



Revista Educación  
ISSN: 0379-7082  
ISSN: 2215-2644  
revedu@gmail.com  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

## Competencias de liderazgo que movilizan docentes en puestos directivos escolares de establecimientos educativos particulares subvencionados de la V Región de Chile

**Castro Castro, Soledad Andrea; Flores Castillo, Francis; Cornejo Garcés, César Alejandro; Castro Castro, Marjorie Alejandra**

Competencias de liderazgo que movilizan docentes en puestos directivos escolares de establecimientos educativos particulares subvencionados de la V Región de Chile

Revista Educación, vol. 43, núm. 2, 2019

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Disponible en:** <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44058158020>

**DOI:** <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.31834>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

## Competencias de liderazgo que movilizan docentes en puestos directivos escolares de establecimientos educativos particulares subvencionados de la V Región de Chile

Leadership Skills that Motivate School Principals at Subsidized Private Schools in Regional V, Chile

Soledad Andrea Castro Castro  
Fundación Mujeres por la Educación, Chile  
castrosoledad77@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-0902-6384>

Francis Flores Castillo  
Universidad de Playa Ancha, Chile  
francisedie@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-4060-9748>

César Alejandro Cornejo Garcés  
Colegio Alemán, Chile  
pupo35@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-4444-2880>

Marjorie Alejandra Castro Castro  
Fundación Mujeres por la Educación, Chile  
mcastro.profesora@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-4477-4721>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.31834>

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44058158020>

Recepción: 28 Enero 2018  
Aprobación: 20 Mayo 2019

### RESUMEN:

Las competencias de liderazgo son clave para lograr aprendizajes de calidad en el estudiantado, por lo que su análisis es pertinente para definir planes de acción de alto impacto educativo. Así, se diseñó esta investigación no experimental, transversal de enfoque cuantitativo con el fin de conocer los niveles de desarrollo de las competencias de liderazgo de docentes en puestos directivos de establecimientos particulares subvencionados de la V región de Chile considerando la incidencia del género, años de experiencia y perfeccionamiento. Un total de 568 docentes de aula respondieron el instrumento *Evaluación de las competencias del área liderazgo que los directores y jefes técnicos movilizan en su desempeño profesional* (Muñoz, 2012). Los resultados muestran en general niveles de desarrollo alto, habiendo fortalezas en la *comunicación efectiva y difusión del proyecto institucional*, aspectos por mejorar se manifiestan en el *levantamiento de información útil para tomar de decisiones y administración del cambio*. De las variables independientes solo se encontraron diferencias significativas en el género a favor de las mujeres. Estos hallazgos son relevantes, debido a que en la V región no se encontraron estudios previos sobre competencias de liderazgo en establecimientos subvencionados, y a nivel del Ministerio de Educación el foco está en fortalecer el desempeño de directivos del contexto municipal, habiendo gran desconocimiento y falta de apoyo en directivos del contexto particular subvencionado.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias, Liderazgo, Docentes directivos.

### ABSTRACT:

Leadership skills among school administrators are essential for providing students with quality teaching and may, therefore, benefit from defining high impact educational strategies. This non experimental, cross-cutting and quantitative analysis was prepared to obtain more knowledge on developing leadership skills among the school administration in Chile's Region V subsidized schools, considering gender, years of experience and enhancement. A total number of 568 classroom teachers answered questions in the survey: *Assessment of leadership skills required by Principals and Administration Heads to Foster their Professional Development* (Muñoz, 2012). Results show high levels of development with strong effective communication and institutional dissemination skills. Some aspects to improve include gathering useful information to make decisions and manage change. Significant gender

differences were perceived with independent variables which favored females. These findings are relevant since there were no prior studies on leadership skills in subsidized Region V schools. The focus of the Ministry of Education is skill-strengthening among school principals in this particular school district which showed gaps in this area. Findings may contribute to development of an institutional educational policy at FODEC aimed at strengthening the skills of both school administrators as well as institutional management that may lead to developing evidence-based plans to enhance leadership leading and generate a positive impact on FODEC schools.

**KEYWORDS:** Skills, Leadership, School Administration.

## INTRODUCCIÓN

La Ley de Inclusión (Ley N° 20.845) (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2015) obliga al Estado a asegurar un sistema educativo basado en los principios de inclusión, diversidad, colaboración y flexibilidad con el fin de desarrollar procesos de aprendizaje efectivos para todo el estudiantado, sin importar su origen socioeconómico o las barreras de aprendizaje que presenten. Esto conlleva un gran desafío para todos los actores escolares, principalmente para directoras, directores y sus equipos directivos, los cuales tienen la responsabilidad de liderar a los establecimientos escolares hacia el logro de metas educativas de manera efectiva. En este sentido, la investigación internacional y nacional ha sido clara en demostrar que el liderazgo directivo es un factor crítico en el mejoramiento escolar, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad (Hallinger y Heck, 1998; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou y Kington, 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

Debido a esto, el Ministerio de Educación de Chile desde el año 2015 comienza a fortalecer la política de liderazgo escolar que venía desarrollándose en el país desde la década del 90. Dentro de este proceso se han implementado diversas iniciativas que han tenido como foco la profesionalización del rol directivo dentro de los establecimientos escolares públicos. Estas instancias de formación directiva son gratuitas y han estado dirigidas principalmente a docentes en puestos directivos que se desempeñan en establecimientos escolares municipales, por presentar mayor proporción de resultados insuficientes según los estándares de aprendizaje evaluados por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación escolar en Chile (SIMCE).

