

**Número Especial**  
**Estándares y Competencias en Gestión Educativa:**  
**Perspectivas Globales, Comparativas y Críticas**

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 27 Número 117

23 de septiembre 2019

ISSN 1068-2341

**Preparación para Ejercer un Liderazgo Efectivo en Chile:  
Estudio de Opinión a Directores a Partir del Marco para la  
Buena Dirección**

*María del Rosario Rivero Castro*  
Universidad Diego Portales

*Teresa Yañez Cifuentes*  
&

*Constanza Hurtado*  
Investigador Independientes  
Chile

**Citación:** Rivero, R. de M., Yañez, T., & Hurtado, C. (2019). Preparación para ejercer un liderazgo efectivo en Chile: Estudio de opinión a directores a partir del Marco para la Buena Dirección. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(117). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4391> Este artículo forma parte del número especial, *Estándares y Competencias en Gestión Educativa: Perspectivas Globales, Comparativas y Críticas*, editado por Augusto Riveros and Wei Wei.

**Resumen:** La literatura ha situado al liderazgo escolar como el segundo factor de la escuela más relevante para el aprendizajes de los alumnos. Debido a su relevancia, las políticas nacionales han

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>  
Facebook: /EPAAA  
Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 16-8-2019  
Revisiones recibidas: 22-8-2019  
Aceptado: 22-8-2019

prestado creciente atención a los directores, avanzando en la creación del Marco para la Buena Dirección (MDBLE), el cual explicita las prácticas, conocimientos y principios y habilidades, que caracterizan a un líder escolar efectivo. Este artículo evalúa la preparación para ejercer un liderazgo efectivo derivado del MDBLE, a partir de una encuesta a 575 directores. Los resultados evidencian que el marco es conocido y establece “estándares” claros y válidos en relación a la ejecución de un liderazgo efectivo. Sin embargo, los directores se perciben mediana y heterogéneamente preparados para ejercerlo, encontrándose altamente preparados para algunos componentes y dimensiones del marco, con solo un 8% de los directores que afirman estar preparados para todos los componentes. Emergen desafíos para la mejora del liderazgo escolar, a través de una mejora de las competencias instaladas, en espacios como programas de formación, como también una mejor articulación entre las políticas educativas y el marco.

**Palabras clave:** liderazgo escolar efectivo; políticas educativas; estudio de opinión

### **Preparation for an effective leadership in Chile: An opinion study of a national leadership framework from principals' perspectives**

**Abstract:** International evidence has placed school leadership as the second most important factor for student learning. Educational national policies have given increasing attention to school principals, advancing in the creation of a Leadership Framework called Marco para la Buena Dirección (MDBLE). This frame traces the practices, knowledge and principles and skills that characterize an effective school leader. This article evaluates the degree of preparation to exercise an effective leadership derived from the MDBLE, based on a survey of 575 principals. Results conclude that the framework is well-known and defines clear and valid "standards" in relation of an effective school leadership definition. Nevertheless, the principals perceive moderate and highly heterogeneity in their preparation to exercise the framework, being highly prepared for some components and thematic dimensions, only 8% of principals perceived highly prepared for all components and dimensions of the framework. This evidence points out challenges for the improved school leadership through an improvement of principal competences and better articulation between educational policies and the framework.

**Key words:** effective school leadership; educational policies; opinion study

### **Preparando-se para exercer uma liderança eficaz no Chile: Estudo da opinião dos diretores com base na estrutura para a Boa Gestão**

**Resumo:** A literatura colocou a liderança escolar como o segundo fator escolar mais importante para a aprendizagem dos alunos. Devido à sua relevância, as políticas nacionais têm prestado cada vez mais atenção aos diretores, progredindo na criação da Estrutura para a Boa Gestão (MDBLE), que explica as práticas, conhecimentos, princípios e habilidades que caracterizam um líder escolar eficaz. Este artigo avalia a preparação para exercer uma liderança eficaz derivada do MDBLE, com base em uma pesquisa com 575 diretores. Os resultados mostram que a estrutura é conhecida e estabelece “padrões” claros e válidos em relação à execução de uma liderança eficaz. No entanto, os diretores são percebidos médios e preparados de maneira heterogênea para exercê-lo, sendo altamente preparados para alguns componentes e dimensões da estrutura, com apenas 8% dos diretores afirmando estar preparados para todos os componentes. Surgem desafios para o aprimoramento da liderança escolar, por meio do aprimoramento das competências instaladas, em espaços como programas de treinamento, bem como uma melhor articulação entre as políticas educacionais e a estrutura.

**Palavras-chave:** liderança escolar eficaz; políticas educacionais; estudo de opinião

## **Preparación para Ejercer un Liderazgo Efectivo en Chile: Estudio de Opinión a Directores a Partir del Marco para la Buena Dirección**

En las últimas décadas, la evidencia internacional ha situado al liderazgo escolar como el segundo factor intra-escuela más relevante para mejorar los aprendizajes de los alumnos (Barber & Mourshed, 2007; Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006). Al cuantificar su relevancia, se encuentra que corresponde al menos a un cuarto del efecto de las escuelas en los aprendizajes, una vez descontadas las características socioculturales de los estudiantes (Hallinger & Heck, 1998; Marzano, Waters, & McNulty, 2005). El liderazgo escolar también se ha relacionado a logros no académicos de los alumnos, como son su motivación y su compromiso con el aprendizaje (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Silins & Mulford, 2002).

Chile no es una excepción en esta materia. Debido a su relevancia, durante la última década, las políticas educacionales nacionales han prestado creciente atención a los directores escolares, sumándose a recomendaciones internacionales en la materia (Barber & Mourshed, 2007; Pont, Nusche, & Moorman, 2009). Específicamente, se ha avanzado en generar el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE en adelante) y en políticas de selección, remuneración, evaluación y formación de directores.

En particular, el MBDLE establece acciones en materia de gestión y liderazgo escolar, organizadas en cinco dimensiones claves, para ejercer un liderazgo efectivo: i) construir e implementar una visión estratégica; ii) desarrollar capacidades profesionales; iii) liderar procesos de enseñanza y aprendizaje; iv) gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar y v) desarrollar y gestionar el establecimiento escolar. Este instrumento es central para las escuelas y liceos y en la articulación de políticas de liderazgo, ya que orienta la acción de los directivos, situando expectativas y áreas en que deberían actuar, conocimientos que deberían tener y habilidades y principios deseables para su labor. También da lineamientos sobre procesos de desarrollo y formación especializada para quienes ejercen cargos directivos en los establecimientos. Por su parte, es de esperar que las políticas de selección, evaluación u otras medidas sean consistentes con el marco.

