



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile



MARCO
PARA LA BUENA
DIRECCIÓN
Y EL
LIDERAZGO
ESCOLAR





**MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN
Y EL LIDERAZGO ESCOLAR**

Mineduc, 2015

1ª edición.

15.000 ejemplares: noviembre 2015.

Diseño, diagramación e impresión:
Editora e Imprenta Maval Ltda.

Publicación del Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
e-mail: cpeip@mineduc.cl

Ministerio de Educación
República de Chile



MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR

CONTENIDO

Presentación	3
1. Introducción	5
2. Acerca del Liderazgo, la Gestión y las Prácticas Directivas: lo que hemos aprendido en el Mundo Educativo	7
Competencias y Prácticas: una distinción necesaria	9
Liderazgo y Recursos Personales	13
3. Objetivos y Usos del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar	16
4. Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar	18
4.1. Dimensiones de Prácticas	20
a) Construyendo e Implementando una Visión Estratégica Compartida	20
b) Desarrollando las Capacidades Profesionales	22
c) Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje	24
d) Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar	26
e) Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar	28
4.2. Recursos Personales	30
Principios	31
Habilidades	32
Conocimientos Profesionales	34
Referencias	36

PRESENTACIÓN.



Las escuelas de nuestro país son organizaciones complejas que se encuentran en constante cambio y, con ello, surgen nuevos desafíos para los directores y equipos directivos, quienes deben incorporar nuevas formas para gestionarlas, no sólo en el ámbito administrativo sino, por sobre todo, en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes. Por lo mismo, se requiere que los equipos directivos en cada establecimiento, junto con adquirir un compromiso ético con toda la Comunidad Educativa, cuenten con un conjunto claro de definiciones y fundamentos que orienten sus prácticas y sus necesidades de desarrollo profesional; así también otros actores del sistema

escolar, formadores y ejecutores de la política pública requieren elementos que puedan ayudar a seleccionar e identificar rasgos que potencien un mejor desempeño de directores y equipos directivos en general.

Con este propósito el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile (CPEIP) a partir de agosto de 2014 ha acometido la labor de actualizar el Marco para la Buena Dirección, presentado al país en su primera versión el año 2005. Desde aquel año a la actualidad, han ocurrido importantes avances en las conceptualizaciones teóricas, en los hallazgos de investigaciones y en el desarrollo

profesional del liderazgo escolar, tanto en el ámbito nacional como internacional. Este documento recoge tales avances y los presenta a toda la comunidad. En este proceso de actualización contribuyeron, con sus opiniones y reflexiones, distintos actores provenientes de diversos ámbitos: los miembros de los Consejos Consultivos de Liderazgo Escolar de todas las regiones, grupos de académicos expertos provenientes de diversas instituciones de educación superior del norte, centro y sur del país y de organismos reguladores, coordinadores de programas que participaron en el Plan de Formación de Directores, diversos equipos de Mineduc, y posteriormente, la evaluación del documento con la colaboración de todos los

directores de las 15 regiones de nuestro país. Así, este documento constituye un instrumento de trabajo validado tanto en su pertinencia, coherencia interna y centralidad de los elementos presentados, los que guían el quehacer directivo y que refuerzan el liderazgo de los equipos directivos del país.

El presente documento, a través de sus cuatro capítulos, presenta antecedentes de su construcción así como una breve revisión del desarrollo del liderazgo, la gestión y las prácticas directivas y, muy centralmente, el conjunto de prácticas más relevantes agrupadas en cinco dimensiones y también los recursos personales requeridos para llevar a cabo eficazmente esas prácticas.

Invitamos a todos los directores, equipos directivos y docentes de todos los establecimientos escolares del país a leer reflexivamente este documento y, teniendo en cuenta los diferentes contextos educativos, promover el mejoramiento de cada una de las escuelas de nuestro país y de este modo colaborar para impactar en el corazón de nuestros establecimientos educacionales: el aula. Invitamos también a las entidades formadoras y a los gestores a considerar este documento como un elemento orientador que ayude a tomar decisiones para la mejora de la gestión de manera responsable, reflexiva, empática y asertiva, lo que redundará en elevar la calidad de la educación que nuestros niños y niñas reciben día a día en las escuelas y Liceos de nuestro país.

EL PRESENTE DOCUMENTO, A TRAVÉS DE SUS CUATRO CAPÍTULOS, PRESENTA ANTECEDENTES DE SU CONSTRUCCIÓN ASÍ COMO UNA BREVE REVISIÓN DEL DESARROLLO DEL LIDERAZGO, LA GESTIÓN Y LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS Y, MUY CENTRALMENTE, EL CONJUNTO DE PRÁCTICAS MÁS RELEVANTES AGRUPADAS EN CINCO DIMENSIONES Y TAMBIÉN LOS RECURSOS PERSONALES REQUERIDOS PARA LLEVAR A CABO EFICAZMENTE ESAS PRÁCTICAS.

1 INTRODUCCIÓN.



“Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra”

Gabriela Mistral, 1923. Directora.

“Los efectos del liderazgo suelen ser de mayor impacto, ahí donde y cuando más se necesitan”

K. Leithwood, et al., 2004.

Un creciente cuerpo de investigación y la evidencia obtenida de los sistemas educativos que más han mejorado en el mundo, sugieren que la calidad de los directivos¹ y su capacidad de liderazgo es un factor significativo en la mejora continua de la escuela como un espacio de aprendizaje efectivo para los estudiantes.

En función de lo anterior, el Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar surge a partir de la necesidad de proyectar una política educativa que consolide el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy, conectado

globalmente, con creciente demanda al respeto por la diversidad y las identidades locales. En este sentido, el presente marco viene a actualizar y reemplazar el Marco para la Buena Dirección (2005), que significó, hace 10 años, un gran hito en el proceso de profesionalización del rol de los directivos escolares en el país.

Al igual que el documento que lo precedió, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar no pretende ser prescriptivo, sino más bien un orientador de las políticas nacionales en materia de desarrollo profesional directivo, selección, evaluación y, por supuesto, una guía para desarrollar un amplio concepto de liderazgo en los establecimientos educacionales.

El proceso de construcción de esta propuesta de nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar ha considerado hasta ahora tres etapas. En una primera etapa, durante

¹ En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el director”, “el docente” y sus respectivos plurales para aludir a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

los años 2013 y 2014, se realizó el estudio denominado “Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la Brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los estándares”, ejecutado por el CIDE de la Universidad Alberto Hurtado. En una segunda etapa, durante el segundo semestre del 2014, a partir del estudio de la investigación nacional e internacional más reciente en el tema y la revisión de los estándares actuales de dirección y liderazgo escolar de 10 países y Estados², especialistas en mejoramiento y liderazgo escolar³, con la guía del equipo de gestión y liderazgo educativo del CPEIP,

elaboraron la primera versión-borrador del presente marco. La tercera fase contempló la validación del texto, a partir de la consulta a autoridades regionales del MINEDUC, a directivos escolares que participan de los consejos consultivos de liderazgo escolar de todas las regiones del país, a las instituciones que han participado de las políticas de formación del liderazgo escolar del CPEIP, así como expertos e investigadores del campo.

A partir de lo recogido en las diversas consultas se realizó un ajuste al marco que es la versión que se presenta a continuación.