No obstante, según datos de la plataforma Datos Abiertos del MINEDUC (2018), un 54,6% del total del estudiantado escolar chileno, asiste a establecimientos particulares subvencionados. Esta tendencia también se observa a nivel de la V región, en donde un 57% de la matrícula corresponde a establecimientos particulares subvencionados, un 34% a establecimientos municipales y un 8,3% a establecimientos particulares pagados. Según estos datos más de la mitad del estudiantado de la V región asiste a establecimientos escolares particulares subvencionados. Esta información da gran relevancia a esta investigación, pues sustenta la idea de la necesidad de abrir la perspectiva de apoyo desde el MINEDUC hacia el contexto educativo particular subvencionado. Sus hallazgos además pueden ser un aporte en este sentido, pudiendo servir como evidencia empírica para el desarrollo de programas formativos pertinentes dirigidos a directivos escolares que se desempeñan en establecimientos particulares subvencionados.

Para el logro de los objetivos de este estudio se diseñó una investigación de enfoque cuantitativo de diseño no experimental, transversal. De acuerdo con los antecedentes antes expuestos, el estudio tuvo como objetivo principal conocer los niveles de desarrollo de las competencias de liderazgo de directores, directoras, jefas y jefes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) de los establecimientos particulares subvencionados administrados por la Fundación de Oficio Diocesano de Educación Católica (FODEC) según el Marco de la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño [MBE] (MINEDUC, 2005) y la incidencia de las variables género, años de experiencia en el cargo y perfeccionamiento en el nivel de desarrollo de estas competencias. Como objetivos específicos se propuso: 1)

caracterizar según género, años de experiencia en el cargo y perfeccionamiento a directoras, directores, jefas y jefes de UTP, 2) describir el nivel de desarrollo de los criterios del área de liderazgo del MBD (MINEDUC, 2005) que movilizan las directoras, directores, jefes y jefas de UTP y 3) analizar la incidencia del género, años de experiencia en el cargo y perfeccionamiento en el nivel de desarrollo de las competencias directivas.

Sus resultados establecen que tanto directoras, directores como los jefes y jefas de UTP presentan un alto nivel de desarrollo en los cinco criterios del área de liderazgo del MBD (MINEDUC, 2005) ubicándose en los niveles *siempre* y *generalmente*, que corresponden a los niveles más altos de la escala Likert utilizada para evaluar las competencias de liderazgo (Muñoz, 2012). Ambos docentes directivos (directores/as y jefes/as de UTP) presentan debilidades en la administración del cambio y en el *levantamiento de información útil para la toma de decisiones*. Por otra parte, también ambos directivos presentan fortalezas en la *comunicación efectiva* y en la *difusión del Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. En cuanto a los resultados del análisis inferencial solo se encontraron diferencias significativas en el género a favor de las mujeres, no así en los años de experiencia en el cargo y en el perfeccionamiento. Estos resultados sustentan la necesidad de abrir más espacios de participación femenina en cargos de liderazgo en todos los niveles educativos, así como también en otras áreas del desarrollo social.

Con esto, el objetivo de este artículo es presentar estos hallazgos los cuales pueden contribuir en la construcción de una política educativa institucional a nivel FODEC para el fortalecimiento tanto del liderazgo directivo como de la gestión institucional, que permita, por ejemplo, el intercambio de acciones de impacto positivo entre comunidades educativas pertenecientes a la FODEC y el diseño de planes de mejora en el área de liderazgo sustentados en evidencia.

## MARCO DE REFERENCIA

### Antecedentes nacionales e internacionales sobre liderazgo educativo:

La creciente relevancia del liderazgo escolar en las políticas educativas en el siglo veintiuno se basa en el supuesto de que las escuelas no pueden mejorar sin él (Bush, 2019). Al respecto, existe un amplio consenso en la investigación nacional e internacional en esta línea, el cual señala que descontando la enseñanza en el aula, el liderazgo es el elemento que más influye en los aprendizajes estudiantiles, sobretodo en contextos vulnerables (Hallinger y Heck, 1998; Leithwood et ál, 2006; Leithwood et ál. 2008; Robinson et ál. 2009; Day et ál. 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Bellei et ál 2014), mientras que un liderazgo deficiente puede disminuir la calidad de los aprendizajes (Weinstein, 2009).

De esta manera, el liderazgo directivo escolar puede tener un fuerte e indirecto efecto en el aprendizaje, pues es ejercido a través del profesorado (Seashore, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010) y sus efectos se encontrarían en torno al 25% de la varianza total de los resultados entre escuelas (Barber y Mourshead, 2007; Leithwood, et ál. 2006).

Sin embargo, Flessa, Bramwell, Fernández, y Weinstein (2018) en un estudio reciente que analiza investigaciones y políticas educativas relacionadas con liderazgo directivo escolar en Latinoamérica, señalan que la atención a la investigación y la política de liderazgo directivo en esta región, ha sido relativamente lenta, mientras creció de manera constante en la primera década de este siglo, sigue siendo baja en comparación con otras regiones del mundo.

No obstante, en Chile los diseñadores de políticas públicas educativas a largo de tres décadas, han venido implementando avances para fortalecer el liderazgo directivo dentro de los establecimientos públicos. Estos avances se han visto reflejados en dos ejes de políticas, por una parte, los que definen responsabilidades o acciones asociadas a la función y que fijan las atribuciones del ejercicio, y por otra parte, las iniciativas que apuntan a mejorar las capacidad de liderazgo en el sistema, ya sea asegurando el ingreso al ejercicio a

candidatos idóneos o bien desarrollando habilidades de liderazgo en los directivos en ejercicio (MINEDUC, 2018).