Desde la evidencia nacional, diversas investigaciones han estudiado el liderazgo escolar concluyendo que los directores varían respecto a su efectividad e identificado prácticas efectivas ejercidas por directivos- como es el caso de establecer metas y coordinar el trabajo pedagógico- (Marfán, Gonzalez, Muñoz, Pascual & Weinstein, 2012; Valenzuela & Horn, 2012; Volante, 2012). Más allá de estos aportes, es escasa la investigación nacional que evalúe las políticas de liderazgo (Weinstein & Hernández, 2014) y, en particular, el MBDLE. En este sentido, no se han realizado estudios que aborden el conocimiento y grado de preparación de los directores para ejercer un liderazgo efectivo derivado del MBDLE y, por lo tanto, se desconoce si los directores presentan las condiciones para ejercer de forma satisfactoria su rol, tal como se define en este instrumento. Esta información es crucial para políticas que buscan reforzar el liderazgo efectivo, ya sea a través de la mejora de la formación inicial y continua, la creación de planes de desarrollo y carrera directiva, como también la formulación, implementación y articulación de otras políticas que apunten a acciones concretas para mejorar el liderazgo y el aprendizaje de los estudiantes.

Considerando la relevancia del liderazgo escolar y la falta de investigación en cuanto a la preparación de los directores para cumplir con los estándares declarados en el MBDLE, a partir de una encuesta a directores en ejercicio, el presente estudio aborda los siguientes objetivos: i) evaluar el conocimiento y la preparación para ejercer el MBDLE, a partir de la percepción de los directores, ii) comparar si estas percepciones varían según las características individuales, formación y experiencia, o de sus establecimientos, como son la dependencia y resultados en pruebas nacionales; y iii)

identificar desafíos que emergen para la conducción de un liderazgo escolar efectivo por parte de los directores en Chile.

## Marco de Referencia

### Liderazgo Efectivo

La literatura sobre la efectividad del liderazgo escolar es extensa y variada (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Coherentemente con la relevancia del tema y el aumento de medidas que apuntan al fortalecimiento del liderazgo efectivo, la investigación en Chile ha avanzado en, al menos, dos áreas: i) estudios cuantitativos que vinculan las prácticas de los líderes escolares con los resultados de aprendizaje de los alumnos; y ii) estudios de caso que exploran el liderazgo escolar y su contexto. En relación al primer grupo, Volante (2012) analiza la influencia del liderazgo en las creencias de eficacia de los docentes y en el desempeño de los estudiantes en la Prueba de Selección Universitaria. La muestra la conforman 60 establecimientos de educación media de la región Metropolitana. Usando modelos multinivel y datos recolectados en encuestas a docentes y equipos directivos, el autor encuentra una asociación positiva y significativa entre el grado de liderazgo instruccional percibido y los resultados de los alumnos. Por su parte, Marfán et al. (2012) estudian el liderazgo escolar desde una perspectiva comparada, a partir de los datos PISA 2009. En particular, analizan la asociación entre indicadores de liderazgo instruccional provenientes de una encuesta a directores y el desempeño de los alumnos en lectura. Utilizando ecuaciones estructurales, encuentran una asociación positiva y baja entre liderazgo instruccional y resultados de aprendizajes de los estudiantes. Las prácticas que mayormente se relacionan al desempeño son, verificar que las actividades de la sala de clases concuerden con los objetivos pedagógicos del establecimiento y supervisar el trabajo de los alumnos. En términos de contexto, los directores de establecimientos particular pagados presentan más prácticas de liderazgo efectivo. Por último, Valenzuela y Horn (2012) analizan la asociación entre distintas prácticas de los directores y el desempeño en la prueba SIMCE 2008-2009 en 645 establecimientos subvencionados de enseñanza básica. Las prácticas de liderazgo abarcan establecimiento de metas, desarrollo profesional, rediseño de la organización y gestión de la instrucción. En términos metodológicos, aplican ecuaciones lineales y estructurales y análisis factorial. Aun cuando la asociación entre prácticas efectivas y resultados de aprendizajes es baja, los resultados confirman la importancia del liderazgo como uno de los factores más relevantes de la escuela. Las autoras encuentran que, mientras la formación y la experiencia de los directores no se relacionan a mayor presencia de prácticas, las mujeres ejercen estas prácticas en mayor medida. Por su parte, algunas características como dependencia municipal, sueldo del director y prácticas del sostenedor, se vinculan a mayor presencia de prácticas efectivas.

En el segundo grupo, se encuentran estudios de casos. Un ejemplo es “Lo aprendí en la escuela” (Bellei et al., 2014) que analiza prácticas de 12 escuelas que han mejorado sostenidamente. Los resultados evidencian que los directores alinean a los miembros de las escuelas al objetivo común de mejorar los aprendizajes, tienen amplias habilidades técnico pedagógicas y apoyan directamente a los docentes (a través de observación de aula y retroalimentación, revisión de planificaciones y seguimiento a las mallas curriculares). A su vez, seleccionan y asignan a los docentes en cada asignatura y grado según sus competencias, y forman duplas de trabajo con los jefes de Unidad Técnico Pedagógica.

### Marco de la Buena Dirección

Lo que se comprende en Chile como un liderazgo escolar efectivo ha sido recogido por el MBDLE propuesto por el Ministerio de Educación en el año 2005 y actualizado en el 2015. Este instrumento no es prescriptivo para los equipos directivos de los establecimientos. El objetivo

principal del documento es orientar desarrollo de un liderazgo escolar efectivo en contextos diversos, así como también los procesos de formación especializada, para fortalecer a los equipos directivos del país. Su base se encuentra en avances y experiencias en materia de gestión y liderazgo escolar (MBDLE, 2015).