...EL MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR SURGE A PARTIR DE LA NECESIDAD DE PROYECTAR UNA POLÍTICA EDUCATIVA QUE CONSOLIDE EL ROL DIRECTIVO EN VISTA DE LAS TENDENCIAS Y DESAFÍOS QUE EXIGEN LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN EL MUNDO DE HOY, CON CRECIENTE DEMANDA AL RESPETO POR LA DIVERSIDAD Y LAS IDENTIDADES LOCALES.

2 Ontario y British Columbia (Canadá), Inglaterra, Escocia, Australia, Nueva Zelandia, Estados Unidos, California, Massachusetts, Perú.

3 Mario Uribe y Xavier Vanni.

NOTAS

2

ACERCA DEL LIDERAZGO, LA GESTIÓN Y LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS: LO QUE HEMOS APRENDIDO EN EL MUNDO EDUCATIVO.

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar recoge los avances y experiencias en materia de gestión y liderazgo escolar, desarrollados en Chile durante la última década. Estas iniciativas, sumada a la investigación internacional y el reciente esfuerzo por conceptualizar y sistematizar procesos de mejoramiento y el rol de los líderes escolares en Chile, han permitido seleccionar y distinguir conceptos claves que guían este Marco⁴.

En ese contexto, parte importante de la investigación actual busca comprender cuáles son las prácticas concretas que caracterizan a un liderazgo escolar efectivo. A este respecto, los hallazgos son bastante

convergentes en identificar un conjunto de prácticas comunes asociadas a un liderazgo efectivo, cuyo grado de énfasis en su aplicación presentaría variaciones de acuerdo al contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, así como a la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo, lo que da cuenta de que el liderazgo efectivo es contextual y contingente (Day et al., 2009; Marfan et al., 2012, Ahumada et al., 2015).

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar se diseña y fundamenta considerando los

siguientes conceptos: (i) Liderazgo, (ii) Gestión y (iii) Prácticas de Liderazgo.

Se comprende el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood et al., 2006). La definición supone que el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución.

4 En cuanto a referentes de gestión que relevan el rol del liderazgo, se pueden destacar: Marco de la Buena Dirección (2005), Modelo de Gestión y Certificación de la Gestión Escolar de Fundación Chile (2000), Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar SACGE (2006).

Estándares Indicativos de Calidad (2014). Así mismo, ha sido fuente de experiencia en el ámbito del desarrollo de capacidades de liderazgo escolar, el programa nacional de formación de directores desarrollado por el CPEIP-MINEDUC.

La investigación tanto internacional como nacional es convergente en mostrar el liderazgo escolar como un factor crítico en el mejoramiento de los establecimientos escolares y en definitiva de los logros de aprendizajes de los estudiantes, especialmente significativa en aquellos establecimientos más vulnerables (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 2006; Leithwood et al. 2008; Robinson et al., 2009; Day et al. 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Bellei et al., 2014). Más aún, en casi todos los casos de establecimientos escolares con trayectorias de mejoramiento positiva en sus resultados, se identifica al liderazgo como un factor diferenciador que permite concretar la capacidad potencial de los establecimientos escolares (Leithwood, 2008; Bellei et al., 2014).

Sin embargo, si bien el liderazgo escolar puede tener un fuerte efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, este sería indirecto, pues se ejerce especialmente a través de la incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, las

habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (Leithwood, 2006; Garay, 2008; Volante, 2008; Seashore Louis et al., 2010; Valenzuela y Horn, 2012).

La relevancia del liderazgo escolar ha llevado a que en la última década se haya transformado en un tema central en las agendas de política educativa en muchos países, incluido Chile (OECD, 2008; Uribe, 2010; Weinstein y Muñoz, 2012). Como consecuencia, los sistemas educativos de estos países han desarrollado políticas de redefinición de funciones, atribuciones y mecanismos de selección de los directivos escolares; de fortalecimiento de las capacidades directivas mediante modelos formativos que posibiliten el desarrollo de un repertorio de prácticas de liderazgo efectivas y del desarrollo de estándares de desempeño o marco de prácticas que orienten su trabajo, desarrollo profesional y evaluación; entre otros.

Por otra parte, el liderazgo se asocia al concepto de gestión. Si

UN LIDERAZGO EFECTIVO PRESENTA VARIACIONES DE ACUERDO AL CONTEXTO, LA VULNERABILIDAD Y EL TIPO DE ESTABLECIMIENTO, ASÍ COMO A LA ETAPA DE MEJORAMIENTO O SU NIVEL DE DESARROLLO, LO QUE DA CUENTA DE QUE EL LIDERAZGO EFECTIVO ES CONTEXTUAL Y CONTINGENTE.

bien, en su definición y alcance son distintos, ellos se complementan. Mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de los procesos organizacionales, su sinergia y sostenibilidad, el liderazgo se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico (Bolívar, 1997; Kotter, 2002). La gestión de los equipos directivos está asociada esencialmente a la generación de condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales. Hopkins y Spillane (2013) llaman a estas condiciones la "infraestructura", la cual no es visible, pero soporta y asegura que las actividades pedagógicas se puedan desarrollar.

Una buena gestión implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados; sin embargo, lo cierto es que cada uno de estos temas carecería de sentido si no hay un liderazgo de carácter pedagógico que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad. Los directivos escolares que han logrado un destacado liderazgo en lo pedagógico, en general han desarrollado una buena gestión en lo administrativo, ratificando la complementariedad de ambos aspectos (TALIS, 2009; Bolívar, 2010; Uribe y Celis, 2012).

COMPETENCIAS Y PRÁCTICAS: UNA DISTINCIÓN NECESARIA

El liderazgo es posible conceptualizarlo a partir de un conjunto de prácticas que reflejan las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder. Se ha dado en los últimos años una interesante discusión en torno a las diferencias entre las competencias y las prácticas, por lo tanto, hacer la distinción resulta necesario para la comprensión de este Marco.

Entendemos competencia como una capacidad movilizada⁵, en que se distinguen habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas a un desempeño efectivo. Las competencias incluyen, en su definición, un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental), y un saber ser (actitudinal). Esta perspectiva implica poner foco en el "individuo", que supone un comportamiento (causal) y un desempeño "superior" esperado. Las competencias tienen la fortaleza de describir una capacidad necesaria, sin embargo, su principal debilidad radica en que no explican comportamientos en el ámbito de las interacciones, por lo tanto, su descripción se debilita y sus supuestos muchas veces no hacen sentido, cuando se trata de

⁵ Competencia también se define como la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos, movilizando y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno (OCDE, 2005).

NOTAS



aplicarlos a situaciones laborales cotidianas en contextos específicos (Carroll, et al, 2007).

Los críticos a la perspectiva de competencias (Chia & Holt, 2006), sostienen que su descripción adopta una perspectiva individual donde predominan conceptos como “desempeño superior”, causalidad y fragmentación de procesos. Otra limitación es que las competencias se definen sin una contextualización o consideración de experiencias profesionales previas (Spillane, 2005) y, tal vez lo más significativo, es que no necesariamente incluyen el componente valórico, ético y emocional necesario para el desarrollo del liderazgo escolar (Cuellar, & Giles, 2012).

Aun con estas limitaciones, la descripción de competencias ha logrado sistematizar las capacidades necesarias de los directivos para desarrollar procesos de mejoramiento en sus establecimientos. De hecho, en Chile se han descrito perfiles de directivos, los que incluyen de manera detallada competencias técnicas y conductuales (FCH, 2006; Mineduc, 2008), muchos de los cuales han sido fuente de información para procesos de selección, evaluación y desarrollo de programas formativos. Pero, una vez definidas esas competencias, la necesidad de contextualizarlas se vuelve inevitable, por lo que surge la necesidad de establecer una definición más dinámica y contextualizada a través del concepto de “prácticas” (Uribe y Celis, 2012). Las prácticas, se definen como un

conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos (Leithwood, 2011). La práctica se constituye a partir de una interacción entre las personas que trabajan en una organización, por ello su definición también está influida por el entorno, lo que la distingue de la simple descripción de un saber o un hacer descontextualizado (Spillane, 2005).