### **Marco para la buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño (MINEDUC, 2005)**

Dentro del primer eje de políticas públicas mencionado anteriormente, se destaca la elaboración participativa del MBD (MINEDUC, 2005) la cual a través de criterios y descriptores, define las competencias de liderazgo para docentes en puestos directivos escolares. De esta forma, este documento pretende ser un mapa orientador del desempeño profesional directivo con enfoque en *competencias*. Se estructura en cuatro áreas: liderazgo, gestión del currículo, gestión de recursos y finalmente, clima institucional y convivencia.

Para evaluar las competencias de liderazgo en esta investigación, se tomará como referente conceptual el área de liderazgo del MBD (MINEDUC, 2005).

A continuación, en la Tabla 1 se describen los criterios y descriptores del área de liderazgo planteados en dicho documento.

**TABLA 1**  
**Criteria y descriptores del área de liderazgo del MBD**

Criterion	Descriptor
1.- El director y equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior de las escuelas.	1.- Utiliza distintos estilos de liderazgo de manera eficiente. 2.- Ejerce su rol como formador de personas y de la organización. 3.- Reflexiona sobre su gestión profesional en el contexto de su labor directiva. 4.- Lidera procesos de cambio al interior de la escuela. 5.- Promueve una cultura organizacional flexible. 6.- Apoya una cultura organizacional flexible.
2.- El Director y Jefe Técnico comunican sus puntos de vista con claridad y entiende las perspectivas de otros actores.	1.- Es capaz de comunicarse de manera efectiva con diferentes interlocutores en forma escrita. 2.- Es capaz de comunicarse de manera efectiva con diferentes interlocutores en forma oral 3.- Es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios, ideas y sugerencias. 4.- Practica un trato cordial con el personal de la escuela. 5.- Coopera con la comunidad educativa. 6.- Establece canales de comunicación con personas ligadas al proceso de toma de decisiones fuera de la comunidad escolar.
3.- El director y el equipo directivo aseguran la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos.	1.- Garantiza la existencia de mecanismos de recolección de información como insumo para el proyecto educativo del establecimiento. 2.- Asegura la recolección y sistematización de la información para evaluar a las y los docentes. 3.- Retroalimenta a docentes sobre su desempeño profesional 4.- Asegura la recolección y sistematización de la información para evaluar a paradocentes y asistentes de la educación. 5.- Retroalimenta a paradocentes y asistentes de la educación sobre su desempeño laboral. 6.- Dispone de mecanismos de información sistemática sobre el clima interno del establecimiento. 7.- Dispone de mecanismos de información sistemática sobre las relaciones con los actores relevantes del entorno 8.- Utiliza la información disponible para monitorear los resultados de aprendizaje de los estudiantes 9.- Utiliza la información disponible para evaluar oportunamente los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes. 10.- Utiliza la información disponible para monitorear los resultados del establecimiento. 11.- Utiliza la información disponible para evaluar los resultados del establecimiento.
4.- El director y el equipo directivo son capaces de administrar conflictos y resolver problemas.	1.- Es capaz de identificar los problemas del establecimiento. 2.- Es capaz de resolver los problemas que se presentan en el establecimiento. 3.- Utiliza técnicas de negociación y resolución de conflictos. 4.- Establece mecanismos para la resolución de disputas y quejas. 5.- Toma decisiones fundamentadas. 6.- Considera enfoques alternativos para la resolución de problemas.
5.- El director y el equipo directivo difunden el proyecto educativo institucional y aseguran la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo.	1.- Comunica el proyecto educativo de la escuela. 2.- Promueve el desarrollo de una visión compartida del proyecto educativo institucional. 3.- Procura que los cambios al interior de la unidad educativa se reflejen en la planificación del establecimiento. 4.- Asegura que la planificación se base en información relevante, considerando a los actores del contexto interno y externo. 5.- Genera espacio para que los intereses de los distintos actores de la comunidad escolar se vean reflejados en el Proyecto Educativo Institucional.

Fuente: MINEDUC (2005)

## Importancia de las competencias de liderazgo en la gestión institucional

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2005) define a las competencias como aquellas capacidades que permiten responder con éxito a determinadas demandas y tareas a partir de la movilización de recursos personales y del entorno. Estos recursos (internos y externos) integran los conocimientos, habilidades y actitudes que despliega un individuo en un contexto profesional determinado (Le Boterf, 2000).

La perspectiva de liderazgo que propone el MBD (MINEDUC, 2005) define al liderazgo directivo a partir de un conjunto de competencias que coadyuvan al logro de los criterios de las otras áreas de gestión, posicionándolo como el dominio motor del marco. (Ver Figura 1)



FIGURA 1  
Perspectiva del Liderazgo en MBD

Fuente: MINEDUC, (2005)

Según lo anterior es posible comprender que de las competencias de liderazgo que los directivos escolares movilicen, dependerá el mejoramiento de la gestión institucional, lo cual posiciona al liderazgo directivo como el eje impulsor del cambio y de la mejora escolar. De esta manera, el liderazgo directivo se ocuparía de organizar, evaluar y dinamizar los cambios necesarios para proyectar, conducir y sustentar la organización escolar en un entorno complejo de continuo cambio.