El MBDLE está organizado en tres componentes, prácticas, conocimientos y principios y habilidades fundamentales. Así, se explicita las prácticas concretas que caracterizan a un a los líderes escolares, independiente de la función directiva específica que ocupen, siendo una de ellas la de director del establecimiento. El documento se inclina por una mayor centralidad de las prácticas, por definición contextualizadas, en contraste con el concepto de competencia. Así el énfasis de las prácticas sugeridas varía según características de los establecimientos como su vulnerabilidad, tipo establecimiento o la etapa de mejoramiento en que se encuentra (Day et al., 2009; Marfán, Muñoz & Weinstein, 2012). Las prácticas describen lo que es necesario saber hacer, en términos amplios, para liderar y gestionar una institución escolar de manera efectiva. Estas se agrupan en cinco dimensiones: i) construir e implementar una visión estratégica compartida, ii) desarrollar capacidades profesionales, iii) liderar procesos de enseñanza y aprendizaje, iv) gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar, v) desarrollar y gestionar el establecimiento escolar. A su vez, el documento señala que para dar cumplimiento a estas prácticas se requieren recursos personales organizados en tres ámbitos: i) principios, referidos al actuar el ético, el transmitir y generar confianza a través de su comportamiento, la justicia social y la integridad; ii) habilidades, que incluyen una visión estratégica, trabajo en equipo, comunicación efectiva, capacidad de negociación, aprendizaje permanente, flexibilidad, empatía, sentido de auto-eficacia y resiliencia y, iii) conocimientos profesionales, vinculados al liderazgo escolar, inclusión y equidad, mejoramiento y cambio escolar, currículum, evaluación, prácticas de enseñanza-aprendizaje, desarrollo profesional, políticas nacionales de educación, normativa nacional y local, y gestión de proyectos.

### **¿Qué se Sabe sobre el Conocimiento y la Preparación de los directores en Relación a las Definiciones del MBDLE?**

Los esfuerzos de investigación que exploran la formación formal de los directores y su preparación en función de estándares de liderazgo efectivo son recientes y valiosos. El estudio del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación realizado el año 2014 corresponde al primer esfuerzo por analizar las brechas entre los directores del país y prácticas definidas como efectivas. Para ello, los autores determinaron sus propios estándares de liderazgo efectivo, utilizando como uno de los insumos el MBDLE del año 2005, el cual consideraba cuatro áreas, i) liderazgo, ii) gestión curricular, iii) gestión de recursos y iv) gestión del clima organizacional y convivencia. Asimismo, usaron otros marcos provenientes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educacional y Modelo de Gestión Escolar de Calidad que definen etapas y mecanismos para impulsar el mejoramiento escolar, y revisiones de estándares de liderazgo escolar internacionales. A través de diversos instrumentos, tales como, pauta de eventos conductuales, test de estilos de aprendizaje, ficha del establecimiento, focus group y encuestas a directores y otros miembros de las escuelas, el estudio evaluó el desempeño de los directores en relación a los estándares agrupados en ámbitos pedagógico, estratégico, cultura escolar y gestión de recursos, para los 800 directores establecimientos municipales y particulares subvencionados del país. Los resultados dan cuenta que alrededor de un 60% de los directores se sitúa en un nivel de desempeño insatisfactorio o básico en los ámbitos pedagógico, de cultura escolar y estratégico. El mayor logro se observa en el ámbito de gestión de recursos ya que un 52% de los casos se concentra en las categorías competente o destacado. Para los autores, esto es preocupante ya que los ámbitos más débiles son prioritarios en el desempeño directivo. No se observan diferencias significativas por dependencia, pero sí por nivel de

vulnerabilidad de los establecimientos, existiendo mayor concentración de directores con niveles insatisfactorios y básicos en establecimientos de alta vulnerabilidad.

En relación a la preparación formal de los directores para ejercer un liderazgo efectivo, diversas investigaciones documentan una alta prevalencia de posgrado entre los directores escolares nacionales (Muñoz & Farfan, 2011; Weinstein & Muñoz, 2012). Los títulos de posgrado son más frecuentes entre directores de establecimientos municipales al comparar con particulares subvencionados, siendo un 60% del primer grupo quienes han cursado magister versus un 32% del segundo grupo. Esto se explicaría porque en el sector municipal estos títulos son un requisito para acceder al cargo (Fernández, Guazzini & Rivera, 2012). Pese a la extensa cobertura de los programas de formación continua, la evidencia señala que estos no se orientan a las competencias necesarias para el ejercicio de la función directiva, ni distinguen las necesidades asociadas a las distintas etapas de la trayectoria profesional. Entre los mayores problemas se identifica la ausencia de programas de pre-servicio, la falta de alineación con el marco de competencias de los directores y la escasa regulación de estos (Uribe & Celis, 2012; Weinstein & Hernández, 2014; Weinstein & Muñoz, 2012).

## Metodología

### Dimensiones de Análisis

Para estudiar el grado de conocimiento y preparación percibido por los directores, se identificaron diversas prácticas y conocimientos asociados a las cinco dimensiones del marco. La Tabla 1 muestra la conceptualización y los aspectos principales evaluados de cada dimensión. Por su parte, los principios y habilidades del marco, debido a su carácter transversal y de evaluación general, no se refieren directamente a estas cinco dimensiones. Es por esto que, las habilidades de comunicación y negociación y principios asociados a la justicia y confianza fueron evaluados de forma general en este estudio.

Tabla 1

*Dimensiones y aspectos evaluados*

Dimensiones	Aspectos evaluados (prácticas y conocimientos)
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	Capacidad de construir e implementar esta visión a través de un proyecto educativo. Capacidad de construir e implementar planes de mejoramiento. Capacidad de instalar una cultura de altas expectativas. Conocimientos sobre mejoramiento y cambio escolar. Concepciones de liderazgo y el conocimiento de las políticas nacionales y la normativa vigente.
Desarrollando las capacidades profesionales	Capacidad de promover y participar en el desarrollo profesional de los docentes. Capacidad de participar en los procesos de selección del personal.
Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje	Capacidad de dirigir los procesos de enseñanza aprendizaje, planificando, coordinando y evaluando las prácticas de enseñanza. Capacidad de movilizar el establecimiento hacia la mejora continua Conocimientos para observar y retroalimentar a profesores en relación a sus prácticas de aula, metodologías y prácticas efectivas de enseñanza-aprendizaje y marcos curriculares y evaluativos.

Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	Capacidad de gestionar la convivencia y el clima positivo en el establecimiento. Capacidad de promover la integración con la comunidad local. Conocimientos sobre inclusión y equidad educativa.
Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	Capacidad de gestionar el establecimiento asegurando su funcionamiento. Capacidad de gestionar los recursos y rendir cuentas. Conocimientos sobre planificación y gestión de proyectos y de evaluación institucional y del trabajo pedagógico.