Desde esta perspectiva, el liderazgo es la práctica del mejoramiento (Elmore, 2010). No se trata de un atributo o característica personal del líder sino de un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos. El concepto de práctica implica estar alerta ante la contingencia y obliga a la anticipación. El siguiente cuadro sistematiza las principales diferencias entre los conceptos de competencia y práctica:

Distinciones entre competencias y prácticas (En base a Carroll, et al (2007)).

Competencia	Práctica
Arraigada en el objetivismo	Explícitamente constructorista ⁶
Análisis a nivel individual	Intrínsecamente relacional y colectiva
Cuantificable y medible	Discursiva, en base a un relato de propósito común
Independiente de las relaciones y el contexto	Situada y socialmente definida
Predomina la racionalidad en la descripción	Privilegia la experiencia del día a día
Supone el predominio del intelecto	Incorpora al análisis racional las sensaciones y la emoción

⁶ Inspirado en la psicología constructivista, el “construccionismo” hace énfasis en que el aprendizaje puede ocurrir con mayor eficacia en la medida en que las personas se involucran activamente en los procesos (Papert, 1991; Ackermann, 2004). Esto es posible en los centros educativos en la medida que se generan ambientes participativos y de colaboración.

Durante la última década se han realizado múltiples estudios y esfuerzos de síntesis para identificar las prácticas de liderazgo efectivo; probablemente el más influyente y reconocido es el estudio de Leithwood et al. (2006), que distingue un conjunto común de prácticas básicas en diferentes contextos a partir de la revisión transversal de múltiples investigaciones, agrupadas en 4 grandes dimensiones: i) Establecer una dirección: construir una visión compartida, fomentar la aceptación de objetivos comunes y promover altas expectativas; ii) Rediseñar la Organización: construir una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo,

conectar al establecimiento con su entorno y crear una relación productiva con la familia; iii) Desarrollar personas: atención-apoyo individual a los docentes, atención-apoyo intelectual a los docentes y modelar los valores de la organización y; iv) Gestionar la Instrucción: proveer apoyo técnico/supervisión de la enseñanza, monitoreo de resultados de los estudiantes y evitar la distracción de los profesores y profesionales de apoyo en lo que no es el centro de su trabajo.

Posteriormente, el mismo equipo de investigadores, a partir de una profundización de sus investigaciones, ha ampliado a ocho las dimensiones de prácticas de liderazgo efectivo

...EL LIDERAZGO ES LA PRÁCTICA DEL MEJORAMIENTO. NO SE TRATA DE UN ATRIBUTO O CARACTERÍSTICA PERSONAL DEL LÍDER SINO DE UN CONJUNTO DE ACCIONES, QUE TIENEN SU FUNDAMENTO EN CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y HÁBITOS QUE PUEDEN SER ENSEÑADOS Y APRENDIDOS. EL CONCEPTO DE PRÁCTICA IMPLICA ESTAR ALERTA ANTE LA CONTINGENCIA Y OBLIGA A LA ANTICIPACIÓN.

NOTAS

EN CHILE, LAS PRÁCTICAS DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS BÁSICAS PRESENTAN SU PRINCIPAL FORTALEZA EN LA FIJACIÓN DE UNA DIRECCIÓN GENERAL DE FUTURO PARA EL ESTABLECIMIENTO, MIENTRAS QUE SU MAYOR DEBILIDAD Y LA QUE RECIBE EL MENOR TIEMPO Y DEDICACIÓN ES LA GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE, (...), TANTO EN LOS ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES COMO ENTRE LOS PARTICULARES.

(Day et al., 2009): i) Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza; ii) Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje; iii) Reestructurar la organización; iv) Mejorar la enseñanza y el aprendizaje; v) Rediseñar y enriquecer el currículum; vi) Mejorar la calidad del cuerpo docente; vii) Construir relaciones dentro de la comunidad escolar; viii) Construir relaciones con la comunidad externa a la escuela.

Por su parte, Robinson et al. (2009) a partir de un meta-análisis de

investigaciones sobre como el liderazgo impacta en el aprendizaje de los estudiantes, distingue 5 conjuntos de prácticas, los cuales se encuentran bastante alineados con las síntesis anteriores: i) Establecer metas y expectativas; ii) Asignación estratégica de recursos; iii) Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículum; iv) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes; v) garantizar un ambiente ordenado y de apoyo.

Síntesis Principales dimensiones de las Prácticas del Liderazgo Escolar, según autores

Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins (2006)

Robinson (2009)

Establecer una dirección	Establecer metas y expectativas
Desarrollar al personal	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente
Rediseñar la organización	Obtención y mantención de recursos de manera estratégica
Gestionar la instrucción	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo
	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum

2002; Hargreaves & Fullan, 2014). El actuar coherentemente en base a principios fundamentales aceptados socialmente permite a los directivos fomentar relaciones sociales positivas, abordar desafíos, dar y recibir mensajes difíciles en función de la mejora (Leithwood, 2012). En este sentido, la promoción de la confianza en las escuelas es uno de los principios más analizados.

En el ámbito de las prácticas y habilidades efectivas de liderazgo, investigaciones recientes identifican algunas características personales

que explican en gran medida las variaciones de la eficacia del liderazgo escolar; entre otras se relevan: actitud abierta y disposición a aprender de los demás, flexibilidad, sentido de auto-eficacia, resiliencia, optimismo (Bandura, A. 1999; Day et al., 2009).

Una habilidad que se destaca, para efectos de potenciar el liderazgo, es la capacidad del directivo de aprender de los procesos y las relaciones que se presentan al interactuar con profesores, estudiantes y comunidad. Cuando el directivo moviliza a los profesores en el proceso de

aprender a mejorar su práctica, a la par, él mismo aprende junto a ellos sobre lo que funciona y lo que no, configurándose lo que Rincón-Gallardo y Fullan (2016), denominan el "líder aprendiz".

En el ámbito de las habilidades, la revisión CEPPE (2013) identifica una serie de cualidades y habilidades que los directivos debieran poseer para liderar y desarrollar prácticas efectivas en sus establecimientos. Estas se agrupan en cuatro tipos: (i) Gestión flexible para el cambio, (ii) Habilidades comunicacionales, (iii) Construcción de confianzas y (iv) Articulación entre conocimiento y práctica. Lo anterior, ratifica que las habilidades sociales son fundamentales para consolidar los liderazgos. Reconocer la importancia de atributos como la empatía o la inteligencia emocional es fundamental para desarrollar una gestión cercana a las personas de la escuela, construir confianza, escuchar, comunicar, mediar, negociar, colaborar y abogar de manera efectiva ante la comunidad y los actores del entorno en función de los objetivos del PEI y otros, como los proyectos de mejoramiento escolar.