En un estudio desarrollado en Chile por Muñoz y Marfán (2011) se identificaron competencias críticas de liderazgo directivo a partir de la revisión de la evidencia nacional e internacional y las opiniones de directores, sostenedores y jefes de carrera de programas de formación. Así, las dimensiones de competencias que emergieron luego de la triangulación de las fuentes de información, consideraron dos tipos de competencias, primero las competencias funcionales (relacionadas con los capacidades técnicas para desarrollar la función) las cuales incluye las dimensiones: i) establecer una visión orientadora, ii) generar condiciones organizacionales, iii) desarrollar personas, iv) gestionar la convivencia escolar y v) gestionar el currículo; y las competencias conductuales (relacionada con la disposición personal para el desempeño), las cuales incluye las dimensiones: i) gestión flexible para el cambio, ii) articulación conocimiento y práctica, iii) habilidades comunicacionales y iv) construcción de confianza. Estos hallazgos y otros antecedentes de investigaciones internacionales y nacionales (Spillane, 2005; Chia y Holt, 2006; Cuellar y Giles, 2012; Weinstein, 2009; Uribe, 2010), abrieron la necesidad de actualizar conceptualmente el marco referencial

del desempeño directivo nacional. Es por esto que desde el año 2016 se encuentra vigente en Chile el nuevo Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar [MBDLE] (MINEDUC, 2015), que en la actualidad orienta el desempeño de directores y directivos escolares.

Al respecto es importante mencionar que la elección del MBD (MINEDUC, 2005) para evaluar las competencias de liderazgo en esta investigación, se debe principalmente a que su marco conceptual se encuentra basado en el enfoque de las competencias directivas y el nuevo marco de actuación utiliza un fundamento teórico basado en prácticas directivas, las cuales se definen como un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos (MINEDUC, 2015). Por lo tanto, no aplica para los fines investigativos de este estudio.

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Se diseñó una investigación de enfoque cuantitativo de diseño no experimental, transversal. Su objetivo principal fue conocer los niveles de desarrollo de las competencias de liderazgo según el MBD (MINEDUC, 2005) de directoras, directores, jefas y jefes UTP de los establecimientos particulares subvencionados de la FODEC y la incidencia de las variables género, años de experiencia en el cargo directivo y perfeccionamiento en el desarrollo de las competencias de liderazgo. Como objetivos específicos se propuso: 1) caracterizar según género, años de experiencia en el cargo y perfeccionamiento a directoras, directores, jefas y jefes UTP, 2) describir el nivel de desarrollo de los criterios del área de liderazgo que movilizan directoras, directores, jefas y jefes de UTP y 3) analizar la incidencia del género, años de experiencia en el cargo y perfeccionamiento en el desarrollo de competencias directivas.

## Instrumento y muestra

Para levantar los datos se utilizó el instrumento *Evaluación de las competencias del área liderazgo que los directores y jefes técnicos movilizan en su desempeño profesional* (Muñoz, 2012). Debido que se ajustaba adecuadamente a los objetivos propuestos. El instrumento corresponde a un cuestionario en escala Likert de 5 niveles:

1=Nunca/ 2=Casi Nunca/ 3=Ocasionalmente/ 4=Generalmente/ 5=Siempre.

Este instrumento se validó bajo juicio de experto presentando una alta validez interna (0,96) según Lawshe (1975). La confiabilidad del instrumento según Alfa de Cronbach presentó un valor de 0,98. Por lo tanto, es un instrumento que posee alta validez y alta confiabilidad.

La muestra fue no probabilística integrando a 568 docentes (no directivos) de los establecimientos educacionales de la FODEC de un total N: 11.878 docentes no directivos que se desempeñan en establecimientos subvencionados en la V región de Chile. Los criterios utilizados para definir la muestra fueron dos; el primero, la red de establecimientos educacionales subvencionados FODEC es una de las más grandes de la V región, con 19 establecimientos desplegados en 12 comunas (Valparaíso, Viña del Mar, Quilpué, Villa Alemana, Limache, Quillota, Nogales, La Calera, La Cruz, Isla de Pascua, Quintero, Algarrobo), en los cuales se educa a un total de 9.382 estudiantes en todos los niveles de enseñanza (Parvularia/Básica/Media). El segundo criterio, correspondió a la existencia de contacto profesional con el directorio de la FODEC, lo cual facilitó la autorización del estudio en sus 19 establecimientos que representan el universo total de dicha administración y gestión educativa.

A continuación, en la Tabla 2, se detallan algunos datos importantes del contexto investigativo.

**TABLA 2**  
Número de estudiantes, docentes e índice de vulnerabilidad de establecimientos de la FODEC

N° Estudiantes	N° Docentes Directivos	N° Docentes Aula	Índice de Vulnerabilidad (%)
9.382	100	568	Enseñanza Básica: 52.7

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 2, más de la mitad del total de las y los estudiantes de los establecimientos FODEC, tanto en enseñanza media como en enseñanza básica, son vulnerables. Por lo tanto, las competencias de liderazgo que se desplieguen en estos contextos educativos son de gran relevancia para la gestión organizacional y en consecuencia para el logro de mejores aprendizajes en sus estudiantes.

### Aplicación del instrumento

El instrumento fue aplicado al total de docentes no directivos de la FODEC en papel durante las horas de trabajo no lectivo destinados para la reflexión docente en conjunto (consejo de docentes). Esta aplicación se ejecutó durante los meses de abril y mayo del año 2015.

### Análisis de los datos

Para analizar los datos cuantitativos se siguió el procedimiento planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), el cual establece las siguientes fases:

Fase 1: Selección del programa estadístico para analizar los datos, en este caso el SPSS 20.

Fase 2: Ejecución del programa.

Fase 3: Exploración de los datos y visualización por las variables independientes y dependientes del estudio.

Fase 4: Evaluación de la confiabilidad y la validez del instrumento.