Fuente: Elaboración propia a partir de MBDLE

### Recolección de Información

A través de la aplicación de una encuesta se recolectó información sobre la percepción de los directores del grado de conocimiento del marco y de preparación en las dimensiones anteriormente descritas, y de principios y habilidades esperadas de los directivos. La encuesta se envió vía e-mail a todos los directores de establecimientos educacionales del país. El período de aplicación se extendió entre agosto y septiembre del 2016 y se recolectaron respuestas de 575 directores. Las Tablas 2, 3 y 4 muestran la operacionalización de cada dimensión del marco evaluada para las prácticas, conocimientos y principios y habilidades, respectivamente. Se especifican también los indicadores evaluados en cada caso; estos corresponden a los ítems de las preguntas específicas realizadas en el instrumento.

Tabla 2

*Operacionalización componente prácticas*

Dimensión	Indicadores
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	Instaurar una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.
	Elaborar los planes de mejoramiento y las metas institucionales y de aprendizaje asociadas.
	Construir e implementar una visión estratégica compartida a través de un Proyecto Educativo Institucional y curricular, que se traduzca en metas y objetivos concretos .
Desarrollando las capacidades profesionales	Participar en los procesos de selección de los docentes.
	Promover y participar en el desarrollo profesional de los docentes
Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje	Movilizar el establecimiento hacia la mejora continua.
	Dirigir los procesos de enseñanza aprendizaje, planificando, coordinando y evaluando las prácticas de enseñanza.
Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	Gestionar la convivencia y el clima positivo en el establecimiento, incentivando la participación y colaboración de la comunidad educativa.
	Promover la integración del establecimiento con la comunidad local.
Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	Rendir cuentas de su gestión.
	Gestionar el establecimiento, coordinando los procesos y asegurando su adecuado funcionamiento y gestión de recursos.

Fuente: Elaboración propia a partir de MBDLE

Tabla 3  
Operacionalización componente conocimientos

Dimensión	Indicadores
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	Mejoramiento y cambio escolar
	Concepciones teóricas contemporáneas del liderazgo escolar
	Conocimiento de las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local
Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje	Bases curriculares, planes y programas de estudio, y estándares de aprendizaje
	Observación y retroalimentación a profesores en relación a sus prácticas de aula
	Metodologías y prácticas efectivas de enseñanza-aprendizaje
Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	Conocimientos sobre inclusión y equidad y estrategias para promoverlas
Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	Procesos de evaluación a nivel institucional y de aula, sus instrumentos, metodologías de análisis y sistematización de información
	Técnicas de planificación y gestión de proyectos y administración de recursos

Fuente: Elaboración propia a partir de MBDLE

Tabla 4  
Operacionalización componente principios y habilidades

Componente	Indicadores
Principios	La integridad y la ética en su práctica como líder educacional
	Promover la justicia social, asegurando el derecho a la educación sobre cualquier diferencia
	Generar confianza a través de su comportamiento
Habilidades	La capacidad para trabajar en equipo
	La empatía con su equipo y comunidad
	La flexibilidad, para adaptar su estilo de liderazgo a diferentes situaciones
	El aprendizaje permanente desde su propia gestión y experiencia de liderazgo
	La capacidad de negociación para lograr acuerdos
	La comunicación efectiva con todos los actores de la comunidad educativa

Fuente: Elaboración propia a partir de MBDLE

### Marco Muestral y Características de la Muestra

El universo del estudio corresponde a los 8.837 directores de todos establecimientos de educación básica y media del país<sup>1</sup>. La Tabla 5 presenta la distribución de género, edad y dependencia del universo y de la muestra del estudio. La muestra presenta una mayor proporción de directores hombres y de escuelas municipales al comparar con la realidad nacional. A su vez, los directores de la muestra presentan en promedio 3 años más que el promedio de edad del universo.

<sup>1</sup> Universo definido en la base de los datos Idoneidad docente 2015 (MINEDUC, 2015).

Tabla 5  
Distribución género y edad del universo y muestra

Características		Universo		Muestra	
		Número	%	Número	%
Género	Masculino	3.581	38	253	44
	Femenino	5.762	62	322	56
Edad promedio		52		55	
Dependencia	Municipal	3.888	44	291	51
	P.Subvencionado	4.418	50	244	42
	P.Pagado	531	6	40	7
Total		8.837	100	575	100

La Tabla 6 presenta las características de los directores de la muestra y sus establecimientos. En términos de edad, los establecimientos particulares pagados destacan por una mayor proporción de directores en el tramo 49 años o menos, al comparar con las otras dos dependencias. Se observa que más de la mitad de los directores, de las tres dependencias, cuenta con grado de magíster o doctorado. Destaca también que los directores de establecimientos particulares pagados cuentan con mayor experiencia en el establecimiento actual, al comparar con sus pares de las otras dos dependencias. Por último, la distribución por tramos de puntaje SIMCE señala que la mayoría de los establecimientos municipales y particular subvencionados de la muestra, se concentran en la categoría de puntajes entre 242 a 283 (56% y 65%, respectivamente); mientras que, los de particular pagado se concentran en la categoría de mayor puntaje (76%).

Tabla 6  
Características de los directores de la muestra según establecimiento

Características		Total	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Número		575	291	244	40
Género	Hombre	56%	62%	50%	48%
	Mujer	44%	38%	50%	53%
Edad	49 años o menos	24%	20%	26%	35%
	50 a 60 años	49%	51%	49%	30%
	61 años y más	27%	29%	25%	35%
Grado más alto alcanzado	Diplomado o menos	40%	38%	45%	26%
	Magíster o doctorado	60%	62%	55%	74%
Experiencia de director	5 años o menos	23%	28%	31%	15%
	entre 6 y 10	28%	28%	26%	28%
	entre 11 y 15	15%	13%	14%	18%
	entre 16 y 20	14%	12%	7%	17%
	más de 20 años	21%	19%	21%	22%
Experiencia de director escuela actual	0 a 3 años	32%	31%	41%	19%
	4 a 6 años	15%	21%	22%	21%
	7 años y más	53%	48%	36%	60%
Puntaje SIMCE	182 a 241	25%	37%	15%	-
	242 a 283	57%	56%	65%	24%
	284 a 338	18%	7%	20%	76%

Fuente: Elaboración propia

## **Análisis**

Para abordar los objetivos de este estudio, en primer lugar, se analizan las respuestas de los directores en relación a su percepción sobre el conocimiento y utilidad del marco. Luego, para medir el grado de preparación en cada componente (prácticas, conocimientos y, principios y habilidades) se elaboraron tres índices (uno para cada componente) que clasifican a los directores en baja, media o alta preparación. Para clasificar a los directores en estas categorías, se construyeron dos puntos de corte en función de la suma de las respuestas en cada ítem<sup>2</sup>. La categoría alta preparación de los índices considera a los directores con al menos un 70% de los ítems con respuestas de preparación alta. En la categoría media, se consideran casos que se ubican con una preparación de más de un 30% en preparación media y como límite inferior se definió los directores con al menos un 70% de los ítems que afirmaron una preparación media. La categoría baja preparación corresponde a directores que declaran tener una preparación baja en más de un 30% de los ítems.

