégico.
	Focalizar los recursos financieros disponibles en áreas que tengan el mayor beneficio en mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
	Asegurar que la escuela sea accesible a gente con algún tipo de discapacidad.
	Asegurar áreas que tengan un financiamiento especial (por ejemplo, educación especial).
	Administrar un sistema de planificación presupuestaria efectivo en conjunto con el consejo de administradores (board of trustees) y trabajar sobre la base de los recursos disponibles.

	Asegurar que el consejo de administradores cuente con información que permita a éste aprobar y monitorear ingresos actuales y presupuestados, gastos y proyecciones de flujo de dinero.
	Identificar riesgos financieros.
	Trabajar con el consejo (board) para preparar un plan de desarrollo de la propiedad.
	Trabajar con el consejo (board) un plan para un período de 10 años para definir los términos de la mantención de la propiedad y reemplazo de bienes.
	Trabajar efectiva y eficientemente con el consejo de administradores (board of trustees) en el control, monitoreo e informes sobre el uso de las finanzas y los bienes.
	Trabajar con el consejo (board) y dentro del marco de los recursos que se dispongan para: a) asegurar que los derechos y responsabilidades fijadas en el Programa de Mantención de la Propiedad (Property Maintenance Schedule) sean respetados, incluyendo la adopción e implementación de una rutina de mantención y programa de administración de bienes; b) asegurar que los edificios y dependencias de la escuela provean un ambiente de trabajo funcional y seguro que garantice el aprendizaje para el personal y los estudiantes; y c) asegurar que las regulaciones de salud y seguridad sean cumplidas.
	Administrar el personal auxiliar para asegurar que la mantención de rutina y el reemplazo de bienes sea desarrollado y que un programa de limpieza esté en actividad.
	Tener la capacidad de administrar eficientemente proyectos de propiedad, incluyendo aquellos financiados y delegados por el Ministerio de Educación.
	Tener la capacidad de trabajar coordinadamente con funcionarios del Ministerio de Educación que lidian con temas de propiedad y manejo de bienes.
	Trabajar con el Consejo (Board) en el desarrollo de políticas efectivas que fortalezcan la seguridad y eliminen el vandalismo.
	Trabajar con el Consejo (Board) para garantizar la integridad de los sistemas financieros, la exactitud y entrega oportuna de los informes, el uso eficiente y efectivo de los recursos y la rendición de cuentas del personal.
	Aconsejar al Consejo (Board) de riesgos financieros y otros.
	Determinar en qué momento resulta conveniente solicitar consejo profesional para la administración financiera y de valores.

CATEGORÍA	INDICADOR
Requerimientos estatutarios y de Informes	Trabajar con el consejo de administradores (board of trustees) en conformidad a todos los estatutos relevantes y regulaciones, y con los requerimientos de monitoreo e informes.
	Trabajar dentro del marco de los estatutos y regulaciones en todos los aspectos de las operaciones de la escuela.
	Asegurar que todas las devoluciones sean completadas antes de la fecha requerida.

Fuente: Adaptado de Villarroel, 2011 tomado de Espinoza, 2004

3.5.6. El caso del Ministerio de Educación. Marco para la Buena Dirección

Tal como se estableció en el capítulo de introducción el Ministerio de Educación ha intentado avanzar en el tema de las competencias directivas y aunque esto se reconoce debe plantearse que aún cuando el año 2005 se establece el Marco para la Buena Dirección-MBD. Este no se encuentra enfocado en el ámbito de las competencias, sino, tal como lo declara el propio programa en Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño. Recordando lo establecido por Corvalán y Hawes (2006) que una competencia debe tener:

VERBO+OBJETO DE DESEMPEÑO+CONTEXTO/ CONDICIÓN DESEMPEÑO

Por otro lado, no es menor decir que este programa si bien es útil para el tema en cuestión es y ha sido enfocado para el sector municipal de la educación y no para el sector particular subvencionado vulnerable contexto de esta investigación. Un solo ejemplo de la declaración del programa y problemas del sector municipal dan cuenta de ello.

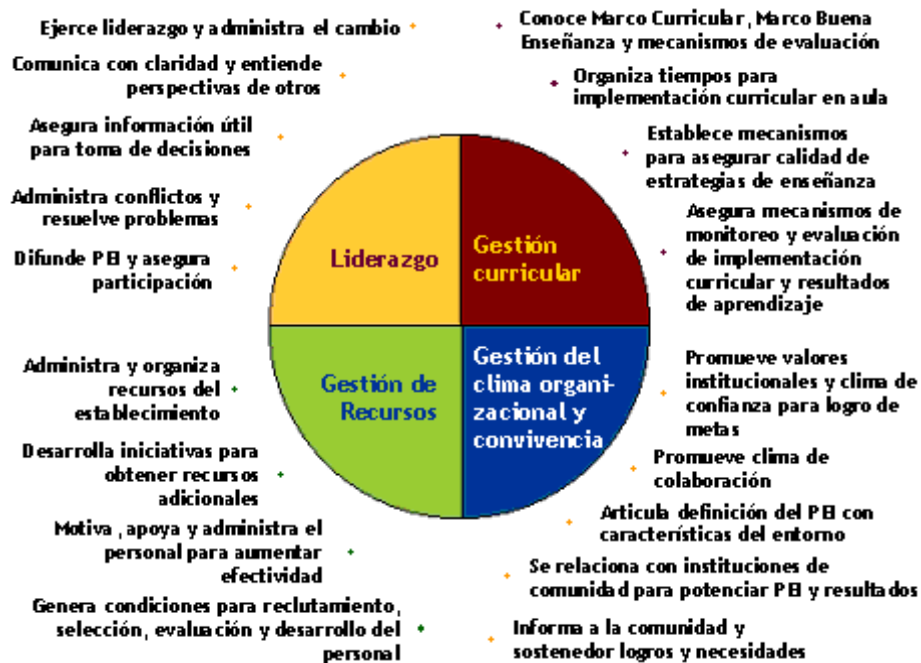
El MINEDUC reconoce un déficit en la relación y articulación con las autoridades municipales de educación o sostenedores municipales. Déficit que se estructura, entre otras razones, a partir de la definición legal que establece la separación entre lo administrativo y lo técnico pedagógico, diferencia que en la práctica de gestión de los establecimientos educativos se difumina y constituye un sólo dominio de la gestión local en educación. “Un ejemplo de esta unicidad en ambos aspectos de la gestión puede visualizarse en la nominación de un nuevo director para un establecimiento, medida de naturaleza administrativa, pero de incalculables impactos educativos, técnicos y pedagógicos” (2005a, p. 6).

De esta forma, este organismo se ha empeñado en la generación de criterios que favorezcan un ejercicio pertinente y adecuado de los directores de establecimientos educacionales de acuerdo a los requerimientos antes señalados. Sin embargo, estos criterios no sólo buscan evaluar el desempeño de los docentes con funciones directivas y técnico - pedagógicas de acuerdo a

los criterios establecidos, si no también indicar cuáles son los ámbitos de competencia en que dichos profesionales deben ser formados y sobre los cuales debe estar centrado su desarrollo profesional.

De manera complementaria, se ha promovido un acercamiento más profundo y periódico con el mundo municipal de la educación: el compromiso por una educación de calidad, en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (1000 establecimientos al año 2005), “la coordinación periódica con la Asociación Chilena de Municipalidades, y la promoción de un liderazgo educativo comunal, que fortalezca el rol de las autoridades municipales en educación y que enriquezca progresivamente su concepción de la gestión escolar” (2005a, p. 7). A continuación se observará en una imagen resumida el MBD de Chile, que tiene vigencia al cierre de este estudio y la tabla que corresponde al criterio que se establece.

El Marco para la Buena Dirección- MINEDUC-CHILE



Fuente: MINEDUC, 2005a

Cuadro 6: Marco para la buena Dirección

CATEGORÍA	INDICADOR
A. Liderazgo	A.1. El director y equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior de la escuela
	A.2. El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden las perspectivas de otros actores.
	A.3. El director y equipo directivo aseguran la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos.
	A.4. El director y equipo directivo son capaces de administrar conflictos y resolver problemas.
	A.5. El director y equipo directivo difunden el proyecto educativo y aseguran la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo.
B. Gestión Curricular	B.1. El director y equipo directivo conocen los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación
	B.2. El director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula.
	B.3. El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.
	B.4. El director y equipo directivo aseguran la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.
C. Gestión de Recursos	C.1. El director y equipo directivo administran y organizan los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
	C.2. El director y equipo directivo desarrollan iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales.
	C.3. El director y equipo directivo motivan, apoyan y administra el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo.
	C.4. El director y equipo directivo generan condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento.

Fuente: MINEDUC (2005a)

3.5.7 El caso de la Fundación Chile. Competencias del Director Escolar

La Fundación Chile en su programa educativo también ha hecho esfuerzos reconocible en el campo de la educación y especialmente en el ámbito directivo. Sin embargo, se debe decir que su enfoque es más hacia la evaluación y autoevaluación del desempeño del director y de ahí nace un cúmulo de funciones, por lo que también se hace la crítica que no se enfoca en el ámbito de las competencias. De hecho en el instrumento que utiliza para la autoevaluación se puede apreciar el siguiente título:

Instrumento de Autoevaluación Docentes Directivos

Esto demuestra claramente que el trabajo de esta institución va hacia la autoevaluación y si bien se habla de competencias existe un listado de funciones que debe desarrollar el director, pero, no explica en qué contexto, por lo que

adolece de la instancia fundamental de en qué condición desarrolla el director la competencia deseada.

Cuadro 7: El caso de la Fundación Chile. Competencias del Director Escolar

CATEGORÍA	INDICADOR
Competencias Funcionales	Gestionar la relación con la comunidad y el entorno.
	Representar al colegio en su calidad de miembro de la Dirección.
	Definir el PEI y la Planificación Estratégica del establecimiento.
	Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad.
	Gestionar el clima organizacional y la convivencia.
	Informar oportunamente a los apoderados acerca del funcionamiento del colegio.
	Tomar decisiones sobre inversiones en el Establecimiento.
	Administrar los recursos físicos y financieros del establecimiento.
	Gestionar el personal.
	Coordinar y promover el desarrollo profesional del cuerpo docente.
	Dar cuenta pública de su gestión.
	Monitorear y evaluar las metas y objetivos del establecimiento.
Competencias Conductuales	Compromiso ético-social.
	Orientación a la calidad.
	Autoaprendizaje y desarrollo profesional.
	Liderazgo.
	Responsabilidad.
	Negociar y resolver conflictos.
Adaptación al cambio.	

Fuente: CEPPE (2006)

A modo de Síntesis

Se han abordado algunas conceptualizaciones del término de competencias, su origen y autores que nos permitan frente a lo polisémico del concepto definir enfoques, en cuanto a características y cualidades. Estableciendo relaciones del saber, saber hacer, saber actuar, saber estar y saber ser en situaciones en que sólo las personas que alcanzan estas competencias pueden movilizar no sólo conocimientos, también habilidades y actitudes, como recursos emocionales que responden en el contexto a situaciones particulares.

Se han hecho diferencias entre las competencias en el ámbito educativo, así como, las del ámbito profesional que hacen competente a un recurso humano. Resumiendo el qué, para qué, de qué manera, dónde, por medio de qué, y el cómo. Así como, su nivel de profesionalización que pueden alcanzar. Desde el saber actuar en forma proactiva hasta el reaccionar con pertinencia y hasta el saber comprometerse. Se han establecido las clasificaciones más recurrentes indagadas por expertos en el tema, que invocan el término en estudio. Preguntándose por ejemplo; ¿Cuáles son las atribuciones del equipo directivo escolar que favorecen un liderazgo directivo en el sector particular subvencionado en contexto vulnerable? Finalmente, se han revisado los estándares de competencias de países asociados a la OCDE, como; Australia, Escocia, Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra y Nueva Zelanda. Los que representan un carácter internacional y un referente para el concepto en estudio.

CAPÍTULO 4. EL EQUIPO DIRECTIVO

4.1 El equipo directivo

4.1.1 Naturaleza del trabajo de los directores escolares

4.1.2 La gestión del cambio, el liderazgo y los resultados como eje de mejora del equipo directivo

4.2 Integrantes del equipo directivo

4.3 Naturaleza del trabajo del director escolar

4.3.1 Director escolar como cargo unipersonal

4.4 Una mirada de Contexto. El director escolar en América Latina

4.4.1 La Formación directiva

4.4.2 Distribución del Director(a) escolar por rango de edad y dependencia

A modo de síntesis

Cuestiones Previas

Los estudios acerca de la dirección escolar como concepto general, se ha convertido en las últimas tres décadas, en una de las cuestiones a las que se presta mayor atención en los discursos en torno a la calidad de la enseñanza y el funcionamiento organizativo de los centros escolares. Esta situación ha venido constatándose en diversas reformas educativas y en las políticas educativas instaladas en el mundo escolar en diferentes países, siendo preocupación principal de la gran mayoría de los países de la OCDE.

4.1 Equipo directivo

Así, sobre la base de esta gran inquietud se ha teorizado he investigado en variados temas acerca de la cuestión directiva, como se plantea:

Se han identificado y definido los ámbitos de la dirección de centros; una delimitación en la que mucho han tenido que ver los problemas que parecen caracterizarla. Así, Murillo Torrecilla, Barrio Hernández y Pérez Albo (1999) señalan las grandes temáticas que delimitan dichos ámbitos: la dirección como agente de calidad; eficacia y cambio escolar; el acceso al cargo; la formación para la dirección y su profesionalización; las tareas y funciones directivas; el tiempo de la dirección y las percepciones que los directores tienen sobre su trabajo. (Vásquez Recio, 2009, p. 184 – 185).

No obstante, tras revisar la literatura pertinente, existen escasas, pero relevantes investigaciones que dan cuenta de la conformación, funcionamiento y desarrollo del equipo directivo en los centros escolares, destacando en el plano internacional el de Gairín y Villa (1998), los trabajos del X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas celebrado en Barcelona (Gairín y Antúnez (Ed.) 2008); las nuevas estrategias formativas para las Organizaciones (Gairín (Ed.) 2010) y el reciente VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos celebrado en la Universidad de Deusto, Bilbao (Villa, 2013); complementados con el estudio de la OCDE (2009). Mientras tanto, en la región Latinoamericana destaca las características de los directivos, su formación, atribuciones, dedicación al desempeño de sus funciones llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2008) perteneciente a UNESCO.

En el plano nacional, los estudios se han centrado en el director y su liderazgo directivo (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008). Por lo tanto, “el director y su equipo directivo juegan un papel importante en la consecución de las metas de la organización escolar, a través de su capacidad de gestionar la escuela hacia esos fines, y por ende hacia la calidad de sus procesos y de sus resultados”. (Donoso, Benavides, Cancino, López y Sánchez, 2011, p. 26). En relación a la complejidad de las funciones del equipo directivo “exige una alta cualificación personal y un cierto dominio y adiestramiento de los recursos técnicos de dirección, en consecuencia, se hace urgente una planificación seria de la formación inicial de los directivos escolares y se impone una priorización en los programas de formación a equipos directivos”. (Molina y Contreras, 2007, p. 72), en donde el desempeño académico de los alumnos sea el objetivo principal de la institución educativa, centrado más hacia lo pedagógico que hacia lo administrativo (Horn y Marfan, 2010).

Hay que considerar que en Chile, los equipos directivos se originan en las políticas educativas, como una manera que la organización pueda favorecer la descentralización y la autonomía de los centros escolares. Se espera que el director y su equipo directivo, cumpla un rol administrativo en el cual gestione eficientemente los recursos disponibles y, a su vez, ejerzan un liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje de los alumnos del establecimiento. (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008). De modo particular, a nivel de Gestión Escolar se han orientado a la “conformación de un equipo directivo capaz de gestionar cada una de las siguientes áreas: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos, Gestión del Clima Organizacional y Convivencia Escolar”. (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008, p. 228).

Tal es el caso de la dependencia municipal, en la cual existe el SACGE elaborado por el MINEDUC, el cual establece que el “director y su equipo directivo deberían realizar una revisión sistemática y permanente de los procesos y resultados del establecimiento, desarrollando una cultura orientada hacia el aprendizaje organizacional y el mejoramiento continuo entre los distintos actores del sistema educativo” (Ahumada, Galdames, González y Herrera, 2009,

p. 356). En este marco, las investigaciones señalan que los “procesos de autoevaluación pueden fomentar una cultura de evaluación y mejoramiento continuo, siempre y cuando el equipo directivo perciba el proceso de autoevaluación como una instancia de reflexión y participación. Los resultados revelan, sin embargo, que la mayoría de los directivos consideran esta instancia como una actividad administrativa e instrumental y no como una oportunidad de reflexión y mejora”. (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008, p. 229).

Así, el director y su equipo directivo son “claves a la hora de definir estrategias de mejoramiento educativo, en el cual 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” (Uribe, 2007, p. 154), cuya relevancia está “determinada tanto por la importancia individual que sus miembros tienen en el organigrama como por las asunciones que como tal equipo asume. Su existencia responde, en último extremo, a las tendencias cada vez más presentes del trabajo colaborativo en organizaciones de servicios públicos y con un alto porcentaje de profesionales de cualificación superior” (Gairín y Villa, 1998, p. 33).

No obstante, la importancia que la literatura de dirección escolar le otorga al equipo directivo. La verdad es que, tiene aún más relevancia la figura del director escolar, tanto en el plano internacional y nacional. Desde este punto de vista, se integrarán más análisis de esta figura por la gran responsabilidad que tanto la legislación confiere, como la investigación vertida sobre el director y su liderazgo en el centro escolar.

Tal como se ha descrito anteriormente, estudiada la literatura, existen escasas pero relevantes investigaciones que dan cuenta de la conformación, funcionamiento y desarrollo del equipo directivo en los centros escolares. No obstante, es primordial establecer paradigmas de trabajo que no sólo en Chile, sino, a nivel mundial requieren desarrollar los equipos directivos en diferentes latitudes.

La legislación nacional LGE (MINEDUC, 2009) hace nacer los estándares de aprendizajes que debe proveer un centro escolar, a esto no escapa el subsistema en estudio, ni tampoco los centros administrados por los municipios, ni los privados (que no sobrepasan el 7% de la matrícula). Así se origina la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación⁶ y será, la Agencia Técnica para la Calidad de la Educación, el organismo encargado de medir estándares de aprendizajes. Importante es plantear que también nace la Superintendencia de Educación,⁷ pero este órgano tiene relación más con temas financieros y de sanción y multas que lo relaciona más directamente con el ente sostenedor, para este caso con el representante legal. Por ello, se verá más el tema de los estándares de aprendizajes o miradas pedagógicas sobre las cuales gravitan fuertemente los equipos directivos. Al fin y al cabo, el principal trabajo de estos es justamente conseguir resultados de aprendizajes, a través, de procesos que incluyan el desarrollo de un plan de trabajo denominado PEI.

Así, sabiendo que la calidad varía con el tiempo, al responder a los cambios de la sociedad, resulta necesario acordar los diversos ámbitos o áreas en los que se debe poner especial atención para asegurar la calidad; como también, establecer los elementos que permitan discriminar entre quiénes están más cerca o más lejos de lo que se ha establecido como óptimo. Tal como lo ha sostenido Diane Ravitch (1996, citada en Montt, 2009), el valor instrumental de los estándares es que “ofrece una perspectiva de evaluación realista; si no hubiera modo de saber si alguien está en realidad cumpliendo con el estándar, no tendría ningún valor o sentido. Por lo tanto, cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición” (p. 28).

Una tendencia internacional para avanzar en el logro de mejores resultados de aprendizajes, a la cual se ha sumado Chile, para una mejor y mayor calidad en su educación, es la instalación de estándares, entendiendo que un estándar –como lo define el PREAL (1999)- en términos generales, “es

⁶ En dicha legislación, su artículo 1° establece. La presente ley tiene por objeto regular el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media en adelante “Sistema”, y los órganos que lo componen.

⁷ La norma legal por la cual este organismo fiscaliza a los centros escolares de Chile es la Resolución 838 Exenta del 23 de febrero de 2012.

tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progresión hacia esa meta (cuán bien fue hecho)".

Ciertamente, el establecimiento e implementación de estándares no es una tarea fácil, incluso en los casos en cuales existe una fuerte demanda y apoyo en favor de su determinación. Sin embargo, la ausencia de estándares compartidos y aceptados impide basar en ellos las pruebas de rendimiento y hace difícil interpretar los resultados de los sistemas de evaluación, como asimismo medir avances en el logro de los objetivos acordados. Sin estándares resulta más difícil y complejo responsabilizar a los centros de formación por el aprendizaje de los estudiantes y por tanto garantizar que la educación cumpla con la pertinencia y calidad necesaria.

En educación, el término estándar significa distintas cosas para diferentes personas. Algunas veces, por falta de precisión, se cree tener estándares cuando lo que en realidad se tiene son estímulos o confusas afirmaciones sobre aspiraciones prácticamente inmensurables. En otras ocasiones, se usan términos como estándares, resultados y metas alternativamente, sin definir ningún significado en particular.

Siguiendo a la autora ya citada, Diane Ravitch (1996), el término estándar tiene tres usos comunes, cada uno con un propósito y significado distinto. Estos son:

Estándares de contenido (o estándares curriculares). Estos estándares describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Ellos proporcionan descripciones claras y específicas de los conocimientos que deben aprender los estudiantes. Todos los involucrados en el proceso debieran tener fácil acceso a un programa con estándares de contenido, de tal modo que las expectativas sean bien comprendidas. Un estándar de contenido debiera, además, ser medible para que los estudiantes puedan demostrar su dominio de destrezas o conocimientos.

Estándares de desempeño escolar. Los estándares de desempeño definen grados de dominio o niveles de logro. Ellos responden a la pregunta "¿Cuán bueno es lo suficientemente bueno?". Los estándares de desempeño describen

qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable o sobresaliente. Los estándares de desempeño bien diseñados indican tanto la naturaleza de las evidencias (tales como un ensayo, una prueba matemática, un experimento científico, un proyecto, un examen, o una combinación de éstos) requeridas para demostrar que los estudiantes han dominado el material estipulado por los estándares de contenido, como la calidad del desempeño del estudiante (es decir, una especie de sistema de calificaciones).

Los Estándares de oportunidad para aprender, o transferencia escolar definen la disponibilidad de programas, el personal, y otros recursos que la institución proporciona para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño desafiantes. (Citado en Montt: 2009, p. 30)

Estos estándares deben relacionarse con el trabajo docente propiamente tal, y a su vez, el equipo directivo (jefe técnico pedagógico, orientador, coordinador de ciclo) encabezado por su director. En definitiva, este equipo directivo debe saber de los estándares recientemente comentados, y tener competencias claras para llevar a cabo la dirección de estos estándares que son el corazón del trabajo del docente. En el caso chileno puede revisarse el Marco de la Buena Enseñanza (MBE), tal como se aprecia en la siguiente figura:

Figura 20: Ciclo del proceso de enseñanza - aprendizaje



Fuente: MINEDUC, 2008c

El equipo directivo debe necesariamente poseer experiencia en estos cuatro dominios: Preparación de la Enseñanza; Creación de un ambiente Propicio para el Aprendizaje; Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes; Responsabilidades Profesionales. En sucintas palabras el MBE, busca asentar que toda persona que se dedica al oficio docente, debe comprometerse con su rol de educador y la formación de sus estudiantes y en general manifestar empatía con la tarea docente, los valores y el contexto en el cual desarrolla la acción docente.

En este aspecto, la responsabilidad de un equipo directivo está siempre en esta línea de trabajo y monitorear acompañando al equipo docente en la tarea diaria que implica la responsabilidad final del binomio de la enseñanza y el aprendizaje. En otras palabras, el Marco busca “representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos” (MINEDUC, 2008c, p. 7).

Como observación este instrumento del MBE fue elaborado por el MINEDUC de Chile, en comisión tripartita de los equipos técnicos de este, el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades. Sin embargo, el subsistema particular subvencionado no participó de esta experiencia.

Luego, el equipo directivo asume responsabilidades de mayor envergadura al asumir que debe guiar y acompañar al equipo que está en aula diariamente. Sin perder de vista, que también debe acompañar al director en el desarrollo de la organización escolar hacia mejoras en resultados escolares. Por ello, el equipo directivo debe ser competente para acompañar los procesos pedagógicos de los profesores de aula. En síntesis, el docente contemporáneo le corresponde una tarea profesional más compleja que la mera explicación de contenidos y evaluación de rendimientos, deberá diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de los aprendizajes de los estudiantes.

4.1.1 Naturaleza del trabajo de los directivos escolares

La naturaleza y características de los centros, la complejidad de la tarea de educar que la sociedad y el Estado les demandan y los múltiples requerimientos a los que tienen que dar respuesta son algunas razones que hacen que estas instituciones, como cualquier otra organización formal, tiendan a racionalizar el trabajo de las personas que trabajan diariamente en ellas.

Por ello, la división del trabajo y la especialización del mismo, es una característica más, a la cual no escapa el centro escolar. Lo anterior, no se encuentra en tela de juicio de crear una organización que no sea flexible o no se adapte a cambios que necesariamente deben proveerse. Al contrario, la distribución de las tareas directivas sirve para clarificar las relaciones, el espíritu de emprendimiento, lo que es la cultura y los valores que dan vida a una organización, y no necesariamente para rigidizar la estructura y que esta sea pétrea. Al revés, la naturaleza del trabajo del director aun cuando sea un cargo unipersonal, está llamada a crear equipos y establecer culturas de colaboración al interior del mismo, para crear ambientes de valoración del trabajo con otros. De esta manera, como plantea Antúnez y Gairín (2008, p. 235) que las “estructuras de un centro escolar son especialmente acomodaticias y pueden estar idealmente adaptadas a estrategias participativas y a la gestión en equipo”.

Los centros escolares tienen necesariamente que tener a una persona que asuma el cargo de director y su natural trabajo con el equipo que le acompaña (principalmente; jefe técnico pedagógico, orientador, coordinador de ciclo) y acción sean: emprender a organizar el trabajo junto a otros, motivarles, orientarles hacia una visión y compartirla de acuerdo a un proyecto educativo determinado, dinamizar el mismo en relación a metas de aprendizajes establecidas en él y girar en torno a una gran coordinación interna en función de las decisiones donde todos tengan participación. Aunque se sabe que esto es una tarea titánica, este trabajo es el que desarrolla un director competente y profesional y difiere de uno que no lo es. Los resultados se notan y la experiencia enseña, que donde hay un director con las características descritas, existe una organización escolar donde; hay una baja rotación docente, los valores y principios de la organización se plasman en un cordial saludo, una

atención preferente al alumno, al padre o apoderado, a la demanda por la matrícula que posee el centro escolar, y centrada en aspectos pedagógicos del aprendizaje de los alumnos, es decir, se nota que hay un director líder.

En base a estas premisas se admite que el directivo tiene una labor importante ya que no se remite a dirigir los objetivos de toda la organización, sino también potenciar los objetivos particulares de las personas que colaboran con ella y los del grupo, en su conjunto (Antúnez, 2004). El investigador comparte la afirmación de los autores catalanes, agregando que como toda organización, el centro escolar se enriquece con las diferentes miradas y expectativas que plasman los docentes y administrativos en un proyecto educativo institucional determinado. Sin embargo, no debe olvidarse que es al director del centro a quien le toca dirigir y coordinar ese trabajo, tanto al interior o exterior del mismo y enriquecerlo en beneficio de metas y objetivos de aprendizajes previamente establecidos, o dar paso a los aprendizajes emergentes cuando las personas desean aportar sus experiencias más de lo que está escrito.

Lo anterior, tiene sentido en la verdadera naturaleza del trabajo del director, y su equipo, puesto, que es el RRHH clave intermediario entre la clase de aula o actividad elaborada en un plan de acción del centro, como por ejemplo, actividades complementarias culturales o deportivas, relaciones con padres, relaciones con las juntas de vecinos, por nombrar algunas gestiones que realiza un director en contexto vulnerable. Por ello, es esencial contar con una dirección escolar que mejore la eficacia del aprendizaje no sólo de los aprendizajes de los alumnos, sino, también el aprendizaje de mejorar como organización escolar, emprendiendo un aprendizaje tras otro. En este entendido, se destaca:

...más allá de los límites de la escuela, los directores pueden conectar y adaptar los centros a los cambiantes ambientes del exterior. En el ámbito de la interrelación de los sistemas escolares, la dirección escolar supone un puente entre procesos internos de mejora escolar y la reforma iniciada desde fuera” (Pont et al, 2008, citada en Antúnez, 2004, p. 234).

Importante es decir, que la relación entre el director, el equipo técnico pedagógico, orientador, coordinador de ciclo y los docentes y asistentes de la educación son claves para que este cree las condiciones esenciales para

establecer un proceso de enseñanza – aprendizajes efectivos. Por cierto, influyen las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes que, a su vez, determinan las prácticas pedagógicas que estos ponen en acción con los alumnos.

Así, se dirá que aún cuando un estudio sobre la naturaleza de la función del director depende con el prisma que se mire. Se apoya que, dirigir consiste en la “acción de influir en las conductas de otras personas para conseguir determinados propósitos que se suponen adecuados para la educación de nuestros alumnos y alumnas, asumiendo la responsabilidad de los resultados de aquellas actuaciones...la acción directiva supone obtener resultados a través del trabajo de otras personas” (Antúnez, 2004, p. 236).

Finalmente, consciente de que el director no puede trabajar sólo, sino, debe hacerlo con un equipo directivo que le acompañe a la gestión del centro escolar y los demás RRHH. No puede confundirse que es el director escolar quien es el responsable a la hora no sólo firmar oficios de primera importancia, ese rol, es indiscutible y debe propender a tener una responsabilidad mayor en el centro. Cuestión que en general la experiencia del subsistema particular subvencionado chileno aventaja al subsistema municipal en cuanto a la gestión de la dirección escolar se refiere. Por ello, a continuación se verán algunos aspectos de gestión que debe impulsar el equipo directivo.

4.1.2 La gestión del cambio, el liderazgo y los resultados como eje de mejora del equipo directivo

4.1.3.1 La gestión del cambio

La dinámica impulsada por un equipo directivo que sabe que sólo la mejora de los procesos pedagógicos debe centrarse en mejorar la gestión de cada faceta del centro escolar. Tendrá presente siempre que buscar el aprendizaje como foco central del desafío de educar hacia ese norte mejorará los resultados finales del centro.

La correcta gestión de la actuación de los equipos directivos permite trasladar los planteamientos teóricos y tecnológicos, a planos de concreción de

los proyectos educativos institucionales que los centros se plantean como metas. Ello, conlleva aplicar técnicas y especialización buscando no sólo cumplir con ciertos procedimientos o protocolos como lo exige por ejemplo; la rendición de la cuenta pública o el “accountability” o como ocurre con la rendición de los proyectos con la SEP (explicada en capítulo de vulnerabilidad escolar). La gestión que moviliza al equipo directivo debe centrarse “en desarrollar al máximo a la persona y conseguir su socialización efectiva” (Gairín, 2013, p. 97). No caben dudas que los esfuerzos del equipo directivo incluido el director deben moverse en esa dirección.

Lo anterior, toma fuerza referido a los cambios que la actual sociedad experimenta en constante transformación. Pues bien, el equipo directivo tiene que tener mucha claridad respecto a los cambios que son desafíos y metas permanentes que las personas demandan en el centro escolar. Así, los centros escolares son exigidos por la comunidad escolar. La innovación que supone un concepto de vanguardia, ya es una necesidad que deben demostrar en su hacer diario los centros escolares en su desarrollo coherentemente. Así, no sólo el proceso de enseñanza y aprendizaje pedagógico está en plena exposición, también los resultados que arroja este proceso.

La gestión del cambio continuo del equipo directivo llevará a que estos adquieran competencias perfiladas hacia; el acompañamiento al alumno, el impulso para dirigir nuevas formas de hacer educación en el centro, orientar la vida del alumno especialmente la de aquellos que se encuentran en contextos vulnerables. Donde el alumno se encuentra más expuesto, más voluble, más vulnerable, no sólo por una condición económica menor, la experiencia nos señala que la condición emocional y social influye fuertemente en esta vulnerabilidad. Y que la familia y el alumno demanda porque es una condición más generalizada, están más preparados porque poseen un mundo globalizado, tecnológico que les invita a querer más y mejor. Por ello, interesa la gestión del equipo directivo como aquél que alcanza mejoras en resultados cuantitativos y cualitativos de la comunidad escolar que atiende.

4.1.3.2 Los liderazgos pedagógicos y resultados y los resultados como eje de mejora del equipo directivo

Interesante ha sido descubrir en el caso de colegios daneses y nórdicos han centrado su función elemental en estimular y gestionar el aprendizaje de los alumnos y esto podría ser un problema en tanto que el aprendizaje de éstos sea superior a la capacidad de gestión que tenga el equipo directivo y el equipo docente que trabaja directamente en el aula. “El hecho de que los responsables de los centros educativos no pueden dirigir el aprendizaje de los alumnos, sólo pueden dirigir el liderazgo del aprendizaje que ejercen los profesores, es decir, la gestión del aula” (Qvortrup, 2013, p. 248).

Así, para que un centro escolar adquiriera liderazgo en el marco organizativo, requiere que una de las tareas principales del equipo directivo, liderada por el director, será transformar los marcos o políticas educativas nacionales en locales o micro gestión, del quehacer diario del centro. Es decir, pasar hacia un lenguaje pedagógico y metodológico. Instantáneamente, el equipo directivo irá definiendo una serie de hacer demostrable (competencias) en premisas de decisiones mediante la transformación de objetivos de aprendizajes en un lenguaje pedagógico. De esta manera, la dirección de centros escolares se transforma en un liderazgo pedagógico.

Lo que caracteriza un buen y aceptable liderazgo escolar es:

- Cuando los directivos ponen el énfasis en el liderazgo educativo
- Crean un marco organizativo productivo para la enseñanza que ejercen los docentes
- Establecen la observación de clases directa
- El intercambio de feedback formativo y acumulativo
- Creación de lenguaje profesional centrado en objetivos de aprendizajes

Estas características contrastan con la evidencia de centros escolares daneses y escandinavos. Efectivamente, los datos del Estudio Internacional de Progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencia (PIRLS-TIMSS)

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012) manifiestan que estos directivos tienen otras prioridades, veamos en la siguiente tabla expresada en porcentaje de alumnos cuyo directivo pasa “mucho tiempo.....”:

Cuadro 8: Prioridades del director según países

Prioridades	Daneses	Noruegos	Suecos	Espanoles	Intern. Avr.
Fomentando la visión y objetivos educativos del colegio	24	27	52	57	59
Elaborando los objetivos curriculares y educativos del colegio	20	19	40	58	59
Controlando el progreso de aprendizaje de los alumnos para garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos del colegio	11	17	28	46	55
Asesorando a profesores que tienen dudas o problemas relacionados con la enseñanza	27	16	28	20	35
Participando en actividades de desarrollo profesional específicas para directores de colegio	21	24	16	31	38
Manteniendo una atmósfera de disciplina en el colegio	67	56	24	66	68

Fuente: Adaptado de Qvortrup (2013) basado en Mullis *et al.* 2012.

Tal como se puede apreciar los directivos de los países, daneses, noruegos, suecos no dedican el tiempo necesario en esas acciones referidas a la media internacional. Los directivos de España se acercan más a la media internacional. En tanto, los primeros deben potenciar su trabajo en: Fomentar la visión educativa del centro; Elaborar los objetivos del centro escolar; Controlar la aplicación de los objetivos educativos en la enseñanza de los profesores; Controlar el progreso del aprendizaje de los alumnos.

Al hablar del liderazgo pedagógico en el contexto internacional, se refiere a las actuaciones de liderazgo orientadas a mejorar los resultados académicos de aprendizajes de los alumnos. Aludiendo a prácticas directas del aprendizaje de los alumnos. Alude a la diferencia que marca este liderazgo:

Un propósito clave del sistema educativo es mejorar los resultados educativos y sociales de todos los alumnos, con un énfasis particular en elevar los logros de aquellos con mayores dificultades. Son estos propósitos los que distinguen al liderazgo educativo de otro tipo de liderazgo. (González, 2013, p. 117, citado en Robinson (2007) y Robinson et al. (2008, 2009)

4.2 Integrantes del equipo directivo

Importante es tener un panorama claro de la principal legislación LGE a nivel orgánico constitucional que posee el sistema educacional chileno. Por ello, se estudiarán cómo se origina esta nueva disposición legal y los aspectos claves que digan relación con los principios que inspiran el sistema educacional chileno, la conjugación entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza como la existencia de la naturaleza mixta del sistema y la presencia del equipo directivo en este marco legislativo.

Chile ha tenido en la década del 2000 específicamente el año 2006 en adelante una de las discusiones recurrentes entre Estado y particulares en cuanto a provisión de educación se refiere. En efecto, tal como se observó en el apartado del Estado y los Particulares en la Educación Chilena: algunos hitos. La discusión no dejó de lado la preocupación por generar calidad y equidad de educación, pero, tampoco se apartó de las normales ideas que tienen las opiniones vertidas por ejemplo; en el Consejo Asesor para la Calidad de la Educación constituido el año 2006, aparte de las distintas comisiones de educación y sus sesiones que tuvo para este efecto que componer el Congreso Nacional con la finalidad de escuchar a la gran mayoría de los sectores interesados en el tema.