Fase 5: Análisis estadístico descriptivo para cada variable dependiente, es decir, para cada indicador de los cinco criterios del área de liderazgo del MBD (MINEDUC, 2015) medidas por el instrumento. Posteriormente se procedió a promediar cada uno de los indicadores de cada criterio para obtener su valor total.

Fase 6: Análisis inferenciales para prueba de las hipótesis.

Hipótesis: H1: El género incide significativamente en el nivel de desarrollo de desarrollo de los criterios del área de liderazgo; H2: Los años de experiencia en el cargo inciden significativamente en el nivel grado de desarrollo de las competencias de liderazgo; H3: El perfeccionamiento incide significativamente en el nivel de desarrollo de las competencias de liderazgo.

Fase 7: Preparación de los datos para presentarlos.

### RESULTADOS

A continuación, en las tablas siguientes se presentan los principales resultados de esta investigación.

**TABLA 3**  
**Género, Años de Experiencia en el cargo y Perfeccionamiento**  
**de directores/as y jefes/as de UTP de la FODEC**

Directivos Escolares	Género				Años de Experiencia (años de antigüedad en el cargo)				Perfeccionamiento (grado de magister)			
	F	%	M	%	+10	%	-10	%	Si	%	No	%
Directores/as	10	63	6	38	7	44	9	56	6	38	10	63
Jefe/a de UPT	12	75	4	25	4	25	12	75	0	0	16	100
Total	22	69	10	31	11	34	21	66	6	19	26	81

Fuente: Elaboración propia

Según Tabla 3, los directivos de los establecimientos FODEC (directores/as y jefes/as de UTP) son más mujeres que hombres (69% mujeres), tienen baja experiencia debido a que un 34% lleva más de 10 años en el cargo y el porcentaje con magister en administración, gestión o liderazgo es de es bajo (19%). A continuación, en las Tablas 4 y 5 se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo (media) para ambos directivos.

**TABLA 4**  
**Resultados de medias en los indicadores de los cinco criterios del área de liderazgo el MBD (MINEDUC, 2005) para directoras y directores de la FODEC**

Criterio	Indicador	Media
1 - El director o la directora ejerce liderazgo y administra el cambio al interior de las escuelas.	1 - Utiliza distintos estilos de liderazgo de manera eficiente.	4,22
	2 - Ejerce su rol como formador de personas y de la organización.	4,42
	3 - Reflexiona sobre su gestión profesional en el contexto de su labor directiva.	4,36
	4 - Lidera procesos de cambio al interior de la escuela.	4,36
	5 - Promueve una cultura organizacional flexible.	4,34
	6 - Apoya una cultura organizacional flexible.	4,33
<b>Total Criterio 1</b>		<b>4,33</b>
2 - El Director o la directora comunica sus puntos de vista con claridad y entiende las perspectivas de otros actores.	1 - Es capaz de comunicarse de manera efectiva con diferentes interlocutores en forma escrita.	4,49
	2 - Es capaz de comunicarse de manera efectiva con diferentes interlocutores en forma oral.	4,63
	3 - Es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios, ideas y sugerencias.	4,61
	4 - Practica un trato cordial con el personal de la escuela.	4,70
	5 - Coopera con la comunidad educativa.	4,67
	6 - Establece canales de comunicación con personas ligadas al proceso de toma de decisiones fuera de la comunidad escolar.	4,49
<b>Total Criterio 2</b>		<b>4,59</b>
3 - El director o la directora asegura la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos.	1 - Garantiza la existencia de mecanismos de recolección de información como insumo para el proyecto educativo del establecimiento.	4,43
	2 - Asegura la recolección y sistematización de la información para evaluar a las y los docentes.	4,42
	3 - Retroalimenta a docentes sobre su desempeño profesional.	4,21
	4 - Asegura la recolección y sistematización de la información para evaluar a paradocentes y asistentes de la educación.	4,13
	5 - Retroalimenta a paradocentes y asistentes de la educación sobre su desempeño laboral.	4,14
	6 - Dispone de mecanismos de información sistemática sobre el clima interno del establecimiento.	4,25
	7 - Dispone de mecanismos de información sistemática sobre las relaciones con los actores relevantes del entorno.	4,27
	8 - Utiliza la información disponible para monitorear los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes.	4,39
	9 - Utiliza la información disponible para evaluar oportunamente los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes.	4,34
	10 - Utiliza la información disponible para monitorear los resultados del establecimiento.	4,50
	11 - Utiliza la información disponible para evaluar los resultados del establecimiento.	4,51
<b>Total Criterio 3</b>		<b>4,32</b>
4 - El director o la directora administra conflictos y resuelve problemas.	1 - Es capaz de identificar los problemas del Establecimiento.	4,50
	2 - Es capaz de resolver los problemas que se presentan en el establecimiento.	4,45
	3 - Utiliza técnicas de negociación y resolución de conflictos.	4,44
	4 - Establece mecanismos para la resolución de disputas y quejas.	4,41
	5 - Toma decisiones fundamentadas.	4,53
	6 - Considera enfoques alternativos para la resolución de problemas.	4,37
<b>Total Criterio 4</b>		<b>4,45</b>
5 - El director o la directora difunde el proyecto educativo institucional y asegura la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo.	1 - Comunica el proyecto educativo de la escuela.	4,79
	2 - Promueve el desarrollo de una visión compartida del proyecto educativo institucional.	4,62
	3 - Procura que los cambios al interior de la unidad educativa se reflejen en la planificación del establecimiento.	4,53
	4 - Asegura que la planificación se base en información relevante, considerando a los actores del contexto interno y externo.	4,48
	5 - Genera espacio para que los intereses de los distintos actores de la comunidad escolar se vean reflejados en el Proyecto Educativo Institucional.	4,46
<b>Total Criterio 5</b>		<b>4,57</b>

Fuente: Elaboración propia

Según Tabla 4, los indicadores con puntuaciones más bajas son: asegura la recolección y sistematización de la información para evaluar a paradocentes y asistentes de la educación (4,13) y retroalimenta a paradocentes y asistentes de la educación sobre su desempeño laboral (4,14). Los indicadores con puntuaciones más altas corresponden a comunica el proyecto educativo de la escuela (4,79) y practica un trato cordial con el personal de la escuela (4,70).