Parte importante de lo que constituye una profesión es tener un conocimiento especializado, experiencia y lenguaje profesional (Hargreaves & Fullan, 2014). Los conocimientos permiten disponer de un bagaje amplio de conceptos e información actualizada, realizar distinciones adecuadas ante situaciones diversas y constituye

UNA HABILIDAD QUE SE DESTACA, PARA EFECTOS DE POTENCIAR EL LIDERAZGO, ES LA CAPACIDAD DEL DIRECTIVO DE APRENDER DE LOS PROCESOS Y LAS RELACIONES QUE SE PRESENTAN AL INTERACTUAR CON PROFESORES, ESTUDIANTES Y COMUNIDAD. CUANDO EL DIRECTIVO MOVILIZA A LOS PROFESORES EN EL PROCESO DE APRENDER A MEJORAR SU PRÁCTICA, A LA PAR, ÉL MISMO APRENDE JUNTO A ELLOS SOBRE LO QUE FUNCIONA Y LO QUE NO...



una condición fundamental para desarrollar de manera profesional⁷ una buena dirección y liderazgo escolar. Simkins (2005), distingue tres tipos de conocimientos en función del desarrollo de prácticas entre los profesionales de la educación. El primero denominado Conocimiento para la práctica, derivado de las definiciones dadas desde la normativa, el conocimiento tradicional y las investigaciones recientes; el segundo, Conocimiento en Práctica que se entiende como el conocimiento que está integrado a la práctica y que se nutre con la acción profesional y, finalmente, el Conocimiento acerca de la práctica que se explica como el conocimiento que emerge desde el proceso reflexivo de la práctica. Lo que destaca a los líderes escolares efectivos es la capacidad de vincular y respaldar su práctica cotidiana con el conocimiento y aprendizaje adquirido.

LO QUE DESTACA A LOS LÍDERES ESCOLARES EFECTIVOS ES LA CAPACIDAD DE VINCULAR Y RESPALDAR SU PRÁCTICA COTIDIANA CON EL CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE ADQUIRIDO.

7 "Ser profesional trata de lo que uno hace y cómo se lleva a cabo. Se refiere a ser imparcial y mantener un alto grado de conducta y rendimiento" (Hargreaves & Fullan, 2014, pp 108).

Notas

3

OBJETIVOS Y USOS

DEL MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR.


El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar es el referente que define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país. Es un modelo integrado que reconoce que todos los líderes efectivos comparten ciertas capacidades y prácticas comunes y, por lo tanto, trata de impulsar dichas prácticas para el conjunto del sistema escolar, adaptadas al contexto de los diversos establecimientos escolares del país. Estas prácticas refieren a todos los líderes escolares, independiente de la función directiva específica que estos ocupen y no remite exclusivamente al director o directora de un establecimiento escolar, sino al conjunto de docentes que ejercen roles de liderazgo en dicha escuela.

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar es un documento de política que tiene por objetivo orientar la acción de los directivos de las escuelas y liceos en Chile, así como también su proceso de auto desarrollo y formación especializada. Este instrumento, fija el “norte” hacia el cual debieran orientarse las prácticas directivas

para influir de manera efectiva en el mejoramiento de los establecimientos educacionales, por lo que ocupa un lugar protagónico dentro de las acciones del Ministerio de Educación dirigidas a fortalecer el Liderazgo Escolar. De este modo, constituye el referente conceptual a

partir del cual se puede proyectar una política educativa que consolide el rol de los directivos escolares en el país. Así, se trata de un instrumento que permite alinear y generar sinergias en las políticas y proyectos para mejorar las capacidades directivas.

EL MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR CONSTITUYE EL REFERENTE CONCEPTUAL A PARTIR DEL CUAL SE PUEDE PROYECTAR UNA POLÍTICA EDUCATIVA QUE CONSOLIDE EL ROL DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES EN EL PAÍS.



La existencia y usos del Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar permiten:

- **Facilitar la construcción de una expectativa compartida sobre el liderazgo escolar y un referente para el aprendizaje profesional.**
- **Promover un lenguaje común que favorece la comprensión y la reflexión colectiva sobre el liderazgo escolar.**
- **Orientar la auto-reflexión, la autoevaluación y el desarrollo profesional de los directivos en ejercicio.**
- **Guiar la formación inicial y en servicio de los directivos escolares que los establecimientos escolares requieren en el marco de la Reforma Educacional.**
- **Orientar los procesos de reclutamiento, selección y evaluación de los directivos escolares.**
- **Facilitar la identificación de líderes escolares efectivos y buenas prácticas que puedan ser compartidas y adoptadas por otros directivos.**

NOTAS

4

MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR.

El Marco para la Dirección y Liderazgo Escolar describe prácticas, recursos personales, competencias y conocimientos fundamentales que orientan el desarrollo, por parte de los equipos directivos, de un liderazgo escolar efectivo en contextos diversos.

Las prácticas describen lo que es necesario saber hacer, en términos amplios, para liderar y gestionar una institución escolar de manera efectiva, considerando su adaptación a los contextos de cada establecimiento escolar. Sin embargo, como hemos revisado, la dirección y el liderazgo escolar no se comprenden cabalmente si no son complementados por un conjunto reducido, pero muy significativo, de recursos de orden personal que motivan e impulsan la aplicación de estas prácticas. Las prácticas y recursos personales se deben entender de manera integrada, puesto que constituyen un todo coherente e interdependiente que no tiene jerarquías entre dimensiones o entre estas y los recursos personales.

Las prácticas, en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, se agrupan en 5 Dimensiones y los Recursos Personales en tres ámbitos.

Las Dimensiones de prácticas son:

- **Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.**
- **Desarrollando las capacidades profesionales.**
- **Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.**
- **Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.**
- **Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar**

Los Recursos personales se presentan en:

- **Principios**
- **Habilidades**
- **Conocimientos profesionales**

Representación gráfica del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.





4.1.

DIMENSIONES DE PRÁCTICAS.

Las prácticas de liderazgo orientan el quehacer directivo más allá de las personas o roles de quienes lo ejecuten y toman en consideración que el liderazgo -en su concepto más amplio- está inserto en las organizaciones y se actualiza

continuamente a partir de los aprendizajes que los líderes adquieren de las relaciones e interrelaciones que se producen al gestionar el establecimiento educacional. Por otra parte, si bien las prácticas que se incluyen en el marco son aquellas

que los líderes efectivos típicamente realizan en distintas realidades, su aplicación es siempre contextual y contingente, presentando distintos énfasis dependiendo del contexto, las características y la etapa de desarrollo del establecimiento escolar.

a) CONSTRUYENDO E IMPLEMENTANDO UNA VISIÓN ESTRATÉGICA COMPARTIDA

Los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa. Esta visión está enfocada en el mejoramiento de los logros de aprendizajes y la formación integral de todos los estudiantes del establecimiento, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad. Estos propósitos comunes proporcionan sentido, orientación y motivación para el trabajo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y contribuyen a la cohesión y alineamiento de los esfuerzos.

Para esto, los directivos definen o revisan, en conjunto con todos los actores de su comunidad educativa, un proyecto educativo institucional y curricular compartido, considerando las necesidades de la escuela, los desafíos y oportunidades del contexto en el cual funciona el establecimiento, proyecto que inspira y motiva a los docentes, asistentes de la educación, estudiantes y a sus familias. Esta visión expresa los valores y principios de la institución y la misión o propósito moral que moviliza y cohesionan a los actores del establecimiento. Así mismo, estas definiciones del proyecto educativo orientan la toma de decisiones institucionales con respecto a nuevos proyectos y políticas del establecimiento.

LOS DIRECTIVOS LIDERAN LA CONSTRUCCIÓN O ACTUALIZACIÓN DE UNA VISIÓN ESTRATÉGICA SOBRE EL ESTABLECIMIENTO Y SUS OBJETIVOS.

Los objetivos y principios institucionales compartidos son traducidos en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo que permiten implementar y sustentar el proyecto educativo institucional. Esta construcción se realiza en el marco de procesos de planificación participativos, liderados por los equipos directivos, de manera que reflejan las necesidades y los intereses de los distintos miembros de la institución, lo que fortalece el compromiso con los planes y metas de mejoramiento por parte de todos los actores de la comunidad educativa.

Los directivos sistemáticamente difunden y explican, a través de diferentes canales y espacios formales e informales, los objetivos, planes y metas del establecimiento a los diversos actores de la comunidad educativa, así como sus avances, de manera que todas las personas tengan claridad sobre el proyecto educativo institucional y el plan de mejoramiento del establecimiento, generando mayor involucramiento y apropiación de él por parte de los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, promueven y modelan cotidianamente, tanto en sus

palabras como en sus acciones, una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los docentes, asistentes de la educación y estudiantes.

Complementando todo lo anterior, mantienen una comunicación y coordinación estratégica, sistemática y efectiva con su sostenedor para el logro de los objetivos y metas del establecimiento, así como para apoyar las políticas locales del sostenedor del cual el establecimiento forma parte.

Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- **Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.**
- **Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.**
- **Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.**
- **Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.**
- **Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.**



b) DESARROLLANDO LAS CAPACIDADES PROFESIONALES

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS TRABAJAN PERMANENTEMENTE PARA COMPRENDER, MEJORAR Y POTENCIAR LAS CAPACIDADES, LAS HABILIDADES PERSONALES Y LA MOTIVACIÓN.

Los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de los docentes y asistentes de la educación de su establecimiento, así como su propio desarrollo profesional, de manera de construir capacidades internas que permitan alcanzar los objetivos y metas de mejoramiento del establecimiento y sostenerlas en el tiempo.

Desarrollan, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda y selección de profesores y asistentes de la educación con las capacidades y las actitudes acordes a las necesidades y la cultura del establecimiento. Además, implementan estrategias de inducción para los nuevos docentes de manera que se apropien de las normas de funcionamiento y de la cultura del establecimiento. Por otro lado, desarrollan estrategias de retención para mantener un cuerpo docente estable, motivado y comprometido, a través del mejoramiento de sus condiciones laborales y la generación de un clima de confianza y desafiante profesionalmente, todo lo cual ayuda fuertemente en la sostenibilidad de los procesos de mejoramiento del establecimiento.

Identifican las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional para abordarlas, motivando su aprendizaje y formación continua. Incentivan a los docentes a revisar y analizar sistemáticamente sus prácticas y estrategias de enseñanza desde diferentes perspectivas, ayudándolos a probar e implementar nuevas estrategias para alcanzar mayores logros de aprendizajes en sus estudiantes.

Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos del personal que trabaja en el establecimiento, lo que fortalece la motivación de los docentes y asistentes de la educación. Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y entregan responsabilidades a otros de manera de promover el surgimiento de liderazgos al interior de la comunidad escolar.

Establecen relaciones interpersonales positivas y de confianza con los miembros de la comunidad educativa. Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución. Generan espacios para poder escuchar y conocer sus

ideas, inquietudes y dificultades, de manera de apoyarlos oportuna y pertinentemente. Estas prácticas ayudan a que todos los integrantes de la comunidad educativa se sientan considerados y comprometidos con el proyecto educativo institucional.

Crean una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los profesionales del establecimiento,

para lo cual generan condiciones necesarias e instancias sistemáticas, en tiempos no lectivos, de reflexión y trabajo técnico colectivo sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. Promueven un clima de alta confianza y responsabilidad colectiva por los logros y dificultades del establecimiento, construyendo- en ese sentido- una comunidad de aprendizaje profesional.

Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- **Desarrollan e implementan, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación.**
- **Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.**
- **Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.**
- **Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.**
- **Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.**
- **Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.**

Vertical column of horizontal lines for notes, with the word NOTAS at the bottom.



c) LIDERANDO LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, alcanzado un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes.

Se preocupan de asegurar la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos formativos, así como de generar condiciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

Una preocupación constante de los directivos es monitorear y asegurar el alineamiento entre el currículum nacional, los planes y programas de estudios y las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes, así como también de la articulación de los mismos, entre los diferentes cursos y niveles del establecimiento, de manera de alcanzar una coherencia y continuidad de la experiencia educativa de los estudiantes. Definen, en conjunto con sus docentes, criterios y metodologías comunes en relación con la planificación de clases, las prácticas

de enseñanza y la evaluación del aprendizaje en su establecimiento educacional.

Monitorean la implementación integral del currículum, las planificaciones de clases, las evaluaciones y los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos a través de diversos mecanismos de manera de gestionar el mejoramiento guiado por información de múltiples fuentes, toman decisiones basados en evidencia y ajustan las estrategias de enseñanza y la gestión pedagógica de manera continua y oportuna.

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS GUÍAN, DIRIGEN Y GESTIONAN EFICAZMENTE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN SUS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES.

Evalúan sistemáticamente a todos sus docentes mediante procesos de observación de aula y retroalimentación formativa, entregando de esa manera apoyo y acompañamiento pertinente a cada docente para el mejoramiento continuo de sus prácticas pedagógicas. Además, identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo a la asignatura, nivel de enseñanza y curso que mejor se adecue a sus características y habilidades de manera que alcance su mejor desempeño.

Protegen el tiempo de enseñanza y aprendizaje, filtrando la cantidad

de programas e iniciativas externas y reduciendo las interrupciones de la enseñanza, estableciendo un ambiente de orden y apoyo a los docentes tanto dentro como fuera de la sala de clases. Planifican adecuada y oportunamente las actividades lectivas y no lectivas y desarrollan estrategias para asegurar la continuidad de las clases en casos de ausencia de algún docente.

Los equipos directivos están fuertemente comprometidos con la equidad en los logros de todos los estudiantes del establecimiento, para lo cual transmiten su importancia a la comunidad escolar e implementan estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presentan dificultades, sea en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.

Por otro lado, están siempre pendientes de identificar buenas prácticas de gestión pedagógica y de enseñanza-aprendizaje, tanto en sus salas de clases como fuera del establecimiento, para difundirlas y analizarlas con sus docentes, promoviendo así el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- **Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.**
- **Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.**
- **Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.**
- **Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.**
- **Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.**
- **Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.**
- **Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.**



d) GESTIONANDO LA CONVIVENCIA Y LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Los equipos directivos promueven activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsan interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independiente de sus características socio-culturales. En especial, procuran que todos los estudiantes y las familias sean tratados de manera equitativa, con dignidad y respeto, en un marco de deberes y derechos, claros y precisos.

En el ámbito de la convivencia, los equipos directivos desarrollan sus actividades desde una perspectiva formativa, modelando con el ejemplo, fomentando el diálogo y la colaboración tanto entre los estudiantes como entre los profesores, así como en las relaciones entre profesores y estudiantes, asegurando un clima propicio para el aprendizaje en todos los espacios formativos de la escuela.

Desarrollan de manera participativa normas y estrategias para el logro de una sana convivencia y monitorean su cumplimiento. Generan las confianzas y los espacios para que los conceptos de "participación" y "colaboración" no sean sólo discursos o afirmaciones

escritas en los documentos institucionales y se transformen en actos de comunicación y diálogo permanente entre los actores involucrados, que permitan una mayor responsabilidad colectiva por el logro de un clima escolar positivo.