Por último, para estudiar si existen diferencias en el grado de preparación entre directores, se estudió la distribución de las categorías de estos índices según las características personales (experiencia y formación) y de sus establecimientos (dependencia administrativa y resultados SIMCE). Para determinar la existencia de diferencias significativas entre grupos, se usó el estadístico chi-cuadrado, considerando significativas aquellas diferencias registradas a un nivel de 95% de confianza.

## **Resultados**

### **Cocimiento y Validez del MBDLE**

En términos generales, los resultados muestran que los directores conocen el MBDLE y lo perciben como una herramienta útil en que se definen áreas de trabajo y prácticas mínimas de un liderazgo efectivo. Específicamente, un 72% menciona conocerlo muy bien y un 24% conocerlo algo. Los directores de establecimientos particulares pagados lo conocen en menor medida que sus pares del sector municipal y particular subvencionado (55% afirma que lo conoce muy bien, versus más de un 70% en las otras dependencias). A su vez, el marco se percibe como sumamente útil, con un 81% de directores indicando que es muy útil para su desempeño, sin encontrarse diferencias por dependencia. Adicionalmente, los directores destacan mayoritariamente (90% de los casos) que el marco define las áreas de trabajo y competencias mínimas de un director efectivo. Esta opinión es transversal entre los encuestados, independiente de su experiencia en el cargo, el grado más alto de formación alcanzado y las características de los establecimientos en que ejercen.

### **Grado de Preparación para Ejercer un Liderazgo Efectivo**

A continuación, se analiza el grado de preparación para cada componente del marco y sus dimensiones, y las posibles diferencias según las características del director y su establecimiento. En segundo lugar, se realiza un análisis comparativo del grado de preparación entre los distintos componentes y dimensiones, respectivamente.

### **Componente Prácticas del MBDLE**

Los datos muestran que los directores se perciben medianamente preparados para ejercer ciertas prácticas efectivas. En particular, un 24% de los directores se encuentra en la categoría altamente preparado del índice de prácticas, un 64% en la categoría preparación media y 12% en la baja. A su vez, se observan diferencias significativas según el grado de especialización alcanzada y la dependencia en que ejercen. En particular, al igual que en la percepción general sobre su

---

<sup>2</sup> Para cada afirmación, los encuestados reportaron preparación baja, media o alta.

preparación, los directores que han cursado posgrados se sienten más preparados (categoría alta) al comparar con el grupo sin posgrados (28% vs 18% respectivamente). Luego, los directores de establecimientos municipales y particulares pagados (27% en ambos casos) manifiestan un mayor nivel de preparación al comparar con directores de particulares subvencionados (19%). No se observan diferencias según los años de experiencia en el cargo, ni por resultados SIMCE del establecimiento.

En relación a las prácticas específicas, la Tabla 8 muestra que los directores se declaran mayormente preparados en las prácticas asociadas a las dimensiones de gestión de la convivencia y participación y gestión del establecimiento escolar, ya que más del 30% de los directores se percibe altamente preparado en todas las prácticas de estas dimensiones. En las otras dimensiones del marco, no se encuentra consistencia en el nivel de preparación en las distintas prácticas, destacando positivamente algunas prácticas de cada dimensión. Específicamente, los directores se sienten altamente preparados para instalar cultura de altas expectativas, elaborar los planes de mejoramiento, participar en procesos de selección de docentes y movilizar al establecimiento hacia la mejora continua. Por su parte, sobresalen negativamente algunas prácticas individuales de cada dimensión, entre ellas, el grado de preparación percibido para construir e implementar una planificación estratégica y para algunas prácticas pedagógicas como dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje y promover el desarrollo profesional docente.

Tabla 8  
*Preparación en Prácticas*

Dimensión	Prácticas específicas	Alta	Media	Baja
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	Instaurar una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa	35%	54%	11%
	Elaborar los planes de mejoramiento y las metas institucionales y de aprendizaje asociadas	32%	56%	12%
	Construir e implementar una visión estratégica compartida a través de un Proyecto Educativo Institucional y curricular, que se traduzca en metas y objetivos concretos	23%	58%	19%
Desarrollando las capacidades profesionales	Participar en los procesos de selección de los docentes	37%	51%	12%
	Promover y participar en el desarrollo profesional de los docentes	23%	64%	13%
Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje	Movilizar el establecimiento hacia la mejora continua	34%	54%	12%
	Dirigir los procesos de enseñanza aprendizaje, planificando, coordinando y evaluando las prácticas de enseñanza	25%	57%	18%
Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	Gestionar la convivencia y el clima positivo en el establecimiento, incentivando la participación y colaboración de la comunidad educativa.	38%	53%	9%
	Promover la integración del establecimiento con la comunidad local	34%	47%	19%

Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	Rendir cuentas de su gestión	42%	51%	7%
	Gestionar el establecimiento, coordinando los procesos y asegurando su adecuado funcionamiento y gestión de recursos	30%	58%	12%

Quienes alcanzaron mayor especialización destacan en todas las dimensiones de las prácticas, una percepción significativamente mejor que el grupo de menor formación. Al observar las distintas dependencias se observa que, en general, los directores de establecimientos municipales declaran una mayor preparación que sus pares en temas de gestión del establecimiento y visión estratégica. Por su parte, los directores de establecimientos de particular pagados, sobresalen por sentirse más capacitados en la promoción y participación del desarrollo profesional de los docentes. No se observan diferencias significativas para otras características de los directores y de sus establecimientos.