**TABLA 5**  
**Resultados de medias en los indicadores de los cinco criterios de área de liderazgo el MBD (MINEDUC, 2005) para jefes y jefas de UTP de la FODEC**

Criterio	Indicador	Media
1 - El jefe o jefa UTP ejerce liderazgo y administra el cambio al interior de las escuelas.	1. - Utiliza distintos estilos de liderazgo de manera eficiente.	4,18
	2. - Ejerce su rol como formador de personas y de la organización.	4,36
	3. - Reflexiona sobre su gestión profesional en el contexto de su labor directiva.	4,26
	4. - Lidera procesos de cambio al interior de la escuela.	4,22
	5. - Promueve una cultura organizacional flexible.	4,27
	6. - Apoya una cultura organizacional flexible.	4,27
	<b>Total Criterio 1</b>	
2 - El jefe o jefa UTP comunica sus puntos de vista con claridad y entiende las perspectivas de otros actores.	1. - Es capaz de comunicarse de manera efectiva con diferentes interlocutores en forma escrita.	4,52
	2. - Es capaz de comunicarse de manera efectiva con diferentes interlocutores en forma oral	4,58
	3. - Es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios, ideas y sugerencias.	4,51
	4. - Practica un trato cordial con el personal de la escuela.	4,66
	5. - Coopera con la comunidad educativa.	4,66
	6. - Establece canales de comunicación con personas ligadas al proceso de toma de decisiones fuera de la comunidad escolar.	4,42
<b>Total Criterio 2</b>		<b>4,55</b>
3 - El jefe o jefa UTP asegura la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos.	1. - Garantiza la existencia de mecanismos de recolección de información como insumo para el proyecto educativo del establecimiento.	4,38
	2. - Asegura la recolección y sistematización de la información para evaluar a las y los docentes.	4,43
	3. - Retroalimenta a docentes sobre su desempeño profesional	4,36
	4. - Asegura la recolección y sistematización de la información para evaluar a paradocentes y asistentes de la educación.	4,06
	5. - Retroalimenta a paradocentes y asistentes de la educación sobre su desempeño laboral.	3,98
	6. - Dispone de mecanismos de información sistemática sobre el clima interno del establecimiento.	4,24
	7. - Dispone de mecanismos de información sistemática sobre las relaciones con los actores relevantes del entorno	4,22
	8. - Utiliza la información disponible para monitorear los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes.	4,51
	9. - Utiliza la información disponible para evaluar oportunamente los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes.	4,44
	10. - Utiliza la información disponible para monitorear los resultados del establecimiento.	4,53
	11. - Utiliza la información disponible para evaluar los resultados del establecimiento.	4,55
<b>Total Criterio 3</b>		<b>4,33</b>
4 - El jefe o jefa UTP administra conflictos y resuelve problemas.	1. - Es capaz de identificar los problemas del Establecimiento.	4,47
	2. - Es capaz de resolver los problemas que se presentan en el establecimiento.	4,41
	3. - Utiliza técnicas de negociación y resolución de conflictos.	4,39
	4. - Establece mecanismos para la resolución de disputas y quejas.	4,30
	5. - Toma decisiones fundamentadas.	4,44
	6. - Considera enfoques alternativos para la resolución de problemas.	4,33
<b>Total Criterio 4</b>		<b>4,39</b>
5 - El jefe o jefa UTP difunde el proyecto educativo institucional y asegura la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo.	1. - Comunica el proyecto educativo de la escuela.	4,72
	2. - Promueve el desarrollo de una visión compartida del proyecto educativo institucional.	4,58
	3. - Procura que los cambios al interior de la unidad educativa se reflejen en la planificación del establecimiento.	4,52
	4. - Asegura que la planificación se base en información relevante, considerando a los actores del contexto interno y externo.	4,45
	5. - Genera espacio para que los intereses de los distintos actores de la comunidad escolar se vean reflejados en el Proyecto Educativo Institucional.	4,45
<b>Total Criterio 5</b>		<b>4,54</b>

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5, se observa, en el caso de jefes/as de UTP, los indicadores con puntuaciones más altas son: *comunica el proyecto educativo de la escuela* (4,72) y *practica un trato cordial con el personal de la escuela* (4,66) que presenta en mismo valor que el indicador *coopera con la comunidad educativa* (4,66). El indicador con valor más bajo corresponde a *asegura la recolección y sistematización de la información para evaluar a paradocentes y asistentes de la educación* (4,06). A continuación, en la Tabla 6, se presenta el valor promedio de la sumatoria de cada indicador de los cinco criterios del área de liderazgo para director/a y jefe/a UTP.