Implementan una política y prácticas que aseguren una cultura de inclusión, facilitando espacios para la participación de la comunidad escolar, asegurando igualdad de oportunidades. Están presentes en los diversos espacios y actividades relevantes del establecimiento y son accesibles para el personal, los estudiantes y las familias, lo que les permite escuchar, proponer y anticipar posibles conflictos, tensiones o problemas, mediando entre los actores para el logro de soluciones oportunas y efectivas.

Los equipos directivos estimulan y facilitan el involucramiento de las familias en los procesos formativos de sus hijos como en el proyecto educativo del establecimiento, para lo cual entregan información y generan espacios concretos y sistemáticos para involucrarlos, de forma de generar una relación de colaboración.

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS PROMUEVEN ACTIVAMENTE UNA CONVIVENCIA ESCOLAR Y UN CLIMA BASADO EN RELACIONES DE CONFIANZA, PARA LO CUAL IMPULSAN INTERACCIONES POSITIVAS QUE ASEGUREN LA ACEPTACIÓN DE LOS OTROS, INDEPENDIENTE DE SUS CARACTERÍSTICAS SOCIO-CULTURALES.

Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- **Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.**
- **Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.**
- **Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.**
- **Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.**
- **Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.**
- **Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.**

NOTAS



e) DESARROLLANDO Y GESTIONANDO EL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR

Los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de las metas institucionales en el marco de una cultura de mejoramiento continuo.

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS REQUIEREN DESARROLLAR UNA GESTIÓN EFICIENTE Y TRANSFORMAR SU ESTABLECIMIENTO EN UNA ORGANIZACIÓN EFECTIVA, QUE FACILITE LA CONCRECIÓN DE SU PROYECTO EDUCATIVO Y EL LOGRO DE LAS METAS INSTITUCIONALES.

Para esto estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles en función de las prioridades de mejoramiento del establecimiento; cautelando siempre que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.

Gestionar de manera eficiente el establecimiento implica recoger y analizar de forma sistemática información y datos de los procesos y resultados del establecimiento tanto internos como externos. El uso adecuado de datos fortalece sus procesos de evaluación institucional y aprendizaje organizacional continuo, así como la toma de decisiones oportunas y basadas en evidencia para ajustar sus procesos y planes de mejoramiento.

La gestión de la información del establecimiento facilita la rendición de cuentas, entendida esta última como aquellas acciones de comunicación que explican, de manera periódica y comprensible, los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa. La rendición de cuentas al interior de la institución, es un acto de gestión que promueve la transparencia y

la confianza, por ende consolida el liderazgo directivo.

Los directivos, en coordinación con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de las condiciones, tiempos, recursos materiales y financieros que requiere el establecimiento, tanto para los procesos de enseñanza aprendizaje así como para el cumplimiento del proyecto educativo. Los directivos gestionan y distribuyen estos recursos y los espacios del establecimiento de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas definidas en sus planes de mejoramiento.

Los establecimientos escolares trabajan en un contexto que influye en su funcionamiento, por lo que los líderes escolares vinculan la escuela con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyen al logro de los objetivos y metas del establecimiento. Generan redes de intercambio de prácticas, ideas y apoyo útiles y efectivos, tanto para las necesidades de sus docentes y estudiantes como para la colaboración y el mejoramiento de otros establecimientos y del sistema escolar en su conjunto.

Las principales prácticas de los directivos que componen esta dimensión son:

- Estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles y en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.
- Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.
- Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas.
- En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.
- Vinculan el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento así como del sistema escolar en su conjunto.
- Informan y explican de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa.

NOTAS



4.2. RECURSOS PERSONALES.

Una de las esencias del liderazgo escolar es la capacidad de hacer frente a situaciones complejas y cotidianas, elaborar juicios y tomar decisiones. Esta capacidad profesional es posible de mejorar en la medida que se movilizan una serie de recursos personales que están al servicio de un propósito y trabajo colectivo. Estando en servicio, la forma de desarrollar estas capacidades es practicando. El tener muchas horas de práctica permite ganar experiencia en situaciones determinadas y contextos específicos, aprendizaje in-situ, de aquello que resulta y lo que no.

Las “prácticas” directivas, como las vistas en la sección anterior de este Marco y otras propias de la contingencia de cada líder escolar, dan cuenta de los recursos personales que cada directivo ha desarrollado en su vida profesional y personal. El supuesto fundamental es que estos recursos personales son posibles de aprender y desarrollar en el tiempo y para ello se requiere disposición a la mejora, dedicación, interés, estudio y resolución.

Al observar la implementación de una práctica de liderazgo, se podrá distinguir a lo menos tres dimensiones de recursos personales que la respaldan: los principios que las guían, las habilidades desplegadas y los saberes o conocimientos que le dan un marco y las justifican. Todas

estas dimensiones se comprenden de manera integrada, no aisladamente.

A continuación se presentan los principios, habilidades y conocimientos fundamentales del Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar⁸.

LOS RECURSOS PERSONALES SON POSIBLES DE APRENDER Y DESARROLLAR EN EL TIEMPO Y PARA ELLO SE REQUIERE DISPOSICIÓN A LA MEJORA, DEDICACIÓN, INTERÉS, ESTUDIO Y RESOLUCIÓN.

⁸ Se han seleccionado un conjunto de recursos fundamentales, lo que no implica en absoluto que sean los únicos relevantes, por lo que se invita a los equipos directivos a complementar este listado con otros de su interés y pertinencia, según contexto y necesidad.



PRINCIPIOS

Aluden a los recursos personales que -a partir de un sistema de creencias y un marco valórico universal, habitualmente expresado en el PEI- guían la conducta de los líderes, lo que permite asegurar la coherencia de las decisiones conforme a propósitos superiores.

Los principios profesionales fundamentales que inspiran y proyectan el actuar del líder educativo son:

Ético

Orienta sus decisiones y acciones como líder escolar en el marco de valores universales donde la educación es un derecho que puede hacer una diferencia positiva en la vida de los estudiantes. La ética se aplica en todos los ámbitos de la gestión y en temas tan variados como la definición de procesos, la toma de decisiones, aspectos relacionados con la convivencia, inclusión, evaluación, relaciones laborales, trabajo colaborativo, entre otros relevantes.

Confianza

Transmite y genera confianza a través de su comportamiento, facilitando y promoviendo relaciones positivas y de colaboración eficaz entre los miembros de su comunidad. Suscita confianza, por su capacidad de ser creíble profesionalmente,

imparcial y respetuoso. Demuestra integridad, coherencia y probidad para alcanzar los objetivos del establecimiento educativo.

Justicia Social

Guía su acción con transparencia, imparcialidad y justicia, asegurando el respeto al derecho de la educación por sobre cualquier diferencia (edad, discapacidad, género, raza, etnia, religión, creencias y orientación

sexual). Valora, promueve y hace respetar la diversidad social y cultural de su comunidad.

Integridad

Demuestra permanentemente apertura, honestidad, coraje y sabiduría al examinar críticamente sus actitudes y creencias personales y profesionales, a fin de resguardar y mejorar permanentemente su práctica como líder en el ámbito educativo.

ALUDEN A
LOS RECURSOS
PERSONALES QUE -A
PARTIR DE UN SISTEMA
DE CREENCIAS Y UN
MARCO VALÓRICO
UNIVERSAL,
HABITUALMENTE
EXPRESADO EN EL PEI-
GUÍAN LA CONDUCTA
DE LOS LÍDERES.

NOTAS



HABILIDADES

Refieren a capacidades conductuales y técnicas que permiten implementar procesos y acciones a fin de lograr los objetivos declarados. Las habilidades se desarrollan sin vulnerar los principios en que se enmarcan.

Las habilidades fundamentales que el líder escolar proyecta a través de sus acciones son:

LAS HABILIDADES REFIEREN A CAPACIDADES CONDUCTUALES Y TÉCNICAS QUE PERMITEN IMPLEMENTAR PROCESOS Y ACCIONES A FIN DE LOGRAR LOS OBJETIVOS DECLARADOS.

Visión Estratégica

Demuestra capacidad de pensar creativamente el futuro, analiza contextos emergentes, tendencias y aspectos claves para determinar sus implicancias y posibles resultados en una perspectiva global. Se ocupa de conocer y analizar el contexto político, social, cultural y sabe que esto impactará en su actividad, de modo que lo tiene en cuenta para su liderazgo y prácticas de gestión interna. Esta misma capacidad de comprensión sistémica la aplica a la escuela en su conjunto y, por lo tanto, en la comprensión de lo que sucede a partir de las relaciones e interacciones de todos los miembros de la comunidad escolar.

Trabajar en Equipo

Capacidad de coordinar y articular a profesores y personal del establecimiento, transformándolos en equipos de trabajo con una misión, objetivos y metas comunes. Los equipos son un medio para gestionar las habilidades y talentos de las personas, al servicio de metas compartidas, de tal forma de generar respuestas colectivas a problemas cambiantes y específicos.

Comunicar de manera Efectiva

Capacidad y habilidad de transmitir mensajes de manera eficaz y

fomentar su aceptación por parte de quienes los reciben. Ello implica ser capaz de elaborar ideas y transmitir las con claridad, escuchar con atención y respeto las opiniones de los demás, en particular cuando son distintas a las planteadas y, finalmente, asegurarse de que los mensajes transmitidos han sido bien comprendidos y apropiados por todos los actores involucrados.

Capacidad de Negociación

Con el fin de facilitar el logro de acuerdos que cuenten con el apoyo y aprobación de todos los involucrados, el directivo no evade situaciones complejas o posibles conflictos y los asume con estrategia, método y decisión. Busca comprender su origen y persiste en probar alternativas de solución en conjunto con todos los interesados. Cuando corresponde, cumple el rol de mediador

promoviendo oportunamente conversaciones para anticipar y resolver conflictos. Esto implicará de parte del directivo poseer capacidad de argumentación y convencimiento.

Aprendizaje Permanente

Desarrollan la habilidad y capacidad de ser reflexivo y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella, para esto se considera un aprendizaje permanente de su propia gestión, en particular cuando apoya, coordina y dirige la colaboración entre profesores, e involucra a los mismos para que evalúen y den retroalimentación sobre qué tan bien (o no) se está avanzando.

Flexibilidad

Es capaz de adaptar su estilo de liderazgo a las distintas situaciones de su entorno inmediato. Considera la contingencia y contexto en que se encuentra, la etapa de desarrollo de la escuela y el tipo de estrategia de cambio y mejoramiento educativo que aplica.

Empatía

Es la capacidad de percibir y comprender la experiencia de vida y emociones de otra persona en un momento determinado, favoreciendo la apertura de las personas que se sienten aceptadas y respetadas. La falta de empatía genera habitualmente incomprensiones y conflictos. El líder debe lograr ser empático con su equipo y comunidad.

Sentido de Auto-eficacia

Es la creencia del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir los resultados esperados. La creencia de autoeficacia ejerce un rol fundamental sobre su percepción como líder y director de un centro educativo.

Resiliencia

Es capaz de cambiar o ajustarse ante circunstancias adversas o malos resultados, manteniendo altas expectativas de logro en sus estudiantes, profesores y equipo directivo.

NOTAS



CONOCIMIENTOS PROFESIONALES

Remiten al conjunto de saberes y conocimientos adquiridos en procesos formales de educación, complementados por la experiencia profesional. Los directivos deben conectar los conocimientos adquiridos con sus prácticas.

Los conocimientos más relevantes a considerar en el ejercicio de la dirección y el liderazgo son:

Liderazgo Escolar

El conocer las concepciones contemporáneas de liderazgo escolar, permite tener una comprensión no sólo de las prácticas, tipos y características de los líderes escolares sino también de los valores y estrategias necesarios para implementar procesos de mejora escolar diferenciando contexto, nivel de desarrollo de la escuela y contingencia.

Inclusión y Equidad

El conocimiento de los conceptos teóricos de inclusión, equidad y de las estrategias para promoverlas así como la comprensión de las políticas públicas en educación sobre esta materia, son una condición fundamental para asegurar la aceptación y el aprendizaje integral de todos los estudiantes.

Mejoramiento y cambio escolar

Los directivos en este ámbito deben tener conocimiento de las condiciones organizacionales que permiten iniciar y mantener estrategias de cambio, las condiciones que lo facilitan o dificultan, métodos de autoevaluación, planificación, monitoreo, evaluación, uso y análisis de datos. Es parte del conocimiento de los directivos estar al tanto y actualizados de las orientaciones nacionales en temas de calidad institucional o mejoramiento escolar como son los estándares indicativos de desempeño y el plan de mejoramiento educativo (PME).

Currículum

El currículum constituye el marco de planificación y preparación de la enseñanza, condiciona la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y reflexión de la práctica docente. Los equipos directivos conocen y comprenden el marco de referencia nacional dado por las bases curriculares, los enfoques y énfasis de los planes y programas de estudio y los estándares de aprendizaje.

Evaluación

Los equipos directivos conocen de procesos evaluativos en distintos niveles como el institucional

LOS CONOCIMIENTOS PROFESIONALES REMITEN AL CONJUNTO DE SABERES Y CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS EN PROCESOS FORMALES DE EDUCACIÓN, COMPLEMENTADOS POR LA EXPERIENCIA PROFESIONAL. LOS DIRECTIVOS DEBEN CONECTAR LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS CON SUS PRÁCTICAS.



(autoevaluaciones, evaluaciones internas y externas) o el de aula, así como de tipos de evaluaciones, sus instrumentos, metodologías de análisis y sistematización de información a nivel individual y grupal. Un aspecto relevante en el ámbito pedagógico de las evaluaciones es distinguir su uso (evaluaciones para el aprendizaje; evaluación del aprendizaje o evaluación como aprendizaje). Finalmente, los equipos directivos cuentan con los conocimientos necesarios para analizar e interpretar los resultados de las evaluaciones externas nacionales e internacionales, así como su normativa y alcance.

Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje

Los equipos directivos tienen conocimiento sobre metodologías y práctica de la enseñanza efectiva, saben asociar los procesos de aprendizajes de los estudiantes a los tipos de prácticas pedagógicas de los profesores, según contexto y necesidades específicas de los mismos y manejan las aplicaciones educativas de las teorías del aprendizaje.

Desarrollo Profesional

Los equipos directivos tienen conocimiento sobre observación y retroalimentación a profesores en relación a sus prácticas en aula. Conocen de metodologías para diseñar e implementar planes de desarrollo profesional docente

y, en función de ello, planifican acciones de apoyo, procesos de acompañamiento y formación continua; para esto, tienen conocimiento sobre metodologías de formación de adultos y acompañamientos de profesionales de la educación en servicio.

Políticas Nacionales de Educación, Normativa Nacional y Local

Los equipos directivos, conocen y comprenden las políticas educativas, su alcance y los efectos de la normativa en el ámbito educacional. Estos incluyen la Ley General de Educación, el Estatuto Docente, la Ley de Subvenciones Educativas, la Ley SEP, la ley de Calidad y Equidad, entre otras. Tienen conocimiento detallado de la institucionalidad educativa, sus roles y funciones en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

Gestión de Proyectos

Tienen conocimiento de conceptos y técnicas de planificación, uso y mantención de recursos materiales, seguimiento presupuestario, así como de gestión de proyectos. Para esto, los directivos conocen metodologías y técnicas para diseñar, implementar y dar seguimiento a programas y proyectos, identificando los hitos fundamentales de sus etapas y tipos de resultados esperados.

Notas area with horizontal lines and the word NOTAS at the bottom.

REFERENCIAS

Ackermann, E.K. (2004) "Constructing knowledge and transforming the world" en <http://learning.media.mit.edu/publications.html>

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). National Professional Standard for Principals. Exposure draft.

Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Coord.). Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer.

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos (Vol. 41). PREAL.

BCPVPA Standards Committee (2013). Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in British Columbia.

Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago, Chile: LOM.

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. (pp. 25-46). Madrid: UNED.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. www.psicoperspectivas.cl

Bryk, A.S.; Schneider, B. (2002). Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. The American Sociological Association's Rose Series in Sociology. Russell Sage Foundation NY.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Carbone, R. (2008). Situación de liderazgo educativo en Chile. Santiago: Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Carroll, B; Levy, L and Richmond, D. (2007). Leadership as Practice: Challenging the Competency Paradigm. University of Auckland Business School, New Zealand.

6th International Conference on Studying Leadership at Warwick University.

Chia, R., & Holt, R. (2006). Strategy as Practical Coping: A Heideggerian Perspective, *Organization Studies* 27(5): 635–55.

Centre of Study for Policies and Practices in Education, CEPPE, Chile, (2013). Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study. Education Working Papers No. 99, OECD Publishing.

CIDE, Universidad Alberto Hurtado (2014). Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la Brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los Estándares. Informe Final.

Commission on Teacher Credentialing (2014). California Professional Standards for Educational Leadership (CPSEL). Retrieved at <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CPSEL-booklet-2014.pdf>

Council of Chief State School Officers (2008). **Educational leadership policy standards: ISLLC 2008** as adopted by the National Policy Board for Educational Administration. Washington, DC.

Cuellar, C. & Giles, D. (2012). Ethical practice: a study of Chilean school leader. *Journal of Educational Administration*. Vol. 50, 4 pp. 420–436.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. and Brown, E. (2009). The Impact of Leadership on Pupil Outcomes: Final Report to DSCF, Department of Children, Families & Schools/National College of School Leadership, Nottingham.

DfEE (2004). National Standards for Headteachers. London, DfEE.

Elmore, Richard. (2010). Mejorando la Escuela desde la Sala de clases. Serie Liderazgo Educativo. (pp. 63). Fundación Chile, Santiago.

Garay, S. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En O. Maureira (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (pp. 135–184). Santiago: Ediciones UCSH.

Goleman, D. (2013). Liderazgo: El poder de la Inteligencia emocional. Ediciones B.

GTCS (2012). Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development. Edinburgh: The General Teaching Council for Scotland.

Hallinger, P., & Heck, R. (1996). The principal's role in school effectiveness: A review of methodological issues, 1980–95. In K., Leithwood, et al. (Ed.), *The international handbook of educational leadership and administration* (pp. 723–784). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela. Morata.

Hopkins, M., Spillane, J.P; Jakopovic, P. and Heaton, R. (2013). Infrastructure Redesign and Instructional Reform in Mathematics: Formal Structure and Teacher Leadership. *The Elementary School Journal*, Vol. 114, No. 2, pp. 200-224. The University of Chicago Press
http://www.researchgate.net/publication/259077335_Infrastructure_redesign_and_instructional_reform_in_mathematics_Formal_structure_and_the_practice_of_teacher_leadership

Horn, A; Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9, No. 2

Valenzuela, P., & Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 325-348).

Kotter, J.P. (2002). Lo que de verdad hacen los líderes. *Harvard Business Review - Liderazgo*. Editorial Universidad de Deusto.

Leithwood, K.; Seashore, L.; Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Wallace Foundation.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. London, UK: Department for Education and Skills.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo Liderar nuestras Escuelas? Aportes desde la Investigación. Santiago: Fundación Chile, Área Educación.

Leithwood, K. (2011). Revising the Ontario Leadership Framework. Prepared for the Leadership Development Branch.

Leithwood, K. (2012). The Ontario Leadership Framework 2012. With a discussion of the research foundations. p. 47.

Marfán, J., Muñoz, G., y Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencia a partir del caso chileno. En *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 20, No. 3, pp. 19-24). Ciss Praxis.

Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (2012).

Guidelines for the Preparation of Administrative Leaders: Professional Standards and Indicators for Administrative Leadership.

Ministerio de Educación de Chile (2005). Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo profesional y Evaluación del Desempeño. http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf

Ministerio de Educación del Perú (2014). Marco de Buen Desempeño del Directivo: Directivos construyendo escuela.

Mistral, Gabriela (1923) Pensamientos Pedagógicos. Revista Educación, Año II, N°1 en Magisterio y Niño, pp. 39. Editor: Roque Esteban Scarpa, 1979. <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0010808.pdf>

Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). Formación y Entrenamiento de los directores escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política. Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación.

New Zealand Ministry of Education (2008). Kiwi Leadership for principals. Principals as educational leaders.

OCDE. (2005). The definition and selection of key competencies. www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

Ontario Instituted for educational leadership (2013). Leadership Framework (OLF).

Papert, S. and Harel, I. (1991) "Situating Constructionism" en <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice. OECD

Rincón-Gallardo, S.; Fullan, M (2016) La Física Social del Cambio Educativo: Características Esenciales de la Colaboración Eficaz. Traducción al español de borrador entregado para el número inaugural del Journal of Professional Capital and Community, a publicarse en 2016. Presentado en Chile en el Seminario de la "Red de Escuelas Líderes", julio 2015.

Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration. University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.

Seashore-Lewis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. y Anderson, S. (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement; Toronto, ON: University of Toronto, OISE.

Scheerens, J. (2000). Improving School Effectiveness. Serie Fundamentals of Educational Planning, N° 68. International Institute for Educational Planning. Unesco. París

Sebring, P.B.; Montgomery, N. (2014). "Los cinco apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela: movilizandolos resultados". Pensamiento Educativo- PUC. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 51(1), 63-85.

Simkins, T. (2005). Leadership in Education: What works or What makes sense. Educational Management Administration & Leadership, 33 (1), 9---26.

Spillane, J. (2005). Distributed leadership. The Educational Forum, 69(2), pp. 143-50.

TALIS (2009). Cap. VI. "Leading to Learn: Leadership and Management Styles" <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>

Uribe, M. (2010). Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3 (1e), pp. 303-322.

Uribe, M. & Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En "¿Qué sabemos de los directores de Escuela en Chile?" Weinstein, J. y Muñoz, G. Editores.

Volante, P. (2012). Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria en Chile. En ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp. 349-370).

Weinstein, J. et al. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(3), 20-33.

Weinstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). ¿Colegas y Jefes?: La visión de los docentes sobre el Liderazgo Directivo en Chile. En ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp. 255-282).

Weinstein, J.; Muñoz, G., (2012). ¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile? Ed. CEPPE y Centro de Innovación en Educación Fundación Chile.



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile

MARCO
PARA LA BUENA
DIRECCIÓN
Y EL
LIDERAZGO
ESCOLAR