### Componente Conocimientos del MBDLE

En relación a la percepción del componente de conocimientos, los resultados revelan que los directores se perciben medianamente preparados, con un 52% de ellos en la categoría preparación media del índice, en comparación con un 12% y 37% en las categorías alta y baja, respectivamente. Al analizar el grado de preparación según las características de los directores y sus establecimientos, se encuentran diferencias significativas según formación, experiencia y dependencia. No así según los resultados SIMCE del establecimiento. Así, quienes completaron cursos de posgrado se concentran en las categorías alta y media preparación, al comparar con quienes no los completaron (71% versus 52%). En términos de dependencia, nuevamente, son los directores de establecimientos particulares subvencionados quienes presentan respuestas que señalarían una menor preparación. Específicamente, un 46% de ellos se sitúa en la categoría de baja preparación, en contraste con un 30% de directores municipales y 38% de los establecimientos particulares pagados. Por su parte, la proporción de directores de 20 o más años de experiencia que declara una baja preparación en los conocimientos evaluados es menor que la observada para el grupo de menor experiencia en el cargo (32% vs alrededor de 40% en las categorías de menor experiencia).

En relación a los conocimientos según dimensión del marco, la Tabla 9 muestra que los directores perciben homogéneamente su dominio respecto a los conocimientos asociados a las dimensiones del marco, a excepción de la dimensión “gestión del establecimiento” que destaca por un menor dominio que el resto. A modo general, se observa que ninguna afirmación reúne más de un 30% de directores con alto conocimiento. A su vez, los resultados muestran una heterogeneidad en el dominio de los conocimientos dentro de cada dimensión, destacando mayor dominio de algunos conocimientos por sobre otros. Por ejemplo, en las dos primeras dimensiones, los directores perciben un mayor dominio sobre mejoramiento y cambio escolar, y observación y retroalimentación de docentes y, por el contrario, un menor dominio de las conceptualizaciones teóricas acerca del liderazgo y las bases curriculares, planes y programas y estándares de aprendizaje.

Tabla 9

*Nivel de preparación en conocimientos*

Dimensión	Conocimiento específico	Alta	Media	Baja
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	Mejoramiento y cambio escolar	26%	59%	15%
	Concepciones teóricas contemporáneas acerca del liderazgo escolar	19%	57%	24%
	Conocimiento de las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local	23%	56%	21%
Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje	Bases curriculares, planes y programas de estudio, y estándares de aprendizaje	18%	58%	24%
	Observación y retroalimentación a profesores en relación a sus prácticas de aula	29%	56%	15%
	Metodologías y prácticas efectivas de enseñanza-aprendizaje	21%	54%	25%
Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	Conocimientos sobre inclusión y equidad y estrategias para promoverlas	23%	58%	20%
Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	Procesos de evaluación a nivel institucional y de aula, sus instrumentos, metodologías de análisis y sistematización de información	19%	53%	28%
	Técnicas de planificación y gestión de proyectos y administración de recursos	21%	52%	27%

En relación a las características de los directores y sus establecimientos, las diferencias en el ámbito de conocimiento expresan que, al igual que en la percepción de preparación para las prácticas, quienes han cursado niveles educativos más altos declaran tener mayor dominio en las cuatro dimensiones del marco para cada uno de los conocimientos evaluados. Por su parte, los directores de establecimientos municipales declaran estar mejor preparados en conocimientos sobre inclusión y equidad y las políticas educativas, y la normativa vigente. Por otra parte, los directores de establecimientos particulares pagados, mencionan estar mayormente capacitados en contenidos relativos a metodologías y prácticas de enseñanza y aprendizaje. Pese a existir diferencias significativas asociadas a la experiencia de los directores, estas no son consistentes en todos los conocimientos. De esta manera, el grupo de mayor experiencia se percibe menos preparado en temas de evaluación (institucional y de aula), conocimientos de metodologías y prácticas efectivas de enseñanza-aprendizaje y, técnicas de planificación y gestión de proyectos. No se registran diferencias significativas en las respuestas de directores de establecimientos analizadas por el desempeño SIMCE del establecimiento.

### **Componente Principios y Habilidades del MBDLE**

La autoevaluación de los directores respecto a su preparación en principios y habilidades descritos en el MBDLE revela que, un 34% se siente altamente, un 56% medianamente y un 10% escasamente preparado. En cuanto a la distribución del índice, no se observan diferencias significativas al considerar las características personales ni de los establecimientos.

La Tabla 10 detalla la autoevaluación en cada tema ítem consultado, distinguiendo entre principios y habilidades y revelando que, en el primer grupo los directores se sienten más preparados. Entre los principios con mayor preparación sobresale la integridad y ética como líder. Entre las habilidades con mayor dominio destacan la capacidad de trabajo en equipo y empatía y, con menor predominio la capacidad de negociación de acuerdos y la comunicación efectiva con los distintos actores escolares.

Por su parte, no existen áreas destacables para los principios según experiencia o por características de los establecimientos, dependencia y resultado en la prueba SIMCE, a excepción de directores de establecimientos municipales, quienes se perciben mayormente preparados para la promoción de justicia social. En el grupo de habilidades, las diferencias se asocian las características personales. Un 52% de los directores con grado de magister o doctorado señala estar mejor preparado para el trabajo en equipo versus un 42% de los directores cuyo grado más alto es un diplomado. Similar resultado se observa respecto a la capacidad de aprendizaje permanente desde su propia gestión (48% vs 36% altamente preparado para cada grupo de formación).

Tabla 10

*Preparación de los directores en principios y habilidades*

Dimensión	Principios y habilidades	Alta	Media	Baja
Principios	La integridad y la ética en su práctica como líder educacional	56%	42%	2%
	Promover la justicia social, asegurando el derecho a la educación sobre cualquier diferencia	44%	50%	6%
	Generar confianza a través de su comportamiento	43%	53%	4%
Habilidades	La capacidad para trabajar en equipo	49%	46%	5%
	La empatía con su equipo y comunidad	48%	47%	5%
	La flexibilidad, para adaptar su estilo de liderazgo a diferentes situaciones	44%	48%	8%
	El aprendizaje permanente desde su propia gestión y experiencia de liderazgo	43%	50%	7%
	La capacidad de negociación para lograr acuerdos	42%	49%	9%
	La comunicación efectiva con todos los actores de la comunidad educativa	39%	52%	9%

### **Análisis Comparado**

Los resultados mostrados en la Tabla 7 y descritos anteriormente, evidencian que los directores se perciben con mayor preparación para ejercer ciertos principios y habilidades y prácticas que en su preparación respecto a los conocimientos definidos en el marco. Esto refleja que es un grupo pequeño de directores los que se perciben altamente preparados en los tres componentes. Específicamente solo un 8% de los 575 directores se perciben altamente preparados para ejercer todos los componentes de un liderazgo efectivo definido por el MBDLE. A su vez, solo el 6% de los directores se percibe bajamente preparado en todos los componentes.