TABLA 6  
Valores promedio de los cinco criterios del área de liderazgo, según MBD (MINEDUC, 2005) para directores/as y jefe/es UTP de los establecimientos FODEC

Criterio	Media Director/a	Criterio	Media Jefe/a UTP
Comunicación Efectiva	4,59	Comunicación Efectiva	4,55
Difusión de Proyecto educativos Institucional	4,57	Difusión de Proyecto educativos Institucional	4,54
Capacidad para administrar conflictos y resolver problemas	4,45	Capacidad para administrar conflictos y resolver problemas	4,39
Levantamiento de información útil para la toma de decisiones oportuna y consecución de resultados educativos	4,32	Levantamiento de información útil para la toma de decisiones y consecución de resultados educativos	4,33
Administración del cambio	4,33	Administración del cambio	4,26

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 6 en todos los criterios de área de liderazgo del MBD (MINEDUC, 2005) las y los docentes directivos (directores/as y jefes/as de UTP) presentan puntuaciones en los niveles siempre y generalmente. Las debilidades de ambos directivos se observan en la *administración del cambio y en el levantamiento de información útil para la toma de decisiones*. Por otra parte, también ambos directivos presentan fortalezas en *comunicación efectiva y en difusión del PEI*.

Los resultados del análisis inferencial establecen, que de las tres hipótesis planteadas, solo se observaron diferencias de medias significativas en la variable género a favor de las mujeres. En el caso de docentes en puestos directivos que ejercen el rol de directores/as, en todos los indicadores del instrumento las mujeres tuvieron en promedio mayores puntuaciones, siendo las diferencias significativas en los siguientes indicadores: *practica un trato cordial con el personal de la escuela, garantiza la existencia de mecanismos de recolección de información como insumo para el proyecto educativo del establecimiento, retroalimenta a docentes sobre su desempeño profesional, asegura la recolección y sistematización de la información para evaluar a paradocentes y asistentes de la educación, utiliza la información disponible para monitorear los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes, utiliza la información disponible para evaluar oportunamente los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes, utiliza la información disponible para monitorear los resultados del establecimiento, utiliza la información disponible para evaluar los resultados del establecimiento y por último comunica el Proyecto Educativo en la escuela*. En el caso de docentes en puestos directivos que ejercen el cargo

de jefes/as de UTP se observaron diferencias de medias significativas a favor de las mujeres en todos los indicadores del área de liderazgo del MBD (MINEDUC, 2005), exceptuando el indicador *retroalimenta a paradocentes y asistentes de la educación sobre su desempeño laboral, y considera enfoques alternativos para la resolución de problemas* en los que se presentan mayores puntuaciones a favor del género masculino.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Según los resultados de esta investigación es posible concluir que en el contexto educativo particular subvencionado según el profesorado, tanto directoras, directores como jefas y jefes de UTP presentan un alto nivel de desarrollo de las competencias de liderazgo que fueron medidas por el instrumento. Sus fortalezas se encuentran en la *comunicación efectiva y difusión del PEI*. La *capacidad para administrar conflictos y resolver problemas* mostró un desarrollo medio. Se presentaron debilidades en el levantamiento de *información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos* y en la *administración del cambio*. Estos resultados sugieren la necesidad de fortalecer estas debilidades, observándolas como valiosas oportunidades de cambio, sobre todo considerando que una mayor profesionalización implica la toma de decisiones oportunas fundamentadas en datos y estar abiertos a cambios inherentes de un contexto educativo cambiante y complejo. En este sentido, viene al caso mencionar que parte de las intervenciones de la Agencia de Calidad de Educación que comenzó a operar en el año 2012 en Chile, han sido focalizadas en mejorar la gestión de las escuelas municipales categorizadas con desempeño insuficiente a través de talleres dirigidos a sostenedores, equipos directivos, docentes y consejos escolares. Lamentablemente a nuestro juicio, su capacidad de acción no siempre da abasto para todos los establecimientos municipales del país que requieren un apoyo anticipado y oportuno.

Según estos resultados, también es posible concluir que ambos directivos (directores/as y jefes/as UTP) tienen una tarea pendiente en cuanto al diseño y aplicación de procesos evaluación de paradocentes y asistentes de la educación (profesionales y no profesionales), dado que estos actores escolares actualmente cumplen funciones de apoyo esenciales dentro de los establecimientos escolares, las cuales incluyen la limpieza y orden del recinto, el apoyo psicológico a estudiantes, la gestión de las bibliotecas escolares, la gestión de la sala de computación y herramientas tecnológicas y el orden y seguridad de las y los estudiantes dentro de las dependencias del recinto educativo. Por lo tanto, su labor es de gran importancia, tanto para el funcionamiento logístico de la institución, como para la gestión de la convivencia y para el apoyo los procesos pedagógicos.

En este contexto también se destaca en el personal docente en puestos directivos evaluados el buen trato hacia los integrantes de la comunidad y la difusión del PEI, esto puede ser el efecto de un trabajo organizado y sistemático que efectúa la FODEC con todos los integrantes de sus establecimientos para fortalecer los valores cristianos, tanto dentro de los establecimientos como entre ellos, estos valores son parte del espíritu del Proyecto Educativo FODEC.

Las variables *años de experiencia en el cargo y perfeccionamiento* no inciden significativamente en el desarrollo de las competencias de liderazgo. Estos resultados pueden ser una consecuencia de un trabajo directivo tradicionalmente más volcado a labores de tipo administrativas, lo cual aún es una realidad en el trabajo de directoras y directores chilenos, los cuales a pesar de las iniciativas enfocadas en propiciar un desempeño más centrado en la gestión pedagógica, desde la entrada en vigencia de la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley N° 20.529) (MINEDUC, 2011) que establece procesos de rendición de cuentas de los resultados educativos, se siguen priorizando labores administrativas en desmedro de las labores pedagógicas (Murillo y Román, 2013). Por otra parte, haber cursado un programa de formación, específicamente un magister en una universidad durante los años en servicio, tampoco asegura mayores competencias de liderazgo. Con esto, el desafío es para los diseñadores de los programas de formación directiva, ya sean programas emanados del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

del Ministerio de Educación (CPEIP) o generados en las universidades. Estos programas para lograr más impacto, debiesen integrar procesos de articulación o vinculación real y efectiva con el contexto educativo en donde se desempeñan sus participantes. En este sentido, Grisson y Harrington (2010) y también Muñoz y Marfán (2011) plantean que la participación en programas universitarios tradicionales tiene un efecto menor y posiblemente negativo en el desempeño de los directivos en comparación con los programas con acompañamiento directo y mentorías.

Cabe señalar que el trabajo de esta dupla de directivos (Directora/o y jefe/a de UTP) cuando se enfoca en liderar procesos pedagógicos eficaces al interior de las escuelas, son capaces de movilizar a toda la institución escolar hacia trayectorias de mejora educativa (Ballei, et ál. 2014), lo que implica la necesidad de facilitar dentro de los establecimientos la construcción de un trabajo profesional, articulado, colaborativo y sistemático en propio contexto, que integre tanto a líderes formales, como también a toda la comunidad (Ahumada, Castro y Maureira, 2018).

Finalmente, solo la variable género presentó diferencias de medias significativas a favor de las mujeres. Este hallazgo pone sobre la mesa la necesidad de abrir más espacios de participación en cargos de liderazgo directivo a las mujeres, no solo en contextos de educación parvularia y escolar, en donde por ejemplo en Chile, se observa más porcentaje de mujeres directoras (62%) en comparación con hombres (38%), sino que también en contextos educativos de nivel superior como universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica, en donde estos porcentajes cambian rotundamente en desmedro de las mujeres, encontrándose a nivel universitario solo un 4% de mujeres ocupan el cargo de rectoras (Alvarado, 2017).

## Limitaciones de la investigación

Como limitaciones de esta investigación se pueden mencionar en primer lugar la operacionalización de la variable *perfeccionamiento* la cual en este estudio solo consideró la condición de haber cursado en una universidad un magister en administración, gestión educativa, o liderazgo. Para otras investigaciones se sugiere considerar otros tipos de formación los cuales incluyan diplomados, cursos, tutorías, etc. En relación con el instrumento las respuestas del personal docente tienden a ser muy positivas, se cree como respuesta natural a tener que identificarse como parte de la investigación y no ser una encuesta anónima, lo que dificulta la discriminación de buenos directivos que pueden compartir su experiencia en contraste a directivos que necesitan mejorar y más apoyo.

## REFERENCIAS

- Ahumada, L., Castro, S. y Maureira, O. (2018). *Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa (Nota Técnica N° 9)*. Valparaíso, Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Alvarado, R. (16 de agosto de 2017). Menos de un tercio de los cargos directivos en educación superior están en manos de mujeres. *Noticias Universidad de Chile*. Recuperado de <http://uchile.cl/u135977>
- Ballei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras D. (2014). *Lo aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey and Company. Recuperado de <https://mck.co/2rxSOiw>
- Bush, T. (2019) Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista Electrónica de Educación*, 13(1), 107-122. doi: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993067>
- Chia, R. y Holt, R. (2006). Strategy as Practical Coping: A Heideggerian. *Perspective, Organization Studies* 27(5), 635–55. Doi: <https://doi.org/10.1177/0170840606064102>

- Cuellar, C. y Giles, D. (2012). Ethical practice: a study of Chilean school leader. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 420-436. doi: <https://doi.org/10.1108/09578231211238576>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E. Ahtaridou, E, Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report (No. DCSF-RR108)*. Londres: Department for children, schools and families.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernández, M. y Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (2), 182–206. doi: <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>
- Grisson, J. y Harrington, J. (2010). Investing in administrator efficacy: An examination of professional development as a tool for enhancing principal effectiveness. *American Journal of Education*, 116 (4), 583- 512. doi: <https://doi.org/10.1086/653631>
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. doi: <http://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*: México, Macgraw-Hill.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28 (4), 563–575. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Gestión S.A.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning (No. 800)*. Londres: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. Recuperado de <https://bit.ly/2H7h4mL>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2005). *Marco para Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Recuperado de <https://bit.ly/2HyL2N8>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2011). *Ley que fija el Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación parvularia, básica, media y su fiscalización. N° 20. 529*. Recuperado de <https://bit.ly/2w2uIim>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2015). *Ley de inclusión escolar que regula la admisión de las y las y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos escolares. N° 20. 845*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2018). *Política de Fortalecimiento de liderazgo directivo escolar 2014-2017*. Recuperado de <https://bit.ly/2W11vTN>
- Muñoz, R. (2012). *Las competencias de liderazgo que los directores y jefes de unidades técnicas de establecimientos educacionales municipalizados de Viña del Mar movilizan en su desempeño profesional* (Tesis para optar al grado de magister). Universidad de Playa Ancha, Chile.
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento educativo* 48(1), 63-80. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/476/1430>
- Murillo F.J. y Roman M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuela de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de las y los estudiantes. *Revista de Educación* 361, 141-170. Recuperado de <https://bit.ly/2Vvd45i>
- OCDE (2005): *The definition and selection of key competencies*. Executive summary. Paris: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (N° 33265)*. Nueva Zelanda: Ministry of Education
- Seashore, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning. (Final report of research findings)*. Minnesota: University of Minnesota.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-50.

- 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), 303-322.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-147. Recuperado de <https://bit.ly/2VGKXB8>
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos de los directores de Escuela en Chile?* Recuperado de <https://bit.ly/2JmKFbR>

CC BY-NC-ND