

# Recomendaciones para consolidar un marco de buenas prácticas para la dirección escolar

Catalina Duarte Salcedo  
Juliana Iglesias Velasco  
Juan Ernesto Maragall

División de Educación

DOCUMENTO PARA  
DISCUSIÓN N°  
IDB-DP-00893

# Recomendaciones para consolidar un marco de buenas prácticas para la dirección escolar

Catalina Duarte Salcedo  
Juliana Iglesias Velasco  
Juan Ernesto Maragall

Septiembre 2021

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2021 Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



# Recomendaciones para consolidar un marco de buenas prácticas para la dirección escolar

## Resumen

Los marcos o estándares nacionales para la dirección escolar son instrumentos que señalan las acciones necesarias para potenciar la gestión del director de escuela en pro de una mejora en los aprendizajes de los estudiantes. Además, sirven a los gobiernos locales y/o nacionales como referente al momento de definir iniciativas y/o políticas, así como enmarcar acciones relacionadas con selección, evaluación, formación – inicial, posgradual y en servicio- de los directivos escolares, entre otros.

Contar con un marco de buenas prácticas de dirección escolar, permite asegurar y propiciar un diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa para garantizar que las acciones que involucran la gestión de los directivos escolares se orienten en una misma dirección y se generen sinergias que aportan en la mejora de la calidad de la educación. El propósito de esta nota es resumir el proceso de formulación y consolidación de este tipo de marcos y describir elementos que pueden ayudar a potenciar impacto.

## 1. Importancia estratégica de los marcos de buenas prácticas para la dirección escolar

Los marcos para la dirección escolar surgen en los años ochenta, como respuesta al incremento en las funciones de los directivos escolares, buscando garantizar que su función se mantuviera enfocada en la calidad de la educación<sup>1</sup>. Con el tiempo se han convertido en instrumentos que permiten regular todo el sistema, en la medida que se consolidan como referente común y a su vez, da las pautas para fortalecer la dirección escolar en la misma dirección y mejorar su efecto en los aprendizajes de los estudiantes. Este es el caso de los marcos de prácticas de dirección escolar de Inglaterra, Australia, Ontario, Chile, España, Perú y Nueva Zelanda que se han convertido en sus países en herramientas para lograr una mayor incidencia en la calidad de la educación.

Los marcos inicialmente se usaron para definir lo que debían saber y hacer los directivos en las escuelas desde una visión del liderazgo escolar<sup>2</sup>. Posteriormente su alcance se aumentó, porque comenzaron a ser utilizados como referente para el diseño de los programas de formación, la definición de las rubricas y para establecer estándares de desempeño de los procesos de selección y evaluación de los directivos escolares<sup>3</sup>. También fueron usados para guiar las decisiones y acciones de la administraciones locales y nacionales en términos de procesos de selección, evaluación y en

---

<sup>1</sup> En el apéndice 1 se amplían los antecedentes

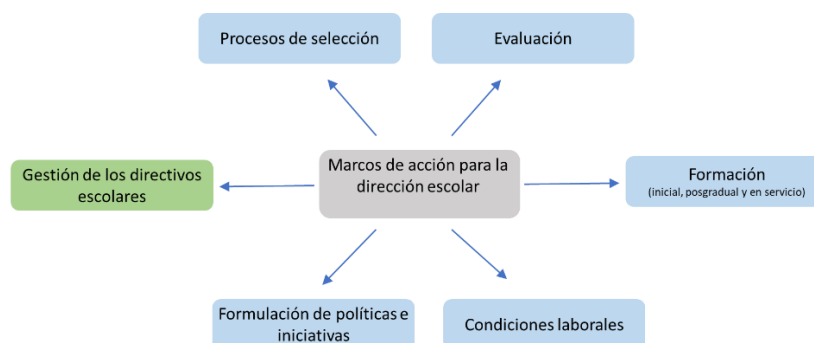
<sup>2</sup> (CEPPE, 2013; Maureira, 2018; Ingvarson, et al., 2006)

<sup>3</sup> (CEPPE, 2013; Egido, 2013; Weinstein & Hernández, 2014; Ingvarson, et al., 2006)

algunos casos se han usado incluso para enmarcar discusiones y decisiones sobre condiciones laborales e iniciativas de política pública<sup>4</sup>.