Por otra parte, al comparar el grado de preparación entre las distintas dimensiones del MBDLE, los resultados muestran que los directores están heterogéneamente preparados para ejercerlo, encontrándose altamente preparados para algunos componentes y dimensiones del marco, y bajamente preparados para otros. Es decir, los resultados evidencian que, en una misma dimensión, se encuentran prácticas y conocimientos en que los directores se perciben altamente

preparados, sin embargo, bajamente preparados para otras. Por ejemplo, en relación a las prácticas para liderar procesos de enseñanza y aprendizaje, se observa una relativa mayor preparación para movilizar al establecimiento hacia la mejora continua y, un mayor dominio de conocimientos de observación y retroalimentación a los docentes respecto a sus prácticas de aula. Sin embargo, a su vez, los resultados muestran que los directores se sienten menos preparados para dirigir procesos de enseñanza y en conocimientos sobre bases curriculares y estándares de enseñanza. Este comportamiento se observa también en la dimensión “construyendo e implementando una visión estratégica compartida”, ya que se preparación para elaborar y en conocimientos sobre planes de mejoramiento y cambio escolar es alta; y a su vez, menor para construir e implementar una visión estratégica a través de los Planes de Mejoramiento Escolar (PME) y en conocimientos de liderazgo escolar.

Cuando se compara el grado de preparación de los directores en cada dimensión según sus características, las relaciones más consistentes se refieren a un mayor nivel de preparación percibido entre quienes cursaron programas de magister o doctorado y a la dependencia en que se desempeñan. En particular, un mayor nivel de formación se asocia a mayor percepción de preparación. Respecto de la experiencia, esta se vincula a los componentes de conocimientos y, principios y habilidades, pero no a las prácticas. En términos de la dependencia, los directores de establecimientos municipales destacan por una mayor preparación en prácticas en el área de gestión y visión estratégica, mientras los de establecimientos particulares pagados por mayor preparación para ejercer algunas prácticas pedagógicas (específicamente, en el área de desarrollo profesional docente). Por el contrario, directores de establecimientos particular subvencionado se encuentran menos preparados que sus pares en áreas de desarrollo profesional docente. Sobre conocimientos, sobresale una percepción positiva de los directores municipales y particulares pagados en el área de gestión de los establecimientos. Los directores de establecimientos particulares subvencionados declaran menor afinidad con dichos conocimientos. Aun así, solo los directores de establecimientos particulares pagados aparecen con amplios conocimientos en áreas pedagógicas. Por último, en temas de principios y habilidades, se encuentran diferencias según dependencia administrativa, probablemente vinculada a su experiencia e intereses de las temáticas a sus contextos de trabajo, como es la inclusión y equidad en el sector público y subvencionado.

## **Discusión y Conclusión**

Los esfuerzos de investigación que evalúan las políticas de liderazgo escolar y, en particular, exploran la preparación de los directores para ejercer un liderazgo efectivo, son recientes y valiosos para conocer brechas y espacios de mejora para asegurar el ejercicio de un liderazgo efectivo. A partir de la opinión de los directores, los resultados de este estudio revelan que el MBDLE ha sido un referente y una contribución al desarrollo del liderazgo. Esta conclusión se apoya en el grado de conocimiento del marco y en la opinión de que establece “estándares” claros y válidos en relación a la ejecución de un liderazgo escolar efectivo, lo que se alinearía a su objetivo de orientar los procesos de desarrollo profesional y otras acciones de los directores, como también la articulación y efectividad de las políticas educativas y en particular de liderazgo. Sin embargo, en relación al grado de preparación percibido por los propios directores para implementar estos estándares, considerando las prácticas, conocimientos y principios y habilidades que suponen, y las cinco dimensiones abordadas en el marco, los resultados evidencian que los directores se perciben mediana y heterogéneamente preparados para ejercerlo, encontrándose altamente preparados para algunos componentes y dimensiones del marco. En este sentido, si bien los directores validan los contenidos del marco y su potencial uso, el marco es un referente ambicioso y difícil de implementar

según el nivel de preparación declarado. Así, solo el 8% de los directores se percibe altamente preparado en los tres componentes. Los hallazgos de este estudio sugieren, además, que el grado de preparación es menor en aquellas áreas más importantes según la literatura como es el foco en las funciones pedagógicas (Bellei et. Al, 2014; Marfán et. al. 2012; Volante, 2012). Estos resultados son consistente con la evidencia nacional que ha señalado debilidades en las prácticas y en la autopercepción en temas pedagógicos (CIDE, 2014).

Esta dificultad para implementar el MBDLE alerta sobre potenciales problemas en ámbitos claves para la implementación exitosa de políticas recientes como la Ley de Inclusión, los ajustes curriculares y estándares de aprendizaje definidos en la Ley General de la Educación, y la Ley de Carrera Docente. Específicamente, un grupo de directores se percibe escasamente capacitado en contenidos asociados a los marcos curriculares y evaluativos nacionales, como también en contenidos sobre inclusión y equidad y estrategias para promoverlas. A su vez, destaca la baja preparación en las prácticas para el desarrollo y promoción del desarrollo profesional docente, competencia clave para una ejecución efectiva de la Ley de Carrera Docente, que supone una activa participación por parte de los directivos escolares en tareas como la evaluación, inducción y el desarrollo profesional de los docentes. Asimismo, la efectividad de la implementación de políticas menos recientes se ve restringida, en particular, los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) y los Proyecto Educativo Institucional (PEI), considerando que los directores se perciben bajamente preparados para el desarrollo de procesos de autoevaluación institucional y para la elaboración de planes de mejoramiento y definición de metas institucionales. Ambos conocimientos son claves para el desarrollo exitoso de la planificación estratégica de los establecimientos a cuatro años y del plan anual que suponen estos instrumentos.