El año 2006 se produjo la llamada *revolución pingüina* término acuñado por los medios de prensa en alusión a la manifestación que hicieron los alumnos de enseñanza media, principalmente en Santiago de Chile y capitales de regiones. Quienes partieron manifestándose en contra de la JEC, pero en simple suma demandaban más calidad y equidad en el sistema escolar. Sin embargo, el tema derivó a la presión por cambiar radicalmente la legislación vigente hasta entonces, que era la LOCE que existía desde marzo de 1990.

También es menester decir, que la movilización social realizada por los alumnos fue secundada por algunos sectores de profesores y manifestantes. En resumen se planteó, el anquilosamiento de la LOCE, y el tener una nueva institucionalidad. Puesto, que Chile había completado gran cobertura de matrícula escolar y ahora había que centrarse en la calidad de la educación.

Finalmente, se derogó la LOCE en España cambiándola por la Ley General de Educación LGE. Esta nueva legislación española viene a establecer algunos aspectos de relevancia para la presente realidad que representan las nuevas demandas de educación y el Chile actual. Las que en forma sucinta se observarán de acuerdo a como se escriben en la tabla que se presenta a continuación. Destacando que se establecerá el artículo, de que trata para el caso chileno y la descripción del mismo. Asimismo, se resaltarán los conceptos que interesan a este estudio como: principios que inspiran el sistema, derecho a la educación, libertad de enseñanza, naturaleza mixta del sistema y presencia de los directivos.

Cuadro 9: Artículos de LGE

Artículo 3. Principios inspiradores del sistema de educación chileno.	- Universalidad y educación permanente – Calidad de la educación – Equidad del sistema educativo – Autonomía – Diversidad – Responsabilidad – Participación – Flexibilidad – Transparencia – Integración – Sustentabilidad - Interculturalidad
Artículo 4. Derecho a la educación; naturaleza mixta del sistema de educación; libertad de enseñanza.	- La educación es un derecho de todas las personas. - Una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea esta subvencionada o pagada, asegurando a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos.
Artículo 8. Libertad de enseñanza	- El Estado tiene el deber de resguardar la libertad de enseñanza. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.
Artículo 9. Directivos Artículo 10 letra b. Letra e	- Equipos docente directivos y sostenedores educacionales. - Los padres tienen derecho a ser informados por los directivos... - Los equipos docentes directivos de los establecimientos educacionales tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen. - Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y promover a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen. - Para el mejor cumplimiento de estos objetivos los miembros de estos equipos de los establecimientos subvencionados o que reciben aportes del Estado deberán realizar supervisión pedagógica en el aula. - Los deberes y derechos anteriores se ejercerán en el marco de la ley y en virtud de las funciones y responsabilidades delegadas por el sostenedor, según corresponda.

Fuente: Elaboración propia tomado de LGE, 2009

Como se observa la LGE establece un mandato a los equipos directivos o líderes. En el caso del estudio importa comentar acerca de los docentes directivos que escribe la norma chilena. Hay una evidente exigencia a las tareas directivas. Sin embargo, la LGE no especifica quien compone el equipo directivo. Es más, la citada norma escribe el concepto de sostenedor quien delegará las responsabilidades correspondientes al equipo directivo, en virtud de la legislación. Esto contrasta con la escasa evidencia nacional de investigación del tema en cuestión y las inquietudes de la investigación en curso. Aún cuando esta ley establece claramente la existencia de los directivos y lo que deben hacer.

En base a lo anterior, el equipo directivo del subsistema particular subvencionado en contextos vulnerables varía. Sin embargo, dada la experiencia de trabajar y observar este medio⁸. La mayoría se integra por los siguientes recursos humanos: director, jefe de unidad técnico pedagógico, orientador y coordinador de ciclo.

También observamos para este estudio la importancia de los principios inspiradores destacando entre ellos, la calidad y equidad de la educación. Además, la LGE trae a colación la realidad de la naturaleza o provisión mixta que tiene el país desde el siglo XIX y que esta ley plasma en forma escrita su existencia. Incluye y conjuga tanto el derecho a la educación que debe proveer y asegurar el Estado a las personas y la respectiva libertad de enseñanza.

La ley N°19.070/1997 conocida en Chile como el Estatuto de los Profesionales de la Educación o El Estatuto Docente (MINEDUC, 1997) tuvo modificaciones en la Ley N°20.501 /2011 acerca de la Calidad y Equidad de la Educación. En el caso que interesa para el director y el equipo directivo. La citada norma establece en su articulado cuestiones importantes como las siguientes, definiendo en su artículo 18:

⁸ Especialmente, centros escolares a lo largo de Chile, que a su vez integran CONACEP Corporación Nacional de la Educación Particular Subvencionada de Chile; FIDE Federación de Instituciones de Educación Particular; También se han observado otros centros escolares que se agrupan en torno a una comuna. En algunos puede variar la composición del equipo directivo de este subsistema, agregando por ejemplo, al inspector. Pero, en general mantienen la composición propuesta para esta investigación.

La función docente directiva es aquella de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para la función se ocupa de lo atinente a la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación y que conlleva tuición y responsabilidad adicionales directas sobre el personal docente, par docente, administrativo, auxiliar o de servicios menores y respecto de los alumnos.

...la función principal del director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional.

Por lo tanto, los directores de establecimientos, para dar cumplimiento a las funciones a que se refiere el inciso precedente, y para asegurar la calidad del trabajo educativo, contarán en el ámbito pedagógico, como mínimo, con las siguientes atribuciones:

- a. *Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento educacional, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación;*
- b. *Organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento, y*
- c. *Adoptar las medidas necesarias para que los padres y apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.*

Estas atribuciones podrán ser delegadas dentro del equipo directivo del establecimiento. La misma norma agrega para el equipo técnico pedagógico (que trabaja junto al director) lo siguiente:

Las funciones técnico- pedagógicas son aquellas de carácter Art.8° profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función, se ocupan respectivamente de los siguientes campos de apoyo o complemento de la docencia: orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación Curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente y otras análogas que por decreto reconozca el Ministerio de Educación, previo informe de los organismos competentes

Si bien en este apartado se tiene claridad que la responsabilidad del liderazgo pedagógico del centro escolar recae en la figura del director. La norma legal chilena establece otros campos o complementos de la docencia

(orientación, supervisión pedagógica, etc.). Debe plantearse que en la realidad el equipo que acompaña al director es en general: el jefe de la unidad técnico pedagógica (quien se ocupa de establecer el currículo, la evaluación, la planificación del centro. Y en mayoría se hace acompañar por coordinadores de ciclo que le colaboran en esta importante función. De igual manera, aparece aquí la figura del orientador, quien asume la responsabilidad de orientar los valores del centro, el consejo de curso, la política de convivencia escolar, entre otras.

Así este último (el orientador) en la costumbre ha asumido la función de orientar la vocación, el proyecto de vida, la educación familiar en la mayoría de los centros escolares. También a raíz, de la política de Convivencia Escolar, arraigada en la Ley 20.536 (MINEDUC, 2011d) que impulsa la buena convivencia escolar, han sido los encargados de poner en marcha este tipo de proyecto en el centro. Principalmente,

Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión...

En el ámbito mundial este orientador se llama: consejero pedagógico (países francófonos), teacher leader (países anglosajones), en España, el profesional de la orientación educativa. Y en general, la incorporación de este profesional docente, ha ido delimitando hacia un experto, un agente de cambio social, un facilitador de por ejemplo, como lo señala Lobato (2013, p. 203) citando a Boza Carreño y otros (2007), Cobos Cedillo (2010) y Anaya Nieto y otros (2011):

- Una función diagnóstica. Trata la valoración y el diagnóstico de las necesidades del alumnado...
- Una función de asesoramiento. Esta engloba tareas en la elaboración de programas.....apoyo en el desarrollo del proyecto personal y profesional de estudiantes.
- Una función de planificación, organización y coordinación de la intervención. Participan....con especial atención a los contextos donde se desarrollan los agentes educativos. (Lobato, 2013, p. 203, citando a Boza

Carreño y otros (2007), Cobos Cedillo (2010) y Anaya Nieto y otros (2011).

En este mismo contexto la función de asesoramiento interno al interior del centro escolar, no es una competencia exclusiva, pero sí importa la intervención del orientador. Así, el asesoramiento a la acción tutorial, la atención a la diversidad, entre otros son procesos de relevancia que desarrolla el orientador. La colaboración del orientador como asesor y los docentes deben tener siempre claro que en la intervención psicopedagógica que hagan se sitúa en un contexto determinado, con diversas variantes de índole como; atención a la diversidad, las multifunciones que realizan los propios docentes, el currículo que varía, el énfasis en la participación, etc. En este marco (Lobato, 2013. p. 207) plantea, que *el* “orientador puede propiciar el establecimiento de relaciones colaborativas con y entre el profesorado así como el desarrollo de actuaciones de orientación en base al asesoramiento colaborativo”.

Lo que también invita al orientador al acompañamiento de los profesionales de la educación más noveles o los más aventajados para guiarles en cambios que requieran “modalidades como la tutoría, el mentorazgo o la supervisión de la práctica profesional del estudiante al servicio de su desarrollo profesional” (Lobato, 2013, p. 212)

4.3 Naturaleza del trabajo del Director escolar

4.3.1 El director escolar: como cargo unipersonal

Siendo parte del objeto del estudio la figura del director, se da paso a la pregunta ¿quién es el director? Y guiados por la tesis de Parés (2008, p. 63) se dirá “el director es la persona que dirige: es el responsable de todos los aspectos que conforman una organización. Es el encargado de guiar, mostrando el camino, hacia una meta señalada”.

Así, siguiendo las directrices de la tesis recientemente citada se dirá que la función directiva es una forma de trabajo la que se puede definir mediante una finalidad triple y citada por Parés (2008, p. 63).

- a) *Obtener aquello que cubra las necesidades humanas, no sólo las biológicas, sino también culturales, familiares, sociales, educativas.*
- b) *Organizar y transformar el medio natural en el cual el hombre vive. Implica mejora en cuanto a que se dota de racionalidad y esto le ayuda a alcanzar sus fines de manera ética.*
- c) *Perfeccionarse a sí mismo, adquiriendo nuevos hábitos, haciendo nuevos descubrimientos, fortaleciendo su capacidad, su preparación, su experiencia, sus conocimientos, de tal modo que se haga apto para tareas nuevas, por medio de por ejemplo, una profesión.*

Importante será distinguir que una cosa es dirigir un centro escolar y otra es gestionar el mismo. Para establecer la diferencia se dirá que dirigir es mucho más que resolver casos, exige fundamentalmente descubrir y tratar con personas. Agregando, que aquél que dirige además de administrar recursos constantemente debe proyectar el centro escolar hacia metas y desafíos y lo debe hacer tanto para crear redes internas con equipos y con redes externas para buscar colaboraciones de otros entes con el centro que dirige, creando y compartiendo una visión. Especial es cuando el director trabaja en contexto difícil o vulnerable, donde las comunas y la población escolar que vive en ellas, no necesariamente tienen recursos de sobra. La modesta experiencia enseña que aquí se pueden hacer múltiples cosas y que el agrado de realizarlas trae aparejado el aprecio y agradecimiento de las familias a quienes se atiende.

Por ello, la dirección se relaciona con la gestión de la misma, ¿cómo el director dinamiza el centro, de qué manera relaciona la comunidad con otros entes de la comuna donde se vive, cómo integra un centro desde el lugar donde se encuentra geográficamente instalado con recursos profesionales de Universidades, cómo atrae recursos que beneficien a la comunidad escolar, etc.? La velocidad con que aplique los cambios, la inserción de los valores trabajados no sólo con el cuerpo docente sino con los diferentes estamentos que conforman el centro, son decisiones complejas y no fáciles de instalar. Lo anterior justifica el trabajo del director, la adquisición de competencias no para hacer clases que sin duda debe saber hacer y hacer bien, sino, su trabajo para guiar a otros y orientarles a que la organización escolar se desarrolle al máximo será su gran tarea y no a dudarlo no fácil de dar todos los días.

En este sentido, Estruch (2002, citado en Charles, 2009, p. 192) destaca que el “director dispondría de amplia capacidad de liderazgo (curricular, de gestión, de recursos humanos y materiales) para llevar adelante su proyecto de mejora. Tendría competencia para nombrar a su equipo directivo y a los cargos de coordinación”. Desde la óptica de Parés (2008, p. 64) al analizar la función directiva este lleva a cabo cuatro funciones directivas:

- I. Evaluación de situaciones. Dando respuesta a la acción de aclarar, clasificar y desglosar los asuntos complejos en componentes manejables, así como el mantenimiento del control sobre los eventos. Se presenta después de los tres procesos racionales: análisis de problemas, de decisiones y de problemas-oportunidades potenciales.
- II. Análisis de problemas. Permite identificar, describir, examinar y resolver con precisión una situación en donde algo ha salido mal y no sabemos qué lo causó.
- III. Análisis de decisiones. Podemos observar las razones por las que se toma una decisión y examinar su propósito.
- IV. Análisis de problemas-oportunidades-potenciales. Se enfoca en eventos futuros; un problema latente existe cuando podemos anticipar posibles trastornos en alguna situación.

Por otro lado, la autoridad formal le confiere al director un estatus especial dentro del organigrama de la organización o centro escolar. A partir de esa posición surgen las funciones directivas que se agrupan en tres categorías principales (Montaner, 2001, p. 30-33) citados por Parés (2008, p. 65).

I. Funciones interpersonales. Actividades directamente vinculadas con el trato y relación con las personas:

- 1.1 El director como cabeza visible
- 1.2 El director como líder
- 1.3 El director como enlace

II. Funciones Informativas. Encaminadas a la recuperación y transmisión de información:

- 2.1 El director como detector de situaciones
- 2.2 El director como difusión de información
- 2.3 El director como portavoz

III. Funciones de toma de decisiones. Implica su participación en el proceso de determinación de estrategias, mediante el cual se toman y se relacionan entre sí las decisiones significativas de la organización:

- 3.1 El director como promotor de acciones
- 3.2 El director como gestor de anomalías
- 3.3 El director como administrador de recursos

4.3.1.2 El Director y la Gestión escolar

Sin duda, el director del centro escolar debe producir un movimiento, una dinámica, a través, de un conjunto de acciones relacionadas entre sí, que conllevan a tener toda una acción para alcanzar intencionalidad pedagógica con él. Por cierto, no puede hacerlo sólo, por ello, debe promover el trabajo escolar con el principio de participación de diferentes estamentos que conforman la comunidad. Así, se comprende en la definición de gestión escolar, Villarroel (2002, 2004). Es un proceso de coordinación general en la dinámica de la escuela, donde se insertan estrategias y se conforman equipos de trabajo estableciendo redes para la obtención de logros de objetivos.

Esta definición nos lleva a pensar un proceso de transformación, de actitud, de demostrar una organización viva, y sobre la cual su accionar la haga dinámica, desarrollando la habilidad de continua búsqueda para ir auto renovando su propio aprendizaje. Junto a la idea de tejer redes internas hacia la formación de equipos de trabajo con los diferentes estamentos. Debe ser un trabajo orientado, donde la gestión busca acciones planificadas que lleva a cabo el “proceso de participación de toda la comunidad que conforma la escuela. Finalmente, todas las acciones deben ser coordinadas de manera que, se consigan los objetivos propuestos por esa organización” (Villarroel (2002) Villarroel y Gairín (2012).

La idea de establecer redes internas para conformar equipos de trabajos en todos los niveles de la comunidad escolar, sostenedora(a), equipo directivo (director), docentes alumnos. Padres y apoderados, respetando el rol que le compete a cada cual, deben ir escudriñando un beneficio común, porque al fin y al cabo el centro y la familia tienen un común objetivo, que el alumno aprenda y se eduque de manera provechosa.

Pero, lo anterior no puede llevarse a cabo si la cabeza visible del centro escolar que es el director no tiene claridad para donde marcha su organización, y aunque esto puede ser lógico, la visión de aquello debe estar plasmada en el proyecto educativo institucional y compartido por la gran mayoría de los estamentos que le conforman, porque en definitiva gran parte de lo que se hace o no se hace a diario en el centro pasa por la claridad o confusión o el grado de preparación que tengan estos al respecto. De ahí, que es de cabal importancia la visión y la influencia de que las escuelas cuenten con un líder que guíe y oriente los equipos que va formando, necesitan una dirección y necesitan gestionar y moverse en línea clara con esa dirección para que exista congruencia en el liderazgo que desea establecerse.

Esto traerá mejoras en la toma de decisiones por y para objetivos comunes y metas establecidas en el PEI y frente a cambios o adaptaciones que haya que realizar, las redes internas funcionarán para solucionar problemas. Habrá un mejor puente comunicacional, transparente, con un alto sentido de respeto. El investigador agrega que, la gestión como estrategia debe mejorar la

calidad del servicio escolar que el centro entrega a la comunidad atendida. Sin dejar de mencionar que *es un concepto amplio y que trasciende en la escuela, procurando a, que lo pedagógico pase a ser el centro de todo lo que se hace.....se propone entonces, que la escuela asuma un liderazgo pedagógico, con un claro sentido visionario del presente y futuro de los alumnos.....la gestión transformará a la escuela como una verdadera organización de aprendizajes* Villarroel (2011).

Finalmente, no hay dudas que el director escolar, es una figura clave en el funcionamiento del centro. Un buen director hace una buena escuela (Villarroel, 2004, p. 168).

Otra interesante visión de la gestión escolar como concepto orientado dentro del quehacer de un director es el de Escamilla (2006, p. 192), quien plantea que la función del estamento directivo se orienta a *la toma de decisiones y a las acciones que se realizan.....es el ámbito de lo micro político de la gestión y se focaliza en cada escuela*. El mismo autor cita algunas definiciones de gestión escolar como la de (Villarroel, 2004: 1) “es el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo, siendo un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos que se pretenden alcanzar”, o la de (Navarro, 2002, citado en Villarroel, 2004, p. 169) que identifica tres tendencias en la discusión conceptual de la gestión escolar:

- a. *La de fuertes influencias administrativas y con acentos en lo organizacional.*
- b. *La que hace énfasis en los procesos, la cotidianeidad, los sujetos y la cultura escolar.*
- c. *La que sublimiza el fin último de la gestión escolar: la generación de aprendizajes en la escuela.*

La orientación del trabajo de Pozner (2000, p. 8 – 12) nos permite observar algunos alcances respecto a los siguientes criterios de administración escolar y paralelamente nos plantea argumentos del ¿por qué? La visión sustentada en lo administrativo no explica de manera total la cotidiana realidad que se vive en un centro escolar, veamos:

1. La administración escolar dirige la educación como cualquier otra empresa: Este es un principio de la división del trabajo, que proviene de organizaciones del mundo privado. Separa las acciones administrativas de las técnicas o pedagógicas, concentrando las primeras en los directivos.
2. La administración escolar regula rutinas: Administrar supone un sinnúmero de tareas rutinarias dependientes de jerarquías que simplifican la realidad compleja de un centro escolar en cuanto al tipo de personas, a la tecnología utilizada, a los procesos y a los productos.
3. La autoridad y el control ejercidos a través de indicadores formales: La potestad de controlar se concentra en la cumbre de la organización. Esta ejerce su autoridad a través de controles formales, generales e impersonales.
4. La cultura rígida engendra estructuras desacopladas: el principio de la división del trabajo que produce el modelo tradicional conlleva a algunos autores a denominarlo “culturas débilmente acopladas” o directamente estructuras desacopladas. En estas se encuentran sujetos, objetivos recursos, estrategias y fines; pero entre ellos hay una escasa articulación, por lo que se encuentran aislados entre sí.
5. Tareas aisladas escasez de equipos: La autoridad se concentra en la cumbre y controla bajo reglamento. En la medida en que las tareas se delimitan normativamente y se asignan responsabilidades individuales. Las relaciones de cooperación y asistencia recíproca, no forman parte de la cultura de la organización.
6. Restricciones estructurales a la innovación: Se institucionalizan rutinas formalistas de desempeño y de control, por tanto, difícilmente adaptables a situaciones diferentes y cambiantes. La dirección se encuentra asociada a tareas netamente administrativas y disociadas de lo pedagógico.

7. Una visión simplista de lo educativo: El modelo de administración en general define como unidades ejecutoras a los distintos niveles y organizaciones que funcionan en un sistema educativo. En tal sentido, un centro escolar, ejecuta, implementa, cumple políticas educativas, pero no las diseña.

8. La pérdida del sentido de lo pedagógico: Desde la cultura burocrática que se desprende de un modelo de administración, surge una paradoja, el hecho de que las escuelas son lugares donde menos se discute de educación.

Otra visión de la gestión en organizaciones de educación es la de Lepeley (2001, p. 6) cuando se refiere a los principios que orientan la gestión de calidad aduciendo que se basa en el *principio que hay que hacer las cosas bien.... La gestión de calidad es un modelo de gestión intensivo en las personas, no en el capital*. Algunos principios de la gestión de calidad planteada por esta autora son:

- El bienestar de quienes trabajan en la organización “clientes internos”, es determinante de los resultados de la gestión.
- La satisfacción de las necesidades del cliente externo gobierna todos los indicadores importantes del proceso productivo y la organización.
- La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales en el desarrollo de la gestión de calidad
- El mejoramiento de largo plazo impera sobre la solución rápida de corto plazo.
- La comunicación efectiva determina eficiencia y éxito en resultados.
- Los hechos y datos son importantes, los supuestos o adivinanzas no lo son.
- La preocupación principal es encontrar soluciones, no errores

Dado estos principios de gestión se asume que para hacer las cosas bien la integridad de las personas que participan en el proceso productivo es tan importante como la efectividad del liderazgo para dirigir la misión de la organización escolar centrada en satisfacer las necesidades de los usuarios.

4.3.1.3 Importancia del Director Escolar en el siglo XXI

El siglo XXI trae consigo la ya citada preocupación que las funciones desarrolladas por el director del centro están hechas para desempeñarse en la era industrial, y no en la era actual, porque nos encontramos con alumnos motivados a las redes sociales, los avances tecnológicos, y debe actuarse en relación a estas demandas. Al respecto, la OCDE (2009, p. 12) destaca la influencia que puede llegar a tener un director en su desempeño y mejorarlo a través de cuatro aspectos como “supervisar y evaluar el desempeño de los maestros, realizar y organizar la instrucción y la tutoría, planificar la formación profesional del maestro, organizar el trabajo de equipo y el aprendizaje colaborativo”.

En muchos países existe una preocupación por el hecho de que el papel del director, definido por las necesidades de épocas pasadas, no sea el adecuado para enfrentarse a los retos que presentan los centros escolares del siglo XXI. En la mayoría de los países OCDE es el director quien asume la mayor parte de las responsabilidades de la gestión escolar. Así, el director escolar debe necesariamente convertirse en un líder. Hablamos de la capacidad de convertirse en un líder que guíe el proyecto educativo del centro escolar, la capacidad de innovar programas junto a sus docentes, emprender desafíos, determinar objetivos estratégicos, gestionar razonablemente los recursos, garantizar resultados de aprendizajes positivos, como también garantizar un clima armónico en convivencia escolar. Son en definitiva algunas de las competencias que el director – líder debe demostrar que posee en cuestiones de procesos y resultados en forma concreta y no etéreas o sólo académicas.

De aquí la importancia de asumir el cargo de director sea una prioridad en los diferentes sistemas escolares, por ello el citado estudio internacional en su página 33 confirma:

La calidad del liderazgo escolar necesita mejorarse y hacerse sostenible...se identifican cuatro ejes principales de política que considerados en conjunto, pueden mejorar la práctica del liderazgo escolar:

- 1 *(Re) definir las responsabilidades del liderazgo escolar*
- 2 *Distribuir el liderazgo escolar*
- 3 *Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz*
- 4 *Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva*

Sin duda, el director debe intentar adquirir y desarrollar en su labor estas competencias. Por ello, el liderazgo del director escolar avanza hacia la descentralización y autonomía junto con una mayor rendición de cuentas; por otro lado, nuevos enfoques a los procesos de enseñanza aprendizaje y poblaciones estudiantiles cada vez más variadas están cambiando las funciones y responsabilidades del liderazgo que conlleva la dirección de centro.

Como resultado el liderazgo escolar ha cambiado su relevancia para el siglo XXI, definiéndose cada vez por un exigente conjunto de funciones, *incluyendo las tareas administrativas y de gestión, los recursos financieros y humanos, las relaciones públicas, el aseguramiento de la calidad y el liderazgo para una enseñanza y aprendizaje mejorados* OCDE (2009, p. 34).

Es más en el contexto internacional, acerca de la importancia y la cantidad de funciones en la dirección escolar que conducen a una mejora del aprendizaje del estudiante, Gairín y Antúnez (2008, p. 51), que permite identificar “cuatro ámbitos principales de responsabilidad como funciones clave en la dirección escolar al momento de mejorar la enseñanza y el aprendizaje dentro de sus escuelas: apoyo y desarrollo de la calidad del profesor; definición de objetivos y progreso apreciable; gestión estratégica de recursos; y colaboración con agentes externos”.

Si bien estas funciones y responsabilidades de la dirección escolar parecieran generales a todas aquellas personas que asumen esta función. Es necesario recordar que la presente investigación se enfoca en contexto vulnerable, donde la lógica dice que tiene un costo mayor el dirigir un centro, por la vulnerabilidad que conlleva trabajar en un ambiente más difícil, por las características del alumno y familia que se atiende. El citado estudio internacional recuerda que los directores constituyen una pieza clave en el fortalecimiento de los vínculos entre el personal de la escuela y las comunidades

del entorno. Al parecer, los directores con más éxito se muestran por lo general, muy comprometidos ante las circunstancias difíciles y gozan del aprecio de los padres y de la comunidad. También consiguen establecer una mayor relación con otros agentes, como pueden ser empresas locales, asociaciones deportivas, y organizaciones de la comunidad, así como vinculando el trabajo de la escuela a agentes de asistencia social, legal u otros (PricewaterhouseCoopers, 2007).

La investigación apoya esta última idea, pues, en contextos vulnerables, el director escolar debe potenciar las redes sociales, para variados objetivos, como por ejemplo; establecer puentes con las juntas de vecinos y la población circundante, de manera, que el centro escolar pase a formar parte del paisaje social de esa comunidad en particular y comprenda y se adapte a esas circunstancias, a través, de su proyecto educativo institucional y proyecte a la misma. También, conseguir atenciones con los centros de salud, como por ejemplo; atenciones de salud bucal, o atenciones de consulta con psicólogo. Algunos realizan gestiones con equipos deportivos aficionados donde los alumnos juegan fútbol, o pertenecen a iglesias religiosas. De esta manera, consiguen identificar al centro escolar con la comuna donde están insertos y beneficios de acercamiento para que la población comprenda el rol educativo del mismo. No cabe duda, que un director trabajando en contextos de vulnerabilidad es más apreciado en la gestión de su trabajo por la comunidad escolar y sus diferentes estamentos. Por ende, consigue resultados escolares positivos para los alumnos.

Relevante será que en contextos de trabajo vulnerable el director líder desarrolle aspectos de competencia socioemocional (la asertividad, el autocontrol, la autoestima, etc.). Puesto que, a través, de estos se ha reivindicado que el ser humano no sólo piensa. También siente y debe compartir ese sentir, *sus dudas, sus sentimientos, sus tareas, y su visión de las cosas (actitudes, y valores ante las cosas)*.

En tanto, Villa (2013, p. 343-344) también se refiere las competencias emocionales que dan a conocer otros investigadores (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002):

1. Competencias personales (determina el modo en que nos comportamos con nosotros mismos).
 - Conciencia emocional
 - Valoración adecuada de uno mismo
 - Confianza en sí mismo

1.2 Autogestión con seis competencias asociadas:

- Autocontrol
 - Adaptabilidad
 - Logro
 - Iniciativa
 - Optimismo
2. Competencias Sociales (que determinan el modo en que nos comportamos con los demás)
 - a. Conciencia Social:
 - Empatía
 - Conciencia de la Organización
 - Servicio
 - b. Gestión de las Relaciones:
 - Liderazgo inspirador
 - Influencia
 - Desarrollo de los demás catalizador de los conflictos
 - Establecer vínculos
 - Trabajo en equipo y colaboraciones

Dada estas competencias debe comprenderse que los líderes comienzan por primero; conocerse y dar a conocer su visión del centro escolar, qué desea para la comunidad escolar, ¿cuáles son las metas que se han fijado? Y compartirlas con los docentes y diferentes estamentos del centro, etc. Este conocimiento personal finalmente constituirá base y fundamento de liderazgo del directivo.

4.4 Una Mirada de Contexto. El Director Escolar en América Latina

4.4.1 La formación Directiva

Cuando se estudia al mundo desarrollado, especialmente los países OCDE. Todos los directivos poseen título de educación superior (grado) y posgrado y, en general este estudio se traduce en un máster en Dirección Escolar. Desde este punto de vista, interesante es que la realidad de Latinoamérica nos sitúa en que la gran mayoría de los directivos también cuentan con este título profesional (grado universitario) específicamente el promedio de los países en la región posee, un 43,1% de los directivos tiene estudios de grado universitario y el 20,1% tienen a su haber un posgrado (ver tabla).

Tabla 8: América Latina: formación inicial de directores(as) escuelas primarias/ básicas

País	Técnica no universitaria	Pedagógica no universitaria	Grado universitario	Posgrado	Otro dato
Argentina	71,6	0,0	9,5	5,4	13,5
Brasil	0,0	5,7	45,4	44,7	4,3
Colombia	0,0	7,8	36,1	55,6	0,6
Costa Rica	0,8	0,0	59,7	38,1	1,5
Chile	0,0	9,2	45,1	37,3	8,5
El Salvador	5,4	1,2	1,2	46,1	45,5
Paraguay	9,1	53,2	16,8	6,3	14,7

Fuente: Tomado y adaptado de Murillo, 2012

Así, la formación de docentes que se norman en cada país es diferente, más aún los cargos de directivos también marcan diferencias notables al estudiar la formación directiva. Por ejemplo, la formación en Argentina son estudios técnicos y no universitarios, así el 71,6 de los directores(as) tienen esa titulación; a diferencia de Paraguay país donde se exigen estudios pedagógicos no universitarios teniendo ese país un 53,2% de directores con esa titulación.

En el caso de Chile, la mayoría de los directores(as) poseen estudios universitarios de grado (45,1%). Y en alta proporción estos tienen estudios de posgrado (37,3%) así, Chile dentro del contexto Latinoamericano es el quinto

país con un porcentaje mayor de directores(as) que han logrado alcanzar este nivel académico, tras Colombia, El Salvador, Brasil y Costa Rica.

Tras una revisión de los directores(as) con estudios de posgrado el análisis y descomposición por tipo de escuela se puede apreciar que en la región Latinoamericana, los directivos con menor preparación en este tipo de estudios son los que ocupan cargos directivos en centros escolares del mundo rural. Para el ejemplo, sólo el 13,7% tienen estudios de posgrado de carácter universitario. En comparación con aquellos que trabajan en escuelas urbanas, públicas (25,7%) o privadas (25,5%). Ver siguiente cuadro.

Tabla 9: América Latina: Directores(as) con estudios de posgrado total y por tipo de centro escolar

País	Total	Centro escolar público urbano	Centro privado urbana	Centro rural
Argentina	5,4	5,0	10,00	3,5
Brasil	44,7	56,9	63,6	22,2
Colombia	55,6	82,3	42,1	41,3
Costa Rica	38,1	48,1	47,1	27,7
Cuba	23,3	25,0	No tiene	21,8
Chile	37,3	41,8	48,8	21,7
El Salvador	46,1	22,4	42,9	62,5
México	6,9	12,5	18,2	0,0
Paraguay	6,3	13,9	11,1	2,3
República Dominicana	18,3	28,3	36,4	4,8
Uruguay	7,5	7,5	22,2	0,0

Fuente: Tomado y adaptado de Murillo, 2012

En general, Brasil, Colombia y luego Chile destacan en la formación de estudios para directores(as). Siendo los países de El Salvador y Colombia quienes tienen más preparación para enfrentar la tarea directiva en el mundo rural. Sin duda, el desafío de tener una mejor nivelación de estudios a nivel rural, es una asignatura pendiente en casi toda Latinoamérica, situación a la cual no escapa la realidad chilena.

Dado los estudios internacionales entre ellos los de la OCDE en Chile y sistemas en el mundo (2005) y la propia agenda nacional se ha impulsado una fuerte mirada en el director escolar. Su desempeño, sus estudios, su acceso al cargo, esto último gran preocupación demostrada por el Servicio Civil, sumado a la ley N° 20.501 que establece concurso público para Directores de las Direcciones de Educación Municipal y directores de establecimientos educacionales con la participación de la Alta Dirección Pública, incorporando entre sus miembros a un especialista en educación (MINEDUC, 2011b), que habla acerca de la calidad y equidad de la educación. El cargo para ser director escolar de un centro escolar público pasa por una comisión calificadora *integrada por el jefe del departamento de administración municipal...un miembro del consejo de Alta Dirección Pública...un docente perteneciente a la misma dotación municipal...perteneciente a la red de maestros*. Todo esto enmarcado en el subsistema municipal chileno. Y reconociendo un gran esfuerzo por mejorar tal cual escribe la legislación la calidad de este cargo. Así, se puede comentar que las personas que quieren acceder al cargo; postulan dentro del plazo establecido por el concurso público (municipal); sus antecedentes pasan por una consultora designada para el efecto, luego, la consultora realiza el análisis psicológico y curricular de los futuros directores(as), pudiendo algunos quedar fuera de esta etapa (por no cumplir requisitos formales, o tener bajos puntajes en sus respectivas entrevistas o análisis de sus antecedentes. Así también, pueden quedar para la siguiente etapa con observaciones (idóneo o no idóneo); finalmente pasan a la comisión para entrevista final y luego de ello se deja acta para enviársela al Alcalde de la comuna, quien finalmente nombra dentro de la terna enviada por la Comisión calificadora al elegido. Se reitera que todo este comentario tiene que ver con el subsistema municipal de la educación escolar chilena.

En consecuencia, todo esto ha tenido repercusiones en los liderazgos directivos y en la preparación de estos al postular a un cargo de esta naturaleza. Por lo que contar con un director(a) preparado profesionalmente para atender la dirección escolar se ha tornado en un gran desafío para quien en los

subsistemas municipal, particular subvencionado y particular tiene la intención de contar con un profesional competente. Así lo demuestra el siguiente cuadro.

Tabla 10: Directores(as) de escuelas básicas urbanas por nivel de estudios, 2010

Estudios posteriores al título inicial	Municipal	Particular subvencionado	Particular	Total
Doctorado	5,0	3,0	8,8	4,4
Magister	60,6	31,8	47,9	44,2
Diplomado o pos título	89,0	56,8	65,4	69,7

Fuente: Tomado y adaptado de Muñoz, 2010

En Chile, cabe destacar que existe un alto porcentaje de directores(as) que optan por estudios posteriores hacia un diplomado o pos título. Siendo el subsistema municipal el que alcanza un 89%, pudiendo haber razones en que esto se relacione con el requisito de postulación al cargo en esta dependencia. También es menester decir que, en general el tiempo de formación de los directores(as) en Chile supera al resto de los países de la región Latinoamericana. En efecto, en su mayoría son cursos pre requisitos para el cargo o suplencias. Puesto que en Chile no existe una preparación de carácter formal para el cargo de director(a), ni cursos de inducción para ello, como lo hay por ejemplo, en Gran Bretaña (ver capítulo de Competencias).

No obstante, Chile ha considerado fuertemente la preparación a través de un sistema indirecto en el cual las Universidades e Institutos Profesionales con sus propuestas de; Pos título, Diplomados, magister han abordado esta necesidad. Asimismo, desde el Ministerio de Educación se han establecido directrices de formación de directores. En efecto, el año 2007 el Centro de Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2009) abrió la posibilidad para el Programa de Liderazgo Directivo orientado al desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes que se necesitara para fortalecer el liderazgo pedagógico y la gestión de los directores. Esta iniciativa planteó diferentes estrategias de formación y hasta el año 2009, un total de 4.470 docentes directivos; director(a), subdirector(a), jefes técnicos pedagógicos, docentes técnicos pedagógicos y sostenedores habían realizado alguna modalidad de este programa.

Actualmente, esta institución CPEIP impulsa el curso de Formación: Directores de Excelencia. Siendo así otra nueva iniciativa dirigida a desarrollar competencias de liderazgo pedagógico. Donde se desarrollan acciones de formación como; diplomados, pasantías, magister en Chile y el extranjero. Y que tiene como objetivo final, el que los becarios adquieran conocimientos y competencias prácticas para: establecer una dirección, desarrollar las personas, rediseñar la organización escolar y gestionar el programa de enseñanza (MINEDUC, 2011c)

4.4.2 Distribución del Director(a) escolar por rango de edad y dependencia.

¿Qué edad tienen los directores(as) en promedio en América Latina? Y ¿En qué tipo de dependencia escolar trabajan? Según, los datos del SERCE (LLECE, 2008) en el conjunto de países los directores(as) de Latinoamérica tienen en promedio 44,8 años, en el caso de Chile esta edad aumenta en promedio hasta los 53,9 años. En Latinoamérica, los centros escolares rurales tienen directores(as) más jóvenes, y en el promedio los directores(as) de más edad se encuentran en centros privados. Pero, en el caso de Chile esta tendencia va en contrario. Así, en los centros públicos (municipales) urbanos la edad promedio es de 55,6 años. Luego, se encuentran los centros particulares subvencionados urbanos con promedio de edad de 53,1 años. Finalmente, en centros rurales la edad promedio es de 52,7 años.

Los directores(as) más jóvenes de la región Latinoamericana de menos a más y en promedio, se encuentran en; Guatemala con 39,1 años; Nicaragua con 39,7 años; Paraguay con 40,1; Ecuador con 49,6 años; Uruguay con 48,5 años; Argentina con 47,9 años y Colombia con 46,7 años, posteriormente Chile con lo descrito anteriormente.

En el caso de Chile, acerca de la cantidad de directores(as) por grupo etario y dependencia se puede apreciar que, a partir de la información dada por El Panel de Idoneidad Docente, 2004 – 2010. En el subsistema público (municipal) la mayoría de los directores(as) (80,4%) superan los 51 años de edad. Mientras

que en los particulares subvencionados, más de la mitad de los directores(as) tienen menos de 51 años. Cabe aclarar que estos dos tipos de dependencia (público – municipal; particular subvencionado) concentran más del 90% de la matrícula escolar a nivel nacional. Específicamente, el 54% (MINEDUC, 2013) pertenece al subsistema particular subvencionado y el 36% (MINEDUC) al subsistema municipal – público.

Atribuciones del Director Escolar

En relación a ¿cuáles? Son las atribuciones (competencias) que tienen los directores(as) de la región Latinoamericana, especialmente titulares de centros escolares públicos. Revisaremos algunas ideas de ello.

Tabla 11: América Latina: Algunas atribuciones en general de los directores(as)

País	Ideas
Nicaragua, Ecuador y Perú	Los directores(as) no son responsables de la contratación del personal docente. Tampoco afirman serlo de otro tipo de contratantes.
Cuba y el resto de Latinoamérica	Este país centroamericano el 34,2% de los consultados, afirman ser los responsables del despido de los docentes. En el caso chileno, los directores en ejercicio pueden despedir un 5% de su personal docente anualmente.
Países de Latinoamérica	Los directores no tienen competencias ni atribuciones en establecer sueldos iniciales ni en aumentos, en ningún país de la región Latinoamericana.
Países de Latinoamérica	Uno de cada tres directores(as) consultados afirma ser el principal responsable de definir acciones de desarrollo profesional para sus docentes.
Países de Latinoamérica	Los responsables de establecer las directrices de normas de disciplina en sus centros escolares. Llegan a la mitad de los directores(as) consultados.
Brasil, Colombia y El Salvador	Son países donde los directores(as) afirman no ser responsables de la admisión de los alumnos. En cambio, en el resto de los consultados a nivel Latinoamericano, manifiestan que sí.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del SERCE. (LLECE, 2008)

Debe considerarse que los recientes comentarios del cuadro. Corresponden a centros escolares públicos. Estos datos arrojan que dada la enorme diferencia entre países. Chile, se constituye en un país promedio dentro

de las atribuciones consultadas y que son las mismas en relación al resto de los demás países latinoamericanos. Para una mejor ejemplificación el siguiente cuadro da cuenta de ello.

Tabla 12: América Latina: porcentaje de directores(as) de centros públicos que afirman ser el principal responsable de diferentes tareas organizacionales

País	Contratar docentes	Desvincular docentes	Establecer sueldos iniciales a docentes	Determinar aumento de sueldos a docentes	Definir acciones de desarrollo profesional docente	Decidir el uso de recursos económicos que llegan al centro escolar
Argentina	11,5	14,2	0,0	0,0	34,00	63,5
Brasil	5,8	4,2	0,8	0,0	8,5	19,8
Chile	5,4	3,6	0,9	0,0	30,3	31,1
Colombia	2,8	1,5	0,7	0,7	37,6	16,8
Costa Rica	6,2	4,4	1,8	0,9	21,6	23,3
Cuba	13,4	34,2	0,5	12,3	61,5	49,7
El Salvador	4,6	4,01	2,0	1,3	42,5	5,3
México	8,9	8,0	0,9	1,7	19,1	28,2
Paraguay	14,8	8,0	4,0	3,2	45,5	35,4

Fuente: Tomado y adaptado de Murillo, 2012

En el caso de los centros escolares privados, los datos arrojan que los directores de este tipo de dependencia administrativa, observa que una mayor medida son los máximos responsables de tareas como; contratar docentes, definir acciones para el desarrollo profesional docente, establecer las normas disciplinarias para el centro, tomar decisiones acerca de la admisión de los alumnos(as) al centro y en qué cursos. Así también, definen las actividades extra curriculares o de complemento que se ofrece al alumnado.

Tabla 13: América Latina. Porcentaje de directores(as) de centros privados que afirman ser el principal responsable en diferentes tareas organizacionales.

País	Contratar docentes	Desvincular docentes	Establecer sueldos iniciales a docentes	Determinar aumento de sueldos a docentes	Definir acciones de desarrollo profesional docente	Decidir el uso de recursos económicos que llegan al centro escolar
Argentina	17,2	10,3	0,0	0,0	55,2	7,4
Brasil	52,9	41,2	40,0	30,0	47,1	31,6
Chile	40,0	28,6	10,8	8,1	45,2	17,7
Colombia	51,4	47,4	32,4	29,0	45,7	33,3
Costa Rica	41,7	33,3	16,7	8,3	36,4	16,7
Cuba	No tiene	No tiene	No tiene	No tiene	No tiene	No tiene
El Salvador	69,2	46,2	30,8	30,8	76,9	38,5
México	No tiene	No tiene	No tiene	No tiene	80,0	20,0
Paraguay	16,7	20,0	25,0	25,0	0,0	20,0

Fuente: Tomado y adaptado de Murillo, 2012

A modo de síntesis

El equipo de dirección de un centro escolar desempeña un rol crucial en el éxito de una reforma educacional y las innovaciones que ella conlleva, especialmente porque este equipo directivo dentro del cual se conjuga el director, se transforman en un agente de cambio relevante, sea, en su responsabilidad y liderar el proceso en el que se desarrolla el proyecto educativo de un centro escolar.

Liderar e influir, motivar a las personas y descubrir su potencial, desarrollar confianzas recíprocas para actuar estratégicamente en un cambio planificado. No es algo que le competa exclusivamente al director, sin duda, debe hacerse acompañar de un equipo; Jefe Técnico Pedagógico, Orientador, Coordinador de Ciclo, que tenga lineamientos claros de la visión propuesta y compartida para, a su vez, acompañar a los docentes de aulas, encabezando el liderazgo del acompañamiento y monitorear las tareas. Implicando sentido proactivo en la comunidad escolar. Especialmente, en los centros escolares donde el alumno se encuentra más expuesto, más voluble, más vulnerable, no sólo por una condición económica menor, la experiencia nos señala que la condición emocional y social influye fuertemente en esta vulnerabilidad.

Así, un centro escolar adquirirá liderazgo siempre que una de las tareas principales del equipo directivo, liderada por el director, sea el transformar las políticas educativas nacionales en locales o micro gestión, del quehacer cotidiano del centro. Adquirir, el paradigma de un lenguaje pedagógico y metodológico. Simultáneamente, el equipo directivo irá definiendo una serie de hacer demostrable (competencias) en premisas de decisiones mediante la transformación de objetivos de aprendizajes.

Respecto, del liderazgo pedagógico en el contexto internacional, se refiere a las actuaciones de liderazgo orientadas a mejorar los resultados académicos de aprendizajes de los alumnos. Aludiendo a prácticas directas del aprendizaje de los éstos. González (2013, p. 117) citado en Robinson (2007) y Robinson et al. (2008, 2009) alude a la diferencia que marca este liderazgo.

Finalmente, en contextos vulnerables, el director escolar y su equipo más cercano. Debe potenciar el establecer puentes con las juntas de vecinos y la población circundante, de manera, que el centro escolar pase a formar parte del paisaje social de esa comunidad en particular y comprenda y se adapte a esas circunstancias, a través, de su proyecto educativo institucional y proyecte a la misma. De esa manera, podrá tener impacto en calidad de aprendizajes. Cuando esto ocurre, especialmente en contextos de población vulnerable. Los centros son más valorados por las familias, y estas eligen estar en ellos.

C. MARCO APLICATIVO

CAPÍTULO 5. DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO

- 5.1 Aproximación epistemológica
 - 5.2 Objetivos del estudio de campo
 - 5.3 Método de Investigación
 - 5.4 Muestra de participantes voluntarios
 - 5.5 Técnicas de relevamiento de información
 - 5.6 Estrategia de Análisis de datos
- A modo de síntesis

Cuestiones Previas

De acuerdo a lo planteado en la introducción de este trabajo y tras establecer los objetivos de la investigación, así como fundamentar el marco teórico acorde con el Equipo Directivo, se comienza la fase de recopilación de información, que permita cumplir con los objetivos propuestos. Todo lo anterior, corresponde al proceso de diseño de investigación, el cual se materializa concretamente en la forma de alcanzar los objetivos del estudio dentro de un contexto determinado.

Por tal motivo, la presente investigación se centró en determinar el nivel de desempeño de las competencias profesionales del Equipo Directivo que trabaja en el sector particular subvencionado chileno, específicamente de contextos vulnerables, constituyéndose éste en el objetivo central del estudio.

Particularmente, se adentró en las competencias profesionales del Equipo Directivo, quienes realizan su quehacer profesional en colegios particulares subvencionados de diversas comunas de la región del BioBio. Se contempló un plan y estrategia a utilizar con el uso de diferentes técnicas para obtener la información requerida, así como los procedimientos para su organización y posterior análisis.

A continuación se da a conocer un cuadro esquemático del Equipo Directivo del sector particular subvencionado chileno en contexto vulnerable (tabla 14), el cual se organiza por los objetivos de la investigación con sus modalidades de trabajo.

Tabla 14: Cuadro Esquemático del Equipo Directivo Del Sector Particular Subvencionado Chileno En Contexto Vulnerable por objetivos y acciones.

Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4
Contrastación de referentes teóricos sobre el equipo directivo del sistema escolar.	Validar el perfil de competencias de profesionales del equipo directivo para el sector particular subvencionado chileno en contextos de vulnerabilidad.	Desarrollar y validar una escala para medir el perfil de competencias profesionales del equipo directivo para el sector particular subvencionado chileno en contextos de vulnerabilidad.	Conocer el desempeño de competencias profesionales del equipo directivo de colegios particulares subvencionados de Chile en contextos vulnerables.
<ul style="list-style-type: none"> • Conformación de equipo directivo. • Actas de reunión N 1. • Guía de trabajo 1: Análisis y registro de Referentes Teóricos del Equipo Directivo Villarroel, 2011; Gairín y Villa, 1998, CEPPE, 2010, Ahumada, Montecinos y Cisto, 2009 y MINEDUC, 2005. • Registro documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Actas de reunión N 2. • Actas de reunión N 3. • Actas de reunión N 4. • Actas de reunión N 5. • Guía de trabajo 2: Comité Equipo Directivo. <ul style="list-style-type: none"> - Redacción de los dominios de competencia. - Descripción de dominios de competencia - Propuesta de competencias profesionales de integrantes del equipo directivo. • Técnicas suplementarias: videos y fotografías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actas de reunión N 6. • Guía de trabajo 3 con sostenedores: • Focus group con sostenedores. <ul style="list-style-type: none"> - Validación de perfiles del equipo directivo Requisitos: 20 o más años en el ejercicio - 8 semestres de estudios. • Técnicas suplementarias: videos y fotografías. • Guía de trabajo 4 con expertos: <ul style="list-style-type: none"> - Validación de perfiles del equipo directivo. Requisitos: Máster o Doctor, 20 años de experiencia profesional. • Escala del Equipo Directivo. • Registro documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Evento con directores y sostenedores de colegios particulares subvencionados vulnerables. • Aplicación de muestra piloto a 25 colegios aproximadamente de las cuatro provincias y respectivas comunas de la región del BioBio. • Requisitos: <ul style="list-style-type: none"> - Tener los integrantes del equipo directivo en estudio. - Entre un 40% a 80% de IVE. • Validar el perfil competencial.

Fuente: Elaboración propia

5.1 Aproximación epistemológica

En el campo de las Ciencias Sociales, la concepción del problema y el objeto de estudio se ve influenciada por la noción del fenómeno social y es menester identificar desde qué paradigma es concebido el objeto de estudio. En este marco y en relación al paradigma desde el cual se analiza la aproximación a la realidad estudiada, el estudio se adscribe a una visión del conocimiento humano denominado *Comprender* (Lather, 1992), el cual provee la siguiente clasificación de los paradigmas que subyacen al conocimiento humano de la siguiente tabla:

Tabla 15: Paradigmas de la indagación postpositivista

Predecir	Comprender	Emancipar	Deconstruir
Positivismo	Interpretativo Naturalístico Constructivista Hermenéutico Interaccionismo Microetnografía	Crítico Neo-marxista Feminista Específico de la raza Participativo Freiriano	Post-estructural Post-moderno Diáspora paradigmática

Fuente: Lather, 1992

Otro interesante aporte es dado por Lincoln (1990 citado en Del Rincón y otros, 1995, p. 25) quien plantea que existen tres cuestiones claves que definen bajo qué paradigma se adscribe una investigación: la cuestión ontológica, la epistemológica y la metodológica. En la siguiente tabla se resumen los paradigmas emergentes en las Ciencias Sociales, donde el diseño de investigación que se presenta en esta Tesis, se encuentra bajo una explicación constructivista.

Tabla 16: Características de los paradigmas de investigación

CUESTIONES	PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EMERGENTES		
	POSTPOSITIVISTA	SOCIO-CRÍTICO	CONSTRUCTIVISTA
ONTOLÓGICA	Realista	Realista/Histórica	Relativista
EPISTEMOLÓGICA	Dualista/objetivista	Interactiva/ subjetivista	Interactiva/ subjetivista
METODOLÓGICA	Intervencionista	Participativa	Hermenéutica, Dialéctica

Fuente: Lincoln (1990 citado en Del Rincón y otros, 1995)

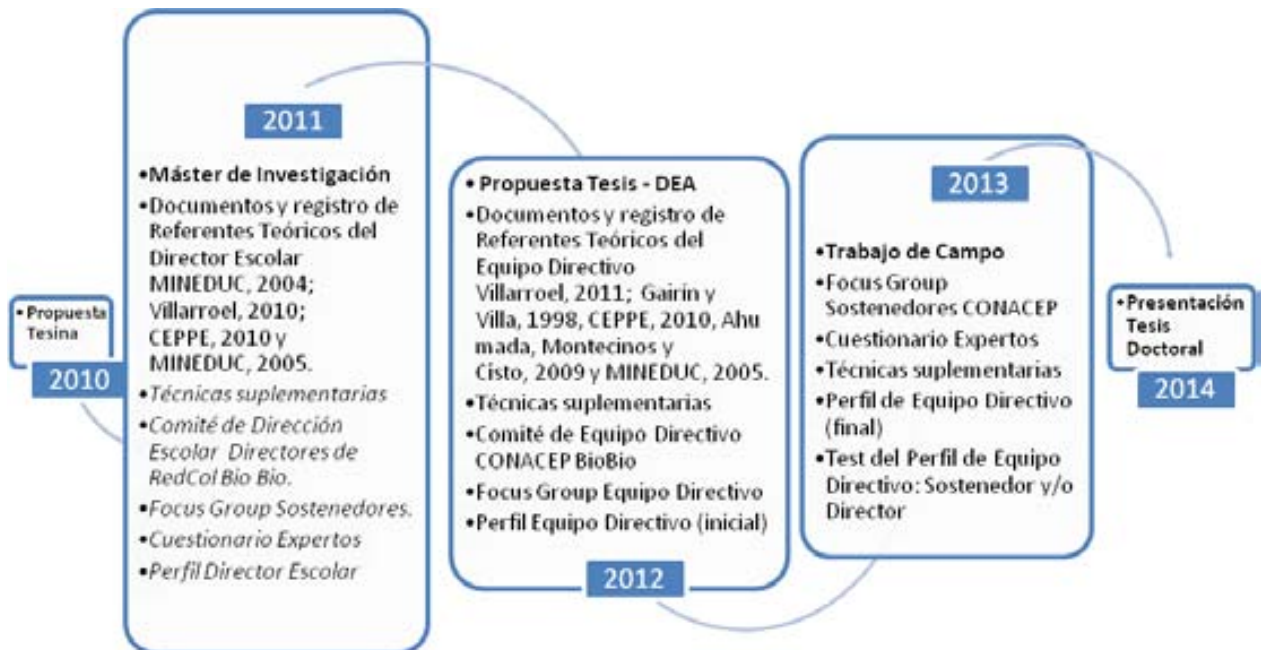
Dentro del paradigma constructivista, la realidad que existe donde las construcciones son holísticas, delimitadas en el significado y complejas a nivel intra y interpersonal y dialécticas en su naturaleza. Particularmente, “las construcciones no son más o menos ‘verdaderas’, en un sentido absoluto, sino más o menos informadas o sofisticadas, sobre las que existe consenso durante un determinado tiempo”. (Del Rincón y otros, 1995, p. 24). Ahora bien, desde una metodología constructivista existen cinco rasgos esenciales que adopta el diseño del Estudio de Campo:

- Flexibilidad en el sentido de tomar decisiones que mejor se adecuen al objeto de estudio.
- Totalidad relativa a una visión holística de todo el proceso de investigación.
- Proximidad como una búsqueda de comprensión más inmediata al objeto de estudio.
- Espíritu dialéctico busca sistemáticamente la contrastación entre los diferentes elementos del diseño.
- Interés Hermenéutico pretende una apertura a la búsqueda de comprensión y de sentido en el objeto de estudio.

Como se ha señalado precedentemente, el diseño del Estudio de Campo se desarrolla por fases que ha integrado aspecto de la metodología constructivista y en progreso atendiendo a la naturaleza del objeto de estudio.

Como una forma de visualizar el diseño metodológico, se presenta a continuación un diagrama en espiral con el trabajo realizado en sucesivas fases, los instrumentos aplicados con el respectivo número de participantes directos involucrado en cada una de las fases y la temporalización experimentada en el estudio de campo.

Figura 21: Proceso de investigación y su temporalización



Fuente: Elaboración propia

Bajo esta óptica, la investigación a desarrollar es congruente con una *investigación de naturaleza cualitativa*, cuyas características diferenciadoras se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 17: Características de los estudios cualitativos

Holístico	Empírico	Interpretativo	Empático
<ul style="list-style-type: none"> Contextualizado Orientado al caso (entendido el caso como un sistema limitado). Resistente al reduccionismo y al elementalismo. Relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión más que las diferencias con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> Orientado al campo. Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes. Se afana por ser naturalista, no intervencionista. Preferencia por las descripciones en lenguaje natural. 	<ul style="list-style-type: none"> Los investigadores se basan más en la intuición. Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes. Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción. 	<ul style="list-style-type: none"> Atiende a los actores intencionalmente. Busca el marco de referencia de los actores. Aunque planificado, el diseño es emergente, sensible. Sus temas son émicos, focalizados progresivamente. Sus informes aportan una experiencia vicaria.

Fuente: Stake, 1995

En este sentido y en relación al paradigma desde el cual se realiza la aproximación a la realidad estudiada, el estudio se acoge una investigación cualitativa entendida como una “categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías, películas y artefactos” (Le Compte, 1995, citado en Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 34). Así los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y están orientados a aquellos contextos naturales, o tomados tal cual se dan en la vida real, más que reconstruidos o modificados por el investigador en donde los sujetos participan, se interesan y experimentan en el trabajo de campo.

Referente a este tipo de investigación, se destacan una serie de características como:

Se la define como una actividad continua en la que no hay pasos no final determinado, de tal forma que lo que es importante no se encuentra predeterminado por el investigador.

Los resultados de la investigación evolucionan a partir de la formación sistemática de categorías homogéneas de significado que se derivan de los datos por inducción.

Se utiliza para descubrir y refinar preguntas que surgen desde el proceso de investigación, preguntas que no necesariamente tienen que terminar en hipótesis...

Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones.

El proceso de investigación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de teoría.

Su propósito es reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

El énfasis de la investigación no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo.

No pretende generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas, incluso no buscan que sus estudios lleguen a replicarse.

Se fundamenta en un proceso inductivo, es decir, explora y describe y después genera perspectivas teóricas, va de lo particular a lo general.

La investigación cualitativa da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización el ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. También aporta un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos.

Albert (2007, p. 171-172)

A lo precedente, se suma la complementariedad metodológica, vale decir, a una *metodología mixta*, debido a que se utilizan tanto técnicas de corte cuantitativo como cualitativo. Así, la metodología mixta representa la integración y combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo; variando entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo. Corresponde a un enfoque cuantitativo cuando se fundamenta en un esquema deductivo y lógico que busca formular preguntas de investigación e hipótesis para posteriormente probarlas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Mientras tanto, el enfoque cualitativo se basa inductivamente y su método de investigación es contextual, interpretativo y etnográfico.

Además, adopta un *diseño secuencial*, ya que “en una primera etapa se recolectan y analizan datos cuantitativos o cualitativos, y en una segunda fase se recaban y analizan datos del otro método. En los diseños secuenciales, los datos recolectados y analizados en una fase del estudio (CUAN⁹ o CUAL¹⁰) se utilizan para informar a la otra fase del estudio (CUAL o CUAN)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 559).

En este marco, tomando en cuenta las aportaciones de Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995) (citados en Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 35) existen una serie de niveles de análisis los cuales permiten establecer características comunes de los enfoques y tendencias cualitativos. Dentro de estos, se encuentran los siguientes niveles: ontológico, epistemológico, metodológico, técnico/instrumental y contenido:

A nivel ontológico especifica cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural. Se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.

Desde el plano epistemológico se hace referencia al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez y bondad del conocimiento. Así, desde esta perspectiva epistemológica, frente a la vía hipotético-deductiva implantada mayoritariamente en el campo de la investigación, por lo general, la investigación cualitativa asume una vía inductiva.

En el plano metodológico se sitúan las cuestiones referidas a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad. Desde este nivel los

⁹ Cuantitativo

¹⁰ Cualitativo

diseños de investigación seguidos en la investigación cualitativa tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación.

Desde un nivel técnico, preocupado por las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación.

Por último, desde el nivel de contenido, la investigación cualitativa cruza todas las ciencias y disciplinas de tal forma que se desarrolla y aplica en educación, sociología, psicología, economía, medicina, antropología, etc.

Por último, bajo una investigación cualitativa el significado tradicional del concepto de validez ha sido reformulado tradicionalmente en términos de construcción social del conocimiento, otorgando un nuevo énfasis a la interpretación, la cual constituye una limitación metodológica en relación al rigor científico del estudio de caso como estrategia de investigación. Así, se señala como condiciones de legitimidad metodológica las siguientes: validez semántica, hermenéutica y pragmática:

a) Validez semántica: se estudia a través de la representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos. Este requisito implica identificar las diversas perspectivas de significación, proceder a una correcta contextualización y constatar con objetividad los sucesos, eventos o conductas que se presentan.

b) Validez hermenéutica, es decir, la fundamentación teórica de la investigación y de los análisis e interpretaciones que incluye.

c) Validez pragmática a través de la dinámica relacional de la investigación. En este apartado se incluyen cuestiones relativas a condiciones metodológicas, optimización de los procesos que se estudian y salvaguardar los derechos de las personas que participan en la investigación.

Anguera (1998, citado en Albert, 2007, p. 151-152)

5.2 Objetivos del Estudio de Campo

En cuanto a los objetivos específicos de la Tesis, que fueron desarrollados en el estudio de campo y a su vez, guían el proceso investigativo son los siguientes:

- a. Contrastación de referentes teóricos sobre el equipo directivo del sistema escolar.
- b. Validar las competencias profesionales del equipo directivo para el sector particular subvencionado chileno en contextos de vulnerabilidad.
- c. Desarrollar y validar una escala para medir el perfil de competencias profesionales del equipo directivo para el sector particular subvencionado chileno en contextos de vulnerabilidad.
- d. Conocer el desempeño de competencias profesionales del equipo directivo de colegios particulares subvencionados de Chile en contextos vulnerables.

Por lo tanto, estos objetivos específicos se presentan atendiendo a las siguientes relaciones:

- a. Conocer los referentes teóricos existentes sobre el equipo directivo tanto a nivel internacional como nacional.
- b. Identificar las competencias profesionales de cada miembro del equipo directivo, su levantamiento desde su experiencia profesional, atendiendo al sector en estudio en condiciones de vulnerabilidad.
- c. Conocer una propuesta de competencias profesionales contextualizadas al sector particular subvencionado vulnerable.
- d. Someter a proceso de validación externa tanto de Sostenedores como Expertos de Educación Superior las competencias propuestas por el Comité de Equipo Directivo.
- e. Identificar una escala de perfil competencial del equipo directivo pertinente a la realidad del sector para evaluar su desempeño.
- f. Identificar los niveles de desempeño que presentan los profesionales del equipo directivo según la visión del Sostenedor y/o Director.

5.3 Método de investigación

Teniendo presente los objetivos investigativos y la naturaleza propia del objeto de estudio, esta Tesis se adscribe a una metodología constructivista de carácter empírico-analítico (Del Rincón y otros, 1995) para desarrollar su estudio de campo. Es un tipo de método *fenomenológico - hermenéutico*, pues “busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 42). Se suma a lo postulado por Albert (2007, p. 210) quien señala que este método se caracteriza por “volver a las cosas mismas, volver a las experiencias prerracional, a la experiencia vivida, no se refiere a las sensaciones sensitivas pasivas, sino a experiencias que junto con la interpretación perfilan objetivos, valores y significados (...) Los fenómenos intencionales son experiencias humanas conscientes y conceptualizables”.

Por ende, el propósito de la *fenomenología* es describir el significado de la experiencia desde la visión de los actores involucrados y sus investigadores se preocupan por estudiar la experiencia descrita e intuyen y a su vez, realizan una descripción de las estructuras esenciales de las experiencias con el fin de llegar al significado de dichas experiencias. En cuanto a sus fases y sus especificaciones son señaladas:

- a) Descripción del fenómeno. Esta fase supone partir de la experiencia concreta y describirla de la manera más libre y rica posible sin entrar en clasificaciones o categorizaciones.
- b) Búsqueda de múltiples perspectivas. El investigador debe reflexionar sobre los acontecimientos, situaciones o fenómenos; se pueden obtener distintas visiones, la del investigador, la de los participantes.
- c) Búsqueda de la esencia y la estructura. El investigador lee y relee toda la información de que dispone hasta lograr una estrecha comprensión global.
- d) Constitución de la significación. En esta fase se profundiza más en el examen de la estructura centrándose en cómo se forma la estructura de un fenómeno determinado de la consciencia.
- e) Suspensión de enjuiciamiento. El investigador suprime todos sus juicios según recoge la información y se familiariza con el problema.

f) Interpretación del fenómeno. El proceso persigue la identificación de la estructura fundamental del fenómeno. Se trata de sacar a la luz los significados ocultos, tratar de extraer de la reflexión una significación que profundice por debajo de los significados superficiales y obvios presentados por la información acumulada a lo largo del proceso.

Spielberg (1995, citado en Albert, 2007, p. 211-212)

Este proceso pretendió la identificación de la estructura fundamental del fenómeno, cuyo resultado es una descripción de lo sustancial de cada experiencia humana particular, que en este caso corresponde a las competencias profesionales del equipo directivo que trabaja en el sector particular subvencionado en condiciones de vulnerabilidad. Se agrega, el componente *hermenéutico* en el sentido que no sólo representa un modo de comprender el mundo, ni menos se remite a entender el hombre y su experiencia, sino que va más allá ya que se constituye en un método de estudio entendido como un recurso válido para acceder a dicha comprensión. Al respecto, Buendía y otros (1998) señala que “como método de investigación parte de la tesis que la experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo. La hermenéutica como metodología de la investigación es una forma de tratar sistemáticamente la interpretación” (citado en García San Pedro, 2010, p. 152).

Congruente con lo precedente, se adopta el *estudio de caso*, pues se “analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008, citado en Hernández et al., 2010, p. 163); con el fin de enriquecer la información, buscando un global entendimiento de la naturaleza del estudio, sus circunstancias, su contexto y sus características y a su vez, no generalizar los resultados a la población, constituyendo el objeto o muestra del fenómeno en particular, analizándose la profundidad de su esencia, desde un enfoque heurístico y un razonamiento inductivo, proporcionando una serie de insumos de conocimiento sobre el proyecto realizado.

En tanto, Albert (2007) señala la siguiente idea:

Consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es un tipo de investigación apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un período de tiempo

corto. El potencial del estudio de casos radica en que permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, así como la flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales.

Por lo tanto, constituye el objeto o muestra que se ha estudiado, la cual corresponde a un fenómeno en particular, analizándose la profundidad de su esencia, desde un enfoque heurístico y un razonamiento inductivo producto de la “utilización de múltiples fuentes de datos, importando entonces estudiar una situación auténtica en su verdadera complejidad, con una visión integral, pues su totalidad se comprendería en todas sus dimensiones”; (Pérez, 1998, p. 81) proporcionando una serie de insumos de conocimiento sobre la investigación. De acuerdo a Stake (2000, citado en Baptista, Fernández & Hernández, 2003, p. 332) es pertinente el estudio de caso instrumental, pues “examina para proveer de insumos de conocimientos a algún tema o problema de investigación, refinar la teoría o aprender a trabajar con otros casos similares”. Así, los pasos a seguir bajo esta metodología de trabajo son las siguientes:

- ✓ Analice el caso de manera inicial: descripción inicial
- ✓ Formule su planteamiento del problema con el caso (objetivos, preguntas, estudio, justificación y explicación de los motivos por los que eligió dicho caso.
- ✓ Elabore un primer inventario del tipo de información que se desea recopilar.
- ✓ Elabore un primer inventario del tipo de información que desea recopilar
- ✓ Obtenga la información inicial
- ✓ Prepare el estudio de caso: describa el contexto y antecedentes, información completa que requiere del caso, tipo de datos que necesita y métodos para obtenerlos.
- ✓ Analice la información
- ✓ Desarrolle alternativas o cursos de acción, si es el objetivo
- ✓ Presente el reporte con recomendaciones y una justificación de éstas.

Particularmente, el estudio de casos múltiple según Rodríguez, Gil y García, 1999) se caracteriza por:

...utilizar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar... fundamental que la selección de casos que constituya el estudio debe realizarse sobre la base de la potencial información que la rareza, importancia o revelación que cada caso concreto pueda aportar al estudio en su totalidad. Se basa en la replicación, que la entendemos como la capacidad que se tiene con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se tienen de forma parcial con cada caso que se analiza (p. 98).

Por lo tanto, cuando se pretende estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, etc. es importante que la elección de los casos deba estar “en función a la importancia o revelación que cada caso concreto puede aportar al estudio en su totalidad. Una característica de este tipo de diseño es la replicación, es decir, la posibilidad de contestar y contrastar respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza” (Albert, 2007, p. 218).

Sobre esta materia, Stake (1994) opina que el “investigador puede alcanzar una mayor comprensión de un caso particular, conseguir una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto (en esta situación el caso concreto es secundario), o indagar un fenómeno, población o condición general” (citado en Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 99).

En cambio, Pérez Serrano (1994) señala las siguientes ventajas:

Puede ser un modo de continuar profundizando en el proceso de investigación a partir de un conjunto de datos analizados estadísticamente.

Es un método apropiado para investigaciones a pequeña escala en un marco limitado de tiempo, de espacios y de recursos.

Es un método abierto que no cierra en sí mismo la posibilidad de retomar otras condiciones personales e institucionales diferentes.

Resulta de gran utilidad para el profesorado que colabora con la investigación, así como para el propio investigador, ya que planifica situaciones de progreso de la tarea escolar desde parámetros fundamentales en las experiencias prácticas.

Conduce a los participantes a la toma de decisiones, a reforzar una decisión buscada con objetividad, como integración a la totalidad de la información disponible y dando a cada elemento su lugar dentro del conjunto. (Albert, 2007, p. 219-220)

Acorde al planteamiento del problema y correspondientes interrogantes de investigación, la presente investigación se realiza en el contexto chileno y de manera particular, en las competencias del equipo directivo que realiza su quehacer profesional en una institución educativa de dependencia administrativa particular subvencionada perteneciente a las intercomunas de la octava región del BioBio.

En este contexto, se refleja esta modalidad investigativa cuando se conformó voluntariamente un Comité de equipos directivos, compuesto por Jefes de UTP, Orientadores y Coordinadores de Ciclo de las comunas de Hualpén, Chiguayante, Concepción, que a su vez, fueron guiados por el investigador en una serie de reuniones de trabajo centrando su quehacer laboral.

Así, como primera instancia dichos sujetos trabajó de manera conjunta en parejas en torno al análisis de referentes teóricos sobre el equipo directivo y las funciones y competencias profesionales que deben desarrollar, registrando su valoración en la guía de trabajo adjunta y material documental provisto. Específicamente, se analizan los referentes teóricos del plano internacional como lo es el estudio del funcionamiento de los equipos directivos de centros docentes de Gairín y Villa (1998). Luego, a nivel nacional se trabajó en los Perfiles de competencias de los cargos directivos en estudio de la Fundación Chile (CEPPE, 2006), el Desarrollo y Validación de una Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos de Ahumada, Montecinos y Sisto (2008) y el Modelo de Calidad de Gestión Escolar – Dimensión Liderazgo del MINEDUC (2005).

En este sentido, los grupos de parejas fueron destacando sus apreciaciones sobre los documentos provistos, en una matriz de tributación que presentaba las opciones de aceptado, aceptado con modificación y rechazado y si lo ameritaba, se escribían las observaciones pertinentes a cada indicador de los referentes teóricos utilizados.

Tras analizar dicha información documental, en la segunda reunión de trabajo el investigador a cargo expone ante los asistentes de los equipos directivos las nociones de competencias profesionales y su estructura, como una

manera de clarificar las dudas e posibles inconvenientes, dando como resultado una comprensión más acabada y adecuada a la próxima actividad a desarrollar.

En la segunda reunión de trabajo celebrada el 17 de mayo de 2012 en las dependencias del colegio Montaner de la comuna de Hualpén, el investigador con apoyo de la guía de trabajo N°2, desarrolla las actividad de lluvia de ideas para generar los dominios de competencia de los integrantes del equipo directivo del subsistema en estudio. Por ende, los dominios de competencia quedan escritos en la guía adjunta y aludida anteriormente, la cual es complementada con la reunión N°3, realizada y concordada el 07 de junio de 2012, en donde se realiza el proceso de descripción de cada dominio por cada integrante del equipo directivo.

La propuesta de competencias profesionales fue desarrollada el 05 de julio de 2012 en la cuarta reunión y complementada con la quinta reunión de trabajo, donde los participantes voluntarios llevaron a cabo el proceso de levantar desde su experiencia profesional y laboral, las competencias que deben poseer cada uno de los integrantes del equipo directivo que desarrolla su labor en el sector particular subvencionado vulnerable. Cabe señalar que fueron reuniones de arduo trabajo y demanda de tiempo, oscilando entre dos horas y media de trabajo presencial y número indeterminado de horas virtuales dado la modalidad de trabajo y así llegar a ponerse de acuerdo, enriqueciendo desde su visión particular, el trabajo conjunto al momento de levantar la propuesta de competencias.

Considerando el objetivo 2 referido a validar la propuesta de perfiles de competencias profesionales del equipo directivo, el Comité de Equipo Directivo en la reunión de trabajo N°5 celebrada el 10 de julio de 2012, analiza la propuesta de competencias profesionales propuestas por los equipos directivos participantes en cada uno de los estamentos directivos que son parte del estudio. Luego, incorporan las mejoras de forma correspondientes en términos de redacción y su estructura, de las competencias por cada dominio de competencia, en vez del contenido propiamente tal.

Finalmente, los integrantes voluntarios del Comité del Equipo Directivo llega a un consenso, levanta y valida una serie de competencias profesionales pertinentes y acordes a cada uno de los miembros del equipo directivo, con la singularidad de trabajar en centros escolares del sector particular subvencionado en condiciones de vulnerabilidad, como parte de la primera fase inicial de la propuesta de perfiles competenciales. Además, considerando que el equipo directivo debe estar acompañado de la figura del Director Escolar, se procedió a incorporar dicho estamento, el cual fue sometido a proceso de validación externa por Sostenedores y Expertos de Educación Superior, tras su elaboración y levantamiento de competencias profesionales a cargo del Equipo de Dirección Escolar, del sector particular subvencionado que realiza su quehacer en contextos vulnerables. Dicho trabajo fue producto del Máster de Investigación elaborado en el marco del Diploma de Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma de Barcelona (Villarroel, 2011).

5.4. Muestra de participantes voluntarios.

Una vez acotado el problema a investigar y formular los respectivos objetivos, junto a las dimensiones de las variables y campo de investigación, es menester decidir las unidades objeto de estudio.

Así, se entiende como un *“subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectan los datos debe ser representativo de esta”* (Hernández, et al, 2010, p. 173). En este trabajo se consideró una muestra denominada *participantes voluntarios*, ya que se ve representada en *“aquellos individuos que voluntariamente acceden a participar en un estudio que profundiza en las experiencias (...)”* (Hernández, et al, 2010, p. 396).

Con respecto a esta muestra son también llamados informantes claves, quienes son sujetos imprescindibles en la investigación, pues aportan la información de primera fuente sobre el problema de investigación. Estas personas son la columna vertebral de información que permite al investigador comprender el problema e interpretar sus vivencias, experiencias y creencias. Al respecto, señalan lo siguiente:

Nos referimos a los informantes - clave o personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativas; con suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación; con capacidad para comunicar esos conocimientos y, lo que es muy importante, con voluntad de cooperación.

El informante-clave, en cuanto conocedor y experto en claves de su cultura, organización o institución, se convierte a menudo en un referente fundamental que utiliza el investigador para tomar decisiones relativas al desarrollo de la investigación. A veces es un verdadero guía que enseña al investigador a enfrentarse con la comprensión de un problema.

Rodríguez, Gil y García (1999, p. 127)

Como se especificó en la sección anterior, este estudio se centra en el equipo directivo compuesto por el Director, Jefe (UTP), Coordinador de Ciclo y Orientador y son los sujetos que intervienen en este proceso, los cuales trabajan en las comunas de Talcahuano, Hualpén, Concepción, y Chiguayante del sector particular subvencionado en contexto de vulnerabilidad de la región del Biobío.

Como una manera de visualizar el trabajo de campo, se proporciona en la siguiente ilustración un esquema de las reuniones y actividades llevadas a cabo, así como el propósito, la fecha, participantes y la actividad genérica desarrolla.

Figura 22: Esquema del Estudio de Campo



Fuente: Elaboración propia

Considerando que los perfiles competenciales fueron elaborados y validados en último término por el Comité del Equipo Directivo, así como

someterse a validación externa por el ente Sostenedor y Expertos de Educación Superior (se detalla en la siguiente sección) se procedió a atender el objetivo N°3 relativo a desarrollar y validar una escala para medir el perfil de competencias profesionales del equipo directivo para el sector particular subvencionado chileno en contextos de vulnerabilidad. Para ello, el investigador en consentimiento con el Comité de Equipo Directivo concuerda en realizar un evento para validar los perfiles competenciales del equipo directivo del subsistema en estudio.

Así, entre los requisitos que debían cumplir la muestra piloto son:

- ✓ Directores, Jefes de UTP, Coordinadores de Ciclo y Orientadores del sector particular subvencionado.
- ✓ Pertener a comunas de las cuatro provincias de la región del BioBío.
- ✓ Contexto de vulnerabilidad¹¹ superior a 40%, que cumple con creces la legislación vigente que estipula el 15% de vulnerabilidad para percibir subvención por parte del Estado.
- ✓ Pertencientes a los colegios particulares de Chile (FIDE, CONACEP u otros).

Por lo tanto, el día 24 de junio de 2013 a las 10.00 hrs. se fija el evento para cumplir con el objetivo N°3 en términos de validar los perfiles de competencias profesionales del equipo directivo. Para ello, se contacta vía telefónica y vía email a aproximadamente 200 colegios particulares subvencionados de diversas comunas de la región del BioBío, solicitando su índice de vulnerabilidad, si pertenecía a alguna organización y contaba con los miembros del equipo directivo, así como su respectiva confirmación a participar.

Tras realizar el proceso de convocatoria para el día y hora señalado precedentemente, se aplica en las dependencias de un auditorio de la Universidad San Sebastián, comuna de Concepción. En dicha ocasión, la capacidad del auditorio era para 90 asistentes voluntarios, con una asistencia cercana al máximo de sostenedores, directores y representantes de establecimientos particulares subvencionados de la región en estudio. Del total

¹¹ Índice de Vulnerabilidad Escolar. Para mayor información consultar <http://www.grupoeducativo.cl/documentos/bases-de-datos/>

de personas participantes, que ciertas personas se excusaron por tener compromisos administrativos, por motivos de lejanía, 25 colegios particulares subvencionados en contexto de vulnerabilidad cumplieron con los requisitos aludidos. Así, se puede visualizar en la siguiente fotografía, de la cual formaron parte dichos estamentos.

Figura 23: Muestra piloto con directivos y sostenedores



Fuente: Elaboración propia

En el punto señalado anteriormente, es menester señalar que los perfiles del Director Escolar, Jefe de UTP, Orientador y Coordinador de Ciclo fueron sometidos a valoración por el Sostenedor y/o Director, ya que dichos estamentos cumplen con ser en el primero de ellos, la persona a cargo de contratar a los integrantes del equipo directivo. En el segundo caso relativo al Director, es el principal agente responsable del centro escolar.

En cuanto a los Test perfiles competenciales de cada cargo del equipo directivo, donde uno estaba dirigido al Sostenedor, mientras que el otro, al Director. Estaba compuesto por dos secciones, una referida a los antecedentes generales tales como género, rol base de datos (RBD) del colegio, comuna,

organización que pertenece, años de experiencia en gestión directiva y estudios de postgrados. En tanto, la segunda sección se indicaban las competencias profesionales del Director Escolar, Jefe de UTP, Orientador y Coordinador de Ciclo, la cual contaba con una escala de valoración compuesta por las categorías: Débil, Media Baja , Media Alta y Fuerte.

En este contexto, los estamentos evaluadores debían marcar su preferencia en el casillero correspondiente, según su apreciación en cada una de las competencias profesionales de los directivos escolares; los cuales contaron con aproximadamente 30 minutos para su llenado al inicio de la jornada. Tras la completación de dichas matrices, se procedió a recopilar los Test correspondientes y ser guardados en un porta documentos para efectos de su posterior tabulación y análisis estadístico. Dichos análisis serán presentados en la sección desempeño de competencias profesionales del equipo directivo.

5.5. Técnicas de relevamiento de información

De acuerdo a la investigación a desarrollar, considera dos fases para obtener información relevante, las cuales suceden en forma secuencial y que persiguen combinar ambos enfoques, para perfeccionar la primera etapa con la segunda en pro de depurar y mejorar la calidad de los resultados recopilados por la indagación, siendo los propósitos de cada fase.

Entre los instrumentos a utilizar en este proceso de investigación en función de los objetivos del estudio, se detallan a continuación:

Considerando el primer objetivo relativo al análisis de referentes teóricos del Equipo Directivo, primeramente se conforma un Comité del Equipo Directivo, los cuales recurren a los documentos y artefactos, que según Mc Millan y Schumacher (2005, p. 467) corresponden a “manifestaciones tangibles que describen las experiencias de la gente, su conocimiento, sus acciones y sus valores”. De modo particular, son los documentos oficiales como el estudio del funcionamiento de los equipos directivos de centros docentes de Gairín y Villa (1998); así como los referentes teóricos nacionales como es los Perfiles de competencias de los cargos directivos en estudio de la Fundación Chile (CEPPE, 2006), el Desarrollo y Validación de una Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos de Ahumada, Montecinos y Sisto (2008) y el Modelo de Calidad de Gestión Escolar – Dimensión Liderazgo del MINEDUC (2005).

El proceso de análisis consiste en que dicho Comité se reúne con los equipos directivos –Jefes de UTP, Coordinadores de ciclo y Orientadores- de colegios particulares subvencionados vulnerables (ver anexo 1: acta de reunión N°1). Particularmente, a modo de ejemplo en dicha reunión tuvo como propósito conformar el Comité de Equipo Directivo, así como analizar los referentes teóricos del ámbito internacional como nacional. Asistieron tres estamentos directivos de los colegios de la comuna de Chiguayante, Hualpén y Concepción, sumando en total nueve personas asistentes voluntarias, en compañía de investigador. Por lo tanto, ante cada referente teórico analizado, de cada

categoría e indicador con el apoyo de una matriz de tributación, se procedió a registrar su valoración respectiva –aprobado, aprobado con modificación y rechazo- con sus posibles observaciones (ver anexo 2: Guía de trabajo 1). Se suman, las técnicas suplementarias visuales (ver anexo 3: video 1 y 2), tales como “películas o fotografías de una escena social habitual. Las películas son particularmente útiles para confirmaciones. Las películas nos documentan sobre comportamientos no verbales y comunicación y puede constituir un dato permanente” (Mc Millan y Schumacher, 2005, p. 470).

En este marco, la jefe de UTP de la comuna de Hualpén alude:

...desde la jefatura técnica es aceptado con modificación, porque solo habla de implementar un programa, entonces yo sentía que desde ese punto de vista queda corto el indicador, básicamente supervisa que se implementó y ahí quedó y no hay ningún otro indicador que me diga cómo va ese programa, se consolida, se evalúa...

Figura 24: Reunión de trabajo de jefes de UTP



Para abordar el segundo objetivo específico, el Comité del Equipo Directivo sostiene una serie de reunión de trabajo presencial y en modalidad virtual (ver anexo 4: acta de reunión N° 2-3-4-5). A modo de ejemplo, en el acta N°2 cuyo propósito es redactar los dominios de competencia del equipo directivo del sector particular subvencionado vulnerable se desarrollan una serie de actividades como que el presidente del Comité expone una presentación sobre competencia, para luego realizar una lluvia de ideas para establecer los

dominios de competencia y se retoma analizar los indicadores y categorías de los referentes teóricos.

En tanto, en las siguientes actas se trabaja en la redacción de los dominios de competencias y su descripción, así como proponen las competencias profesionales de los miembros del equipo directivo del sector particular subvencionado en contextos vulnerables (ver anexo 5: guía de trabajo 2), lo cual es registrado con evidencias de tipo documental, audiovisual (ver anexo 6: video 1 y 2) y fotografías (ver anexo 7: foto 1 y 2), para concluir con una propuesta de perfil del Equipo Directivo para esta realidad. Dentro de este contexto, un caso de registro audiovisual es dado por el coordinador de ciclo de Chiguayante quien señala:

...hace años estuve revisando un trabajo de la escuela Salesiana, donde buscaba los distintos cargos de la Fundación Chile y no encontré mucho, solo encontré con respecto a Chile, tareas que se realizan en un cargo...

Figura 25: Reunión de trabajo de coordinador de ciclo



También, se puede visualizar en la siguiente fotografía, la cual trata de los Equipos directivos; jefes de unidad técnica pedagógica, orientadoras y coordinadoras, compartiendo opiniones acerca de los estándares y perfiles de competencias que les compete en un centro escolar con atención a alumnos y alumnas vulnerables. Colegio Edward, ciudad de Concepción, Chile. Julio 2012.

Figura 26: Reunión de Equipos Directivos



En cuanto al tercer objetivo en estudio referida a la propuesta de perfil de competencias profesionales del equipo directivo, un grupo de Sostenedores (ver anexo 8: acta de reunión N° 6) celebrada el 30 de octubre de 2012, cuyas actividades se enmarcaron a analizar las competencias profesionales del Equipo Directivo e incorporar mejoras y nuevos aportes a dichas competencias del sector particular subvencionado vulnerable.

Dichos sostenedores se reúnen para someter a validación la propuesta de perfil en estudio (ver anexo 9: guía de trabajo 3) y apoyada con la técnica *focus group* (ver anexo 10: video 1 y 2), que corresponde a “una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. Más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos” (Barbour, 2007, citado en Hernández et al., 2010, p. 425).

Luego, se trabajó en un grupo de seis personas, en el cual debatan, analicen y opinen sobre el foco de interés con la conducción de un moderador (investigador). Además, las preguntas van a ser sometidas a validación de juicio de expertos. Para tal efecto, se procederá a esta modalidad con los Sostenedores, que van a desconocer la propuesta, los que serán presentados en la sesión de trabajo, requiriendo la opinión de ellos respecto a la pertinencia y adecuación de la estructura del Perfil Profesional del Equipo Directivo, en aspectos relacionados como: redacción, al grado de concordancia con un Perfil basado en competencias, sobre los dominios y competencias declarados, etc. (ver anexo 11: foto 1, 2 y 3).

Cabe mencionar que estos agentes participarán de este proceso son personas en calidad de representantes legales de su ente sostenedor. Se agrega que la mayoría son profesores, con una vasta experiencia en temas escolares (20 años y más) y tener la capacidad para emprender y materializar un centro escolar.

Tras someter a validación el perfil con los Sostenedores, se considerará un segundo filtro, que es el juicio de jueces. Así, se diseñará en un cuestionario con los siguientes aspectos: grado de concordancia con un Perfil basado en competencias, sobre los dominios y competencias declarados del Equipo Directivo. Cabe señalar que este instrumento es “una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado.

Así, escribirá unas preguntas, las acercará a aquellas personas que considera pueden proporcionarle información sobre el problema que está analizando y les pedirá que escriban sus respuestas. Supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Esta técnica se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado. Allí se anotan las respuestas, en unos casos de manera textual y

en otros de forma codificada. Suelen contener entre cinco y veinticinco preguntas abiertas-cerradas” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 186).

Así, para el caso de dicha técnica grupal se registra en un video, en el cual el sostenedor de un colegio de Coronel destaca:

... es muy importante que exista la capacitación y se incentive en estas áreas de gestión curricular...

Figura 27: Reunión de Sostenedores




Luego, se tomó contacto con los Expertos vía correo electrónico, en donde en una primera parte se le consultan sus antecedentes académicos, mientras que en la segunda se le solicitará su opinión acerca de las competencias profesionales del Equipo Directivo para el sector particular subvencionado vulnerable (ver anexo 12: guía de trabajo 4). Estos profesionales expertos deberán reunir ciertas características como: + 20 años de experiencia profesional, experiencia laboral en asignaturas del área directiva, especialización en el área de la administración educacional. Además cuentan con experiencia en el ámbito nacional y extranjero, y que hayan ejercido cargos directivos.

Un ejemplo del instrumento de recogida de información, se refleja en la siguiente ilustración:

Figura 28: Validación de Experto de Educación Superior

Objetivo: Validar las competencias profesionales de la propuesta del perfil del equipo directivo del sector particular subvencionado en contextos vulnerables.

En este contexto, se solicita a usted Sr. (a) Docente Experto, escribir a continuación su nombre completo y correspondiente firma:

Docente Experto de Educación Superior	Firma
SEBASTIÁN SÁNCHEZ DÍAZ	

II. EVALUACIÓN DE LOS DOMINIOS DE COMPETENCIAS

INDICACIONES: A usted le corresponderá evaluar y analizar desde lo general a lo particular, los dominios y competencias propuestos para el Equipo Directivo del sector particular subvencionado vulnerable.

Para ello, debe analizar las preguntas que aparecen en esta guía y escribirlas en los espacios destinados para tal efecto. Sus aportes son valiosos para definir los lineamientos generales que debieran tener el Equipo Directivo de esta realidad.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

A. ANÁLISIS DEL DOMINIO DE COMPETENCIAS.

A.1. DIRECTOR

DOMINIO I: Liderazgo Emprendedor: Es un director que debe saber guiar a los diferentes estamentos escolares e impulsar procesos de innovación, orientados al modelo de calidad institucional destinado a la comunidad donde se inserta el centro escolar.

Domínio II: Administración Estratégica: Es un director que proporciona una evaluación sistemática de los procesos al centro escolar, estableciendo objetivos, con recursos pertinentes acorde a las metas que se identifican en el proyecto educativo institucional.

Comentario [U3]: chileno

Comentario [U4]: Solo se contemplan competencias profesionales funcionales. ¿Qué pasa con las sociales? No interesan al estudio?

Comentario [U5]: no queda clara la definición de emprendedor; aquí se hace mención a la innovación. De ello se concluye que el dominio podría titularse Liderazgo Innovador. No me queda claro lo de emprendedor.

Comentario [U6]: Tampoco me queda claro el nombre del dominio: Dq. Se denomina administración estratégica si es de procesos?

Una vez validado los perfiles, los indicadores van a servir para la Escala del Perfil Competencial del Equipo Directivo, en donde se consultará sobre la importancia que tienen y deberían tener las competencias profesionales, contando con cuatro categorías: Escaso, Suficiente, Alto, Destacado. (ver anexo 13: Test Equipo Directivo Sostenedor y anexo 14: Test Equipo Directivo Director).

Finalmente, para tratar el cuarto objetivo referido a conocer el desempeño de competencias profesionales para el equipo directivo, se aplica a una muestra piloto experimental a un grupo de sujetos sobre los Equipos Directivos. Lo principal es la representatividad de los sujetos que participan en el grupo y el análisis se realiza con estadísticas descriptivas y, además, interpretaciones desde la teoría.

En tanto, en el día y hora del evento con los directivos y sostenedores de diversas comunas de las cuatro provincias de la región del BioBío que trabajan en centros educativos particulares subvencionados en contextos vulnerables, que según la LGE tiene la atribución para tomar decisiones a nivel de centro escolar. Particularmente, fueron 25 sujetos que emitieron su valoración con respecto a los perfiles del equipo directivo, vale decir, el Director, Jefe de UTP, Coordinador de Ciclo y Orientador y que a su vez, cumplieron con los requisitos aludidos anteriormente sobre la muestra piloto.

En cuanto a los profesionales de los perfiles además de trabajar actualmente en sus respectivos centros escolares, tienen más de cinco años de experiencia en gestión directiva. Cuentan con estudios de postgrados a nivel de Magíster y Diplomados, así como postítulos en materia de gestión y administración escolar, orientación vocacional y evaluación de los aprendizajes.

A continuación se detalla la valoración de los perfiles por estamentos de la comunidad educativa:

Tabla 18: Valoración de Perfiles por estamentos educativos

Perfil	Estamento 1	Estamento 2
Director	Sostenedor ¹²	Director ¹³
Jefe de UTP	Sostenedor	Director
Coordinador de Ciclo	Sostenedor	Director
Orientador	Sostenedor	Director

Fuente: Elaboración propia

¹² De acuerdo a la LGE (2009) se estipula que el sostenedor asume una persona jurídica y no una persona natural.

¹³ Este estamento se considerará como una instancia de autoevaluación de su desempeño.

Finalmente, es menester señalar que las reuniones de trabajo se llevaron a cabo entre los años 2012-2013 con los equipos directivos, así como la reunión con los sostenedores de los centros educativos particulares subvencionados vulnerables y el contacto vía electrónica con expertos de Educación Superior, para así validar los perfiles competenciales del equipo directivo. A continuación, se provee la siguiente tabla, que especifica las actividades desarrolladas con su respectiva fecha, así como los informantes que participaron en tales experiencias y las incidencias y/o observaciones que se ameritan.

Tabla 19: Actividades e informantes del trabajo de campo

Fecha	Actividad	Informantes	Observaciones
26/04/2012	Análisis documental en modalidad de parejas sobre referentes teóricos del equipo directivo a nivel internacional y nacional	Comité de Equipo Directivo Equipos directivos de la región del BioBío	Sin comentarios
17/05/2012	Establecimiento de los dominios de competencia de los miembros del Equipo Directivo del subsistema en estudio.	Comité de Equipo Directivo Equipos directivos de la región del BioBío	Sin comentarios
07/06/2012	Descripción de los dominios de competencia de los integrantes del Equipo Directivo del sector particular subvencionado vulnerable.	Comité de Equipo Directivo Equipos directivos de la región del BioBío	Sin comentarios
05/07/2012	Propuesta de competencias profesionales del Equipo Directivo del sector educativo abordado.	Comité de Equipo Directivo Equipos directivos de la región del BioBío	Analizar y retroalimentar las competencias propuestas y acuerdan comunicarse vía electrónica en base al trabajo elaborado

10/08/2012	Validación de competencias profesionales del Equipo Directivo del sector particular subvencionado en contextos de vulnerabilidad.	Comité de Equipo Directivo	Acuerdo de propuesta inicial del perfil competencial
30/10/2012	Validación externa de sostenedores del perfil competencial elaborado por los Equipos Directivos del subsistema en estudio.	Sostenedores	Acuerdo unánime de perfil e incorporación de mejoras y aportes en estructura de competencias profesionales
22/12/2012	Validación externa de Expertos de Educación Superior del perfil competencial elaborado por los Equipos Directivos del sector particular subvencionado vulnerable.	Expertos de Educación Superior	Contacto de cuatro expertos de Educación Superior vía correo electrónico. Tiempo programado de entrega: dos meses. Se tuvo que prolonga el plazo en un mes más.
30/03/2013	Tratamiento de información y análisis de datos de los Sostenedores y Expertos de Educación Superior.	Investigador	Tiempo programado: Dos meses y medio
24/06/2013	Aplicación de muestra piloto del Test de competencias del Equipo Directivo del sector particular subvencionado vulnerable.	Investigador Colaboradores	Sin comentarios
30/06/2013	Tratamiento de información y análisis de datos de la muestra piloto del Test de competencias del Equipo Directivo del sector en estudio.	Investigador Colaboradores	Proceso de selección de Test competencial acorde a requisitos. Tiempo programa: Tres meses.

30/10/2013	Elaboración de primer avance de Tesis Doctoral	Investigador	Licencia Médica Retroalimentación de Tutor Tiempo programado: Un mes y medio
15/01/2014	Informe de segundo avance de Tesis Doctoral	Investigador	Retroalimentación de Tutor Tiempo programado: Un mes y medio. Se tuvo que prolonga el plazo en un mes más.
15/04/2014	Elaboración de tercer avance de Tesis Doctoral	Investigador	Retroalimentación de Tutor Tiempo programado: Un mes

5.6. Estrategia de Análisis de datos

En base a las categorías de análisis referidas a las competencias el Equipo Directivo, se va a recopilar la información pertinente y luego recurrirá al software estadístico SPSS v.18 para el análisis estadístico descriptivo, tales como distribución de frecuencia, porcentajes, medias, desviación estándar, entre otras.

Para el análisis cualitativo, se considerará la técnica análisis de contenido, que permitirá levantar los hallazgos a partir de las diversas técnicas utilizadas, tal es el caso del análisis documental y focus group, en donde se va a proceder a analizar la información en documentos y las opiniones de los informantes claves para codificar la situación vivida y comprender la perspectiva de dichos actores y luego, determinar el nivel de desempeño de las competencias profesionales del Equipo Directivo del sector particular subvencionado chileno vulnerable.

A modo de síntesis

Los capítulos que conforman el Marco Aplicativo se distribuyen en el capítulo cinco con los fundamentos epistemológicos y metodológicos del Estudio de Campo, continuando con el siguiente capítulo que aborda los resultados de la primera fase y el capítulo siete la segunda fase del Estudio.

En este contexto, la literatura consultada da cuenta que el estudio corresponde a una visión paradigmática interpretativa de carácter constructivista a través de una investigación de naturaleza cualitativa mediante un método fenomenológico - hermenéutico, utilizando una metodología mixta secuencial que combina técnicas cualitativas y cuantitativas, bajo estudio de caso múltiple.

Así, se han definido los objetivos específicos del estudio que se centran fundamentalmente en la elaboración y validación de las competencias profesionales del Equipo Directivo en el sector particular subvencionado en contextos vulnerables.

Por lo tanto, el estudio de casos es una estrategia de investigación que permite conocer las diversas concepciones sobre las competencias y lo que debían saber hacer los equipos directivos en el subsistema en estudio. Considerando que esta estrategia tiene sus limitaciones en términos de diseño, validez y posibilidad de generalización, sin embargo, se considera el proceso de triangulación, para brindar un tratamiento riguroso a los datos, su descripción y desarrollo del diseño metodológico.

Finalmente, las técnicas e instrumentos descritos fueron recurridos en forma combinada en el desarrollo de las fases del estudio, los cuales fueron enriqueciendo los perfiles competenciales del equipo directivo y sometidos a juicio valorativo de expertos externos como son los Sostenedores y Expertos de Educación Superior, para finalmente sean analizados mediante el análisis de contenido y la triangulación por métodos.

Capítulo 6. RESULTADOS DE PRIMERA FASE DEL ESTUDIO

6.1 Análisis documental de Referentes Teóricos

6.2 Proceso de validación del perfil de competencias de profesionales del equipo directivo

6.2.1 Perfil del Equipo Directivo (inicial)

A modo de síntesis

Cuestiones Previas

En esta sección, se consideró adecuado realizar una contrastación de los referentes teóricos sobre el equipo directivo obedeciendo a tener una visión panorámica de los roles y funciones que se han desarrollado hasta nuestros días y especialmente, porque dentro del subsistema particular subvencionado en condiciones de vulnerabilidad, no se encuentra un estándar de desempeño que atienda esta realidad con tales características, sea actualizado a los tiempos de hoy y estar en términos de competencias profesionales. Amén de lo anterior, se recurrió al estudio internacional el Funcionamiento del Equipo Directivo de Gairín y Villa (1998). Se agregan los perfiles de competencias de la Fundación Chile (CEPPE, 2006) los cuales constituyen un aporte sobre el tema en cuestión, pero se remiten a un listado de funciones sobre las tareas que debe desarrollar los integrantes del equipo directivo y menos hace la distinción de vulnerabilidad.

Otra interesante iniciativa corresponde a la Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos de Ahumada, Montecinos y Sisto (2008), siendo en su tenor un aporte para distinguir las competencias a desarrollar por el equipo directivo, pero que requiere ser mejorada en términos de hacer la distinción por cada integrante del equipo directivo, no ser elaborado bajo competencias y sin la distinción de la vulnerabilidad, condición clave y sello del presente estudio.

6.1 Análisis documental de Referentes Teóricos

En este efecto, se ha diseñado una matriz de tributación que considera las categorías e indicadores presentes en los Referentes Teóricos sobre el Equipo Directivo. Para ello, en modalidad de parejas el Comité Ejecutivo de Equipo Directivo registra sus apreciaciones con su respectiva preferencia - aceptado -aceptado con modificación y rechazado-. En este sentido, en las siguientes tablas se proporcionan los comentarios atinentes a los referentes teóricos sobre la temática en estudio.

Tabla 20: Matriz de Tributación: Perfil de competencias de Fundación Chile - Jefe de UTP

Categoría	Indicador	Aceptado	Aceptado c/modificación	Rechazado	Observaciones
Competencias Funcionales	Establecer lineamientos educativo- formativos al interior de los diferentes niveles.		x		De acuerdo al PEI Lineamiento establecidos en el PEI
	Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad educativa y el entorno.		x		Participación, cómo se asegura la participación. Equipo directivo
	Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones.		x		Asegurar el procesamiento de información
	Gestión del personal.		x		
	Planificar y coordinar las actividades de su área.		x		Planificar
	Administrar los recursos de su área en función del PEI.	x			
	Coordinar y supervisar el trabajo académico y administrativo de Jefes de Departamento.	x			
	Supervisar la implementación de los programas en el Aula		x		Sólo implementar. Consolidar. Evaluar
	Asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.	x			
	Dirigir el proceso de evaluación docente.	x			
	Organizar el currículum en relación a los objetivos del PEI.		x		
	Asegurar la implementación y adecuación de planes y programas.	x			
	Entregar apoyo al profesor en el manejo y desarrollo del grupo curso.	x			
	Mejorar las estrategias de acuerdo a los resultados.				Resultados de alumnos
	Gestionar proyectos de innovación pedagógica.	x			
Competencias Conductuales	Compromiso ético-social.	x			
	Orientación a la calidad.		x		En base a resultados. A través de...
	Autoaprendizaje y desarrollo profesional.	x			
	Liderazgo.	x			
	Responsabilidad.	x			
	Negociar y resolver conflictos.		x		En qué área y con quienes.
	Asertividad.	x			
Iniciativa e innovación.					

Fuente: Elaboración propia

Tras del cuadro anterior, se puede destacar que en el caso del Jefe de UTP, los equipos directivos concuerdan en su mayoría con los indicadores al optar por la opción aceptado, específicamente en la planificación de actividades, supervisión del trabajo académico, gestionar proyectos innovadores y cualidades personales del cargo como la responsabilidad, asertividad e iniciativa. En cambio, se manifiestan disidencias en el aceptado con modificación con observaciones en los indicadores relativos al PEI, la programación, implementación consolidación y evaluación de aula y la negociación y resolución de conflictos en términos de en qué área y con quienes, como casos de ejemplo.

Tabla 21: Matriz de Tributación: Perfil de competencias de Fundación Chile - Orientador

Categoría	Indicador	Aceptado	Aceptado c/modificación	Rechazado	Observaciones
Competencias Funcionales	Establecer lineamientos educativo-formativos al interior de los diferentes niveles.		x		En coordinación con equipo de gestión – dirección
	Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad educativa y el entorno.	x			Sentido de compromiso e identidad
	Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones.		x		En qué aspectos. De qué forma Va a depender de las situaciones vividas por el orientador que van a permitir ser asertivo en la toma de decisiones. En los contextos pertinentes
	Planificar y coordinar las actividades de su área.		x		Involucrando a todos los componentes de los diferentes estamentos Con el equipo de gestión
	Administrar los recursos de su área en función del PEI.		x		De manera eficaz y efectiva Y de la necesidad emergente
	Elaborar y gestionar proyectos.		x		De acuerdo a las necesidades declaradas en el PEI De acuerdo a las necesidades establecidas en el PEI junto a la familia.
	Orientar a los estudiantes en el proceso de elección vocacional y/o de desarrollo personal.	x			En base a la realidad que cada alumno tiene
	Entregar apoyo al profesor en el manejo y desarrollo del grupo curso.			x	De acuerdo a las necesidades y fortalezas de los alumnos y PEI Entregar estrategias de acuerdo a la realidad de cada curso
Competencias Conductuales	Mejorar las estrategias de acuerdo a los resultados.			x	Y visión de PEI Después de aplicar instrumentos de medida
	Compromiso ético-social.			x	De acuerdo a políticas de colegio
	Orientación a la calidad.			x	Motivados por su compromiso profesional
	Autoaprendizaje y desarrollo profesional.			x	Vocación de educador Constante perfeccionamiento en su área
	Liderazgo.			x	Comprometido con logro de objetivos y metas Qué tipo de liderazgo Positivo y resolutivo
	Relaciones interpersonales.			x	Sociable y afectuoso Especificando con que personas: alumnos, apoderados y profesores
	Trabajar en equipo.			x	Sentido pertenencia y asertivo De constante retroalimentación
	Asertividad.			x	Ser asertivo en el desempeño
Iniciativa e innovación.	x			Motivado y esforzado	

Fuente: Elaboración propia

Acorde a la tabla precedente, se hace atendible mencionar que los equipos directivos sobre el Orientador tienen en su mayoría aceptado con modificación y particularmente, se alude a la información útil en términos de qué aspectos y de qué forma. Se agrega, planificar actividades de área involucrando a todos los estamentos, la orientación a los estudiantes considerando su realidad; y habilidades blandas como relaciones interpersonales vinculadas a ser sociable y afectuoso, así como la capacidad de iniciativa, motivación y esfuerzo. Mientras tanto, la preferencia aceptada se da en la difusión del PEI, la elección vocacional y la innovación.

Tabla 22: Matriz de Tributación: Perfil de competencias de Fundación Chile -
Coordinador de Ciclo

Categoría	Indicador	Aceptado	Aceptado c/modificación	Rechazado	Observaciones
Competencias Funcionales	Establecer lineamientos educativo-formativos al interior de los diferentes niveles.		x		A quien va dirigido Hacia alumnos y docentes
	Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad educativa y el entorno.		x		Difundir mediante información escrita asegurando la participación de los integrantes de la comunidad escolar. Cómo.
	Gestionar el clima organizacional y la convivencia.		x		Dónde Gestionar el clima organizacional a los docentes Cómo.
	Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones	x			
	Gestionar el personal.		x		Quiénes
	Planificar y coordinar las actividades de su área.		x		Cuáles actividades. Evaluaciones
	Administrar los recursos de su área en función del PEI.		x		Recursos: financiamiento, personal, didáctico
Competencias Conductuales	Coordinar aspectos administrativos y operativos del Ciclo.	x			
	Compromiso ético-social.		x		Enunciados muy amplios. En qué aspectos está orientado Cómo lo mide
	Orientación a la calidad.		x		De aprendizaje en subsectores determinados Muy amplio
	Autoaprendizaje y desarrollo profesional.	x			
	Liderazgo.		x		En base a qué
	Responsabilidad.	x			
	Relaciones interpersonales.	x			
Negociar y resolver conflictos.		x		En ámbitos determinados	
Iniciativa e innovación.			x	Cómo se mide	

Fuente: Elaboración propia

En el caso del Coordinador de ciclo expuesto en la tabla anterior, los equipos directivos se inclinan por la opción aceptada con modificación y específicamente en la difusión del PEI, la gestión del clima organizacional, gestionar el personal en términos de quienes y cualidades personales como el liderazgo, la resolución de conflictos en diferentes ámbitos y la iniciativa e innovación. En cambio, el aceptado se manifiesta en la información útil, coordinar aspectos administrativos, la responsabilidad y las relaciones interpersonales.

En síntesis, al tratar el Referente Teórico del Equipo Directivo propuestos por la Fundación Chile, se puede indicar que los participantes concordaron por las preferencias *aceptado* y *aceptado con modificación*, con su respectivo comentario, los cuales van a ser considerados en la propuesta de perfil de competencias del equipo directivo del sector particular subvencionado en contextos vulnerables.

Tabla 23: Matriz de Tributación: Funcionamiento de equipos directivos de centros docentes de Gairín y Villa.

Categoría	Indicador	Aceptado	Aceptado c/modificación	Rechazado	Observaciones
PLANIFICACIÓN	PRIORIZAR LAS TAREAS		x		De acuerdo a necesidades De acuerdo al tiempo
	TRABAJAR DE FORMA ORGANIZADA		x		Involucrando a todos. Reflexivo y metódico
	ORGANIZAR EL TIEMPO EFICAZMENTE		x		Pero en general cuesta cumplirlos
	DISEÑAR PLANES DETALLADOS		x		Evaluar procesos
	PLANIFICAR LOS PLAZOS DETALLADAMENTE	x			
PENSAMIENTO ANALÍTICO	CENTRARSE EN LOS ASUNTOS PRINCIPALES		x		Seleccionar y analizar con sentido crítico Pero en el contexto en el que se elabora se atienden muchos más
	ANALIZAR LOS TEMAS ANTES DE ACTUAR		x		Ser reflexivo y analítico
	TOMAR DECISIONES LÓGICAS		x		Qué son decisiones lógicas Y pertinentes al contexto
	EVALUAR TODAS LAS OPCIONES CON DETENIMIENTO	x			
	MOSTRAR SEGURIDAD EN SUS ARGUMENTACIONES		x		Ser reflexivo, autocrítico
TOMA DE DECISIONES	PREPARADOS PARA TOMAR DECISIONES DIFÍCILES		x		Criterioso y moderado. Iniciativa personal Es subjetivo
	RAPIDEZ A LA HORA DE ACTUAR		x		Seguridad y sapiencia Puede generar error
	AFRONTAR LOS PROBLEMAS CON RAPIDEZ		x		Ser dinámico y eficiente Puede generar error
	NO TITUBEAR TRAS LA DECISIÓN		x		Previo análisis de la situación Depende del contexto y situación
	BUENA TOMA DE DECISIONES BAJO PRESIÓN		x		Es subjetivo Muy riesgoso
COMUNICACIÓN	DOMINAR EL LENGUAJE		x		Poseer habilidades comunicativas Es subjetivo Muy amplio
	SER MUY ASERTIVO Y ENÉRGICO		x		Ser asertivo y empático/veraz
	EFICACIA VENDIENDO IDEAS		x		Manejo del lenguaje eficaz y pertinente Con actitud y credibilidad
	EXPRESARSE CON CLARIDAD Y CONCISIÓN	x			
	HACER PRESENTACIONES CON GRAN EFICACIA		x		Uso de las TIC con eficacia Es subjetivo De qué, poco claro
ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	DISFRUTAR APRENDIENDO NUEVAS MANERAS DE HACER LAS COSAS		x		Orientación y apertura a lo contingente y apropiado al cumplimiento de metas. De qué
	APRENDER DE LOS PROPIOS ERRORES		x		Ser resiliente Cómo se mide
	SOLICITAR INFORMACIÓN DE RETORNO DE		x		Mantener informado y coordinado con redes de

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al Referente Teórico del Funcionamiento del Equipo Directivo (Villa y Gairín, 1998), es menester señalar que los participantes concentraron su preferencia en *aceptado con modificación*, con su respectivo comentario, que serán considerados en la propuesta de perfil. Particularmente, referido a la priorización de tareas y necesidades, el diseño y evaluación de planes, actuar con seguridad y sapiencia, ser asertivo, empático y veraz, la poca claridad de la eficacia y el aprendizaje de los errores en términos de ser resiliente.

Tabla 24: Matriz de Tributación del Referente: Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos de Ahumada, Montecinos y Sisto.

Categoría	Indicador	Aceptado	Aceptado c/modificación	Rechazado	Observaciones
Competencias Equipo directivo	En este equipo las personas se sienten muy a gusto de trabajar juntas		x		Cambiar redacción
	Se aprende de los errores cometidos	x			
	Los miembros de este equipo se apoyan mutuamente con fuerza		x		Con fuerza
	Cada uno tiene una gran satisfacción por el trabajo que realiza			x	Cómo se mide
	Los miembros comunican todo lo que piensan aun en momentos difíciles			x	
	Al hacer una crítica se tiene cuidado de no herir al otro			x	Asertividad
	Hay un clima de escucha en el equipo directivo	x			
	Los miembros del equipo son honestos y veraces		x		Cómo se mide
	Cada miembro es capaz de proteger y dar la cara por el otro			x	
	Existe buena voluntad para compartir y escuchar libremente las ideas			x	
	Existe capacidad para manejar situaciones difíciles	x			
	Se utilizan conocimientos y habilidades técnicas para llevar a cabo la gestión	x			
	Los miembros se sienten identificados con el equipo			x	
	El equipo sabe conseguir recursos escasos y valiosos			x	
	Las acciones relevantes del equipo han sido planificadas	x			
	El equipo se ve sobrepasado por un exceso de exigencias externas			x	Exigencias externas
	El equipo se dedica a resolver problemas emergentes			x	Sólo problemas emergentes
Los miembros del equipo tienen claridad en las metas y objetivos	x				

Fuente: Elaboración propia

A partir de la matriz anterior, es posible apreciar que la Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo, los integrantes del Comité del Equipo Directivo optan por las diferentes preferencias propuestas –aceptado, aceptado con modificación y rechazado. En este sentido, la primera opción se destaca el aprendizaje de los errores, el clima de escucha, el manejo de conflictos y la planificación de acciones, mientras que en aceptado con modificación está el gusto de ser parte del equipo directivo, el apoyo mutuo, la honestidad y veracidad de los miembros del equipo directivo y la resolución de problemas. Por último, la tercera opción se manifiesta el grado de satisfacción, la asertividad al momento de hacer una crítica, la voluntad de compartir y escuchar y el exceso de exigencias externas.

6.2. Proceso de validación del perfil de competencias de profesionales del equipo directivo.

Como se ha señalado precedentemente, en el proceso de validación se sostuvieron una serie de reuniones de trabajo con el objeto de levantar competencias profesionales atendibles al sector particular subvencionado en condiciones de vulnerabilidad. Por lo tanto, el Comité del Equipo Directivo desarrolló paulatinamente los dominios de competencia y su descripción, así como las competencias profesionales de cada integrante del equipo directivo, dejando registro documental y mediante recursos audiovisuales.

Así, tras el análisis documental realizado y experiencia profesional de los miembros del Comité de Equipo Directivo, se trabaja en la Guía 2 y específicamente, en la redacción de los dominios de competencia y su descripción, seguido por la propuesta de competencias profesionales del equipo directivo del subsistema en estudio. Asimismo, se registran las personas asistentes y su firma respectiva, las diversas actividades realizadas, los acuerdos y la hora de inicio y término de la reunión, las cuales se presentan en las actas de reunión 2, 3, 4 y 5. Por último, se deja evidencia mediante grabación de videos y fotografías de la jornada de trabajo, elaborando de esta manera, una propuesta inicial de perfiles de competencias profesionales del Equipo Directivo del sector particular subvencionado vulnerable.

6.2.1 Perfil del Equipo Directivo (inicial)

En los siguientes cuadros se da a conocer los Perfiles de competencias profesionales del Equipo Directivo elaborado por el Comité de Equipo Directivo, compuesto por los Dominios de Competencia, su descripción y las respectivas competencias profesionales por cada miembro del Equipo Directivo; sumado al Perfil del Director Escolar ya elaborado en el trabajo del Máster de investigación del Diploma de Estudios Avanzados por Villarroel (2011).

Cuadro 10. Perfil de Competencias del Director

DOMINIO I: Liderazgo Emprendedor: Es un director que debe saber guiar a los diferentes estamentos escolares e impulsar procesos de innovación, orientados al modelo de calidad institucional destinado a la comunidad donde se inserta el centro escolar.

Dominio II: Administración Estratégica: Es un director que proporciona una evaluación sistemática de los procesos al centro escolar, estableciendo objetivos, con recursos pertinentes acorde a las metas que se identifican en el proyecto educativo institucional.

Dominio III: Gestión Curricular de Calidad: Es un director que promueve y dinamiza participativamente el marco curricular hacia los resultados de aprendizajes de los escolares con calidad y equidad.

Dominio IV: Gestión de la Cultura Organizacional: Es un director que promueve los valores institucionales mediante un clima de colaboración, generando puentes de confianza en los distintos estamentos del centro escolar, acorde al proyecto educativo institucional.

Dominio V: Gestión de Políticas Educativas: Es un director que comprende las políticas educativas y normativas legales vigentes como eje orientador del centro escolar en un contexto vulnerable de transformaciones sociales.

Dominio I: Liderazgo Emprendedor

Guiar el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional con la participación de todos los estamentos de la comunidad escolar.

- ✓ Gestionar procesos de innovación a nivel local y regional en beneficio del centro escolar integrando redes sociales y convenios de colaboración.
- ✓ Incentivar el trabajo colaborativo hacia un modelo de calidad en los resultados de aprendizajes de los estudiantes.
- ✓ Empezar hacia desafíos emergentes y metas claras en la mejora continua del trabajo profesional de profesores y alumnos.

Dominio II: Administración Estratégica

✓ Determinar objetivos estratégicos y metas concretas consensuadas en el Proyecto Educativo Institucional en contexto vulnerable.

✓ Analizar los procesos académicos del centro escolar a la luz de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

✓ Gestionar razonablemente los recursos humanos y materiales para el logro de metas fijadas en el Proyecto Educativo Institucional.

✓ Establecer mecanismos de evaluación y monitoreo de procesos académicos en los diferentes estamentos al interior de la comunidad educativa.

Dominio III: Gestión Curricular de Calidad

✓ Reconocer el Marco Curricular de los respectivos niveles educativos y procedimientos de evaluación vigentes a ser aplicados en las prácticas docentes.

✓ Asegurar la implementación curricular y resultados de aprendizaje en los estudiantes coherente con el Proyecto Educativo Institucional.

✓ Gestionar eficientemente el tiempo para la puesta en práctica de los planes curriculares en el aula de clases.

✓ Monitorear el quehacer docente orientado al logro de aprendizajes de calidad y equidad en los diferentes sectores de aprendizaje curriculares.

IV: Gestión de la Cultura Organizacional

- ✓ Difundir valores peculiares del Proyecto Educativo Institucional en contexto de vulnerabilidad con los diferentes estamentos del centro escolar.
- ✓ Generar una cultura de colaboración y confianza en la comunidad escolar congruente con los principios establecidos en el Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Potenciar la manifestación de las virtudes humanas en los diferentes actores de la comunidad declarados en el Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Garantizar un clima armónico de respeto y disciplina a favor de una sana convivencia y desarrollo de la organización escolar.

V: Gestión de Políticas Educativas

- ✓ Comunicar con claridad el marco legal vigente a los diferentes actores de su comunidad escolar.
- ✓ Conducir su centro escolar de acuerdo a las políticas educativas vigentes.
- ✓ Asegurar el cumplimiento del reglamento de convivencia escolar al interior de la comunidad escolar.
- ✓ Mantener vigente la reglamentación interna para el normal funcionamiento organizacional del centro escolar.

Fuente: Elaboración de Comité Equipo Directivo

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, la actividad de proponer los dominios de competencia emergió en los directivos tras una lluvia de ideas y considerando los referentes teóricos analizados, donde el liderazgo cobra relevancia de manera transversal a todos los dominios. Se suma la administración estratégica como un ámbito cuestionable en términos de su nombre y no sea remitido a solo un hecho estático y sea direccionado en virtud de una meta a lograr. En la gestión curricular constituye un dominio clave para desarrollar los aprendizajes de los estudiantes y obtener rendimientos académicos de calidad, mientras que la cultura organizacional emergió a la luz de la legislación vigente en materia de convivencia escolar y el sello de la vulnerabilidad, para dar término con las políticas educativas, las cuales son el referente legislativo que rige a un centro escolar, sus estamentos constitutivos –alumnos, profesores, directivos y apoderados- y la comunidad escolar donde se inserta la institución educativa.

Luego se realiza una descripción de los dominios para tener una definición conceptual que sea entendida por los miembros del Comité, culminando con la fase de levantar las competencias profesionales de este cargo directivo, que sean acordes a la realidad del subsistema particular subvencionado con el sello de vulnerabilidad.

Cuadro 11. Perfil de Competencias del Jefe de UTP

Dominio I: Liderazgo pedagógico: Es un jefe de UTP que debe ser capaz de guiar e impulsar los procesos de aprendizaje - enseñanza, de coordinadores de ciclo y docentes respectivos, de acuerdo a los planes y programas vigentes.

Dominio II: Acompañamiento pedagógico - administrativo: Coordina y establece procesos de planificación, monitoreo y apoyo con coordinadores de ciclo y docentes de acuerdo a los objetivos en el PEI.

Dominio III: Gestión Curricular de los aprendizajes: Organiza y monitorea los procesos curriculares de acuerdo a la normativa vigente y de evaluación en el desarrollo de las actividades curriculares.

Dominio IV: Gestión de Proyectos de Innovación: Dirige y organiza el desarrollo de proyectos de innovación e iniciativas que surgen de los profesores a partir de las necesidades pedagógicas de contextos vulnerables.

Competencias DOMINIO I: Liderazgo pedagógico

- ✓ Planificar la participación colaborativa de los coordinadores de cada área las tareas técnicas pedagógicas derivadas del Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Gestionar procesos de innovación y metas estratégicas con los coordinadores de ciclo y profesores propuestas en el Proyecto Técnico Pedagógico.
- ✓ Coordinar el trabajo académico y administrativo de coordinadores de ciclo y docentes.
- ✓ Emprender estrategias pedagógicas y metas estratégicas con coordinadores de ciclo y profesores orientados a la mejora continua del área Técnico Pedagógico.

Competencias Dominio II: Acompañamiento pedagógico - administrativo

- ✓ Guiar en las orientaciones metodológicas de logros en aprendizaje a coordinadores de ciclo y docentes de acuerdo a las características de alumnos en sectores vulnerables.
- ✓ Integrar a los estamentos de la comunidad escolar en el conocimiento de actividades y proyecciones de ciclos y áreas de aprendizaje.
- ✓ Acompañar el estado de avance concordante a los objetivos pedagógicos de la gestión curricular de ambientes vulnerables en función de la realidad sociocultural de sus estudiantes.
- ✓ Monitorear las estrategias pedagógicas en función de resultados en contextos vulnerables.

Competencias Dominio III: Gestión Curricular de los aprendizajes

- ✓ Comunicar procedimientos para la planificación y cobertura curricular de acuerdo a planes vigentes.
- ✓ Gestionar con los coordinadores de área y docentes en el cumplimiento de propuestas curriculares a llevar a cabo en el aula.
- ✓ Capacitar a coordinadores de área y docentes en el cumplimiento de programas de asignaturas.
- ✓ Evaluar los estados de avance en la gestión curricular de ambientes vulnerables y el logro de objetivos propuestos en función de aprendizajes.

Competencias Dominio IV: Gestión de Proyectos de Innovación

- ✓ Establecer redes de apoyo con instituciones para el cumplimiento de metas estratégicas del Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Satisfacer necesidades y la proyección de áreas académicas destacadas en conjunto con coordinadores de área, de acuerdo a la realidad de contextos vulnerables.
- ✓ Priorizar oportunidades y recursos pedagógicos en función de objetivos de desempeño escolar en contextos vulnerables.
- ✓ Monitorear las estrategias pedagógicas en función de resultados en contextos vulnerables.

Fuente: Elaboración de Comité Equipo Directivo

De acuerdo el cuadro 11 anterior, los dominios de competencia propuestos por el Comité de Equipo Directivo obedecen a tener un jefe de UTP con el sello distintivo de líder, que a su vez se constituya en un aporte en el acompañamiento pedagógico y administrativo del proceso educativo, con énfasis en la gestión curricular para el logro de resultados escolares en virtud de los aprendizajes de calidad del currículum vigente y sea capaz de diseñar e implementar proyectos de innovación dentro de su centro escolar, como una estrategia de gestión escolar de calidad.

En este contexto, las descripciones son pertinentes a los dominios de competencia propuestos, que ayudan a clarificar y evaluar el desempeño de este estamento directivo, así como las competencias profesionales establecidas por cada dominio.

Cuadro 12. Perfil de Competencias del Orientador

Dominio I: Liderazgo orientador: Es el orientador que alinea su trabajo con la visión institucional, que dirige sus esfuerzos personales y profesionales a lograr impulsar acciones de orientación tanto en el ámbito educacional y vocacional que se lleven a cabo en el centro escolar.

Dominio II: Gestión de proyectos de orientación: Es un orientador que diseña y gestiona proyectos, integrando las diversas áreas de la Orientación y la Psicología, para desarrollar en los alumnos y alumnas habilidades que le permitan elaborar su proyecto de vida.

Dominio III: Orientación vocacional y el desarrollo personal: Es un orientador que domina metodologías didácticas para presentar técnicas para la toma de decisiones en las áreas vocacional, profesional y personal social en contextos vulnerables.

Dominio IV: Acompañamiento pedagógico: El orientador que debe saber guiar y motivar a los profesores y profesoras utilizando diversas técnicas que permitan optimizar estrategias motivadoras para mejorar los aprendizajes en los alumnos y alumnas del centro escolar.

Competencias DOMINIO I: Liderazgo orientador

- ✓ Difundir el PEI permitiendo que la comunidad escolar se sienta identificado con la institución educativa.
- ✓ Adoptar ideas y emitir juicios tendientes a mejorar la calidad de la educación en contextos vulnerables.
- ✓ Generar propuestas tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en la institución educativa de contextos vulnerables.
- ✓ Gestionar conflictos, capacidad de negociar y resolver los desacuerdos entre los integrantes de la comunidad educativa.

Competencias Dominio II: Gestión de proyectos de orientación

- ✓ Sociabilizar visiones claras y las influencias que ejerce el ambiente en el desarrollo biopsicosocial del escolar a los profesores y alumnos en contexto vulnerable.
- ✓ Analizar las situaciones de desarrollo personal, educativo y vocacional de los alumnos con estamentos escolares.
- ✓ Diseñar proyectos que permitan el desarrollo personal, educativo y vocacional, en función de los alumnos para su integración y participación en el mundo laboral.
- ✓ Satisfacer criterios internos de excelencia considerando los estudiantes de la comunidad educativa en contexto de vulnerabilidad.

Competencias Dominio III: Orientación vocacional y el desarrollo personal

- ✓ Aplicar técnicas de exploración vocacional que apunten al autoconocimiento de los alumnos y alumnas de la comunidad educativa.
- ✓ Desarrollar las habilidades de sociabilización y empatía con técnicas e instrumentos adecuados a las necesidades y realidad sociocultural de los educandos.
- ✓ Aplicar metodologías didácticas para fortalecer prácticas pedagógicas que involucren el compromiso de todos los estamentos en la obtención de resultados de aprendizaje de los alumnos de la institución educativa.
- ✓ Colaborar en redes de apoyo con instituciones de Educación Superior para brindar una orientación efectiva a los alumnos y alumnas de contextos vulnerables.

Competencias Dominio IV: Acompañamiento pedagógico

- ✓ Desarrollar habilidades sociales y personales para la comunicación y el logro de metas en los alumnos de la comunidad educativa.
- ✓ Aplicar metodologías didácticas para fortalecer prácticas pedagógicas que involucren el compromiso de todos en la obtención de metas.
- ✓ Adoptar ideas y emitir juicios tendientes a mejorar la calidad de la educación en contextos vulnerables.
- ✓ Promover el trabajo en equipo entre los diferentes estamentos de la comunidad escolar.

Fuente: Elaboración de Comité Equipo Directivo

En el cuadro anterior, numeral 12, se puede apreciar que el Orientador que ser un líder es una cualidad sello dentro del centro escolar, que se conjuga con los proyectos de orientación centrados en la vocación y desarrollo profesional. Estos dominios permitieron dar cuenta que son ámbitos del quehacer cotidiano, que demanda ser transferido al aula mediante un acompañamiento pedagógico con el profesor a cargo del nivel educativo. Cabe señalar que dichas propuestas de dominio con su descripción fueron producto de una lluvia de ideas y complementado con los referentes teóricos analizados, que ayudó a visualizar las competencias profesionales atendibles al sector particular subvencionado en contextos vulnerables.

Cuadro 13. Perfil de Competencias del Coordinador de Ciclo

DOMINIO I: Liderazgo pedagógico: El coordinador de ciclo debe ser capaz de guiar e impulsar los procesos de aprendizaje – enseñanza con los docentes, de acuerdo a los planes y programas vigentes.

Dominio II: Asesoramiento pedagógico: El coordinador de ciclo debe ser capaz de instaurar procesos de apoyo pedagógico a los docentes, de acuerdo a las necesidades que surjan en un contexto vulnerable.

Dominio III: Coordinación administrativa: El coordinador de ciclo debe ser capaz de reunir medios y esfuerzos para alinear el trabajo técnico – pedagógico, con el fin de ejecutarlo y evaluarlo junto a los docentes.

Dominio IV: Gestión Recursos Humanos: El coordinador de ciclo debe ser capaz de organizar la distribución del recurso humano de acuerdo a sus facultades y características personales y profesionales, en función al logro de aprendizajes en contextos vulnerables.

Competencias DOMINIO I: Liderazgo pedagógico

- ✓ Monitorear a los profesores a desarrollar el proceso de aprendizaje – enseñanza, de acuerdo a los planes y programas vigentes.
- ✓ Comprometer a los docentes en la importancia que tiene la completa cobertura curricular vigente.
- ✓ Guiar los procesos de aprendizaje – enseñanza con la participación de todos los docentes involucrados.
- ✓ Impulsar el trabajo colaborativo en el proceso de aprendizaje - enseñanza para lograr buenos resultados.

Competencias Dominio II: Asesoramiento pedagógico

- ✓ Acompañar a los docentes en sus prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula.
- ✓ Establecer objetivos pedagógicos claros que permitan alcanzar estándares de calidad en contextos vulnerables.
- ✓ Acercar el currículum nacional vigente a las características específicas del colegio, según el contexto en el que está inserto.
- ✓ Guiar a los docentes para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos, considerando las herramientas de un contexto vulnerable.

Competencias Dominio III: Coordinación administrativa

- ✓ Definir el trabajo técnico – pedagógico alineándolo con los planes y programas vigentes y el PEI del establecimiento.
- ✓ Establecer el tiempo necesario para la puesta en práctica de los programas curriculares en la sala de clases.
- ✓ Evaluar constantemente el avance del proceso pedagógico de acuerdo a los planes y programas vigentes.
- ✓ Monitorear el trabajo técnico orientado al logro de aprendizajes, considerando el lineamiento entre los planes y programas vigentes y el PEI del establecimiento.

Competencias Dominio IV: Gestión Recursos Humanos

- ✓ Participar en la selección de los docentes, de acuerdo a las necesidades del colegio.
- ✓ Establecer criterios para la distribución de recursos humanos en los diferentes ciclos, atendiendo a las características de cada uno de ellos.
- ✓ Comunicar los criterios establecidos para la selección y distribución del equipo docente.
- ✓ Monitorear la distribución de docentes es óptima, en función a los resultados obtenidos y la relación personales que tuvo con los alumnos.

Fuente: Elaboración de Comité Equipo Directivo

Atendiendo al cuadro anterior, el cargo directivo del Coordinador de ciclo es un recurso humano estratega gracias a la cualidad de líder, el cual debe coordinar su quehacer a nivel administrativo y gestionar los profesionales de la educación los lineamientos y objetivos estratégicos del PEI mediante un asesoramiento pedagógico que tribute a la mejora de los aprendizajes escolares. Por lo tanto, dichos dominios de competencias emergieron de manera natural por los directivos escolares, ya que se consideraron los referentes teóricos aludidos anteriormente y los requerimientos educativos que apoyan la labor directiva. Su descripción permitió visualizar claramente lo que se entiende por cada dominio, así como las competencias profesionales que constituyen dichos dominios de este estamento directivo.

A modo de síntesis, se destaca que el liderazgo es un dominio que transversaliza a los diferentes integrantes del equipo directivo, el cual influye en el desempeño profesional y los resultados escolares de una institución. Asimismo, cobra importante el acompañamiento en el aula como un eje articulador en tanto que compromete a los diferentes estamentos escolares a lograr aprendizajes significativos y de calidad en los alumnos y alumnas.

Se suma el dominio de gestión pedagógica y administrativa como una característica primordial que deben contar los equipos directivos, ya que se constituye en una fuente de movilización de lineamiento y objetivos estratégicos a lograr en el PEI, así también el componente de innovación que viene a dinamizar los procesos de gestión que se dan al interior del proceso educativo y orientan las metas en función de estándares de calidad, a la luz de las demandas educativas, legislación vigente y características socioeconómicas y culturales de la comunidad educativa.

CAPÍTULO 7. RESULTADOS DE SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO

7.1 Desarrollo y validación de la escala de perfil competencial del equipo directivo

7.1.1 Focus Group con Sostenedores

7.1.2 Cuestionario de Validación de Expertos

7.1.3 Perfil del Equipo Directivo (final)

7.2 Desempeño de competencias profesionales del equipo directivo

7.2.1 Caracterización del equipo directivo según variables de base

7.2.2 Niveles de logro de competencias profesionales según estamento educativo

A modo de síntesis

Cuestiones Previas

En este apartado que considera una segunda fase del trabajo de campo, es una instancia para dar validez interna al proceso de elaboración de competencias profesionales del sector en estudio en contextos de vulnerabilidad. Así corresponde el proceso de validación externa por parte del ente Sostenedor, entendido como la persona que contrata en el sector particular subvencionado, así como tener la visión y experiencia profesional de Expertos de Educación Superior, quienes gracias a su expertiz dan sus opiniones en cada perfil competencial elaborado, dejando registro documental y mediante recursos audiovisuales.

7.1 Desarrollo y validación de la escala de perfil competencial del equipo directivo.

7.1.1. Focus Group con Sostenedores

En esta sección, se presenta el proceso de validación externa de los perfiles de competencias propuestos en una etapa inicial por los integrantes del Comité. En este sentido, se recurre a la entidad de los Sostenedores de colegios particulares subvencionados vulnerables registrado en el acta N°6, los cuales analizan y manifiestan su opinión sobre la propuesta de Perfil de competencias profesionales del Equipo Directivo elaborada con apoyo de la guía de trabajo 3, con el fin de fortalecer y optimizar ciertos aspectos de ella, para así constituir un modelo que sea aceptado.

Además, se deja evidencia del trabajo realizado mediante la técnica suplementaria denominada videos y fotografías. Por ello, la propuesta valorada debe contener los componentes que los distinguan como una contribución al sector particular subvencionado vulnerable. En este contexto, se presentan en el siguiente cuadro los comentarios consensuados por los Sostenedores de esta realidad.

Cuadro 14. Análisis de contenido de Focus Group – Sostenedores

Categoría	Subcategoría	Transcripción de citas	Hallazgo
Competencia profesionales del Director Escolar	Dominios de competencia	<p>El <u>perfil está dado... acotado (1a)</u> a lo que.. es el sector vulnerable, porque en esto tenemos que tener una cobertura, para poder hacernos cargo de toda la diversidad que tenemos en nuestros colegios... <u>el equipo directivo tiene que tener las competencias necesarias para poder actuar y ser un asesor eficiente (1b)</u>... que lleva eh... <u>implícito los objetivos del PEI (1c)</u>.</p> <p>Está bien ahí <u>catalogado (1d)</u>...</p> <p>Yo los veo como algo general... <u>dominios macro (1e)</u>.</p> <p>Un estudio que se está levantando, que <u>esto no existe en el mundo (1f)</u>.</p> <p>Entonces es importante también que cada uno de ellos... <u>se relacionen muy bien (1g)</u></p> <p><u>...que esto es lo medular (1h)</u></p> <p>Esto no está hecho cierto por personas que están en un escritorio y que no han tomado parte en esto...<u>está hecho con las personas que hacen este trabajo (1i)</u></p> <p>Esto es lo que yo hago, ósea... <u>ésta es mi función dentro de esta escuela del contexto vulnerable (1j)</u></p> <p><u>Un trabajo serio y responsable... (1k)</u></p> <p>Se tienen que trabajar tanto en vulnerabilidad como en colegios no vulnerables porque es el alma, <u>es el alma máter del éxito por los alumnos... (1l)</u></p> <p>Yo creo que <u>los roles están bien definidos...</u> cuando la función o competencia de las personas no están bien definidas o determinadas...eh... hay problemas (1m)</p>	<p>1a. Perfil acotado al sector</p> <p>1b. Competencias para actuar en esta realidad</p> <p>1.c. Objetivos de PEI</p> <p>1.d. Perfil bien catalogado</p> <p>1e. Dominios macro</p> <p>1f. Estudio original</p> <p>1h. Medular</p> <p>1i. Perfil realizado por equipo directivo.</p> <p>1j. Perfil en base a la función</p> <p>1k. Trabajo responsable</p> <p>1l. Alma máter</p> <p>1m. Roles definidos</p>
	Competencias Profesionales	<p>...tiene que ser... un psicólogo, tiene que ser una asistente social, tiene que ser... y tiene que ser también <u>una persona que empaticice con sus pares... la transmita a los niños... (2a)</u></p> <p><u>...destaca el liderazgo en cada uno de ellos, y yo me refería a un liderazgo hoy día que debe ser distribuido, que.., el liderazgo tiene que ser dado a cada uno de los entes (2b)</u></p> <p><u>...cada uno de estos entes tienen que tener las competencias administrativas también... (2c)</u></p> <p>A mí me parece relevante eh eh el <u>acompañamiento al estado de avance</u></p>	<p>2a. Persona con empatía</p> <p>2b. Liderazgo distribuido</p> <p>2c. Competencias administrativas</p> <p>2d. Acompañamiento pedagógico</p> <p>2e. Capacitación a estamentos del colegio</p> <p>2f. Satisfacer necesidad de vulnerabilidad</p> <p>2g. Resolución de problemas</p> <p>2h. Redes de apoyo</p> <p>2i. Personal de acompañamiento</p>

		<p><u>concordante con los objetivos pedagógicos de la gestión curricular en el ambiente vulnerable en función de la realidad sociocultural de sus estudiantes (2d)</u></p> <p><u>...lo importante es la capacitación que se brinda en orientación, capacitar a coordinadores de área y de centros con el acompañamiento del encargado de asignatura (2e)</u></p> <p><u>...yo creo que es importante satisfacer las necesidades desde el punto de vista del contexto de la vulnerabilidad (2f)</u></p> <p>...quizás tengan todas las herramientas, pero no creo que tengan la empatía, no creo que tengan la capacidad para poder eh... gestionar y ver bien como <u>solucionar el problema (2g)</u></p> <p>...porque aquí hay un trabajo justamente para <u>el sector vulnerable son las redes actuando en conjunto (2h)</u></p> <p>...yo encuentro a la SEP la la la maravilla porque ha permitido digamos equiparnos, no ha <u>permitido contratar psicólogos, contratar profesores de de apoyo en el aula (2i)</u> ya entonces ahora podemos ahora hacer de el acompañamiento...</p> <p>...somos colegios que atendemos a niños con vulnerabilidad, en el mío en este caso no tanto socioeconómico, <u>pero si mucha necesidad mucha carencia emocional, afectiva (2j)</u> que eso también es una muralla para el niño esas carencias em en su desarrollo de aprendizaje...</p>	<p>2j. Carencias socioemocionales</p> <p>2k. Monitoreo del proceso educativo</p> <p>2l. Acompañamiento pedagógico a comunidad educativa</p>
--	--	--	---

	<p>Competencias Profesionales</p>	<p>...yo consideré esencial actualmente, <u>monitoreo a los profesores al desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza (2k)</u>, monitorear a los profesores es importantísimo.</p> <p>Hombre 3: Hay una gestión, hay una coordinación los profesores felices por qué, porque se les plantea desde la perspectiva del acompañamiento de la función docente, <u>del acompañamiento de la función pedagógica, ósea todos somos una comunidad educativa... (2l)</u></p>	<p>2k. Monitoreo del proceso educativo</p> <p>2l. Acompañamiento pedagógico a comunidad educativa</p>
--	-----------------------------------	---	---

	<p>Valoración de competencias profesionales</p>	<p>...este estudio <u>rompe con un mito (3a)</u> que el sector municipal el sector eh... el sector eh... público en este país es el que solo <u>acoge a niños de alta vulnerabilidad social</u> ...el colegio particular subvencionado es aquel que ha hecho una apuesta de emprendimiento en sectores de alta vulnerabilidad social donde el Estado se a negado a impartir y donde le privado en este caso <u>a través de su empuje y de su emprendimiento invierte pone su colegio, compra el terreno, construye el colegio pero no con un fin lucrativo sino con un fin social... (3b)</u> <u>Compromiso, equidad, solidaridad (3c)</u> entra por ejemplo nosotros tenemos... ...considero que es muy importante porque no lo han hecho personas externas... sino que lo ha hecho la las personas que <u>componen un equipo directivo, ¿cierto?...que lo han hecho basado en su realidad, entonces encuentro que eso tiene una validez eh... ¡una gran validez! (3d)</u> ...por lo menos yo pretendo utilizarlo eh... cualquier cantidad cierto <u>cuando tenga que contratar a alguien ...ir viendo, monitoreando, evaluando el trabajo diario (3e)</u> que se hace acá...</p>	<p>3a. Romper mito de vulnerabilidad 3b. Fin social 3c. Compromiso, equidad y solidaridad 3d. Validez del equipo directivo 3e. Monitoreo y evaluación continua</p>
--	---	--	--

	<p>Valoración de competencias profesionales</p>	<p>...<u>un trabajo pionero [pausa] en el sector [pausa]...particular subvencionado y los equipos directivos (3f)</u>, tienen que ser, y lo voy a decir en forma bien...eh...amena [sonríe] eh... <u>el equipo directivo tiene que ponerse la camiseta, ¿qué significa eso?, no basta con la competencia, no basta con lo que estudio en la universidad, no basta...la persona, el Director, el Jefe de UTP, el coordinador, el orientador, el profesional que se va, va a trabajar en un colegio de alta vulnerabilidad social tiene que saber que va a tener que lidiar con distintas situaciones (3g)</u>, distintas situaciones ...es una <u>guía para el sector (3h)</u> de aquí a unos diez años siguientes. ...a mí me <u>enorgullece trabajar en este sector, porque marca la diferencia (3i)</u> El docente incluye, <u>trabaja yyy...y se mete en el equipo directivo</u>, en el proyecto educativo, en la visión que el colegio tiene, en la misión que se aaa propuesto, lo que quiere, en <u>las metas todo eso es parte del</u></p>	<p>3a. Romper mito de vulnerabilidad 3b. Fin social 3c. Compromiso, equidad y solidaridad 3d. Validez del equipo directivo 3e. Monitoreo y evaluación continua 3f. Trabajo pionero del sector 3g. Ponerse la camiseta del colegio 3h. Guía orientadora 3i. Diferenciador 3j. Compromiso institucional 3k. Eficaz 3l. Compromiso 3ll. Superación 3m. Cohesión de estamentos 3n. Participación</p>
--	---	--	--

		<p><u>equipo directivo (3j).</u> <u>Hay un mito, y ese mito está, y aquí está la evidencia nosotros colegios particulares subvencionados de alta vulnerabilidad social tenemos mejores resultados... con menos recursos,... (3k) colegios municipales con más recursos, con índice de vulnerabilidad semejante a los nuestros.</u> <u>Si no hay un compromiso, si no hay una una un co con conquetanamiento que se dice una colaboración, si los engranajes están todos bien aceitados... va a andar bien la cosa; en el del sistema municipal púe estar los engranajes aceitados pero no hay combustible, y el combustible es el compromiso (3l).</u> <u>Aquí nosotros le decimos al alumno le decimos, tú fracaso no es un fracaso, tu fracaso son las victorias que todavía no has logrado... (3ll)</u> <u>...cuando el equipo directivo es cohesionado los profesores se alivian... empujamos el carro para el mismo lado (3m) y por eso avanza, porque no hay nadie que esté ejerciendo una fuerza azarosa.</u> <u>...me motiva a tener esto que fue han participado personas que trabajan en el colegio, no alguien de afuera y que nos de la receta (3n).</u></p>	<p>3ñ. Sello de calidad 3o. Trabajo serio y responsable 3p. Herramienta evaluativa</p>
		<p>...este trabajo tiene que eh... decantar en un sello de calidad en los colegios, los colegios redcol o como se llamen que tengan esta característica tienen que tener este este librito por el sello de calidad (3ñ). ...debe contener cierto el perfil profesional de cada uno de los del quipo directivo, así que a mí me parece trabajo serio, y me parece eh... insisto es tremendamente responsable (3o). Es una forma también que el director del colegio puede evaluar también a su orientadora, puede evaluar a su Jefe Técnico. Osea como sostenedores podemos evaluar en este caso (3p) si lo está haciendo bien o no, o esta monitoreando, está tiene...</p>	

Fuente: Elaboración propia

Entre los hallazgos más significativos producto de la aplicación del focus group a los sostenedores sobre la propuesta de perfil del equipo directivo se destacan los siguientes aspectos:

- a) En términos de los Dominios de competencia aluden que son perfiles acotados, estar en función de los roles del equipo directivo. Luego, se constituye en un estudio original y alma mater para el subsistema en estudio, acorde a los objetivos del proyecto educativo institucional. Por último, reúne a los dominios macro con las competencias profesionales para actuar en el sector particular subvencionado vulnerable.
- b) En cuanto a las Competencias Profesionales propuestos se indica que se requiere que los integrantes del equipo directivo posean un liderazgo distribuido, empática y capaz de resolver problemas y generar redes de apoyo. Además, deben contar con las competencias administrativas propias de su cargo, capacitarse en forma permanente y realizar un acompañamiento pedagógico a los diferentes estamentos de la comunidad educativa, monitoreando el proceso educativo para así satisfacer las necesidades y carencias socioemocionales en contextos de vulnerabilidad.
- c) Referido a la valoración de competencias profesionales, los sostenedores manifiestan que los perfiles competenciales elaborados constituye un trabajo pionero, serio y responsable para el sector, así como diferenciador y guía orientadora para monitorear y evaluar continuamente el trabajo del equipo directivo, ya que es una herramienta evaluativa que promueva el compromiso institucional y cohesión entre los estamentos del centro educativo. Además, los perfiles elaborados vienen a romper el mito de vulnerabilidad, dando un sello de calidad a la institución y validando el quehacer del equipo directivo, bajo los principios de compromiso, participación, equidad y solidaridad.

7.1.2. Cuestionario de validación de Expertos

Continuando con el proceso de validación externa a cargo de Expertos de Educación Superior, son personas que cuentan con más de 20 años de experiencia laboral, con estudios de Magíster y/o Doctor y que han trabajado en centros educativos de naturaleza mixta, vale decir, particular subvencionado. Dichos sujetos analizaron y manifestaron su opinión sobre la propuesta de Perfil de competencias profesionales del Equipo Directivo elaborada con apoyo de la guía de trabajo 4, con el fin de fortalecer y optimizar ciertos aspectos de ella, para así constituir un modelo que sea aceptado. Por ello, la propuesta valorada debe contener los componentes que los distingan como una contribución al sector particular subvencionado vulnerable. En este contexto, se presentan en el siguiente cuadro con los comentarios incorporados y consensuados por los Expertos de la propuesta de perfil.

Cuadro 15. Perfil de competencias profesionales del equipo directivo del sector particular subvencionado vulnerable - Expertos

A.1. DIRECTOR

DOMINIO I: Liderazgo Emprendedor: Es un director que debe saber guiar a los diferentes estamentos escolares e impulsar procesos de innovación, orientados al modelo de calidad institucional destinado a la comunidad donde se inserta el centro escolar.

Dominio II: Gestión Estratégica: Es un director que proporciona una evaluación sistemática de los procesos al centro escolar, estableciendo objetivos, con recursos pertinentes acorde a las metas que se identifican en el proyecto educativo institucional.

Dominio III: Gestión Curricular de Calidad: Es un director que promueve y dinamiza participativamente el marco curricular hacia los resultados de aprendizajes de los escolares con calidad y equidad.

Dominio IV: Gestión de la Cultura Organizacional: Es un director que promueve los valores institucionales mediante un clima de colaboración, generando puentes de confianza en los distintos estamentos del centro escolar, acorde al proyecto educativo institucional.

Dominio V: Gestión de Políticas Educativas: Es un director que instala las políticas educativas y normativas legales vigentes como eje orientador del centro escolar en un contexto vulnerable de transformaciones sociales.

A.2. JEFE DE UTP

Dominio I: Liderazgo pedagógico: Es un jefe de UTP que debe ser capaz de guiar e impulsar los procesos de aprendizaje - enseñanza, de coordinadores de ciclo y docentes respectivos, de acuerdo a los planes y programas vigentes.

Dominio II: Acompañamiento pedagógico - administrativo: Coordina y establece procesos de planificación, monitoreo y apoyo con coordinadores de ciclo y docentes de acuerdo a los objetivos en el PEI.

Dominio III: Gestión Curricular de los aprendizajes: Organiza y monitorea los procesos curriculares de acuerdo a la normativa vigente y de evaluación en el desarrollo de las actividades curriculares articulado con el proyecto curricular del establecimiento.

Dominio IV: Gestión de Proyectos de Innovación: Dirige y organiza el desarrollo de proyectos de innovación e iniciativas que surgen de los profesores a partir de las necesidades pedagógicas de contextos vulnerables.

A.3. ORIENTADOR

Dominio I: Liderazgo orientador: Es el orientador que alinea su trabajo con la visión institucional, que dirige sus esfuerzos personales y profesionales a lograr impulsar acciones de orientación tanto en el ámbito educacional y vocacional que se lleven a cabo en el centro escolar.

Dominio II: Gestión de proyectos de orientación: Es un orientador que diseña y gestiona proyectos, integrando las diversas áreas de la Orientación y la Psicología, para desarrollar en los alumnos y alumnas habilidades que le permitan elaborar su proyecto de vida.

Dominio III: Orientación vocacional y el desarrollo personal: Es un orientador que domina metodologías didácticas para presentar técnicas para la toma de decisiones en las áreas vocacional, profesional y personal social en contextos vulnerables.

Dominio IV: Acompañamiento pedagógico: El orientador que debe saber guiar y motivar a los profesores y profesoras utilizando diversas técnicas que permitan optimizar estrategias motivadoras para mejorar los aprendizajes en los alumnos y alumnas del centro escolar.

A.4. COORDINADOR DE CICLO

DOMINIO I: Liderazgo pedagógico: El coordinador de ciclo debe ser capaz de guiar e impulsar los procesos de aprendizaje – enseñanza con los docentes, de acuerdo a los planes y programas vigentes, articulado con el proyecto curricular del establecimiento.

Dominio II: Asesoramiento pedagógico: El coordinador de ciclo debe ser capaz de instaurar procesos de apoyo pedagógico a los docentes, de acuerdo a las necesidades que surjan en un contexto vulnerable articulado con el proyecto curricular del establecimiento.

Dominio III: Coordinación administrativa: El coordinador de ciclo debe ser capaz de reunir medios y esfuerzos para alinear el trabajo técnico – pedagógico, con el fin de ejecutarlo y evaluarlo junto a los docentes.

Dominio IV: Gestión Recursos Humanos: El coordinador de ciclo debe ser capaz de organizar la distribución del recurso humano de acuerdo a sus facultades y características personales y profesionales, en función al logro de aprendizajes en contextos vulnerables.

B.1. DIRECTOR

Competencias DOMINIO I: Liderazgo Emprendedor

- ✓ Guiar el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional con la participación de todos los estamentos de la comunidad escolar en contextos vulnerables.
- ✓ Gestionar procesos de innovación a nivel local y regional en beneficio del centro escolar integrando redes sociales y convenios de colaboración.
- ✓ Incentivar el trabajo colaborativo hacia un modelo de calidad en los resultados de aprendizajes de los estudiantes.
- ✓ Empezar desafíos y metas claras en la mejora continua del trabajo profesional de profesores y alumnos.

Competencias Dominio II: Gestión Estratégica

- ✓ Determinar objetivos estratégicos y metas concretas consensuadas en el Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Analizar los procesos académicos del centro escolar a la luz de los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- ✓ Gestionar razonablemente los recursos humanos y materiales para el logro de metas fijadas en el Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Establecer mecanismos de evaluación y monitoreo de procesos académicos en los diferentes estamentos al interior de la comunidad educativa.

Competencias Dominio III: Gestión Curricular de Calidad

- ✓ Hacer respetar el Marco Curricular de los respectivos niveles educativos y procedimientos de evaluación vigentes a ser aplicados en las prácticas docentes.
- ✓ Asegurar la implementación curricular y resultados de aprendizaje en los estudiantes coherente con el Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Gestionar eficientemente el tiempo para la puesta en práctica de los planes curriculares en el aula de clases.
- ✓ Monitorear el quehacer docente orientado al logro de aprendizajes de calidad y equidad en los diferentes sectores de aprendizaje curriculares.

Competencias Dominio IV: Gestión de la Cultura Organizacional

- ✓ Difundir los valores institucionales del Proyecto Educativo Institucional en los diferentes estamentos del establecimiento.
- ✓ Generar un clima de colaboración y confianza en la comunidad escolar congruente con principios establecidos en el Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Potenciar la manifestación de las virtudes humanas en los diferentes actores de la comunidad declarados en el Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Garantizar un clima armónico de respeto y disciplina a favor de una sana convivencia y desarrollo de la organización escolar.

Competencias Dominio V: Gestión de Políticas Educativas:

- ✓ Comunicar con claridad el marco legal vigente a los diferentes actores de su comunidad escolar.
- ✓ Conducir su centro escolar de acuerdo a las políticas educativas vigentes.
- ✓ Asegurar el cumplimiento del reglamento de convivencia escolar al interior de la comunidad escolar.
- ✓ Mantener vigente la reglamentación interna para el normal funcionamiento organizacional del centro escolar.

B.2. JEFE DE UTP

Competencias DOMINIO I: Liderazgo pedagógico

- ✓ Planificar la participación colaborativa de los coordinadores de cada área las tareas técnicas pedagógicas derivadas del Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Gestionar procesos de innovación y metas estratégicas con los coordinadores de ciclo y profesores propuestas en el Proyecto Técnico Pedagógico.
- ✓ Coordinar el trabajo académico y administrativo de coordinadores de ciclo y docentes.
- ✓ Empezar estrategias pedagógicas innovadoras y metas estratégicas con coordinadores de ciclo y profesores orientados a la mejora continua del área Técnico Pedagógico.

Competencias Dominio II: Acompañamiento pedagógico - administrativo

- ✓ Guiar en las orientaciones metodológicas de logros en aprendizaje a coordinadores de ciclo y docentes de acuerdo a las características de alumnos en sectores vulnerables.
- ✓ Integrar a los estamentos de la comunidad escolar en el conocimiento de actividades y proyecciones de ciclos y áreas de aprendizaje.
- ✓ Acompañar el estado de avance concordante a los objetivos pedagógicos de la gestión curricular de ambientes vulnerables en función de la realidad sociocultural de sus estudiantes.

- ✓ Monitorear las estrategias pedagógicas en función de resultados en contextos vulnerables.

Competencias Dominio III: Gestión Curricular de los aprendizajes

- ✓ Comunicar procedimientos para la planificación y cobertura curricular de acuerdo a planes vigentes.
- ✓ Gestionar con los coordinadores de área y docentes en el cumplimiento de propuestas curriculares a llevar a cabo en el aula.
- ✓ Capacitar a coordinadores de área y docentes en el cumplimiento de programas de asignaturas.
- ✓ Evaluar los estados de avance en la gestión curricular de ambientes vulnerables y el logro de objetivos propuestos en función de aprendizajes.

Competencias Dominio IV: Gestión de Proyectos de Innovación

- ✓ Establecer redes de apoyo con instituciones para el cumplimiento de metas estratégicas del Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Satisfacer necesidades y la proyección de áreas académicas destacadas en conjunto con coordinadores de área, de acuerdo a la realidad de contextos vulnerables.
- ✓ Priorizar oportunidades y recursos pedagógicos en función de objetivos de desempeño escolar en contextos vulnerables.
- ✓ Monitorear las estrategias pedagógicas en función de resultados en contextos vulnerables.

B.3. ORIENTADOR

Competencias DOMINIO I: Liderazgo orientador

- ✓ Difundir el PEI permitiendo que la comunidad escolar se sienta identificado con la institución educativa.
- ✓ Adoptar ideas y emitir juicios tendientes a mejorar la calidad de la educación en contextos vulnerables.
- ✓ Generar propuestas tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en la institución educativa de contextos vulnerables.
- ✓ Gestionar conflictos, capacidad de negociar y resolver los desacuerdos entre los integrantes de la comunidad educativa en contextos vulnerables.

Competencias Dominio II: Gestión de proyectos de orientación

- ✓ Sociabilizar visiones claras y las influencias que ejerce el ambiente en el desarrollo biopsicosocial del escolar a los profesores y alumnos en contexto vulnerable.

- ✓ Analizar las situaciones de desarrollo personal, educativo y vocacional de los alumnos con estamentos escolares.
- ✓ Diseñar proyectos que permitan el desarrollo personal, educativo y vocacional, en función de los alumnos para su integración y participación en el mundo laboral.
- ✓ Satisfacer criterios internos de excelencia considerando los estudiantes de la comunidad educativa en contexto de vulnerabilidad.

Competencias Dominio III: Orientación vocacional y el desarrollo personal

- ✓ Aplicar técnicas de exploración vocacional que apunten al autoconocimiento de los alumnos y alumnas de la comunidad educativa.
- ✓ Desarrollar las habilidades de sociabilización y empatía con técnicas e instrumentos adecuados a las necesidades y realidad sociocultural de los educandos.
- ✓ Aplicar metodologías de intervención para fortalecer prácticas pedagógicas que involucren el compromiso de todos los estamentos en la obtención de resultados de aprendizaje de los alumnos de la institución educativa.
- ✓ Colaborar en redes de apoyo con instituciones de Educación Superior para brindar una orientación efectiva a los alumnos y alumnas de contextos vulnerables.

Competencias Dominio IV: Acompañamiento pedagógico

- ✓ Desarrollar habilidades sociales y personales para la comunicación y el logro de metas en los alumnos de la comunidad educativa.
- ✓ Aplicar metodologías didácticas para fortalecer prácticas pedagógicas que involucren el compromiso de todos en la obtención de metas.
- ✓ Adoptar ideas y emitir juicios tendientes a mejorar la calidad de la educación en contextos vulnerables.
- ✓ Promover el trabajo en equipo entre los diferentes estamentos de la comunidad escolar.

B.4. COORDINADOR DE CICLO

Competencias DOMINIO I: Liderazgo pedagógico

- ✓ Monitorear a los profesores a desarrollar el proceso de aprendizaje – enseñanza, de acuerdo a los planes y programas vigentes.
- ✓ Comprometer a los docentes en la importancia que tiene la completa cobertura curricular vigente.
- ✓ Guiar los procesos de aprendizaje – enseñanza con la participación de todos los docentes involucrados.
- ✓ Impulsar el trabajo colaborativo en el proceso de aprendizaje - enseñanza para lograr buenos resultados.

Competencias Dominio II: Asesoramiento pedagógico

- ✓ Acompañar a los docentes en sus prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula.
- ✓ Establecer objetivos pedagógicos claros que permitan alcanzar estándares de calidad en contextos vulnerables.
- ✓ Acercar el currículum nacional vigente a las características específicas del colegio, según el contexto en el que está inserto.
- ✓ Guiar a los docentes para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos, considerando las herramientas de un contexto vulnerable.

Competencias Dominio III: Coordinación administrativa (Técnico-Pedagógicas)

- ✓ Definir el trabajo técnico – pedagógico alineándolo con los planes y programas vigentes y el PEI del establecimiento.
- ✓ Establecer el tiempo necesario para la puesta en práctica de los programas curriculares en la sala de clases.

- ✓ Evaluar constantemente el avance del proceso pedagógico de acuerdo a los planes y programas vigentes.
- ✓ Monitorear el trabajo técnico orientado al logro de aprendizajes, considerando el lineamiento entre los planes y programas vigentes y el PEI del establecimiento.

Competencias Dominio IV: Gestión Recursos Humanos

- ✓ Participar en la selección de los docentes, de acuerdo a las necesidades del colegio.
- ✓ Establecer criterios para la distribución de recursos humanos en los diferentes ciclos, atendiendo a las características de cada uno de ellos.
- ✓ Comunicar los criterios establecidos para la selección y distribución del equipo docente.
- ✓ Monitorear la distribución de docentes es óptima, en función a los resultados obtenidos y la relación personales que tuvo con los alumnos.

Fuente: Elaboración de Expertos de Educación Superior

En este contexto, los expertos de Educación Superior se destacan los siguientes argumentos, que para efectos de orden se van a ir proporcionando de manera individual. En el caso del experto N°1 alude los siguientes comentarios:

*Incorporar las competencias sociales en todos los perfiles del equipo directivo.
Liderazgo para la Innovación, Liderazgo Innovador, Liderazgo de Vinculación con el medio para el Director Escolar.
Gestión Estratégica.
Articular con el proyecto curricular del establecimiento en todos los perfiles.*

Mientras tanto, el experto N°2 destaca:

*En el nombre Dominios corresponde a un tipo de Centro Educativo tradicional, conservador, estructura poco innovadora, nula apropiación tecnológica, escasas redes internas y externas, sin vinculación con el medio global, apegado al Director tradicional que dirige y no gestiona, no crea y empodera equipos y casi nada con la Familia.
En la descripción de los dominios se alude a que son típicas, no transformación del Centro Educativo en un entorno movilizador de cambios de contexto vulnerable y con educación distinta y de calidad.
Las competencias son acciones con evidencias observables y medibles.
No explicitan Conocimiento, Procedimiento y resultado de aprendizaje. No estandariza niveles de calidad esperable, qué condiciones a lograrse y no confunde acciones propias del Director con las del Equipo.*

Por su parte, el experto de Educación Superior N°3 señala:

*Incorporar competencias “en contextos vulnerables”.
No explicita el Liderazgo como función del Director e integrantes de la Comunidad Escolar y extra escolar) y a la Contingencia. ¿El emprendimiento es sinónimo de innovación?
Especificar competencias con la vinculación con el medio.
En el caso del Jefe de UTP señala asegurar mecanismos de evaluación y monitoreo (realicen y evalúen), en corto, mediano y largo plazo.*

*Incorporar competencia dirigida al perfeccionamiento docente.
Explícito inspirador y diseñador de estrategias innovadoras de apropiación del currículo, con base a tecnologías e interdisciplina.
¿El orientador aplica metodologías didácticas?
Explicitar que trabajo debe ser en el aula, observando y co-laborando con el docente del Coordinador de Ciclo*

En el caso del último Experto de Educación Superior, indica los siguientes comentarios acordes a los perfiles elaborados:

*Para el director contextualizar el currículo con las Estrategias de Desarrollo Regional y con los PADEM
El currículo debe aportar al desarrollo local y regional.
Incorporar la Convivencia y Vinculación con el Medio.
En el Jefe de UTP que no se convierta en mero receptor de documentos y realizador de un par de talleres.
Ninguna competencia del dominio, no relación con Proyectos de Innovación, entendida la innovación como una intervención intencionada para modificar prácticas e ideas.
Incorporar diseño, implementación, desarrollo, evaluación y seguimiento de proyectos, así como la constitución de equipos y su capacitación.
Especificar un dominio sobre gestión de liderazgo de programas de integración escolar de niños y niñas con NEE
El Orientador se debe especificar que acompañamiento tiene como finalidad que el alumno adquiera las herramientas de movilidad social para poder salir del contexto de vulnerabilidad, y para lograr su modificabilidad cognitiva y adquirir más y mejores saberes.
Agregaría la asignación de estándares y metas por cursos, niveles y ciclos para el Coordinador de Ciclo*

Considerando los aportes y comentarios de los expertos, se decidió reunirse el Comité de Equipo Directivo para analizar su pertinencia y concluir con el proceso de validación del perfil competencial del equipo directivo que trabaja en el sector particular subvencionado en contextos vulnerables.

En cuanto a los comentarios del primer experto los directivos escolares concuerdan en dar el sello de gestión estratégico e incorporar en ciertas competencias la articulación con el proyecto curricular, pero en las competencias sociales y el apellido del liderazgo aluden que están incorporadas en las competencias y el término de emprendedor obedece a una visión estratégica que dinamiza los procesos de cambio al interior del centro escolar.

Por parte del segundo experto, el Comité está en desacuerdo con que los dominios y su descripción a prácticas típicas y estáticas del centro escolar, pues se expresan claramente en las competencias profesionales del director, que a su vez, también cuestiona la estructura de una competencia, que a lo mejor obedece a una conceptualización diferente asumida por los directivos escolares.

Según la visión del tercer experto, el Comité de Equipo Directivo se incorpora el término de vulnerabilidad, como sello distintivo del sector en estudio. En tanto, el caso del director se deja explícito el liderazgo como así también la vinculación con el medio, en cambio, el jefe de UTP relacionado con los mecanismos de evaluación van a depender de las metas y objetivos estratégicos que debe desarrollar en centro educativo en concordancia al PEI y el perfeccionamiento docente debiera ser una atribución del director escolar con el consentimiento del Sostenedor tras una necesidad sentida de los profesores de aula. Para el orientador y coordinador de ciclo son atendibles dichos comentarios, que fueron incorporados en el perfil final del equipo directivo.

Por último, en el caso del experto cuarto, el comentario referido al PADEM no es atendible al sector particular subvencionado sino al municipal, el currículum es complicado que aporte al desarrollo local y regional ya que depende de las actividades didácticas contextualizadas por los profesores. Es atendible la vinculación con el medio por parte del director escolar.

Para el caso del jefe de UTP, se deja en claro que las competencias profesionales no se remiten a un trabajo administrativo, sino a un trabajo colaborativo con los profesores y estamentos directivos. En los proyectos de innovación no da lugar dicho comentario, pues se expresa en las competencias propuestas para este cargo, mientras que en el diseño, implementación y evaluación de proyectos está claramente explicitado en el dominio y sus respectivas competencias profesionales.

El orientador ante el comentario del experto se deja en claro que el acompañamiento es de carácter pedagógico que atiende a contextos vulnerables y por tanto, la modalidad de trabajo va a ir en esa dirección. En cambio, el coordinador de ciclo el comentario referido al establecimiento de estándares y metas por niveles no da lugar, ya que las competencias profesionales direccionan su desempeño profesional en el centro educativo.

7.1.3. Perfil del Equipo Directivo (final)

En el siguiente cuadro se da a conocer los Perfiles de competencias profesionales del Equipo Directivo, tras los procesos de validación externa manifestada por los entes del Sostenedor y los Expertos de Educación Superior, la cual a su vez se constituye en la Escala Competencial del Equipo Directivo.

En los siguientes cuadros, y luego de haber iniciado el levantamiento, en la etapa de tesina y posteriormente entre los años 2011 en adelante las diferentes etapas que tuvo el proceso de estudio (ver Fases del Proceso de Investigación Doctoral). Finalmente, se dan a conocer los Perfiles de competencias profesionales del Equipo Directivo, tras los procesos de validación externa manifestada por los entes del Sostenedor y los Expertos de Educación Superior, la cual a su vez se constituye en la Escala Competencial del Equipo Directivo.

Cuadro 16. Perfil de competencias profesionales del equipo directivo del sector particular subvencionado vulnerable

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DIRECTOR
DOMINIO I: Liderazgo Emprendedor
Guiar el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional con la participación de todos los estamentos de la comunidad escolar.
Gestionar procesos de innovación a nivel local y regional en beneficio del centro escolar integrando redes sociales y convenios de colaboración.
Incentivar el trabajo colaborativo hacia un modelo de calidad en los resultados de aprendizajes de los estudiantes.
Emprender desafíos y metas claras en la mejora continua del trabajo profesional de profesores y alumnos vulnerables.
Dominio II: Gestión Estratégica
Determinar objetivos estratégicos y metas concretas consensuadas en el Proyecto Educativo Institucional.
Analizar los procesos académicos del centro escolar a la luz de los resultados de aprendizaje de los alumnos.
Gestionar razonablemente los recursos humanos y materiales para el logro de metas fijadas en el Proyecto Educativo Institucional.
Implementar mecanismos de evaluación y monitoreo de procesos académicos en los diferentes estamentos al interior de la comunidad educativa.
Dominio III: Gestión Curricular de Calidad
Utilizar el Marco Curricular de los respectivos niveles educativos y procedimientos de evaluación vigentes a ser aplicados en las prácticas docentes.
Asegurar la implementación curricular y resultados de aprendizaje en los estudiantes coherente con el Proyecto Educativo Institucional.
Gestionar eficientemente el tiempo para la puesta en práctica de los planes curriculares en el aula de clases.
Monitorear el quehacer docente orientado al logro de aprendizajes de calidad y equidad en los diferentes sectores de aprendizaje curriculares.
Dominio IV: Gestión de la Cultura Organizacional
Difundir los valores institucionales del Proyecto Educativo Institucional en los diferentes estamentos del establecimiento.
Generar un clima de colaboración y confianza en la comunidad escolar congruente con principios establecidos en el Proyecto Educativo Institucional.
Potenciar la manifestación de las virtudes humanas en los diferentes actores de la comunidad declarados en el Proyecto Educativo Institucional.
Garantizar un clima armónico de respeto y disciplina a favor de una sana convivencia y desarrollo de la organización escolar y el trabajo en redes de apoyo con la comunidad.
Dominio V: Gestión de Políticas Educativas
Comunicar con claridad el marco legal vigente a los diferentes actores de su comunidad escolar.
Conducir su centro escolar de acuerdo a las políticas educativas vigentes.
Asegurar el cumplimiento del reglamento de convivencia escolar al interior de la comunidad escolar.
Mantener vigente la reglamentación interna para el normal funcionamiento organizacional del centro escolar.

Se confirma que, es el director aquella persona que tiene grandes responsabilidades dentro de la gestión y sobretodo liderar el centro escolar y el proyecto educativo institucional que tiene. Esto coincide con lo planteado por Parés (2008) quien establece que el director es aquél que dirige, siendo el responsable y el guía de un camino a seguir. Así, también este perfil final del director propiamente tal, da a conocer, dos cuestiones interesantes; Una, la Gestión Curricular de Calidad, y, dentro de esta, nos señala indicadores como: el asegurar los aprendizajes del alumno(a), como el trabajar los valores que el centro escolar posea o quiera difundir a la comunidad. Segundo, la Gestión de las Políticas Educativas vigentes, lo que lleva al director. A tener claridad en el constante ir y devenir de las leyes que se desprendan y afecten el funcionamiento del centro y su trabajo, al aplicar la normativa vigente.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL JEFE DE UTP
DOMINIO I: Liderazgo pedagógico
Planificar la participación colaborativa de los coordinadores de cada área las tareas técnicas pedagógicas derivadas del Proyecto Educativo Institucional.
Gestionar procesos de innovación y metas estratégicas con los coordinadores de ciclo y profesores propuestas en el Proyecto Técnico Pedagógico.
Coordinar el trabajo académico y administrativo de coordinadores de ciclo y docentes.
Emprender estrategias pedagógicas y metas estratégicas con coordinadores de ciclo y profesores orientados a la mejora continua del área Técnico Pedagógico.
Dominio II: Acompañamiento pedagógico - administrativo
Guiar en las orientaciones metodológicas de logros en aprendizaje a coordinadores de ciclo y docentes de acuerdo a las características de alumnos en sectores vulnerables.
Integrar a los estamentos de la comunidad escolar en el conocimiento de actividades y proyecciones de ciclos y áreas de aprendizaje.
Acompañar el estado de avance concordante a los objetivos pedagógicos de la gestión curricular de ambientes vulnerables en función de la realidad sociocultural de sus estudiantes.
Monitorear las estrategias pedagógicas en función de resultados en contextos vulnerables.
Dominio III: Gestión Curricular de los aprendizajes
Comunicar procedimientos para la planificación curricular con TIC, estrategias innovadoras interdisciplinarias y cobertura curricular de acuerdo a planes y programas de estudio vigentes.
Gestionar con los coordinadores de área y docentes en el cumplimiento de propuestas curriculares a llevar a cabo en el aula.
Capacitar a coordinadores de área y docentes en el cumplimiento de programas de asignaturas.
Evaluar los estados de avance en la gestión curricular de aprendizajes en ambientes vulnerables y el logro de objetivos propuestos en función de aprendizajes.
Dominio IV: Gestión de Proyectos de Innovación
Elaborar proyectos de intervención pedagógica con redes de apoyo para el cumplimiento de metas estratégicas del Proyecto Educativo Institucional.
Atender las necesidades educativas especiales y la proyección de áreas académicas en colaboración con coordinadores de área, de acuerdo a la realidad de contextos vulnerables.
Implementar experiencias de aprendizaje y recursos pedagógicos en función de objetivos de desempeño escolar de alumnos en contextos vulnerables.
Monitorear las estrategias pedagógicas de intervención en función de resultados en contextos vulnerables.

El jefe técnico pedagógico destaca por el despliegue del indicador de la Planificación Colaborativa, correspondiendo a la competencia del Liderazgo Pedagógico. Así cobra vida, lo establecido por los países nórdicos Qvortrup (2013) establecen un liderazgo educativo total, que si bien es dado el ejemplo del director. Los demás miembros directivos deben orientar su liderazgo hacia el rumbo más pedagógico centrado en los aprendizajes del alumnado. Coordinando procesos de Innovación con los docentes. De esta manera, el cuadro arroja un perfil orientado fuertemente al estado de avance de los objetivos pedagógicos del centro escolar.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL ORIENTADOR
DOMINIO I: Liderazgo orientador
Difundir el PEI permitiendo que la comunidad escolar se sienta identificada con la institución educativa.
Adoptar ideas y emitir juicios tendientes a mejorar la calidad de la educación en contextos vulnerables.
Generar estrategias de intervención colaborativas con apoyo de la familia y proyectos psicosociales - vocacionales en la institución educativa de contextos vulnerables.
Gestionar conflictos, capacidad de negociar y resolver los desacuerdos entre los integrantes de la comunidad educativa.
Dominio II: Gestión de proyectos de orientación
Sociabilizar visiones claras y las influencias que ejerce el ambiente en el desarrollo biopsicosocial del escolar a los profesores y alumnos en contexto vulnerable.
Analizar las situaciones de desarrollo personal, educativo y vocacional de los alumnos con estamentos escolares.
Diseñar proyectos de intervención enfocadas en el desarrollo personal, educativo y vocacional, en función de los alumnos para su integración y participación en el mundo laboral.
Atender criterios internos de excelencia y desempeño escolar acorde a las NEE de los estudiantes de la comunidad educativa en contexto de vulnerabilidad.
Dominio III: Orientación vocacional y el desarrollo personal
Aplicar técnicas de exploración vocacional que apunten al autoconocimiento de los alumnos y alumnas de la comunidad educativa.
Desarrollar las habilidades de sociabilización y empatía con técnicas e instrumentos adecuados a las necesidades y realidad sociocultural de los educandos.
Aplicar metodologías de intervención para fortalecer prácticas pedagógicas que involucren el compromiso de todos los estamentos en la obtención de resultados de aprendizaje de los alumnos de la institución educativa.
Colaborar en redes de apoyo con instituciones de Educación Superior para brindar una orientación efectiva a los alumnos y alumnas de contextos vulnerables.
Dominio IV: Acompañamiento pedagógico
Desarrollar habilidades sociales y personales para la comunicación y el logro de metas en los alumnos de la comunidad educativa.
Aplicar metodologías de intervención encaminadas en las prácticas pedagógicas que involucren el compromiso de todos en la obtención de metas académicas.
Adoptar ideas y emitir juicios tendientes a mejorar la calidad de la educación en contextos vulnerables.
Promover el trabajo en equipo entre los diferentes estamentos de la comunidad escolar.

El perfil que más destaca es el Liderazgo Orientador, así, la difusión del PEI, la emisión de juicios valorativos y la capacidad de gestionar los conflictos y resolverlos, dan cuenta de los indicadores más relevantes. Vuelve a verse a este profesional como aquella persona que ocupa un lugar privilegiado en la Gestión de Proyectos de Orientación y sus indicadores del diseño de proyectos de intervención en el desarrollo personal y vocacional de los alumnos(as), mostrando el acompañamiento necesario para el futuro laboral del alumno(a). Lovato (2013) lo visualiza como un agente muy dinámico que dinamiza la socialización y relaciones, así como, los valores, las creencias de la organización.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL COORDINADOR DE CICLO
DOMINIO I: Liderazgo pedagógico
Monitorear a los profesores a desarrollar el proceso de aprendizaje – enseñanza, de acuerdo a los planes y programas vigentes.
Comprometer a los docentes en la importancia que tiene la completa cobertura curricular vigente.
Guiar los procesos de aprendizaje – enseñanza con la participación de todos los docentes involucrados.
Impulsar el trabajo colaborativo en el proceso de aprendizaje - enseñanza para lograr buenos resultados.
Dominio II: Asesoramiento pedagógico
Acompañar a los docentes en sus prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula.
Establecer objetivos pedagógicos claros que permitan alcanzar estándares de calidad en contextos vulnerables.
Acercar el currículum nacional vigente a las características específicas del colegio, según el contexto en el que está inserto.
Guiar a los docentes para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos, considerando las herramientas de un contexto vulnerable.
Dominio III: Coordinación administrativa
Definir el trabajo técnico – pedagógico alineándolo con los planes y programas vigentes y el PEI del establecimiento.
Establecer el tiempo necesario para la puesta en práctica de los programas curriculares en la sala de clases.
Evaluar constantemente el avance del proceso pedagógico de acuerdo a los planes y programas vigentes.
Monitorear el trabajo técnico orientado al logro de aprendizajes, considerando el lineamiento entre los planes y programas vigentes y el PEI del establecimiento.
Dominio IV: Gestión Recursos Humanos
Participar en la selección de los docentes, de acuerdo a las necesidades del colegio.
Establecer criterios para la distribución de recursos humanos en los diferentes ciclos, atendiendo a las características de cada uno de ellos.
Comunicar los criterios establecidos para la selección y distribución del equipo docente.
Monitorear la distribución de docentes es óptima, en función a los resultados obtenidos y la relación personales que tuvo con los alumnos.

Fuente: Elaboración propia

El perfil competencial del Coordinador de Ciclo, se encuentra orientado al Liderazgo Pedagógico, y dentro de ello a los indicadores de monitoreo del desarrollo de los docentes y sus alcances de aprendizajes. Destaca dentro de otros aspectos, la innovación hacia el trabajo colaborativo, cumplimiento de la cobertura curricular a la intromisión en la selección docente para el centro escolar. Así, cobra vida la supervisión y coordinación sobre el personal docente.

7.2. Desempeño de competencias profesionales del equipo directivo

En esta parte del estudio, nos encontramos con resultados del desempeño profesional de los equipos directivos que, han participado directamente del proceso. Importante, es señalar algunos aspectos de los diferentes centros y sus equipos en atención a la muestra, como por ejemplo; Que, han venido de diferentes comunas de la región del BioBio, algunos de ellos de comunas muy alejadas de la urbe del gran Concepción, como centros rurales que desarrollan su actividad escolar en; Coihueco Laja, Los Ángeles, Yumbel, Contulmo; Que, la gran mayoría de ellos supera el marco legal del comentado Decreto 196, que exige a los sostenedores el 15% de matrícula vulnerable, para recibir la subvención mensualmente. Así, estos centros participantes varían su vulnerabilidad entre el 41% al 60% en general. Que, algunos de ellos son bastante antiguos datando su fundación algunos desde la década de 1940 en adelante.

Relevante es señalar, que el lector se encontrará con niveles de logros por gráficos como: el director, el jefe técnico pedagógico, orientador y coordinador de ciclo, y sus respectivos desempeños clasificados en Muy Alto, Alto, Suficiente, Insuficiente, Escaso y Nulo. Para finalmente realizar una síntesis de este apartado.

7.2.1. Caracterización del equipo directivo según variables de base.

A continuación se da a conocer la muestra piloto del equipo directivo pertenecientes a los colegios particulares subvencionados de la región del Biobío, tras la aplicación de la prueba de contraste correspondiente a 25 sujetos.

Figura 29. Estamento

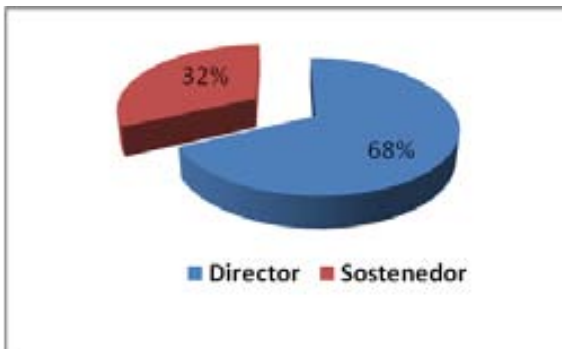
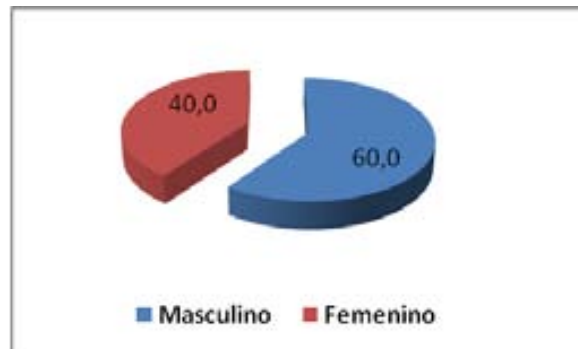


Figura 30. Género



En la figura 22, se puede apreciar que la mayoría de los estamentos encuestados fueron directores (68%), en comparación con el ente sostenedor. Esto porque algunos directivos son a su vez sostenedores de sus propios centros y desarrollan ambas tareas. En tanto, la siguiente figura se observa que en la población predomina el género femenino (60%). Obedeciendo, al patrón que se ha ido instalando en los últimos años de encontrar más mujeres interesadas en el tema directivo, que los varones.

Figura 31. IVE

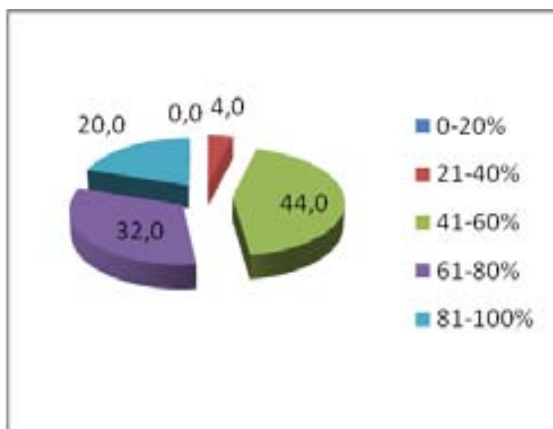
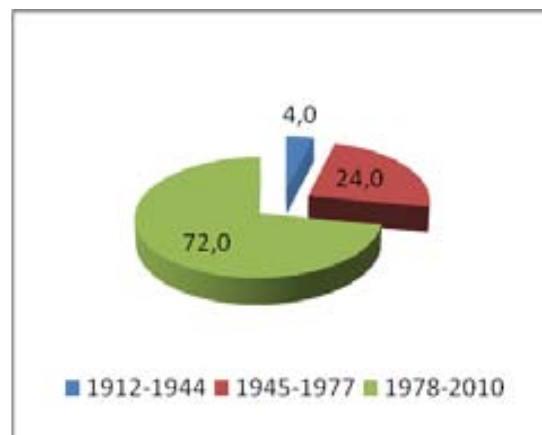
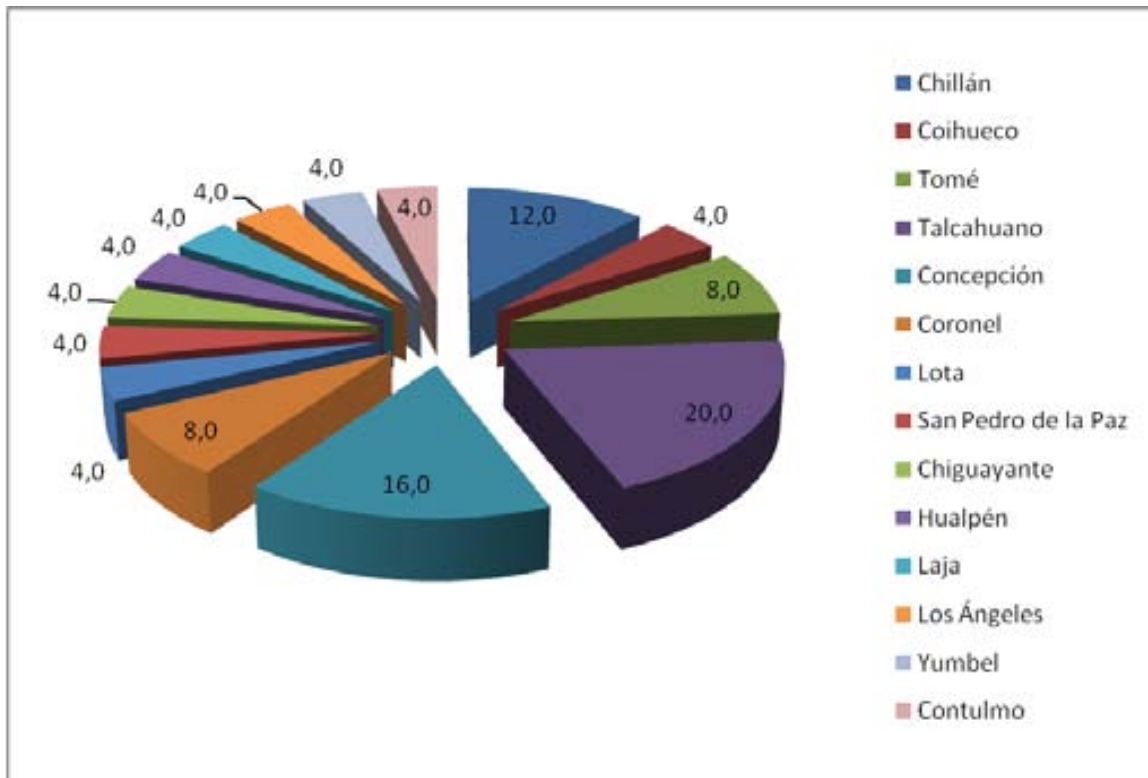


Figura 32. Año de Fundación



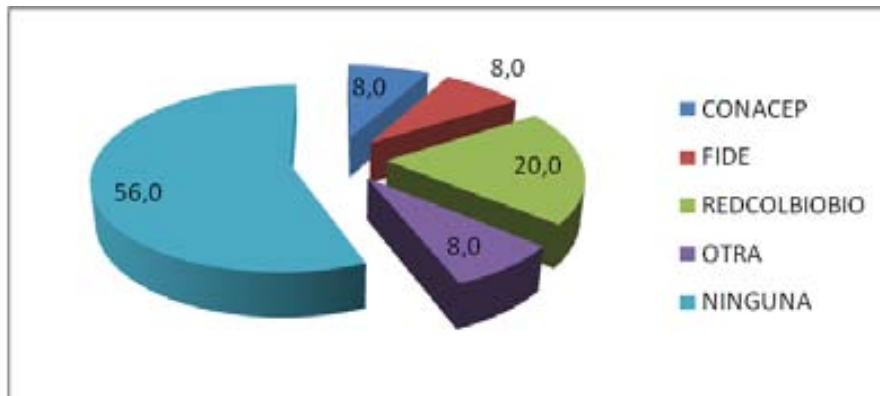
De acuerdo a la figura 24, se puede se alar que todos los colegios particulares subvencionados participantes presentan un Índice de Vulnerabilidad Escolar IVE, superior al 21% de vulnerabilidad y concentrándose entre el 41 – 60%, esto según los datos que arroja públicamente la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas JUNAEB. En cambio, la figura 25 relativa al año de fundación casi las tres cuartas partes se encuentra entre el año 1978 a 2010, seguida por un 24% de los colegios que fueron fundados entre los años 1945 a 1977. Lo que va confirmando algunos datos históricos del subsistema estudiado.

Figura 33. Comuna



A partir de la ilustración anterior, se puede destacar que la población encuestada presenta una variedad de comunas pertenecientes a las cuatro provincias de la región del Biobío. Particularmente, la mayoría de los colegios particulares subvencionados (68%) se concentra en la provincia de Concepción, contemplando las comunas de Talcahuano, Concepción, Coronel, Lota, San Pedro de la Paz, Chiguayante y Hualpén. Se debe hacer mención que, hay centros que pertenecen a comunas bastante alejadas de la gran urbe de Concepción, como por ejemplo; Coihueco Laja, Los Ángeles, Yumbel, Contulmo. Que en realidad, representan al mundo rural.

Figura 34. Organización representativa de colegios



De acuerdo al gráfico anterior, se aprecia que más de la mitad de la población (56%) no pertenece a ninguna organización. Es decir, no se encuentra asociada o no es miembro de agrupaciones de carácter nacional como lo son, por ejemplo; CONACEP o FIDE y trabajan aisladamente. Luego, le sigue con un 20% agrupaciones menores o locales como redcolbiobio y la FIDE con un 8% de las preferencias.

Figura 35. Profesión

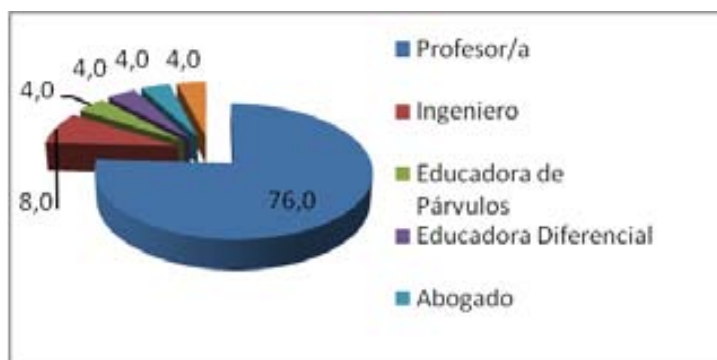
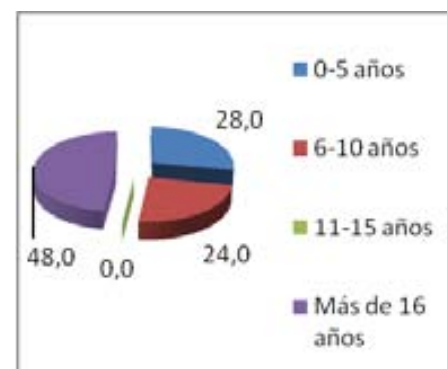


Figura 36. Años de gestión



De acuerdo a la figura 28, se aprecia que la mayoría de la población de los colegios particulares subvencionados vulnerables son profesores y carreras afines a educación, concentrando el 84% de las preferencias y las demás profesiones presentan solamente el 4%. Lo que de alguna manera, confirma que mucho más de la mitad encuestada son de oficio docente. Mientras tanto, en la figura 8 casi la mitad de la población supera los 16 años de gestión directiva. Lo que indica una gran experiencia en la dirección escolar. Le sigue, con casi un cuarto de las preferencias el rango entre los 6 a 10 años.

Figura 37. Estudios de pasantía

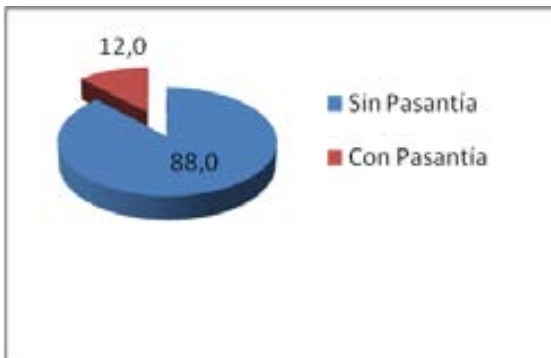
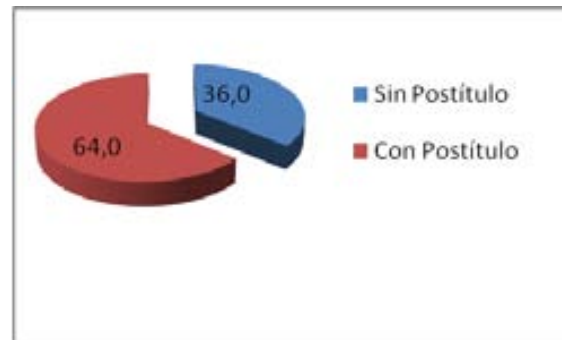


Figura 38. Cursos de Postítulo



En la figura 30, es posible observar que la mayoría tanto el ente sostenedor como director no ha realizado pasantía. Lo que claramente arroja el dato, que no conocen otras realidades, al menos presencialmente. En cambio, en la siguiente figura el 64% ha cursado estudios de Pos título. Es decir, posee estudios de dirección escolar.

Figura 39. Estudios de Diplomado

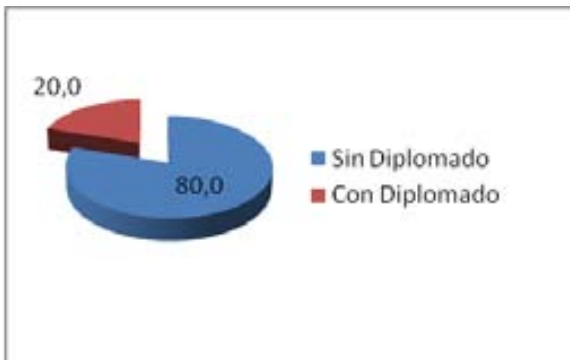
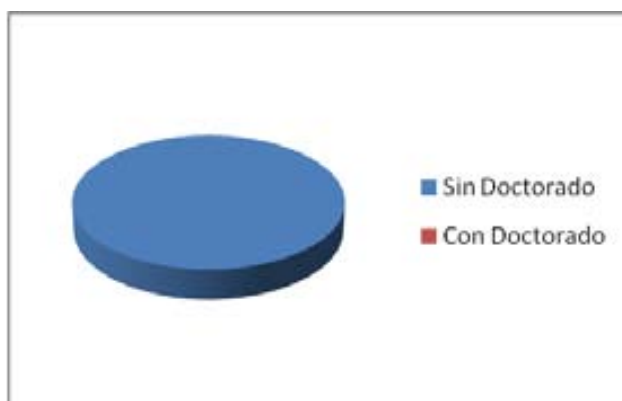


Figura 40. Magíster



De acuerdo a la ilustración 32, se puede se alar que más de las tres cuartas partes de sostenedores y directores no cuenta con Diplomado. Mientras tanto, en la figura 33 la mayoría de la población en estudio tiene grado de Magíster con un 68% de las preferencias.

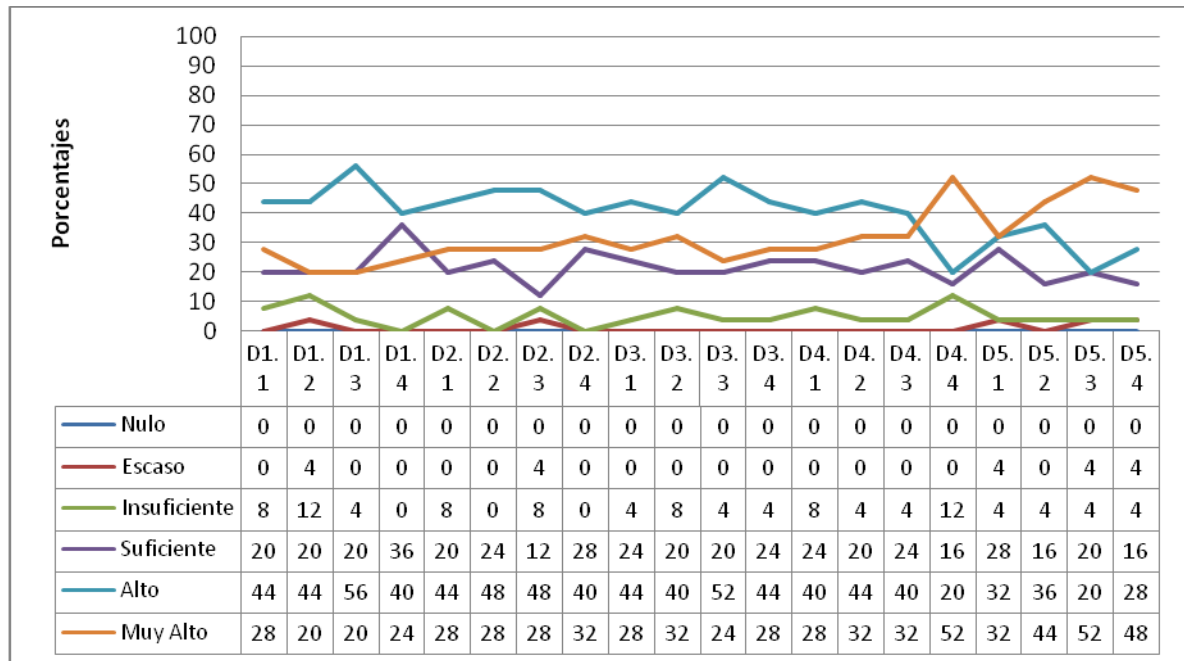
Figura 41. Doctorado



En relación al gráfico 34, de la totalidad de la población encuestada no cuentan con estudios de Doctorado.

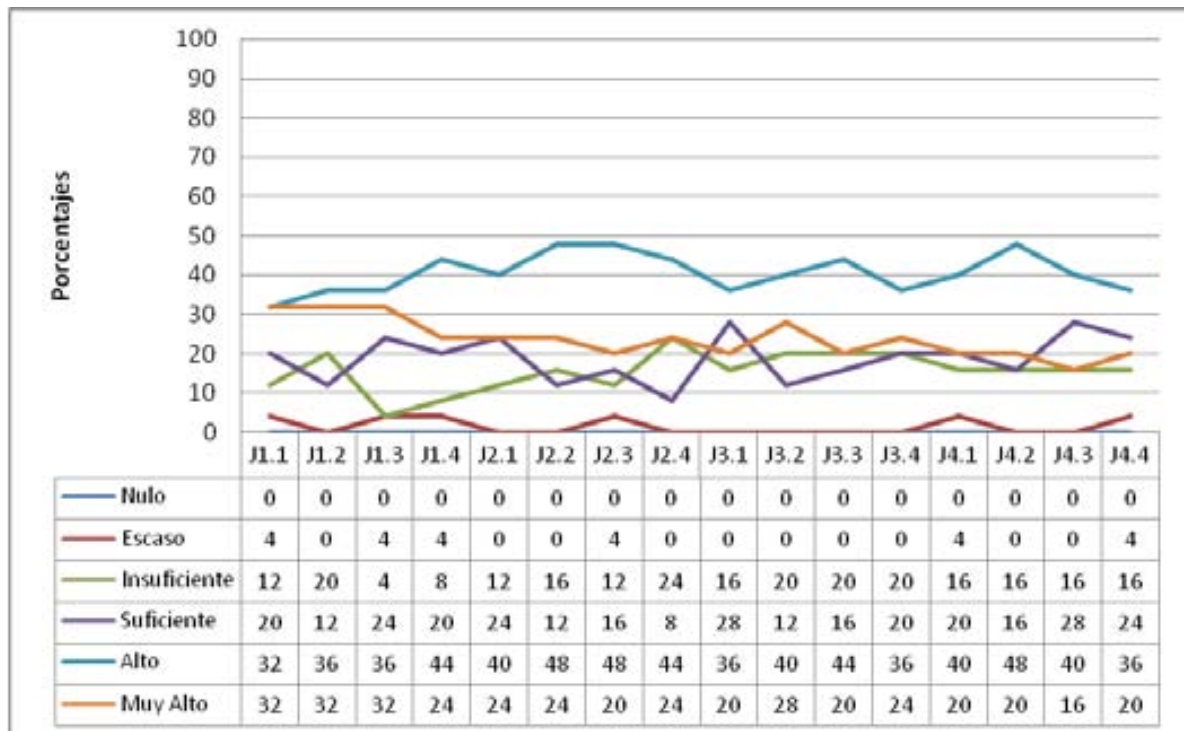
7.2.2. Niveles de logro de competencias profesionales según estamento educativo

Figura 42. Distribución porcentual de niveles de logro de la muestra en las competencias profesionales del Director



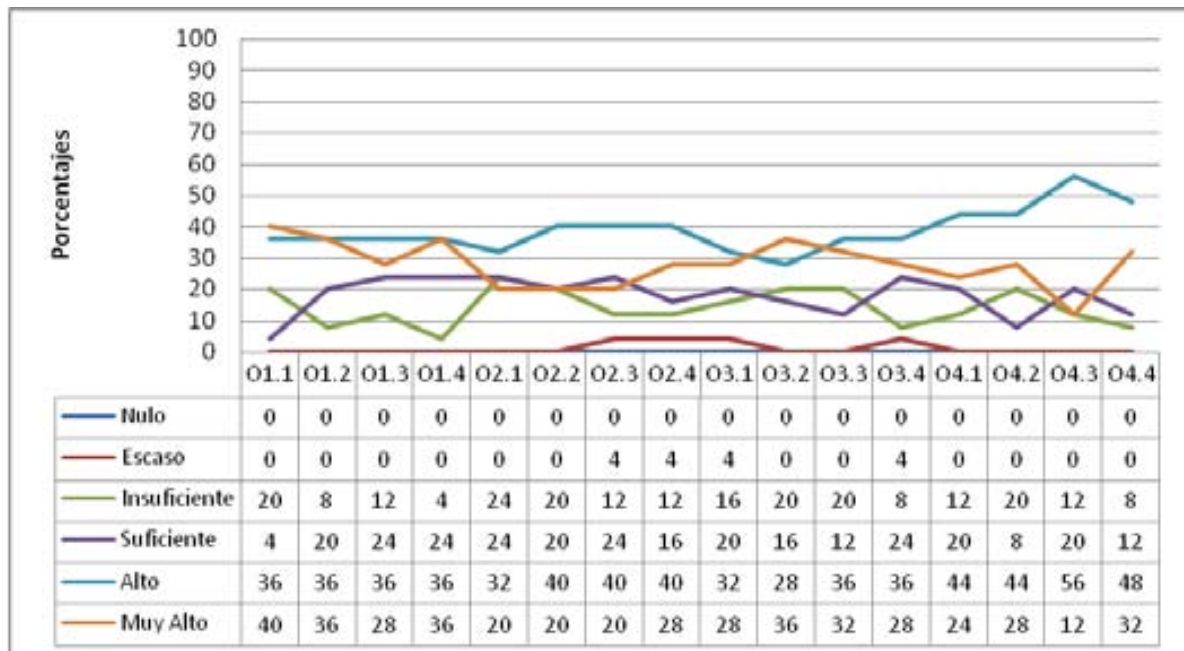
En el presente gráfico, se puede apreciar los niveles de logro adquiridos por la población estudiada en el Test sobre competencias profesionales del equipo directivo, el cual arrojó que la mayoría se ubica en los niveles Muy Alto y Alto. De modo particular, en el nivel Muy Alto se destacan las competencias relativas al clima armónico en la organización escolar, reglamento de convivencia escolar y reglamento interno del centro escolar. En cambio, las competencias relacionadas con el trabajo colaborativo de un modelo de calidad, la eficiencia del tiempo, el análisis de procesos académicos y la gestión de recursos humanos y materiales en pro de las metas del PEI se encuentran en el nivel de logro Alto.

Figura 43. Distribución porcentual de niveles de logro de la muestra en las competencias profesionales del Jefe de UTP



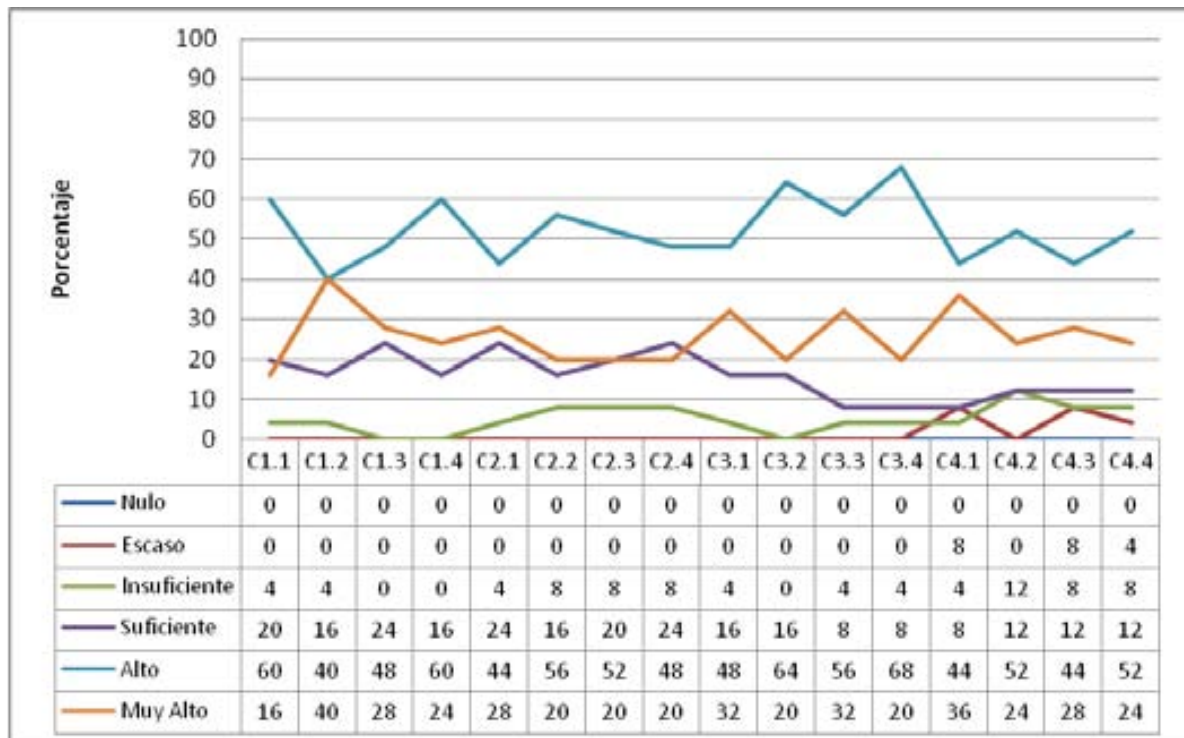
De acuerdo al gráfico anterior, se aprecia que los niveles de logro predominantes de la población corresponden al Alto y Muy Alto. Particularmente, en el nivel Alto están las competencias relacionadas con la integración de estamentos a actividades, el estado de avance de objetivos pedagógicos y la atención de NEE y su proyección en áreas académicas. En tanto, a nivel de Muy Alto, se destacan las competencias sobre la planificación colaborativa de coordinadores, la gestión de procesos de innovación, la coordinación del trabajo académico y administrativo y la gestión con coordinadores de área y docentes.

Figura 44. Distribución porcentual de niveles de logro de la muestra en las competencias profesionales del Orientador



En el gráfico anterior, se puede apreciar que los niveles Alto y Muy Alto concentran las mayores puntuaciones de la población y específicamente las competencias del dominio IV acompañamiento pedagógico como son el aporte de ideas de mejora en contextos vulnerables, la promoción del trabajo en equipo de los estamentos, el desarrollo de habilidades sociales y la aplicación de metodologías de intervención. Mientras tanto, a nivel de Muy Alto se destacan la difusión del PEI, la adopción de ideas y emitir juicios, la gestión de conflictos y su resolución y el desarrollo de la sociabilización con técnicas e instrumentos.

Figura 45. Distribución porcentual de niveles de logro de la muestra en las competencias profesionales del Coordinador de Ciclo



En base al gráfico anterior, es posible mencionar que el Nivel Alto predomina en la población estudiada, destacándose las competencias el monitoreo al trabajo técnico, el tiempo para los programas curriculares, el monitoreo a los profesores de su proceso educativo y el impulso al trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Le sigue el nivel Muy Alto con las competencias relativas al compromiso docente en la cobertura curricular, la selección de los profesores del colegio, la definición del trabajo técnico – pedagógico acorde a los planes y programas curriculares y la evaluación del proceso pedagógico.

A modo de síntesis, se destaca que tras la aplicación del Test de competencias del Equipo Directivo, los niveles de logro del Director en cuanto a las competencias profesionales están en el Nivel Muy Alto en materia del clima armónico en la organización escolar, reglamento de convivencia escolar y reglamento interno del centro escolar, mientras que en el nivel Alto prevalecen las competencias de trabajo colaborativo de un modelo de calidad, el tiempo, el análisis de procesos académicos y la gestión de recursos humanos y materiales en pro de las metas del PEI.

Con referencia al estamento del Jefe de UTP, las competencias profesionales que presentan un nivel Alto están la integración de estamentos a actividades, el estado de avance de objetivos pedagógicos y la atención de NEE y su proyección en áreas académicas. En cambio, en el nivel de logro Alto se presentan las competencias relativas a la planificación colaborativa de coordinadores, la gestión de procesos de innovación, la coordinación del trabajo académico y administrativo y la gestión con coordinadores de área y docentes.

Para el caso del Orientador, las competencias profesionales que se encuentran en el nivel Muy Alto están la difusión del PEI, la adopción de ideas y emitir juicios, la gestión de conflictos y su resolución y el desarrollo de la sociabilización con técnicas e instrumentos. En el nivel Alto, las competencias profesionales que prevalecen son el aporte de ideas de mejora en contextos vulnerables, la promoción del trabajo en equipo de los estamentos, el desarrollo de habilidades sociales y la aplicación de metodologías de intervención.

Por último, en el estamento del coordinador de ciclo en el nivel de logro Muy Alto están las competencias del compromiso docente en la cobertura curricular, la selección de los profesores del colegio, la definición del trabajo técnico – pedagógico acorde a los planes y programas curriculares y la evaluación del proceso pedagógico, en cambio, las competencias catalogadas en el nivel Alto corresponden al monitoreo del trabajo técnico, el tiempo para los programas curriculares, el monitoreo a los profesores de su proceso educativo y el impulso al trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

MARCO CONCLUSIVO

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

- 8.1 Conclusiones
- 8.2 Otras Conclusiones
- 8.3 Discusión de resultados
- 8.4 Limitaciones
- 8.5 Futuras líneas de investigación
- 8.6 Propuestas de Mejora

8.1 Conclusiones

En base al objetivo general del estudio referido elaborar y validar un perfil de competencias del equipo directivo del sector particular subvencionado chileno que trabaja en contextos vulnerables, con los informantes del ente Sostenedor, Expertos de Educación Superior y Comité de Equipo Directivo -este último participó en dos instancias, en la elaboración y posterior validación- se puede concluir que en el caso del Director presenta cinco dominios de competencia a saber el Liderazgo Emprendedor, Gestión Estratégica, Gestión Curricular de Calidad, Gestión de la Cultura Organizacional y Gestión de Políticas Educativas, los cuales están constituidos por cuatro competencias profesionales directivas cada uno, en conclusión, veinte competencias.

En el caso del Jefe de UTP se propusieron cuatro dominios y se levantaron dieciséis competencias profesionales para dicho estamento directivo, mientras tanto en el caso del Orientador se propusieron cuatro dominios de competencia: Liderazgo orientador, Gestión de proyectos de orientación, Orientación vocacional y el desarrollo personal y Acompañamiento pedagógico, los cuales se componen de cuatro competencias profesionales directivas cada uno.

Por último, en el caso del Coordinador de Ciclo, se levantaron dieciséis competencias profesionales, los cuales forman parte de los cuatro dominios de competencias, elaborados durante el proceso investigativo.

Referente al primer objetivo específico relacionado con el análisis documental de referentes teóricos, el Comité Equipo Directivo destacan como pertinentes al sector particular subvencionado la iniciativa de los Perfiles de competencias del Equipo Directivo de la Fundación Chile, sumado a los estudios del Funcionamiento de equipos directivos de centros docentes de Gairín y Villa y la Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo. Cabe señalar que la primera iniciativa, son considerados como orientadores para el desempeño directivo, pero no están diseñados bajo el Modelo de Competencias,

requieren cumplir ciertos requisitos como tener 250 puntos en el SIMCE -caso de la Fundación Chile-; en cambio, las investigaciones realizadas son de una realidad educativa española y finalmente, el estudio de Ahumada, Montecinos y Sisto (2008) fue aplicado en el contexto nacional a una muestra representativa.

En el segundo objetivo relativo a la validación del perfil de competencias de profesionales del equipo directivo, se puede concluir que los integrantes del Equipo Directivo consideraron pertinente cada uno de los dominios de competencia con sus correspondientes competencias directivas distintivas por cada uno de los estamentos directivos –Director, Jefe de UTP, Orientador y Coordinador de Ciclo- para el sector particular subvencionado en contexto de vulnerabilidad. Además, concluyen que el perfil elaborado es de utilidad y un aporte a la gestión directiva para el sector particular subvencionado vulnerable.

En el caso del tercer objetivo en estudio sobre el desarrollo y validación de una escala para medir el perfil de competencias del equipo directivo, el ente Sostenedor considera que el perfil propuesto debiera ser un requisito para el Equipo Directivo del subsistema en estudio, siendo un aporte dado la inexistencia de un instrumento propiamente tal, y una herramienta de calidad para la toma de sus decisiones, garantizando un sello de calidad. En cambio, los expertos de Educación Superior respecto a los perfiles elaborados destacan su consistencia, estar acorde a las necesidades del sector particular subvencionado en contexto de vulnerabilidad. Así como también, las competencias declaradas en el perfil evidencian la orientación al trabajo de gestión de calidad de un Equipo Directivo, que implica una capacitación continua y la evaluación del desempeño directivo.

Por último, tras el proceso de evaluación externa sometido tanto por los Sostenedores mediante un focus group como el juicio de expertos, permitió que se levantara y validara el Test de para medir el perfil de competencias del equipo directivo del subsistema particular subvencionado en vulnerabilidad.

Referido al cuarto objetivo desarrollado vinculado al desempeño de competencias profesionales del equipo directivo, se concluye que los niveles de logro alcanzado tras ser sometidos a los estamentos directivos –Sostenedor y/o Director- fueron en el rango de Muy Alto y Alto en la muestra piloto participante del estudio, con lo cual da mayor validez a los perfiles de competencias elaborados para cada uno de los integrantes del equipo directivo que trabaja en los centros escolares particulares subvencionado en contextos vulnerables.

8.2. Otras conclusiones

8.2.1 En relación a la metodología del estudio:

Podemos desprender que ha sido interesante y relevante, iniciar el estudio formando equipos directivos de: directores, jefes técnicos pedagógicos, orientadores y coordinadores de ciclos. La forma de abordar la investigación desde abajo hacia arriba, desde y con quienes hacen a diario educación en los centros, ha sido exitosa. Porque ha permitido que, los profesionales que trabajan en contextos vulnerables, nos expliquen lo que viven diariamente, cómo es su vida escolar en relación a problemáticas que deben resolver, y cómo se plantean frente a programas que se establecen por otros, por ejemplo; los jefes técnicos pedagógicos, en uno de los focus group, al plantearle la pregunta ¿en relación a las competencias que aquí se declaran en Fundación Chile, qué debilidades encuentran ustedes en el programa de Fundación Chile?

Responden, “...son funciones que no deben estar ausentes, pero aún así carecen de una profundidad...solamente se señala la funcionalidad, la tarea, pero del proceso en sí, la implementación, cómo se evalúa, cómo se desarrolla, eso no está” (ver anexo a3- Videos 1).

Esto permite observar y escuchar el planteamiento de que no todo lo que viene de arriba (Ministerio, otras instituciones) es asertivo al contexto que viven los equipos directivos. Si bien todo es importante, el estudio confirma que deben tomarse en cuenta lo que los directivos hacen y cómo lo hacen, porque es

experiencia y genera conocimientos que pueden nutrir el diario que hacer en competencias.

8.2.2 Modelo de Dirección:

El estudio ha permitido conocer que hay otros países, como los anglosajones estudiados como referentes teóricos que llevan etapas avanzadas del desarrollo de estándares claros para la formación de los equipos directivos. Tal es el caso de los directores, en los Estados Unidos (capítulo de Las Competencias) tienen avanzado al líder director, en el trabajo con las familias. Cuestión que en Chile, está al debe porque no hay políticas transversales. Depende de cada contexto escolar. Al igual, en la Categoría. Cultura Escolar, el indicador de Maximizar el tiempo dedicado a la enseñanza de Calidad. Los directores chilenos en mayoría dedican más el tiempo al trabajo burocrático y administrativo y en responder un cúmulo de oficios a la Superintendencia, al MINEDUC, y menos a la enseñanza de calidad, que es lo deseable.

Se puede aprender de los centros escolares daneses y nórdicos que han centrado la atención en estimular y gestionar el aprendizaje de los alumnos. Esto es liderado por el director, quien a su vez transforma su liderazgo en un tema pedagógico y menos administrativo.

Sin duda, el modelo de dirección debe orientar sus pasos a una formación más centrada en aprendizajes para los alumnos. Todo debe girar en función de ello. Y no menos, pero importante es desburocratizar lo administrativo del centro escolar, así, los tiempos en su totalidad serán para los aprendizajes de los alumnos y menos para cuestiones de índole administrativa. Pero, esto debe ir acompañado de un cambio en la legislación.

8.2.3 Contenido:

La riqueza del trabajo en cuanto al contenido, ha sido trabajar con grupos formados por personas reales, para compartir cuestiones más sensibles como; la confianza de contar el día a día de sus centros, de la vulnerabilidad que atienden, la madurez de cómo abordaron a los referentes teóricos nacionales e internacionales. Y cómo a través de la matriz de tributación (ver resultados de primera fase del estudio, análisis de referentes teóricos) fueron vertiendo sus opiniones.

Lo mismo se repitió al realizar los focus group con los sostenedores (ver focus group con sostenedores, segunda fase del estudio). La dedicación al trabajo de sus centros, comentarios de la matrícula escolar vulnerable que atienden, escuchar de ellos, la vulnerabilidad y carencia socio emocional (ver anexo a10- Videos 1 y 2) o la apreciación que establecen claramente de sus equipos directivos para tener competencias que les permitan liderar el Proyecto Educativo Institucional PEI, El valor asignado al trabajo de la investigación que les sirve de orientación, de guía, es relevante.

8.2.4 La Vulnerabilidad:

El estudio ha confirmado los aspectos de carácter vulnerable que posee el subsistema particular subvencionado chileno investigado. Irrebatible, es que estos centros escolares, poseen peculiaridades de alta preocupación, tanto en sus equipos directivos, como en su ente sostenedor. Así, el término de vulnerables, es transversal en todo el estudio; en los focus group, de aspectos cualitativos como en la encuesta aplicada al desempeño de éstos. Destacando nuevos perfiles en competencias e indicadores para este “apellido” la vulnerabilidad. Fenómeno poco estudiado en Chile, y que puede servir de base a otras realidades.

8.3. Discusión de resultados

De acuerdo a los resultados se pudo observar que el año de fundación de los colegios particulares subvencionados en contextos vulnerables data hace más de un siglo. Lo anterior es coincidente con lo planteado por Ossa (2007) al indicar que este tipo de institución educativa *es “mucho más antiguo de lo que comúnmente se cree, y que las transformaciones impuestas...en las últimas tres décadas no son más que una continuación de un largo proceso histórico, que, por lo demás, se había iniciado ya en los albores del siglo XIX”*.

A su vez, Parés (2008), Escamilla (2006), Pozner (2000), OCDE (2005; 2009) y Villa (2013), entre otros; destacan que la influencia del director en el centro educativo, ya que asume la mayor parte de las responsabilidades de la gestión escolar. En cambio, en el caso del ente Sostenedor existen discutibles opiniones como la concepción del estudio de Donoso, Benavides, Cancino, López y Sánchez (2011, p. 46) (citado en Gairín y Castro (Coord.) donde se alude a que sostenedores privados que reciben subvención del Estado y el directivo “lo que no permite generar sistemas de reclutamiento, selección, formación y estímulo, sino en contadas localidades o para algunos empresarios privados que disponen de varios establecimientos”. En este contexto, aproximadamente el 70% de los sostenedores particulares subvencionados del Chile actual, posee un sólo establecimiento (CONACEP, 2012) el resto pertenecen a fundaciones o congregaciones de carácter religioso; junto con ser complementado con los datos del MINEDUC en el sentido que en Chile existen aproximadamente 3.500 establecimientos de dependencia particular subvencionada y no 2.000 colegios (2009).

Complementando lo anterior, es necesario mencionar que la influencia que ejerce la vulnerabilidad en los centros educativos de este subsistema, tal como lo plantea Alejandra Mizala sobre la base de SIMCE y MINEDUC (2000), sumado a Beyer (2010) donde se establece la relación entre el índice de vulnerabilidad escolar de cada establecimiento tanto de dependencia municipal como particular subvencionada con respecto a su desempeño SIMCE de cuarto

básico. Al respecto, hay una relación negativa y significativa entre los establecimientos de estos tipos de dependencia, o sea, que las características socioeconómicas de los estudiantes influyen en el desempeño de las escuelas y colegios de ambos tipos. Se agrega, Villarroel (1998), Brunner (2006), (Gairín y Suárez, 2013) y el artículo N°1 del Decreto 196 MINEDUC (1998) sobre vulnerabilidad alude que al menos un 15% de sus alumnos presenten condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, salvo que no se hayan presentado suficientes postulantes considerados vulnerables de conformidad con las normas siguientes.

Por lo expuesto en lo precedente y acorde a los resultados obtenidos en la muestra piloto, todos los centros educativos del sector particular subvencionado atienden a niños en situación de vulnerabilidad, cumplimiento de esta manera con el requisito legal establecido por el MINEDUC.

En relación al año de Fundación de los colegios, Ossa (2007) destaca que fueron creados los albores del siglo XIX, siendo corroborado por los datos obtenidos en el encuentro (2013) con los sostenedores y directores de las instituciones educativas del subsistema particular subvencionado.

Con respecto a los resultados obtenidos en términos de profesión de los sostenedores del subsistema en estudio se observa que la gran mayoría es profesor de profesión, lo cual viene a corroborar el dato concreto, que es cercano al 70% de los sostenedores son profesores de profesión (CONACEP, 2012).

Por otro lado, y en términos generales relacionados los estudios, la Ley General de Educación (2009) plantean que el sostenedor privado debe tener al menos ocho semestres de estudio. Además, la realidad de Latinoamérica nos sitúa en que la gran mayoría de los directivos también cuentan con este título profesional (grado universitario) específicamente el promedio de los países en la región posee, un 43,1% de los directivos tiene estudios de grado universitario y el 20,1% tienen a su haber un posgrado. Por ello, según los resultados

obtenidos se avala que la mayoría de los directivos poseen título de educación superior (grado) y posgrado.

En síntesis, las variables consideradas en el Test de Perfiles Competencial del Equipo Directivo influye sustantivamente en la mejora de los centros educativos del sector particular subvencionado que trabaja en contextos vulnerables y por tanto, es de utilidad evaluar el desempeño de sus competencias profesionales a la luz de las nuevas tendencias educativas orientadas a la calidad y equidad de la educación y por ende, en los aprendizajes escolares.

8.4. Limitaciones

Entre las limitaciones que destacan en el estudio realizado son:

- El costo económico en el desarrollo del estudio, ya que el investigador tuvo que costear con todos los gastos operacionales y de inversión de un trabajo de esta naturaleza.
- Haber considerado otros actores del sector particular subvencionado en la etapa de validación del perfil diseñado. La razón principal obedece al factor de tiempo y cumplir con los plazos estipulados por el programa de Doctorado.

8.5. Futuras líneas de investigación

A raíz de la puesta en marcha de la investigación y opiniones de los informantes claves, se pueden señalar las siguientes proyecciones del estudio:

Con el tiempo se pueden utilizar los resultados obtenidos en estudios posteriores donde se aumente la muestra y abarquen una mayor población para validar los resultados de la investigación y generalizarlos, e incluso llegar a nivel nacional.

Por otro lado, se puede ampliar el rango de estudio y no sólo enfocarse al sector particular subvencionado, sino que de forma transversal a todos los subsistemas-municipal y particular pagado-; ya que se parte de la base que está orientado a competencias profesionales que permiten comparar y evaluar el desempeño de cada uno de los integrantes del equipo directivo.

Desarrollar estudios tomando en cuenta las variables que posiblemente intervengan en la investigación, tales como: tipo de establecimiento, cantidad de alumnos, incorporar otras comunas de la región del BioBío y a nivel nacional, etc.

Incorporar la metodología del coaching y mentoría como estrategia de acompañamiento para desarrollar las competencias profesionales levantadas en cada uno de los perfiles elaborados para el sector en estudio.

Desarrollar estudios y cursos de perfeccionamiento orientados a los miembros del equipo directivo, que considere las competencias profesionales a la luz de los cambios y demandas educativas que impactan en el subsistema particular subvencionado en contextos de vulnerabilidad.

Finalmente, se podría considerar la construcción de estándares, indicadores e instrumentos basados en competencias que se desprenden de los perfiles elaborados para el sector particular subvencionado, para así evaluar el desempeño de los estamentos directivos y docentes y pueda ser aplicable a diferentes tipos de dependencias.

8.6. Propuestas de mejora

En cuanto a la **gestión directiva**. Si bien, la mayor parte de los cuerpos normativos establecen que es el director la figura escolar más responsable frente al centro escolar, eso no está en discusión. Pero, frente a ciertas normas de legislación, no debe ahogarse esta importante figura. Debe urgentemente, apoyársele, preparársele. Para enfrentar en el presente, cuestiones del saber hacer y resolver de mejor manera cuestiones complejas, de acuerdo las competencias estudiadas. Especial importancia, asumen los contextos de formación del director y su equipo más cercano, el jefe técnico pedagógico, el orientador, el coordinador de ciclo. La formación ha estado más desconectada de lo que pareciera, así, cuando se ha dado la oportunidad de generar experiencias e intercambiarlas, el trabajo se enriquece.

Estas experiencias han fluido en los focus group, con una riqueza que debe ser considerada al innovar programas de formación directiva. No basta con un cúmulo teórico, ni una certificación. Debe acompañarse, en coaching constante, en qué hacer frente a problemáticas, cómo abordar cuestiones propias del contexto donde trabaja, qué imagen ir dando a la cultura escolar que se desea tenga un centro escolar. De igual manera nos parece relevante, el acompañamiento, el mentoring, en periodos de tiempo y el que en realidad sea necesario. Es una de las ideas darán vida a que el equipo directivo se sentirá apoyado, en su que hacer, en el andar del día a día, en estar siendo observado para mejorar procesos de aprendizajes organizativos y obviamente de aprendizajes con los docentes, con los alumnos, con las familias. Esa innovación, en la formación directiva que se brinda en la Universidad se extraña y se desconoce porque no se hace.

En cuanto a la **metodología de abajo hacia arriba**. Relevante es dar oportunidades a que los equipos directivos tengan oportunidades de reunirse, para intercambiar experiencias que muchas veces pueden ser transversales. Así, por ejemplo, esta investigación ha tenido un apellido poco incursionado en Chile, el desarrollo de la educación en contextos vulnerables, y eso ha sido

transversal al unir grupos de directivos. Eso potenciaría aún más el trabajo de un Ministerio de Educación, o de los contextos locales, que poseen ciertas peculiaridades, que desde un nivel central muchas veces no se puede apreciar. Importante siempre será, lo que planteé las líneas Ministeriales de trabajo.

No obstante, las innovaciones nacen de las personas que están en sus propios contextos, y, la política de tenerles en cuenta para escucharles y enriquecer programas directivos, siempre será nutritivo. Por ello, nos parece de primer orden, el haber trabajado invitando a directivos para escucharles, preguntarles, que respondieran y que los perfiles hayan nacido de ellos, pasando por los filtros propios de un trabajo de esta naturaleza. Pero, finalmente ha sido de ellos, y eso cobra vida en el mejor desarrollo del centro escolar. Desde este enfoque la autonomía que necesitan los directivos para desarrollar mejor su trabajo, es urgente y no siempre puede venir desde arriba.

REFERENCIAS Y ANEXOS

CAPÍTULO 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹⁴

¹⁴ American Psychological Association (2010). Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (6 ed.) México, D.F.: Editorial El Manual Moderno.

- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. Mc Graw Hill, Madrid, España.
- Ahumada, L., Montecinos, C. y Sisto, V. (2008). Desarrollo y Validación de una Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. 2 (42), pp. 228-235.
- Ahumada, L., Galdámez, S., González, A. y Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile. *Universitas Psychologica*, 2 (8), pp. 353-369.
- Alles, M. (2000). *Dirección estratégica de recursos humanos gestión por competencias*. Gránica 2000, Buenos Aires.
- Alles, M. (2003). *Diccionario de preguntas. Gestión por Competencias*. Gránica, Buenos Aires.
- Amores, F. y Ritacco, M. (2011). Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación N°56*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4227Amores.pdf>
- Anand, P.; Mizala, A. y Repetto, A. (2009). Using School Scholarships to estimate the Effect of Private Education on the Academic Achievement of Low-income Students in Chile. *Economics of Education Review* 28, pp. 370-381.
- Antúnez, S. (2004). *Gestión Institucional. Serie Formación de Directoras y Directores de Centros Educativos*. MINED/AECID/Universidad de Barcelona, España.

Arzola, M. y Troncoso, R. (2013). Indicadores de Inclusión Socioeconómica del Sistema Escolar Chileno. Santiago de Chile: Instituto Libertad y Desarrollo.

Aylwin, M. (2008). Desarrollo de la Capacidad Institucional y de Gestión de los Ministerios de Educación en Centroamérica y República Dominicana. Recuperado de www.oei.es/pdf2/documento_42_preal.pdf

Beyer, H. (Coord.) (2010). Panel de Expertos para una Educación de Calidad. Informe Final: Primera Etapa. Propuestas para fortalecer la Profesión Docente en el Sistema educativo chileno. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Informe_Finaldef.pdf

Bolívar, A. (2010). Competencias básicas y currículo. Editorial Síntesis. Madrid España.

Brunner, J. J. (2006) Calidad de la Educación. Claves para el debate. La organización de los sistemas escolares en el mundo contemporáneo. Santiago de Chile: Editorial RIL / Universidad Adolfo Ibáñez.

CDC (2012). Encuesta Educación Escolar. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/encuesta__educacion_escolar.pdf

CEP (2011). Encuesta Nacional de Opinión Pública. Santiago de Chile. Recuperado de : http://www.cepchile.cl/1_4844/doc/estudio_nacional_de_opinion_publica_junio-julio_2011_incluye_tema_especial_e.html#.U2L3KIF5OSp

CEPPE (2006). Manual de Gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Fundación Chile. Recuperado de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/manual.pdf

- CPEIP (2009). Seminario Internacional: La Dirección escolar marca la diferencia: Autor.
- CONACEP (2012). Gestión Privada de Recursos Públicos en Educación una Práctica Republicana. Recuperado de <http://conacep-chile.blogspot.com/>
- Corvalán, O. y Hawes, G. (2006). Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile. Revista Iberoamericana de Educación. 40(1), 1-17.
- Charles, J. (2009). Evaluación crítica del modelo directivo LODE (1985) (Tesis de Doctorado). Universidad de Barcelona. España. Recuperado de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1372/01.JJCLL_TESIS.pdf?sequence=1
- Day, C. (2013). Successful Practices in Pedagogical Leadership from a Comparative Perspective. En Villa, A. (Ed.). Liderazgo pedagógico en los Centros Educativos: Competencias de Equipos Directivos, Profesorado y Orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 29-55). Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero: Bilbao, España
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.
- Department of Education and Early Childhood development (2013) Victorian Government Schools Agreement. Recuperado de: https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/hr/empconditions/VGSA_2008.pdf

Department for Education and Skills (2013). National Standards for Headteachers. Recuperado de <http://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/DFES-0083-2004>

Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., López, L. y Sánchez, S. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Chile. En Gairín, J. y Castro, D. (Coord.) (2011). Competencias para el ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y Experiencias en Iberoamérica (pp. 44-66). Santiago de Chile: Editorial Red de Apoyo a la Gestión Educativa.

El Mercurio (2011, enero 23). Por qué los profesores no educan a sus hijos en el sistema público. Recuperado de <http://www.elmercurio.cl/impres/2011/01/23/papel/>

El Sur (2011, octubre 14). Colegios Subvencionados llenan sus matrículas con alumnos de liceos en toma. Recuperado de <http://www.elsur.cl/impres/2011/10/14/papel/>

El Sur (2012, julio 25). Asegurar la calidad. Recuperado de <http://www.elsur.cl/impres/2012/07/25/papel/>

El Sur (2013, enero 23). Expertos afirman: subvencionados son equivalentes a los municipales. Recuperado de <http://www.elsur.cl/impres/2013/01/23/papel/>

Escamilla, S. (2006). El director escolar. Necesidades formativas para un desempeño profesional. (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/5046>

Espinoza, O. (2004). Estándares para el desempeño de los directores escolares. Revisión del estado del arte en cinco países. Santiago de Chile: MINEDUC.

Estruch, J. (2002). Dirección profesional y calidad educativa. Barcelona: Praxis.

Eyzaguirre, B. (2004). Claves Para La Educación En Pobreza. Estudios Públicos N°93. Santiago: Chile. Recuperado de http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_3249.html

Gairín, J. y Villa, A. (Coord.) (1998). Estudio del funcionamiento de los Equipos Directivos de los centros docentes. Memoria de Investigación. Bilbao: Universidad de Deusto.

Gairín, J. y Antúnez, S. (Ed.), (2008). Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Wolters Kluwer España. España.

Gairín, J. (Ed.) (2009). Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf

Gairín, J. (Ed.) (2010) Nuevas estrategias formativas para las Organizaciones. Wolters Kluwer España. España.

Gairín, J. y Suárez, C. (2013). La vulnerabilidad en la Educación Superior. En Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (Coord.) (2012). Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica. Wolters Kluwer Educación. España.

Gairín, J. y Rodríguez, D. (2014). La Gestión de los Centros Educativos: Retos y Alternativas. En Villa, A. (Ed.). Liderazgo pedagógico en los Centros Educativos: Competencias de Equipos Directivos, Profesorado y

Orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 87-112). Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero: Bilbao, España

García San Pedro, M. (2010). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la Universidad. (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5065>

Garrido Falla, F. (1974). Tratado de Derecho Administrativo. Volumen II, página 303 y siguientes. Madrid

González, M. (2013). El Liderazgo Pedagógico: Características y Pautas para su Desarrollo. En Villa, A. (Ed.). Liderazgo pedagógico en los Centros Educativos: Competencias de Equipos Directivos, Profesorado y Orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 113-143). Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero: Bilbao, España.

Gubbins, V., Dois, A., y Alfaro, M. (2006). Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza. Recuperado de <http://psicologia.uahurtado.cl/vgubbins/wp-content/uploads/2008/04/factores-asociados-a-rendimiento-escolar.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. (5ª Ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.

Horn, A., Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. Psicoperspectivas, 9 (2), 82-104. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>

ISSLC (2013) Educational Leadership Policy Standards. Recuperado de http://www.ccsso.org/Resources/Publications/Educational_Leadership_Policy_Standards_ISSLC_2008_as_Adopted_by_the_National_Policy_Board_for_Educational_Administration.html

La Tercera (2011, febrero 06). Colegios subvencionados superan por primera vez 50% de la matrícula. La Tercera,

La Tercera (2012, abril 08). 590 mil alumnos han dejado la educación municipal en 11 años. La Tercera,

Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice*, 31 (2), 88-99

LLECE (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Le Boterf (2001). *Ingeniería de las Competencias*. Gestio 2000, Barcelona, España.

Lepeley, M. T. (2001). "Gestión y Calidad en Educación. Un Modelo de Evaluación". McGraw-Hill Interamericana.

Levy-Leboyer, C. (1996). *Gestión de las Competencias*. Ediciones Gestio 2000, S.A. Barcelona, España.

Libertad y Desarrollo (2011). Desmitificando el Lucro de los Colegios. N° 1.027. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/14096833/desmitificando-el-lucro-de-los-colegiospdf-libertad-y-desarrollo>

Libertad y Desarrollo. Indicadores de Inclusión Socioeconómica del Sistema Escolar Chileno. Serie Informe Social N° 141. Mayo 2013. P. 5

Lovato, C. (2013). Competencia del Orientador: contribuciones al liderazgo pedagógico de los centros. En Villa, A. (Ed.). Liderazgo pedagógico en los Centros Educativos: Competencias de Equipos Directivos, Profesorado y Orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 199-222). Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero: Bilbao, España.

Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Pearson Educación (5ª Ed.). Madrid, España.

Marchesi, Á. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Madrid: Alianza.

Mizala, A. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile: UNICEF/MINEDUC.

Ministry of Education (2013). Principal performance management.

Recuperado de

<http://www.minedu.govt.nz/~media/MinEdu/Files/EducationSectors/PrimarySecondary/SchoolOpsEmploymentConditions/PrincipalPerformanceManagement.pdf>

MINEDUC (1996). Decreto con Fuerza de Ley N° 2. del 10 de septiembre de

1996. Recuperado de

http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Normativas/DFL%201%20Estatuto%20Docente.pdf

MINEDUC (1997). Ley Estatuto de los Profesionales de la Educación N°

19.070. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439>

MINEDUC (1998). Decreto con Fuerza de Ley 2. Subvención del Estado a establecimientos educacionales. Recuperado de http://transparencia.huechuraba.cl/marco_normativo/doc%5C2010%5C1251315699332.pdf

MINEDUC (2005a). Marco para la Buena Dirección. Santiago de Chile: Editorial MINEDUC.

MINEDUC (2007): Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=140038>

MINEDUC (2008a). Asignación de desempeño colectivo. Manual para la suscripción y Evaluación de Convenios. Recuperado de http://www2.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/asignacion/home/documentos/Manual_ADC.pdf

MINEDUC (2008b, 01 de febrero). Ley Subvención Escolar Preferencial N° 20.248. Santiago de Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>

MINEDUC (2008c) Marco para la Buena Enseñanza. Santiago de Chile. Editorial MINEDUC

MINEDUC (2009, 12 de septiembre) Ley General de Educación N° 20.370. Santiago de Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

MINEDUC (2010). Dirección de Presupuestos. Evaluación de programas gubernamentales. Informe final programa de Liderazgo Educativo, CPEIP, Ministerio de Educación de Chile.

MINEDUC (2011a). Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización N° 20.529. Santiago de Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

MINEDUC (2011b). Ley Calidad y Equidad de la Educación N° 20.501. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/reducacional/doc/201202061711080.Ley20501CalidadyEquidaddeEducaOnMinisteriodeEducaOn.pdf>

MINEDUC (2011c). Panel de Expertos para una Educación de Calidad. Informe Final: Segunda Etapa. Fortalecimiento de la Institucionalidad. Santiago de Chile: Autor.

MINEDUC (2011d). Ley sobre violencia escolar N° 20.536. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>

MINEDUC (2013). Estadísticas de la Educación 2012. Centro de Estudios MINEDUC. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio Secretaria General de la República (2008). Constitución Política de la República de Chile. Editorial Jurídica, Santiago de Chile.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). PIRLS - TIMSS 2011.

Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencia. Madrid, España

Molina, N. y Contreras, A. (2007). Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación. Acción Pedagógica. 16, pp. 70 - 81.

Montt, P. (2009). La Experiencia Chilena de Instalación de Estándares de Aprendizaje y la Nueva Institucionalidad para la Calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* - Volumen 2, Número 1. 30-47.

Muñoz, G. 2010. Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política. Publicación asociada a Proyecto FONIDE N° 410972

Murillo, J. 2012 “La Dirección Escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina”. Pp. 30 En libro *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Editores (Weinstein J. y Muñoz G.) CEPPE Fundación Chile.

Ossa, J. (2007). El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888 – 1920. Centro de Estudios Públicos. Recuperado de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3939_2086/pder283_ossa.pdf

OCDE (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from Pisa 2000*. Paris, Francia: OECD.

OCDE (2005a) *Education Trends in Perspective: Analysis of the World Education Indicators -2005*. Paris, Francia: OECD.

OCDE (2005b). La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo Escolar. Volumen 1: Política y Práctica*. París, Francia: Editorial OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/32/54/44374937.pdf>

- OECD (2012), Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>
- Parés, I. (2008) Formación Directiva para instituciones educativas privadas de educación básica y media superior en México. (Tesis Doctoral, Universitat International de Catalunya). España. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/9347>
- PricewaterhouseCoopers (2007). State of the internal audit profession study: Pressures build for continual focus on risk. Recuperado de http://www.pwc.com/us/en/internal-audit/assets/state_internal_audit_profession_study_07.pdf
- Pozner, P. (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Argentina.
- Qvortrup, L. (2013). La Dirección Escolar en los Países Escandinavos y Dinamarca: Anatomía Básica del Liderazgo Escolar, Nuevos Paradigmas de Liderazgo y Desarrollo de Competencias. En Villa, A. (Ed.). Liderazgo pedagógico en los Centros Educativos: Competencias de Equipos Directivos, Profesorado y Orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 247-273). Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero: Bilbao, España.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Stake, R.E. (1995). The Art of Case Study Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- The Scottish Government (2013). Standards for headship in Scotland.
Recuperado de
<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2002/11/15817/13985>
- Teixidó, J. (2008). Competencias Profesionales de los Directivos Escolares. Identificación y Desarrollo. En Gairín, Joaquín y Antúnez, Serafín (Coord.) Organizaciones Educativas al Servicio de la Sociedad. Madrid: Walters Kluwer España.
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5e (5), pp. 149-156.
- Vásquez Recio, R. (2009) El mosaico del tiempo de la acción directiva, conceptualización y problemática. Iberoamericana de educación N°51, Septiembre-Diciembre, pp. 183-199. OEI: España.
- Villa, A. (2013). Competencias de Liderazgo en Equipos Directivos. En Villa, A. (Ed.). Liderazgo pedagógico en los Centros Educativos: Competencias de Equipos Directivos, Profesorado y Orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 329-366). Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero: Bilbao, España.
- Villarroel, D. (2002) Gestión escolar y sistema de medición de la calidad de educación en escuelas particulares subvencionadas de la comuna Talcahuano VIII región – Chile. (Tesis de Magíster) Universidad de Concepción. Santiago de Chile.
- Villarroel, D. (2004) Liderazgo directivo e innovación: claves de gestión para mejorar la calidad de la educación. XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. “Educadores para una Nueva Cultura” (pp. 168 – 169) Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Villarroel, D. (2011). Elaboración del perfil de las competencias del director escolar en contextos vulnerables. (Máster de Investigación). Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Villarroel, D. y Gairín, J. (2012). Elaboración del perfil de las competencias del director escolar en contextos vulnerables. En Gairín, J. (Ed.) Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa. Congreso Internacional EDO 2012. Wolters Kluwer: Madrid, España.

Villarroel, R. (1998). La subvención a los establecimientos particulares de la educación. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Pontificia Universidad católica de Chile. Concepción. Chile. Memoria.

Waissbluth, M. (2013) Los alcaldes y la educación pública. Recuperado de <http://voces.latercera.com/2013/12/23/mario-waissbluth/los-alcaldes-y-la-educacion-publica/>

Zabala, A. y Arnau, L. (2010): 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona, Editorial Graó.

CAPÍTULO 10 ANEXOS ELECTRONICOS

10.1 Anexos Impresos (Documentos)

10.1.1 Acta de Reunión 1

10.1.2 Guía 1: Análisis de Referentes Teóricos

10.1.3 Actas de Reunión 2, 3, 4 Y 5

10.1.4 Guía 2: Redacción de Dominios de Competencia y Competencias

10.1.5 Acta de Reunión 6

10.1.6 Guía 3: Validación de Sostenedores

10.1.7 Guía 4: Validación de Expertos de Educación Superior

10.1.8 Test Equipo Directivo del Sostenedor

10.1.9 Test Equipo Directivo del Director

10.2 Anexos Electrónicos en Cd

10.2.1 Videos de Equipos Directivos




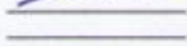






10.2.2 Videos de Comité de Equipo Directivo

10.2.3 Fotos de Reunión de los Equipos Directivos

10.2.4 Videos de Sostenedores

10.2.5 Fotografías de Reunión de Sostenedores

Anexo 10.1.1 Acta de Reunión 1

Propósitos:	<ul style="list-style-type: none"> - Conformar el Comité Ejecutivo del Equipo Directivo. - Analizar referentes documentales del Equipo Directivo. • Perfiles de competencias de la Fundación Chile. • Estudio del funcionamiento de equipos directivos de centros docentes de Gairín y Villa. • Desarrollo y Validación de una Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos de Ahumada, Montecinos y Sisto. 	
HORA INICIO	18:00 hrs.	
		FIRMAS
	Sr. Daniel Villarroel Montaner	
	Sr(a). <u>Elena Gómez</u> (Jefe de UTP)	
	Sr(a). <u>Elena Valdivia</u> (Jefe de UTP)	
	Sr(a). <u>Jana Arriagada</u> (Jefe de UTP)	
	Sr(a). _____ (Jefe de UTP)	_____
ASISTENTES	Sr(a). <u>Roberto Pérez</u> (Director de Ciclo)	
	Sr(a). <u>Edina Latorre</u> (Director de Ciclo)	
	Sr(a). <u>Ana María</u> (Director de Ciclo)	
	Sr(a). _____ (Director de Ciclo)	_____
	Sr(a). _____ (Director de Ciclo)	_____
	Sr(a). <u>Bianca Pizarro</u> (Orientador)	
	Sr(a). <u>Caral Marty</u> (Orientadora)	
	Sr(a). <u>María Pizarro</u> (Orientadora)	
	Sr(a). _____ (Orientadora)	_____
	Sr(a). _____ (Orientadora)	_____
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de las categorías e indicadores de los referentes nacionales e internacionales relativos al equipo directivo. - Registran sus apreciaciones y comentarios sobre los indicadores propuestos. 	
ACUERDOS	<ul style="list-style-type: none"> - El presidente del Comité distribuye la documentación relativa a los referentes documentales del equipo directivo. - Se analizan las categorías e indicadores de los referentes nacionales e internacionales acerca del equipo directivo, registrándose los posibles comentarios. 	
HORA TÉRMINO	20:00 hrs.	


Anexo 10.1.2 Guía 1: Análisis de Referentes Teóricos

Perfil de competencias del equipo directivo
del sector particular subvencionado en contextos vulnerables

Guía de Trabajo N°1:










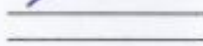
ESTUDIO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN DE REFERENTES NACIONALES
E INTERNACIONALES PARA IDENTIFICAR EL PERFIL DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES DEL EQUIPO DIRECTIVO DEL SECTOR PARTICULAR
SUBVENCIONADO EN CONTEXTOS VULNERABLES

En este contexto, se solicita a usted ser parte del Comité Ejecutivo del Equipo Directivo, escribiendo a continuación su nombre completo y correspondiente firma:




COMITÉ EJECUTIVO DEL EQUIPO DIRECTIVO	
Personas Participantes:	Firma
1. <u>Daniel Villarroel Montaner</u>	
2. <u>Sheyla Henríquez Ortiz (Directora)</u>	
3. <u>Luisa Aránguez Durán (Jefe UTP)</u>	
4. <u>Francisco Parra Sanhueza (Jefe UTP)</u>	
5. <u>Blanca Gómez Muñoz (Jefe UTP)</u>	
6. <u>Carolina Matus Godoy (Coordinadora)</u>	
7. <u>Pamela Pérez Arilla (Coordinadora)</u>	
8. <u>Edénir Lora S (Coordinador)</u>	
9. <u>Elga Vallejos Barro (Orientadora)</u>	
10. <u>María Silvia Ríos Parede (Orientadora)</u>	
11. <u>Carol Nancy Garrido (Orientadora)</u>	

Anexo 10.1.3 Actas de Reunión 2, 3, 4 y 5

Acta Nº2

Propósitos:	Redactar dominios de competencias del Equipo Directivo del sector particular subvencionado vulnerable.	
HORA INICIO	18:00 hrs.	
		FIRMAS
	Sr. Daniel Villarroel Montaner	
	Sr(a). <u>Elena Gómez</u> (Jefe de UTP)	
	Sr(a). <u>Elena Valles</u> (Jefe de UTP)	
	Sr(a). <u>Luisa Urzúa</u> (Jefe de UTP)	
	Sr(a). _____ (Jefe de UTP)	_____
	Sr(a). _____ (Jefe de UTP)	_____
ASISTENTES	Sr(a). <u>Ramón Pérez</u> (Director de Ciclo)	
	Sr(a). <u>Edimar Leiva</u> (Director de Ciclo)	
	Sr(a). <u>Ursula Mateu</u> (Director de Ciclo)	
	Sr(a). _____ (Director de Ciclo)	_____
	Sr(a). _____ (Director de Ciclo)	_____
	Sr(a). <u>Francisco Pérez</u> (Orientador)	
	Sr(a). <u>Carol Marty</u> (Orientadora)	
	Sr(a). <u>María Picas</u> (Orientadora)	
	Sr(a). _____ (Orientadora)	_____
	Sr(a). _____ (Orientadora)	_____
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none">- El presidente del Comité de Equipo Directivo expone la presentación sobre el concepto de competencia.- Lluvia de ideas para establecer dominios de competencia del Equipo Directivo.- Se analizan las categorías e indicadores más representativos del contexto internacional y nacional del Equipo Directivo.	
ACUERDOS	<ul style="list-style-type: none">- Cada integrante del equipo directivo propone los dominios de competencia para el jefe de UTP, Coordinador de Ciclo y Orientador.	
HORA TÉRMINO	20:00 hrs.	

Acta N°3

Propósitos:	- Describir los dominios de competencia del Equipo Directivo del sector particular subvencionado vulnerable.	
HORA INICIO	18:00 hrs.	
		FIRMAS
	Sr. Daniel Villarroel Montaner	
	Sr(a). <u>Elena Gómez</u> (Jefe de UTP)	
	Sr(a). <u>Elena Walligón</u> (Jefe de UTP)	
	Sr(a). <u>Patricia Arriagada</u> (Jefe de UTP)	
	Sr(a). _____ (Jefe de UTP)	_____
	Sr(a). _____ (Jefe de UTP)	_____
ASISTENTES	Sr(a). <u>Patricia Pérez</u> (Director de Ciclo)	
	Sr(a). <u>Edenora Larice</u> (Director de Ciclo)	
	Sr(a). <u>Anna Martínez</u> (Director de Ciclo)	
	Sr(a). _____ (Director de Ciclo)	_____
	Sr(a). _____ (Director de Ciclo)	_____
	Sr(a). <u>Francisco Pazza</u> (Orientador)	
	Sr(a). <u>Carol Marty</u> (Orientadora)	
	Sr(a). <u>María Ríos</u> (Orientadora)	
	Sr(a). _____ (Orientadora)	_____
	Sr(a). _____ (Orientadora)	_____
ACTIVIDADES	- Lluvia de ideas para describir los dominios de competencias del Equipo Directivo del sector particular subvencionado en contexto vulnerable.	
ACUERDOS	- Se describen los dominios de competencia por cada integrante del Equipo Directivo.	
HORA TÉRMINO	20:00 hrs.	

Acta Nº4

Propósitos: - Proponer las competencias profesionales del Equipo Directivo del sector particular subvencionado vulnerable.

HORA INICIO 18:00 hrs.

FIRMAS

Sr. Daniel Villarroel Montaner
Sr(a). Elena Gómez (Jefe de UTP)
Sr(a). Elena Vallejos (Jefe de UTP)
Sr(a). Laura Urzúa (Jefe de UTP)
Sr(a). _____ (Jefe de UTP)
Sr(a). _____ (Jefe de UTP)

ASISTENTES

Sr(a). Graciela Pérez (Director de Ciclo)
Sr(a). Eduardo Latorre (Director de Ciclo)
Sr(a). Una Muñoz (Director de Ciclo)
Sr(a). _____ (Director de Ciclo)
Sr(a). _____ (Director de Ciclo)

Sr(a). Graciela Berra (Orientador)
Sr(a). Caral Marty (Orientadora)
Sr(a). María Ríos (Orientadora)
Sr(a). _____ (Orientadora)
Sr(a). _____ (Orientadora)

ACTIVIDADES - Lluvia de ideas para describir las competencias del Equipo Directivo del sector particular subvencionado en contexto vulnerable.

ACUERDOS - Se describen las competencias por cada integrante del Equipo Directivo.





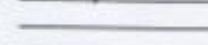
HORA TÉRMINO 20:00 hrs.

Acta N°5

Propósitos: - Validar las competencias profesionales del Equipo Directivo del sector particular subvencionado vulnerable por el Comité Ejecutivo de Equipo Directivo.

HORA INICIO 18:00 hrs.

ASISTENTES

FIRMAS	
Sr. Daniel Villarroel Montaner	
Sr(a) <u>Enilda Sanhuga R. (Orientadora)</u>	
Sr(a) <u>Famida Perez Areba (Asesora)</u>	
Sr(a) <u>Luisa Arreaga Quiroz (Asesora)</u>	
Sr(a) <u>Eduardo Bobete M. (Director)</u>	
Sr(a). _____	_____
Sr(a). _____	_____
Sr(a). _____	_____
Sr(a). _____	_____
Sr(a). _____	_____

ACTIVIDADES

- Analizan las competencias profesionales del Equipo Directivo del sector particular subvencionado en contexto vulnerable.
- El Comité Ejecutivo de Equipo Directivo incorpora mejoras y nuevos aportes de los Expertos a las competencias del Equipo Directivo.

ACUERDOS

- Acuerdo de las competencias por el Comité Ejecutivo de Equipo Directivo sobre el Perfil del Equipo Directivo.

HORA TÉRMINO 20:00 hrs.



Anexo 10.1.4 Guía 2: Redacción de dominios de competencia y competencias

Perfil de competencias del equipo directivo
del sector particular subvencionado en contextos vulnerables

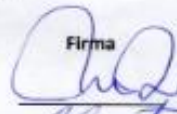

Guía de Trabajo N°2:

**REDACCIÓN DE DOMINIOS DE COMPETENCIAS Y DETERMINACIÓN DEL
PERFIL DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL EQUIPO DIRECTIVO DEL
SECTOR PARTICULAR SUBVENCIONADO EN CONTEXTOS VULNERABLES**



En este contexto, se solicita a usted ser parte del Comité Ejecutivo del Equipo Directivo, escribiendo a continuación su nombre completo y correspondiente firma:

COMITÉ EJECUTIVO DEL EQUIPO DIRECTIVO	
Personas Participantes:	Firma
1. <u>LISA ANGIACADA Durán (jefe UTE)</u>	
2. <u>Francisco Pineda Santolucía (jefe UTE)</u>	
3. _____	_____
4. _____	_____
5. _____	_____
6. _____	_____
7. _____	_____
8. _____	_____
9. _____	_____
10. _____	_____

En este contexto, se solicita a usted ser parte del Comité Ejecutivo del Equipo Directivo, escribiendo a continuación su nombre completo y correspondiente firma:

COMITÉ EJECUTIVO DEL EQUIPO DIRECTIVO	
Personas Participantes:	Firma
1. <u>MARÍA RÍOS PANEDES (ORIENTADORA)</u>	
2. <u>CAROL MARUY GARCÍA (ORIENTADORA)</u>	
3. _____	_____
4. _____	_____
5. _____	_____
6. _____	_____
7. _____	_____
8. _____	_____
9. _____	_____
10. _____	_____

En este contexto, se solicita a usted ser parte del Comité Ejecutivo del Equipo Directivo, escribiendo a continuación su nombre completo y correspondiente firma:

COMITÉ EJECUTIVO DEL EQUIPO DIRECTIVO	
Personas Participantes:	Firma
1. <u>Pamela Pérez Arilla, Coordinadora</u>	
2. <u>Carolina Matute Godoy, Coordinadora</u>	
3. _____	_____
4. _____	_____
5. _____	_____
6. _____	_____
7. _____	_____
8. _____	_____
9. _____	_____
10. _____	_____

Anexo 10.1.5 Acta de Reunión 6

Propósitos:	- Validar las competencias profesionales del Equipo Directivo del sector particular subvencionado vulnerable por los Sostenedores.	
HORA INICIO	18:00 hrs.	
ASISTENTES	Sr. Daniel Montaner	FIRMAS
	Sr(a) <i>Sheyla Mendez</i>	<i>[Signature]</i>
	Sr(a) <i>Walter Montoya</i>	<i>[Signature]</i>
	Sr(a) <i>Edmundo Tuffo</i>	<i>[Signature]</i>
	Sr(a) <i>Colonia Montaner</i>	<i>[Signature]</i>
	Sr(a) _____	_____
	Sr(a) _____	_____
	Sr(a) _____	_____
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none">- Analizan las competencias profesionales del Equipo Directivo del sector particular subvencionado en contexto vulnerable.- Incorporan mejoras y nuevos aportes a las competencias del Equipo Directivo.	
ACUERDOS	<ul style="list-style-type: none">- Acuerdo de las competencias por los Sostenedores sobre el Perfil del Equipo Directivo.	
HORA TÉRMINO	20:00 hrs.	

Anexo 10.1.6 Guía 3: Validación de Sostenedores

Perfil de competencias del equipo directivo
del sector particular subvencionado en contextos vulnerables

Guía de Trabajo N°3:

**VALIDACIÓN DE SOSTENEDORES DEL PERFIL DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES DEL EQUIPO DIRECTIVO DEL SECTOR PARTICULAR
SUBVENCIONADO EN CONTEXTOS VULNERABLES**

I. DATOS GENERALES

FECHA:	_30_/_10_/_2012_	LUGAR:	Colegio Montaner	HORA INICIO	18.00
				HORA TÉRMINO	21.00

Esta Guía de Trabajo tiene como propósito develar la opinión de los Sotenedores de colegios particulares subvencionados en contextos de vulnerabilidad respecto del perfil a las competencias profesionales del equipo directivo del sector particular subvencionado vulnerable.

Anexo 10.1.7 Guía 4: Validación de Expertos de Educación Superior


Perfil de competencias del equipo directivo
del sector particular subvencionado en contextos vulnerables

Guía de Trabajo N°4:

**VALIDACIÓN DE JUICIO DE DOCENTES EXPERTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SOBRE LA PROPUESTA DE PERFIL DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL
EQUIPO DIRECTIVO DEL SECTOR PARTICULAR SUBVENCIONADO EN
CONTEXTOS VULNERABLES**

Objetivo: Validar las competencias profesionales de la propuesta del perfil del equipo directivo del sector particular subvencionado en contextos vulnerables.

En este contexto, se solicita a usted Sr. (a) Docente Experto, escribir a continuación su nombre completo y correspondiente firma:

Docente Experto de Educación Superior	Firma
SEBASTIÁN SÁNCHEZ DÍAZ	

Anexo 10.1.8 Test Equipo Directivo del Sostenedor



I

TEST DE PERFIL DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL EQUIPO DIRECTIVO DEL SECTOR PARTICULAR SUBVENCIONADO VULNERABLE

Estimado(a) Sostenedor(a):

En el contexto de la investigación de Doctorado, cuyo propósito es invitarle a reflexionar acerca de las competencias profesionales que debe poseer el equipo directivo en el ejercicio profesional de contextos vulnerables. Por ello, agradecemos su valiosa colaboración y apoyo. Sus respuestas, son confidenciales y anónimas, las cuales tienen por objeto recoger su importante opinión. Al mismo tiempo esperamos que la completación de este instrumento sirva como una instancia de reflexión en el contexto de su gestión profesional. De antemano, muchas gracias.

I. ANTECEDENTES GENERALES

- 1.1. Sexo: Masculino Femenino
- 1.2. ¿Qué cargo directivo desempeña?
 Sostenedor Director Jefe de UTP Coordinador de Ciclo Orientador
- 1.3. Institución educativa/RBD: _____
- 1.4. Comuna: _____
- 1.5. Pertenece a: CONACEP FIDE Otra (Indicar): _____
- 1.6. Cuantos años de gestión profesional ha ejercido en la institución educativa.
 1 a 5 años 6 a 10 años 11 a 15 años Más de 15 años
- 1.7. Ha realizado estudios de: (puede seleccionar más de una opción)
 Postítulo Diplomado Magister Doctorado

Anexo 10.1.9 Test Equipo Directivo del Director



I

TEST DE PERFIL DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL EQUIPO DIRECTIVO DEL SECTOR PARTICULAR SUBVENCIONADO VULNERABLE

Estimado(a) Director(a):

En el contexto de la investigación de Doctorado, cuyo propósito es invitarle a reflexionar acerca de las competencias profesionales que debe poseer el equipo directivo en el ejercicio profesional de contextos vulnerables. Por ello, agradecemos su valiosa colaboración y apoyo. Sus respuestas, son confidenciales y anónimas, las cuales tienen por objeto recoger su importante opinión. Al mismo tiempo esperamos que la completación de este instrumento sirva como una instancia de reflexión en el contexto de su gestión profesional. De antemano, muchas gracias.

I. ANTECEDENTES GENERALES

- 1.1. Sexo: Masculino Femenino
- 1.2. ¿Qué cargo directivo desempeña?
 Sostenedor Director Jefe de UTP Coordinador de Ciclo Orientador
- 1.3. Institución educativa/RBD: _____
- 1.4. Comuna: _____
- 1.5. Perteneció a: CONACEP FIDE Otra (Indicar): _____
- 1.6. Cuantos años de gestión profesional ha ejercido en la institución educativa.
 1 a 5 años 6 a 10 años 11 a 15 años Más de 15 años
- 1.7. Ha realizado estudios de: (puede seleccionar más de una opción)
 Postítulo Diplomado Magister Doctorado