Esto hizo que se convirtieran en un referente dentro del sistema de dirección escolar, alineando las acciones emprendidas por distintos actores y consolidando sinergias para la mejora educativa. De esta forma los marcos de buenas prácticas para la dirección escolar permiten articular el sistema y superar la tendencia de elaborar estándares para cada procedimiento de forma aislada. Bajo esta óptica, los marcos comenzaron a ser considerados como instrumentos esenciales para el desarrollo de políticas sobre dirección escolar<sup>5</sup> cubriendo los elementos que se reflejan en el siguiente diagrama.

**Diagrama No.1- Propósitos de los marcos de buenas prácticas en el sistema de dirección escolar**

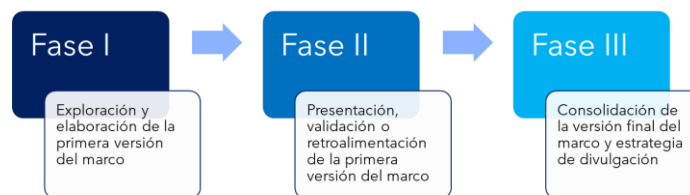


Fuente: elaboración propia

## 2. Proceso de formulación de los marcos

El análisis de los procesos de formulación de algunos marcos de buenas prácticas de dirección escolar<sup>6</sup>, permitió identificar que contemplan tres fases: (i) elaboración de una primera versión del marco de buenas prácticas de dirección escolar; (ii) presentación, validación o retroalimentación del documento; y (iii) consolidación de la versión final del marco de buenas prácticas de dirección escolar.

**Diagrama No.2 - Fases sugeridas para formular un marco de prácticas de dirección escolar**



Fuente: elaboración propia

<sup>4</sup> (EC, 2018; FEAE; FEDADI; FEDEIP, 2016; AITSL, 2019; Department for Education, 2015)

<sup>5</sup> (Vaillant, 2015; CEPPE, 2013; Weinstein, et al., 2014; Weinstein & Hernández, 2014; Pont, et al., 2008; Ingvarson, et al., 2006; Darling-Hammond, 2004)

<sup>6</sup> Se compararon los marcos de Inglaterra, Australia, Ontario, Chile, España, Perú y Nueva Zelanda. Un ejercicio promovido por el BID en el 2020 para apoyar la formulación del marco colombiano.

Teniendo en cuenta que un marco de buenas prácticas de dirección escolar es un referente que establece un lenguaje común escolar y unas metas compartidas para los actores involucrados en el sistema de dirección. Es fundamental que se contemple un ejercicio de construcción colectiva. Algunos de los actores que pueden invitarse a participar son: directivos escolares, organizaciones o agremiaciones de los directivos, organismos involucrados con la formación y el desarrollo profesional de directivos escolares, académicos, expertos, miembros de las administraciones locales, autoridades del gobierno, entre otros (CEPPE, 2013; Cancino & Monrroy, 2017; Vaillant, 2015).

Otro elemento a considerar es la naturaleza social del documento, ya que, al ser formulado por diferentes instancias, no es necesario que se convierta luego en una ley, sino más bien que sea un documento al que los involucrados se adhieren, con el fin de enmarcar las prácticas de dirección escolar buscando que esta impacte en la calidad de la educación. Este elemento, puede permitir que el marco trascienda las administraciones locales y estatales, y a su vez sirva de referente para dar continuidad a las políticas que funcionan y/o plantearla revisión de aquellas que no dan resultado.

### **Primera fase: Exploración y elaboración de una primera versión del marco de buenas prácticas de dirección escolar**

Esta fase comienza con una exploración de los marcos de otros países, las investigaciones recientes sobre la dirección escolar – nacional e internacional – y la realidad del cargo o cargos en el país– estándares de los procesos, normatividad y documentos públicos-, para tener un panorama general con suficiente información para construir el marco de la buena dirección. Este ejercicio es realizado por un grupo de académicos y/o expertos y los hallazgos son recopilados en un documento que sirve de punto de partida para el segundo momento.

Este ejercicio de análisis implica conciliar las tendencias internacionales con la realidad nacional. Es aconsejable hacerlo entendiendo: (i) las tendencias actuales para comprender la práctica directiva; (ii) los errores y aciertos de las experiencias anteriores; (iii) la situación actual de la dirección escolar nacional. El conjunto de estos factores permite reconocer el aporte esperado en la mejora de la calidad de la educación del marco, de una manera particularizada y pertinente.

El documento resultante puede marcar la ruta dentro del proceso de consolidación del marco. Por un lado puede servir de versión preliminar de lo que sería el marco de buenas prácticas para la dirección escolar, el cual sería validado en la segunda fase. Como alternativa, puede resultar un documento que contemple un panorama más amplio, que sirve de punto de partida detonar la construcción colectiva y participativa durante la siguiente fase, yendo más allá de la validación.

**Elementos para definir los contenidos del marco de buenas prácticas de dirección escolar (ver Apéndice 2)**

Es importante considerar tres elementos al momento de formular el marco de buenas prácticas para la dirección escolar: (i) el lenguaje; (ii) el fortalecimiento del liderazgo a través de la introducción de los recursos personales; y (iii) las prácticas de dirección con mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

El uso de un lenguaje propositivo para presentar los contenidos, acompañado de una conceptualización de la dirección a partir del término de práctica directiva, ha logrado aumentar el efecto transformador del marco en las acciones emprendidas en las instituciones educativas. Pasar de documentos prescriptivos con listas de instrucciones a la presentación de contenidos con alternativas de acción lo suficientemente amplias sujetas a interpretación y adaptación de cada contexto han demostrado ser mejor recibidas y apropiadas por directores y otros actores<sup>7</sup>.

El reconocimiento de la agencia de los directivos en los marcos condujo a que la mejora de la dirección escolar se comenzara a enfocar en fortalecer sus capacidades para encontrar caminos que permitieran hacerles frente a los desafíos de su rol. Esto implica asegurar que el marco a formular vaya más allá de la identificación de un conjunto de prácticas o acciones básicas dirigidas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Es fundamental contemplar elementos de desarrollo personal con efecto en el ejercicio del liderazgo de los directivos escolares, buscando darles herramientas para enfrentar cualquier situación laboral.

La incidencia del rol del directivo escolar sobre la mejora de los aprendizajes y desempeños de los estudiantes, ha generado interés en conocer las acciones de mayor impacto. Sin embargo, no existe un consenso en los trabajos académicos, cada estudio tiene su propia selección y en algunos casos tienen elementos compartidos. Un análisis comparativo permitió identificar seis ejes de interés, que pueden abordarse al momento de formular un marco de buenas prácticas para la dirección escolar: (i) visión estratégica y metas compartidas; (ii) procesos de enseñanza y aprendizaje; (iii) desarrollo profesional de los docentes; (iv) articulación de la comunidad; (v) funcionamiento o gestión de la institución educativa; y (vi) mejora continua.

## **Segunda fase: Presentación, validación o retroalimentación del documento**

En este momento se presenta el documento resultante de la fase anterior a través de encuentros. Las definiciones en torno a convocatoria y el diseño de los ejercicios van a marcar la calidad del aporte, y posiblemente impacten en el grado de legitimidad del marco de buenas prácticas de dirección escolar y su apropiación.

Una convocatoria amplia, que vaya más allá de los directivos escolares e incluya a otros actores significativos de la dirección escolar<sup>8</sup>, conduce a que se tenga una base más representativa para acordar el alcance y contenido del instrumento. Además, tener una participación amplia genera una dinámica donde los actores pueden identificar la conexión entre la dirección escolar y la calidad de la educación, facilitando la comprensión del valor agregado del marco y su proceso de apropiación.

---

<sup>7</sup> Esta tendencia se puede identificar en los siguientes marcos: Mineduc, 2015; EC, Educational Council, 2018; Department for Education, 2015; The Institute for Education Leadership, 2013; AITSL, Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014)

<sup>8</sup> Por ejemplo agremiaciones de directivos, representantes de la administración pública local y nacional, miembros de la comunidad escolar, instituciones dedicadas a la formación, entre otros.

Como consecuencia, el marco se comienza a reconocer en otros espacios diferentes y complementarios a las instituciones educativas, incrementado su incidencia en el sistema.

Las discusiones del documento pueden realizarse a través de consultas, grupos focales, encuestas, encuentros participativos, talleres entre otros. El diseño de los espacios de discusión va a estar determinado por el tipo de injerencia que se espera tengan los actores convocados, que puede ir desde darle el visto bueno o validar el marco, hasta abrir la posibilidad de retroalimentar o construirlo colectivamente. La experiencia indica que una mayor injerencia de los actores en los contenidos del marco profundiza en la consolidación de legitimidad del documento y a su vez, hace que lo expuesto en el marco sea más pertinente frente a la realidad nacional.

Otro rasgo identificado en los marcos de buenas prácticas analizados es que en la mayoría de los casos se recurrió a más de una opción para poder consolidar el marco. Las motivaciones para recurrir a esta estrategia se fundan, por una parte, en el interés por obtener una mayor cobertura - numérica y geográfica – y por otra, conseguir diversos aportes ampliando la comprensión de la dirección escolar nacional y poder hacer triangulaciones.

### **Tercera fase: Consolidación de la versión del marco de buenas prácticas de dirección escolar**

A partir de los aportes recogidos en la segunda fase, se retoma el documento inicial, se revisa y ajusta. En este punto puede regresarse a la fase dos y someter a una nueva discusión; sin embargo, es importante que se establezcan unos tiempos que enmarcan el ejercicio para evitar dilatar los tiempos de la elaboración del documento final. En algunos casos, es posible ir más allá proponiendo acciones para fortalecer el documento final y verificar su pertinencia, haciendo que sea revisado desde la perspectiva escritural y de contenidos por grupos de directivos reconocidos y/o expertos académicos – nacionales e internacionales.

De manera complementaria algunos países han optado por campañas de divulgación para incrementar el reconocimiento del marco resultante y facilitar su apropiación, aumentando su impacto. Estas incluyeron presentaciones regionales, acciones con los medios de comunicación como publicaciones publicitarias y artículos. También se puede pensar en generar un espacio en donde los actores más relevantes se adhieran al marco de buenas prácticas de dirección escolar. Este acto público, permitirá comenzar a usar el documento como referente para analizar y generar recomendaciones en torno a los diferentes procesos de dirección escolar, siempre con la óptica de mejorar la calidad de la educación.

## **3. Consideraciones finales**

Los marcos de buenas prácticas de dirección escolar son instrumentos centrales en el sistema de dirección escolar. Esta sección resume los principales puntos a considerar a la hora de consolidar esta herramienta. Los marcos de buenas prácticas de dirección escolar se han convertido en instrumentos que, además de ayudar a regular el sistema, enmarcan el dialogo para fortalecer la dirección escolar, alineando las acciones emprendidas por los distintos actores involucrados y consolidando sinergias para la mejora educativa.



- El proceso para formular un marco de buenas prácticas de dirección escolar es una construcción colectiva que se desarrolla de manera progresiva en tres fases: *(i)* elaboración de una primera versión del marco de buenas prácticas de dirección escolar; *(ii)* presentación, validación o retroalimentación del documento; y *(iii)* consolidación de la versión del marco de buenas prácticas de dirección escolar.
- Uno de los factores de éxito de un marco es la pertinencia de sus contenidos. Esto implica conciliar la experiencia internacional y la nacional, donde se consiga hacer un balance entre el lugar donde se quiere llevar idealmente la dirección escolar y la realidad nacional, durante el proceso de consolidación del marco.
- El marco es también un punto de partida para fortalecer el desarrollo profesional de los directivos y, por tanto, su diseño debe evocar reflexiones significativas y constructivas para estos. Esto implica recurrir a un lenguaje propositivo, utilizar el concepto de práctica e introducir la idea de fortalecer el liderazgo a través de los recursos personales.
- Los contenidos de un marco de buenas prácticas para la dirección escolar pueden orientar en lo que se espera en materia de gestión sobre uno o más de los siguientes elementos: *(i)* visión estratégica y metas compartidas; *(ii)* procesos de enseñanza y aprendizaje; *(iii)* desarrollo profesional de los docentes; *(iv)* articulación de la comunidad; *(v)* funcionamiento o gestión de la institución educativa; y *(vi)* mejora continua.
- La definición del alcance de los escenarios de divulgación de la fase 2 permite tener claridad en el diseño de los ejercicios, recolección y sistematización de los aportes de los participantes, para facilitar la elaboración final del documento.
- No es suficiente con tener el documento final del marco de buenas prácticas de dirección escolar, ayuda mucho desarrollar una estrategia de divulgación para cerrar el proceso de elaboración e iniciar una fase posterior de apoyo a la apropiación de este. Con este último paso se denotan procesos para interiorizarlo como guía y que garantizan su incidencia en los diferentes procesos del sistema de dirección escolar.
- Un marco de buenas prácticas de dirección escolar no tiene como finalidad convertirse en un manual de funciones, sino por el contrario facilitar la conversación entre las partes interesadas del sistema de dirección escolar cuyo fin común es aportar a la mejora de la calidad educativa. Bajo esta óptica, una vez apropiado por un sistema el marco de buenas prácticas de dirección escolar, este puede convertirse en eje para la definición de acciones normativas, de selección, de formación y/o evaluación del director de escuela, sean estas llevadas a cabo por las autoridades educativas o por organizaciones de la sociedad civil.

## 4. Referencias

- CEPPE, 2013. *OECD Educación Working Papers No. 99. Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study.*, Paris: OECD,.
- Maureira, O., 2018. Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), pp. 1-19.
- Ingvarson, L., Aderson, M., Gronn, P. & Jackson, A., 2006. *Standards for School Leadership. A critical Review of literature. Paper*, s.l.: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Egido, I., 2013. La profesionalización de la dirección escolar: Tendencias Internacionales. *Participación Educativa*, Junio, 2(2), pp. 21-28.
- 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), pp. 52-68.
- EC, 2018. *Educational Leadership Capability Framework*, Welligton: Educational Council.
- FEAE; FEDADI; FEDEIP, 2016. *Un Marco Español para la Buena Dirección Escolar*, Madrid: FEAE; FEDADI; FEDEIP.
- AITSL, 2019. *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*, Australia: Education Services Australia.
- Department for Education, 2015. *Report of the review of national standards of excellence for headteachers*, Londres: Department for Education.
- Vaillant, D., 2015. *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Educational for All Global Monitoring Report*, s.l.: UNESCO.
- Weinstein, J., Hernández, M., Miranda, N. & Santa Cruz, C., 2014. *¿Un Centro Nacional de Liderazgo Escolar en Chile? Antecedentes para su diseño*, Santiago: BID.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H., 2008. Improving school leadership. En: *Volume 1: Policy and Practice*. s.l.:OECD.
- Darling-Hammond, L., 2004. Standards, Accountability, and school reform. *Teachers College Record*, Volumen 106, pp. 1047-1085.
- Leithwood, K., 2012. *The Ontario leadership framework 2012. With a discussion of research foundations*, Ontario: The Institute for Education Leadership.
- Mineduc, 2015. *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*, Santiago de Chile: Mineduc.
- Spillane, J., 2005. Distributed leadership. *The Educational Forum*, 33(1), pp. 9-26.
- Eurydice, 2007. *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: European Commission.
- Bush, T., 2012. International perspectives on leadership development: making a difference. *Professional Development in Education*, 38(4), pp. 663-678.

Huber, S., 2008. School development and School leader development: new learning opportunities for school leaders and their schools. En: *International handbook on the preparation and development of school leaders*. s.l.:Springer, pp. 173-175.

Chapman, J., 2005. *Recruitment, retention, and development of school principals*. *Educational Policy Series*, s.l.: UNESCO - IPE.

Mezzadra, F. & Bilbao, R., 2011. *Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.

UNESCO, 2014. *El Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: UNESCO.

Gronn, P., 2002. Distributed Leadership as a Unit Analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), pp. 423-451.

Cancino, V. & Monroy, L., 2017. Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), pp. 26-58.

Weinstein, J. & Hernández, M., 2015. Birth pains: emerging school leadership policies in eighth school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*.

Mineduc, 2005. *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño*, Santiago: Mineduc.

Mineduc, 2015. *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*, Santiago: Mineduc.

AITSL, 2011. *Australian professional standard for principals*, s.l.: MCEECDY.

MLE, 2020. *Punto de partida para el Acuerdo nacional para el fortalecimiento del liderazgo escolar y las buenas prácticas directivas*, Bogotá: MLE.

Mineduc, 2014. *Marco de Buen Desempeño del directivo. Directivos construyen escuela*, Lima: Mineduc.

EC, Educational Council, 2018. *Educational Leadership Capability Framework*, Wellington: EC.

Department for Education, 2015. *National standards of excellence for headteachers*, London: Department for Education.

The Institute for Education Leadership, 2013. *The Ontario Leadership Framework. A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership Framework into Action*, Ontario: IEL.

AITSL, Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014. *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*, Carlton South: Educational Council.

Education Council, 2018. *Educational Leadership Capability Framework*, Wellington: Education Council.

The Institute for Education Leadership, 2013. *The Ontario Leadership Framework. A school and system Leader's guide to putting Ontario's Leadership framework into action*, Ontario : The Institute for Education Leadership.

Minedu, 2014. *Marco de Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela*, Lima: Ministerio de Educación Perú.

Wilson, J., 1999. National Standards for Head Teacher: some conceptual problems. *Journal of In-service Education*, 25(3), pp. 533- 543.

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

Horn, A. & Marfán, J., 2010. Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), pp. 82-104.

Leithwood, K. & Riehl, C., 2005 . What we know about successful leadership. En: *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press, pp. 22-47.

Aderson, S., 2010. Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), pp. 34-52.

Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C., 2009. *School leadership and student outcomes: identifying what works and why: Best evidence synthesis interaction*. Auckland: University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.

Day, C. y otros, 2009. *The Impact of leadership on Pupil Outcomes: Final Report to DSCF*, Nottingham: Department of Children, Families & Schools/ National College of School Leadership.

Leitwood, K. y otros, 2006a. *Successful School leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: Department for Education and Skills.

## **Apéndice 1 – Antecedentes**

El interés de los gobiernos por fortalecer la dirección escolar a partir de los años ochenta condujo a que se fomentara la autonomía escolar y la gestión pedagógica y con esto, se incrementaron las funciones y responsabilidades designadas a los directivos escolares (Eurydice, 2007; Bush, 2012; Huber, 2008; Chapman, 2005; Mezzadra & Bilbao, 2011). Esta nueva configuración del cargo hizo complejo para los directivos escolares el ejercicio de priorización entre las funciones y responsabilidades asignadas, generando en ocasiones a un énfasis en asuntos que no eran cruciales para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

Una de las estrategias para abordar esta dificultad fue la utilización de estándares para regular los procesos relacionados con los directivos escolares. Dentro de esas alternativas surgió la idea de los marcos, los cuales presentaban lo que debían saber y hacer los directivos en las escuelas desde una visión del liderazgo escolar (CEPPE, 2013; Maureira, 2018; Ingvarson, Aderson, Gronn, & Jackson, 2006). Posteriormente, el alcance de estos se aumentó, porque comenzaron a ser utilizados como referente para el diseño de los programas de formación y la definición de las rubricas y establecer estándares de desempeño de los procesos de evaluación y selección de los directivos escolares (CEPPE, 2013; Egido, 2013; Weinstein & Hernández, 2014; Ingvarson, Aderson, Gronn, & Jackson, 2006). También fueron usados para guiar las decisiones y acciones de la administraciones locales y nacionales (EC, 2018; FEAE; FEDADI; FEDEIP, 2016; AITSL, 2019; Department for Education, 2015).

## **Apéndice 2 - Elementos para presentar y definir los contenidos del marco de buenas prácticas de dirección escolar**

Los marcos para la dirección escolar son instrumentos que se han transformado con el tiempo y el interés por incrementar el impacto en las acciones de los directivos escolares a sido el que ha traído más cambios significativos. El primero es la utilización de un lenguaje propositivo que desembocó una nueva conceptualización para comprender la dirección escolar. El segundo, se relaciona con el fortalecimiento del liderazgo a través de la introducción de los recursos personales y el tercero, la identificación de las prácticas de dirección con mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

### **El lenguaje propositivo y una nueva aproximación conceptual a la dirección escolar**

En los marcos más recientes se evidencia el uso de un lenguaje propositivo para presentar los contenidos, el cuál va acompañado de una conceptualización de la dirección a partir del término de práctica directivas. Un cambio significativo que logró aumentar el efecto transformador del marco en las acciones emprendidas en las instituciones educativas.

En las primeras versiones de los marcos se recurrió al lenguaje prescriptivo y los enunciados eran instrucciones de los que debían hacer los directivos y cómo, ignorando completamente las particularidades contextuales y situacionales en las que estaban inmersos. La rigidez de estas aproximaciones limitaba ese impacto deseado del instrumento. Para solventar esto, se comenzaron a presentar los contenidos como descripciones con diversas alternativas de acción, lo suficientemente amplias para que pudieran ser interpretadas y adaptadas a esas particulares que tenían que enfrentar los directivos<sup>9</sup>.

La aproximación propositiva condujo a una revisión de los conceptos con los que se estructuraba los contenidos de los marcos, dándole prioridad al término de prácticas como punto de partida. Para comprender mejor el efecto de este cambio, es necesario reconocer que los marcos son un acercamiento sobre lo que es la dirección escolar, que es expresada a través de un esquema y existen múltiples versiones de estos. Cuando aparecieron los marcos, estos identificaban los rasgos esenciales de la dirección escolar como competencias. Estas, a su vez, eran agrupadas por dimensiones o dominios y desagregadas en desempeños observables y medibles.

El concepto de *competencia* como punto de partida fue cuestionado, porque provenía del campo del desarrollo gerencial y representaba una característica genérica que debía tener cualquier persona en un cargo específico para alcanzar un rendimiento eficaz o superior en su trabajo, que se traducían en desempeños observables, medibles y evaluables (Leithwood K. , 2012; Mineduc, 2015). Una aproximación que, como explica Leithwood (2012), tenía múltiples debilidades, dentro de las que se encuentra asumir que los contenidos son adecuados para cualquier contexto, o que aquellos

---

<sup>9</sup> Esta tendencia se puede identificar en los siguientes marcos: Mineduc, 2015; EC, Educational Council, 2018; Department for Education, 2015; The Institute for Education Leadership, 2013; AITSL, Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014)

que sobresalen debe tener los mismos comportamientos. Además, el hecho que se enfoque en los desempeños conlleva a que se ignore lo que se necesita para enfrentar los desafíos que trae la dirección escolar. Asimismo, al centrar la atención en los desempeños se dejaba de lado otros elementos más sutiles como las cualidades interpersonales, que son necesarias para el buen funcionamiento de la escuela.

La alternativa que surgió fue el concepto de *práctica*, que hacía referencia a ciertas actividades llevadas a cabo por una persona o grupo de personas que compartían propósitos y resultados. Actividades que reconocían la circunstancia particular en las que ellos se encuentran y las interacciones entre los miembros de la organización, dando cabida a que pudieran responder de manera flexible a los retos de su rol (Leithwood K. , 2012; Mineduc, 2015; Spillane, 2005). Este concepto trajo consigo no solo un impacto más directo y contextualizado, sino que también presentó una concepción del directivo que fue más allá de ser un ejecutor y lo reconoció como un actor con agencia.

### **La introducción de los recursos personales y el fortalecimiento del liderazgo escolar**

El reconocimiento de la agencia de los directivos en los marcos condujo a que la mejora de la dirección escolar se comenzara a enfocar en fortalecer sus capacidades para encontrar caminos que permitieran hacerles frente a los desafíos de su rol. Esto implicó que los marcos fueran más allá de la identificación de un conjunto de prácticas o acciones básicas dirigidas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Se incluyeron elementos de desarrollo personal con efecto en el ejercicio del liderazgo. La lógica subyacente, era la de fortalecer los recursos personales relacionados con el liderazgo y darles herramientas a los directivos para enfrentar cualquier situación laboral.

El asunto de los recursos personales se ha abordado de dos formas. Una, donde se relaciona con las capacidades de liderazgo (The Institute for Education Leadership, 2013; EC, Educational Council, 2018). La otra, a través de tres ejes: (i) los principios fundamentales para actuar; (ii) las habilidades intrapersonales y sociales y (iii) los conocimientos esenciales (AITSL, Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014; Mineduc, 2015). Sin embargo, al analizar las dos propuestas se encontró que, con la segunda, se consigue que el directivo reflexione alrededor de aspectos relevantes en la toma de decisiones y conecte a su vez, las habilidades con la definición de su propio liderazgo.

Al incluir este aspecto de los recursos personales, se comienza a cuestionar esa aproximación del directivo escolar como un actor cuyo ejercicio profesional es el ser ejecutor de lo educativo. Se presenta una alternativa activa donde gestiona y que adquiere mayor relevancia, si se tiene en cuenta que el marco es un referente para todos los actores del sistema de dirección escolar.

### **Definición de las prácticas de dirección escolar con mayor impacto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes**

Con el reconocimiento que los directivos escolares eran el segundo factor que incidía en la mejora de los aprendizajes y desempeños de los estudiantes, comenzó un interés por identificar cuáles eran esas acciones o elementos de la dirección escolar que incrementaban ese efecto. Cuando se

formulan los marcos se recurre a estas investigaciones y se eligen esas prácticas que identifican como pertinentes para la realidad nacional.

Sin embargo, no existe un consenso en los trabajos académicos sobre cuáles son las más relevantes. Cada estudio tiene su propia selección y en algunos casos tienen elementos compartidos. Para sobrepasar esta dificultad, se hizo un análisis comparativo y se identificaron 6 ejes en los que se presentaban las descripciones. Estos fueron:

1. Visión estratégica y metas compartidas
2. Procesos de enseñanza y aprendizaje
3. Desarrollo profesional de los docentes
4. Articulación de la comunidad
5. Funcionamiento o gestión de la institución educativa
6. Mejora continua

La *visión estratégica y metas compartidas* es entendida como la consolidación de un horizonte compartido que se encuentra consignado en el proyecto educativo institucional – PEI de cada colegio, el cual apunta a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y su bienestar. El proceso descrito para alcanzar esto implica, por una parte, la construcción, revisión o actualización del PEI con ejercicios de participación democrática de la comunidad escolar. Por otra, la implementación de estrategias que conduzcan a que la comunidad escolar interiorice y se comprometa con la visión y las metas, para poder consolidarlas y darles sostenibilidad en el tiempo. A su vez, se plantea la necesidad de trascender la divulgación por fuera de las fronteras de la institución y buscar articulaciones para su consolidación con los gobiernos locales y el sector productivo. También, se señala que para poder llevar la visión a la práctica es recomendable desarrollar planes de mejora con metas claras, construidos con la comunidad.

Frente a los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, es la búsqueda por fortalecerlos. Las estrategias descritas mencionaban la consolidación de una cultura institucional de enseñanza efectiva, con altas expectativas en términos de retos y de apoyo de manera simultánea. Asimismo, se indicaba la necesidad de revisar el currículo y las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación utilizadas, para consolidar un ambiente de aprendizaje de calidad. Generar articulaciones efectivas entre estos, monitorear su implementación y realizar retroalimentación sistemática basándose en evidencia. Además, se señala la importancia de la identificación y divulgación de procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos que respondan a la necesidad de los estudiantes al interior de las instituciones educativas. Esto lo relacionan con la consolidación de comunidades de prácticas al interior de la escuela y por fuera de estas. Por otra parte, se hace énfasis en priorizar ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante con el enfoque de logros individuales y, en promover el respeto por los tiempos para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al *desarrollo profesional de los docentes*, es el interés por fortalecer las capacidades y habilidades que repercuten en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera sostenida en el tiempo. En algunos casos de manera complementaria para alcanzar ese objetivo, se incluye el tema del bienestar y la salud personal de los docentes. Este objetivo general es aterrizado a través de estrategias que abren oportunidades de aprendizaje profesional, como la formación continua y las comunidades de práctica. Sin embargo, se aclara que es conveniente que esas oportunidades sean pertinentes, es decir, que respondan a las necesidades, habilidades y



competencias que se requieren fortalecer al interior de la institución educativa. Igualmente, se incluye el fomento de la retroalimentación como una práctica autónoma y entre pares, siguiendo estándares altos.

La *articulación de la comunidad* se trabaja desde tres perspectivas. Una, que hace referencia a la coherencia entre las acciones emprendidas por el equipo directivo y la realidad y necesidades del contexto y la comunidad donde se encuentra la institución educativa. Otra, implica la vinculación efectiva de la comunidad con las estrategias y acciones implementadas para consolidar el proyecto educativo, a través de procesos de participación democrática, en términos de respeto y confianza. La otra, hace referencia a la consolidación de un clima escolar que favorezca la implementación de las estrategias y acciones.

El eje de la *gestión de la escuela* se centra en el tema de la consolidación de la organización (recursos humanos) y en las condiciones operativas (recursos materiales), que apoyen la concreción del proyecto educativo y las metas institucionales que impulse la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En este punto se mencionan asuntos como la delegación apropiada de tareas, la utilización de los datos y la tecnología para tomar decisiones informadas y la apropiación de una cultura de mejoramiento continuo.

La *mejora continua* se relaciona con la idea de introducir la transformación permanente de la escuela. Implica, por una parte, la evaluación de la gestión y la rendición de cuentas desde una perspectiva propositiva y constructiva. Por otra, la innovación como una capacidad instalada en la organización escolar que se desarrolla en términos de resultados e impacto para hacer ajustes y tomar decisiones. Además, se plantea llevar la mejora continua por fuera de la escuela con la consolidación de comunidades de práctica entre escuelas.

No obstante, las descripciones anteriores son solo aproximaciones generales a los ejes y no son exhaustivas, se requiere profundizar y comprender la variedad de prácticas particulares que se han considerado. Para después filtrarlas o generar nuevas para exponerlas en el marco, teniendo en cuenta las particularidades nacionales.