Si bien la información de este estudio es auto-declarada, los resultados sugieren espacios de mejora respecto de las competencias reales instaladas en el sistema educativo para cumplir con los estándares de liderazgo y con las competencias necesarias para la ejecución de otras políticas en desarrollo. El desafío que surge a partir de los resultados, se refiere a que para que el marco sea alcanzable y se logre un liderazgo efectivo, es contar con espacios formativos enfatizan la dimensión pedagógica y los conocimientos, habilidades y prácticas asociadas al marco, para avanzar en un mayor logro de aprendizaje de los estudiantes. Si bien la evaluación de la calidad de los programas de formación de directores es escasa, la alta prevalencia de posgrado entre los directores escolares nacionales y, la relación positiva y consistente entre el mayor grado de preparación y la mayor formación, los convierte en espacios privilegiados de mejora. Se vuelve importante resguardar procesos de formación que estén alineados a las necesidades de formación de los directores en ejercicio, del MBDLE y de los contextos educativos, como lo muestran las diferencias de la preparación de los directores según la dependencia administrativa donde trabajan, como también según sus años de experiencia. A su vez, programas con metodologías de enseñanzas con mayor foco en la práctica podrían ser un avance considerando que solo un 24% de los directores se siente altamente preparado en este componente. Actualmente la oferta formativa especializada en Chile no distingue entre los aspectos mencionados. A su vez, el desarrollo de competencias debe articularse con las competencias necesarias para la ejecución de políticas implementadas y en desarrollo de tal manera que estas políticas puedan ser conducidas de forma exitosa por los líderes de los establecimientos.

Finalmente, sería interesante expandir esta línea de investigación hacia otros miembros del equipo directivo, de manera de conocer cómo se distribuyen y complementan las prácticas, conocimiento, principios habilidades y funciones reales de estos equipos que lideran los establecimientos. Estudiar el conocimiento y validez del marco a partir de todos los actores relevantes permitiría identificar nuevos desafíos para las políticas de formación y carreras directivas,

mejorar la articulación de las políticas educativas con las competencias reales instaladas en los establecimientos y diseñar acciones concretas que ayuden a la mejora del liderazgo escolar.

## Referencias

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar*. Santiago, Chile: LOM.
- 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*. Santiago, Chile.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... Brown, E. (2009). *The impact of leadership on pupil outcomes: Final Report to DSCF*. Nottingham: Department of Children, Families & Schools/National College of School Leadership.
- Fernández, F., Guazzini, C., & Rivera, M. (2012). Caracterización de los directores escolares en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 55-83). Santiago, Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: DfES and Nottingham: NCSL.
- Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. (2015). Ministerio de Educación Chile. Recuperado de:  
[http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE\\_2015.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf)
- Marfán, J., González, R., Muñoz, G., Pascual, J., Valenzuela, P., & Weinstein, J. (2012). Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009. En: *Evidencias para políticas públicas en educación*. Proyecto FONIDE N°: FE11140. Ministerio de Educación de Chile.
- Marfán, J., Muñoz, G., & 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*, 20(3), 19-24. Ciss Praxis.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Aurora, CO: ASCD and McREL.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Improving school leadership: Policy and practice* (Vol. 1). Paris: OECD publishing.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321509><sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational administration*, 40(5), 425-446.  
<http://dx.doi.org/10.1108/09578230210440285>
- Uribe, M., & Ulises, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: Del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp.1 11-135). Santiago: Salesianos Impresores.

- Valenzuela, M., & Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 325-348). Santiago: Salesianos Impresores.
- Volante, P. (2012). Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 349-370). Santiago: Salesianos Impresores.
- Weinstein, J., & Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). Introducción. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 325—348). Santiago: Salesianos Impresores.

## Sobre los Autores

### **María del Rosario Rivero Castro**

Universidad Diego Portales, Chile  
[rosario.rivero@udp.cl](mailto:rosario.rivero@udp.cl)

### **Teresa Yañez Cifuentes**

Investigador Independiente  
[tereyc@gmail.com](mailto:tereyc@gmail.com)

### **Constanza Hurtado**

Investigador Independiente  
[constanza.hurtado@gmail.com](mailto:constanza.hurtado@gmail.com)

## Sobre los Editores

### **Augusto Riveros**

Western University  
[gus.riveros@uwo.ca](mailto:gus.riveros@uwo.ca)  
<http://orcid.org/0000-0002-9942-6380>

Augusto Riveros es profesor asociado en las áreas de política, equidad y liderazgo en la Universidad Western en Ontario, Canadá. Sus intereses académicos incluyen metodologías de la investigación, teoría de la gestión y liderazgo educativo, análisis de políticas y reforma educativa. Ha publicado su trabajo en numerosas revistas internacionales y libros editados. Las investigaciones del Dr. Riveros han sido apoyadas por el Consejo de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC *por sus siglas en Inglés*).

### **Wei Wei**

Western University  
[wwei32@uwo.ca](mailto:wwei32@uwo.ca)  
<http://orcid.org/0000-0002-0090-5614>

Wei Wei es candidata al Ph.D. en critical policy, equity, and leadership studies en la facultad de Educación en Western University en Ontario Canadá. Sus intereses de investigación incluyen liderazgo y gestión y liderazgo educativo, análisis de políticas educativas y educación internacional y comparada.

**Número Especial**  
**Estándares y Competencias en Gestión Educativa:**  
**Perspectivas Globales, Comparativas y Críticas**

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 117

23 de septiembre 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Mónica Pini**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**,

Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velasco**

Universidad de Colima, México

## education policy analysis archives

## editorial board

**Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley**Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)**Cristina Alfaro**

San Diego State University

**Gary Anderson**

New York University

**Michael W. Apple**

University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**

University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany**David C. Berliner**

Arizona State University

**Henry Braun** Boston College**Casey Cobb**

University of Connecticut

**Arnold Danzig**

San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**

Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**

University of Georgia

**David E. DeMatthews**

University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy**John Diamond**

University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**

Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**

Arizona State University

**Michael J. Dumas**

University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**

University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion

University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**

Adams State College

**Rachael Gabriel**

University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington**Gene V Glass**

Arizona State University

**Ronald Glass** University of

California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**

University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento**Kimberly Kappler Hewitt**

University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University**Steve Klees** University of Maryland**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo**Jessica Nina Lester**

Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago**Chad R. Lochmiller** Indiana

University

**Christopher Lubienski** Indiana

University

**Sarah Lubienski** Indiana University**William J. Mathis**

University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**

University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**

Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**

University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**

University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**

University of Kentucky

**Susan L. Robertson**

Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**

University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**

University of Houston

**A. G. Rud**

Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell**Noah Sobe** Loyola University**Nelly P. Stromquist**

University of Maryland

**Benjamin Superfine**

University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**

Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**

Michigan State University

**Tina Trujillo**

University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**

University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**

University of Connecticut

**John Weathers** University of

Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**

University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**

Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**

Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**

University of South Florida

**Kyo Yamashiro**

Claremont Graduate University

**Miri Yemini**

Tel Aviv University, Israel

## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil