

GESTIÓN EDUCATIVA BASADA EN COMPETENCIAS: UNA CLAVE NECESARIA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

*Competence-based education:
A necessary key to improve the quality of education*

GUIDO GUERRERO SEPÚLVEDA*

Resumen

El presente artículo propone que una clave para mejorar la calidad de la educación es avanzar, desde una gestión educativa funcional, a una gestión educativa basada en competencia. En la elaboración del artículo fue necesario aproximarse al concepto de competencia, como ésta se caracteriza, se clasifica y se relaciona en un contexto empresarial que, sin perjuicio de ello, puede constituirse en una propuesta válida para la escuela.

Asimismo, se proponen elementos que puedan ser relevantes al momento de diseñar un modelo de mejoramiento de la gestión basado en competencia. Permitiéndole al sistema educacional avanzar desde una gestión educativa centrada en *el qué hacer* de la escuela a un modelo de gestión educativa centrada en *el cómo hacer* de la escuela.

Abstract

This paper puts forward that the key to improve educational quality is to move ahead from functional education towards a competence based education. Preparation of this article involved an analysis of the concept of competence: its characterisation, classification, and how it relates to an entrepreneurial context, which notwithstanding the above, may constitute a valid offer for the school.

Likewise it proposes elements that may be relevant for designing a model for educational improvement based on competence. The model allows the educational system to move forward from an educational system centred on the "what to do school" model to a "how to do" model.

* Profesor, Coordinador Académico del Magíster y Tutor del Postítulo mención Administración Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile e Investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.

1. Antecedentes del Contexto

En el contexto de mejoramiento de la calidad de la educación, la reforma educacional estableció una instancia de aprendizaje para todos los sectores involucrados, incluido el propio Ministerio de Educación. Con el propósito de mejorar efectivamente los resultados de aprendizajes el Ministerio no ha escatimado esfuerzos, energías y recursos para realizar grandes inversiones.

En efecto, el proceso de modernización implementado en el sector y la incorporación de tecnología a los establecimientos educacionales no han marcado una diferencia importante. La baja calidad de los resultados continúa siendo el “talón de Aquiles” de la reforma educacional. De acuerdo a algunos expertos el problema se debe:

1. Sergio Bitar² (Ministro de Educación) el problema de *los bajos resultados obtenidos en el SIMCE* deben ser vistos no como un factor de “mercado” y sólo de comparación, sino como una “palanca” para mejorar la calidad de la educación básica y media. “Esto implica apropiarse de esta herramienta para identificar las debilidades, las fortalezas y desarrollar estrategias pedagógicas”. En este sentido el Ministro considera que una cosa es el currículo elaborado y otra muy distinta el currículum pasado en la sala. A su vez, el propone subir los “estándares”. Éstos deberían estar listos el próximo año para cinco sectores de aprendizaje, se espera definir los conocimientos y destrezas que debe comenzar a tener el alumno desde el primer año básico hasta terminar el cuarto medio. “Se trata de un cambio radical que hará más entendible el SIMCE y permitirá reforzar logros y corregir debilidades. Y no tener un simple puntaje que no dice mucho, que no se entiende”.
2. José Joaquín Brünner³, (director del programa de educación de la Fundación Chile) el tema de fondo *es el de las desigualdades educacionales*. “Me parece demasiado evidente que las desigualdades educacionales son producto de la diferencia de los hogares, ingreso de los padres y su nivel educacional, y el capital cultural de los hogares”. Sus argumentos se basan más bien en la brecha existente entre la educación pagada y la subvencionada, en este contexto no se discute la diferencia entre ese tipo de colegios o lo que tiene que ver con su sistema administrativo, o con el nivel de dependencia o con incentivos, sino que su relación es que unos reciben a niños del primer decil de la distribución del ingreso (padres que ganan entre 3 a 10 millones de pesos mensuales, donde

² Sergio Bitar. (16/05/2005) “El nuevo mapa de la educación chilena”. Artículo diario El Mercurio C/9.

³ José J. Brünner: (7/05/2005) “Desigualdad desde que se nace”. Artículo diario El Mercurio B /22.

hay computadores en el hogar, y los padres les transmiten lo que se llama capital cultural), en circunstancias que los municipales reciben niños del decil más bajo (donde los padres ganan menos de \$ 200.000, no hay libros en la casa y los padres no tienen estatus ocupacional). “Tenemos que aumentar la efectividad de todas nuestras escuelas subsidiadas, públicas y privadas; todas tienen un nivel de ineffectividad o de malos resultados o baja calidad muy grande”.

3. El problema puede estar, según Claudio Sapelli⁴, (economista de la Universidad Católica) *en quién dirige la escuela*. “Si el colegio lo hace mejor es porque está mejor organizado, porque es más productivo con los mismos recursos”. El investigador se pregunta: ¿Qué pasaría al sacar a un alumno de un colegio municipal y se llevara a un particular subvencionado? ¿Se observaría un incentivo distinto que influenciaría al alumno? A su vez señala que si a un colegio particular subvencionado le va mal, tiene que cerrar. Pero si le ocurre lo mismo a una escuela municipal no pasa nada, y sigue recibiendo subsidios. “Si a un colegio particular subvencionado le va mal, tiene que bajarles el sueldo a los profesores, o se queda sin profesores eventualmente; pero un colegio municipalizado no lo hace, no les baja el sueldo a los profesores, y tampoco los hecha, por el estatuto docente”.
4. Geoff Hampton⁵ (primer director de escuela que recibe de la Corona Británica el título de Caballero) señala que “se necesitan autoridades locales efectivas, luego una asociación entre las autoridades locales y las escuelas para asegurarse de que todos compartan los mismos objetivos y planes. Si existe esta unión, es muy probable que se obtengan buenas prácticas y avances”. Al asumir como director en Nortcote, señala “sólo un 11% de los alumnos lograba llegar a rendir exámenes externos y pasar de curso. Era una zona muy pobre, con muchos problemas familiares, alto desempleo y una muy baja expectativa con respecto a lo que podía ofrecerles la escuela”. Respecto de Chile, Hampton dice “creo que una de las cosas que tiene que suceder en el futuro es que las mejores escuelas trabajen con las que no son tan buenas para que todas progresen juntas. De lo contrario, se corre el peligro de crear un sistema de dos estratos. Eso sólo crea división, no ayuda al progreso”.
5. El Informe de Asistencia Técnica que el CIDE⁶ realiza en 13 escuelas críticas de la zona sur de Santiago, señala que los bajos resultados obtenidos por los

⁴ Claudio Sapelli (7/05/2005) “Importa quién maneje el colegio”. Artículo diario El Mercurio, B /22.

⁵ Geoff Hampton (8/05/2005) “Oportunidades para aprender”. Artículo diario El Mercurio, cuerpo E/15.

⁶ CIDE: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2002: Informe de Avance, pág. 64). Guido Guerrero, Coordinador Proyecto de Asistencia Técnica.

niños y niñas en el SIMCE, según sus profesores y directivos. “Se debe a la pobreza, y sus consecuencias: la inestabilidad y estructura familiar (falta de uno de los padres, cambio de parejas, demasiados hijos), la vulnerabilidad social (delincuencia del entorno y familiar, baja escolaridad de los padres, consumo y tráfico de drogas, violencia intrafamiliar) y la contradicción entre los códigos y pautas de conducta y valores entre la casa y la escuela”.

La opinión vertida por los docentes y directivos deja en claro que la responsabilidad es de los niños y niñas, de la familia, y de la pobreza. Esta opinión no difiere mucho de las expresadas por los expertos, al contrario se potencian ya que se continúa responsabilizando de la mala calidad de la educación a factores externos y de no enfrentar a aquellos aspectos que sí son directa responsabilidad de la escuela.

La escuela no reconoce las debilidades que muestran un número importante de docentes al momento de enseñar y de ciertos directivos al momento de dirigir. En efecto, el mayor inconveniente para encontrar una solución al problema es que el profesor no se hace cargo de los resultados obtenidos por sus alumnos, no reconoce sus deficiencias metodológicas, la insuficiente interacción con sus alumnos, el débil tratamiento de los contenidos programáticos, la escasa facilitación de estrategias de aprendizaje, etc. (esta situación continuará persistiendo mientras no se aplique la evaluación del desempeño docente en toda su magnitud). A su vez, no se observa una gran preocupación de parte de los directivos por: el abandono escolar, clima laboral, sentido estratégico de la escuela, liderazgo pedagógico, por señalar algunas de las deficiencias. (Esta situación continuará persistiendo mientras no se cumpla la concursabilidad del cargo mediante la presentación pública de su plan de trabajo y la capacidad técnica que demuestre en su gestión).

Si directivos y docentes no creen que es posible revertir los malos resultados y mientras no se convenzan de que las escuelas que logran resultados de calidad cuentan con docentes competentes para enseñar y con directores competentes para dirigir, entonces las mejoras que experimente la escuela subvencionada será de muy bajo impacto y a muy largo plazo.

2. Aproximación al concepto de competencia

En el punto anterior se señala la conveniencia que tiene para una escuela contar con profesionales cuyas competencias sean compatibles con el cargo que desempeñan. Para ello es necesario aproximarse al concepto de *competencia* y su tipificación de acuerdo a cuatro autores.

La idea es no desgastarse en encontrar una definición de **competencia** que capte la aprobación de todos. Se trata, más bien, de comprender el concepto. David Mc Clelland fue quien impulsó dicho concepto. No es un término fácil de acotar pese a la evidencia existente y los esfuerzos para lograrlo, debido a que competencia es un término no unívoco y además, por los vaivenes habidos en su concreción desde distintos ámbitos: psicológico, pedagógico, laboral y social.

Para ilustrar el concepto, se puede decir que “*Competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional –incumbencia– para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo –suficiencia– que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación.*”

El concepto de competencia, sin duda, tiene un atractivo muy especial. Sin embargo, es necesario concretar algunos puntos de síntesis. Al respecto el autor Tejada, J. (1999)⁷, propone cuatro características:

- 1) El concepto de competencia comporta todo un conjunto de *conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados*, en el sentido que el individuo ha de “saber hacer” y “saber estar” para el ejercicio profesional.
- 2) Las competencias no son asimilables en la formación, *las competencias sólo son definibles en la acción.*
- 3) Las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida activa, en este sentido *la experiencia se muestra como ineludible.*
- 4) La competencia no puede entenderse al margen de un *contexto* particular donde se pone en juego.

2.1. Tipología de las competencias

Tejada, J. (*op. cit.*, 1999: 11, 12) plantea la tipología de Bunk y Levy-Leboyer:

- 1) **Bunk** (1994) habla de competencias profesionales en torno cuatro tipos: Competencia Técnica, Competencia Metodológica, Competencia Social y Competencia Participativa.
- 2) **Levi-Leboyer** (1992) resume el tema de la siguiente manera:
 - i) las competencias son una lista de comportamientos que ciertas personas poseen más que otras, que las transforman en más eficaces para una situación dada.

⁷ Tejada, J. (1999) “Acerca de las competencias profesionales”, págs. 6-9.

- ii) Esos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente en situaciones de evaluación. Ellos aplican de manera integral sus aptitudes, sus rasgos de personalidad y sus conocimientos adquiridos.
- iii) Las competencias representan un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir muy bien las misiones profesionales prefijadas.

Martha A. Alles (2000)⁸ presenta las clasificaciones de Spencer y Spencer y de N. Jolis:

- 3) *Spencer y Spencer* clasifican las competencias en: Competencias de logro y acción, Competencias de ayuda y servicio, Competencias de influencia, Competencias gerenciales, Competencias Cognoscitiva y Competencias de eficacia personal
- 4) *Nadine Jolis* dice que las competencias se correlacionan entre sí y se clasifican en: Competencias teóricas, Competencias prácticas, Competencias sociales y Competencias de conocimiento.

3. Uso de las competencias en el plano profesional

“De la cualificación a la competencia”, o “de las competencias a las cualificaciones” es importante conocer la relación entre ambos conceptos. Tejada, J (op. cit 1999: 13), señala que hay que recurrir a la historia para entender este fenómeno, ya que pudo haberse producido una evolución del planteamiento del desarrollo de las cualificaciones –inicial– al planteamiento del desarrollo de las competencias –actual–.

Un trabajo de Grooting (1994)⁹ señala que la cualificación se halla imbricada en el contexto específico de los distintos sistemas nacionales de educación y formación. Según el autor “*las cualificaciones se refieren o bien a categorías laborales (como profesiones), a clasificaciones salariales, puestos de trabajo dentro de la empresa o combinaciones particulares de estos criterios*”.

Algo parecido, de acuerdo al mismo autor, ocurre con el concepto de competencia:

⁸ Alles, M. (2000) “Dirección estratégica de recursos humanos”, págs. 63 y 66.

⁹ Autor citado por Tejada, J. 1999, pág. 15

- i) En el Reino Unido la competencia surgió asociada a la evaluación. Por ello que el enfoque de competencias está orientado al rendimiento de acuerdo a normas detalladas.
- ii) En Alemania se la vincula a las definiciones profesionales globales con mayor énfasis en el proceso formativo.
- iii) En Francia surge como crítica a la pedagogía tradicional basada y fundamentada en los conocimientos teóricos escolares. En este caso, se pone en tela de juicio las propias instituciones formativas.
- iv) En Holanda se considera que las competencias son similares a las cualificaciones, que hacen referencias a títulos y certificados.
- v) En España se produce una combinación del sistema británico (normas de referencia para la formación inicial) y del sistema francés (fomento de la formación en la empresa).

De lo anterior se puede inferir la cualificación como nivel de clasificación laboral y salarial y también como titulación o certificación para el ejercicio profesional, en aras a la homologación, movilidad y transferencia ocupacional. Y la emergencia de los modelos de formación basados en competencias (tanto en normas como en procesos).

4. Avanzando hacia una gestión por competencias

Según Cruz y Vega (2005)¹⁰ la gestión por competencia es el gerenciamiento que:

- Detectará las competencias que requiere un puesto de trabajo para que quien lo desarrolle mantenga un rendimiento elevado o superior a la media.
- Determinará a la persona que cumpla con estas competencias.
- Favorecerá el desarrollo de competencias tendientes a mejorar aún más el desempeño superior (sobre la media) en el puesto de trabajo.
- Permitirá que el recurso humano de la organización se transforme en una aptitud central y de cuyo desarrollo se obtendrá una ventaja competitiva para la empresa.

¹⁰ Cruz, K. y Vega, G. "La gestión por competencias: una herramienta en la planificación estratégica del recurso humano", pág. 3.

Cuando se habla de competencia laboral es conveniente distinguir las siguientes dimensiones:

- *Identificación de competencias:* proceso que se sigue para establecer las competencias que se ponen en juego con el fin de desempeñar tal actividad.
- *Normalización de competencias:* describir las competencias es de mucha utilidad para aclarar las transacciones entre empleadores, trabajadores y entidades educativas. De tal manera que la competencia identificada y descrita con un procedimiento común se convierta en una norma, convirtiéndola en un estándar al nivel que se haya acordado.
- *Formación basada en competencias:* La formación para el trabajo sería mucho más eficiente si considerara la orientación hacia la norma. Esto implica que si la formación está orientada a generar competencia con referentes claros en normas existentes tendrá mucha más eficiencia e impacto que aquella desvinculada al sector empresarial.
- *Certificación de competencias:* La emisión de un certificado implica la realización previa de un proceso de evaluación de competencias, basado en el estándar definido.

Para estas autoras, es necesario considerar ciertas fases al momento de implementar un modelo de gestión por competencia:

- Detectar problemas o necesidades. (Medición del clima organizacional, de la estructura organizacional, del medio ambiente que lo rodea y los conflictos internos). Además de detección y análisis de problemas, revisar las funciones realizadas.
- Análisis de tareas. Ineficiencia por agentes externos, ineficiencia personal.
- Definición de unidades de competencias y perfiles profesionales para todos los cargos profesionales.

Para avanzar hacia una gestión basada en competencias es necesario definir el sentido estratégico de la institución: *hacia dónde vamos* a los objetivos y la misión: *qué hacemos*; y a partir de la máxima conducción de la empresa, con su participación e involucramiento, decidir *cómo lo hacemos*: (Alles, M. *op. cit* 2000: 73).

- Definir visión y misión.
- Definición de competencias por la máxima dirección de la compañía.
- Prueba de las competencias en un grupo de ejecutivos de la organización.
- Validación de las competencias.
- Diseño de los procesos de recursos humanos por competencias.

Según el Ciclo generador de indicadores¹¹. Para implementar la gestión por competencias se necesita:

- Definición de las competencias.
- Definición de grados.
- Diseño de perfiles profesionales.
- Análisis de las competencias del personal.
- Implantación del sistema.

Otro aspecto a considerar es el perfil del gerente. CINTERFOR¹² señala, que éste debe ser un líder. Su capacidad de influencia, de motivar y conducir personas hacia una determinada dirección debe de ser bien evidente. Sugiere además, otros atributos como capacidad de síntesis, objetividad, agilidad para tomar decisiones, poder de convocatoria, entre otros. A su vez, deberá cumplir tres requisitos básicos: conocimiento técnico acerca de la calidad (conceptos, estructuras, modelos de evaluación, etc.); relacionamiento humano y conocimiento del proceso y del producto.

5. Gestión Basada en Competencias en la Escuela: ¿Para qué?

Las escuelas tendrían una ventaja competitiva al gestionar estratégicamente sus Recursos Humanos. El éxito de una organización está en función de la calidad y disposición de su equipo humano; el más efectivo será aquel que aproveche al máximo las cualidades de cada uno de sus integrantes. Es en este principio en el cual se basa la Gestión por Competencias.

En efecto, en el futuro triunfarán las escuelas que sepan desarrollar su potencial: su personal (directivos, docentes, paradocentes y personal auxiliar); sus métodos (procedimientos metodológicos, estrategias y técnicas de enseñanza, utilización de material didáctico y recursos audiovisuales y tecnológicos, entre otros); y sus sistemas (de comunicación, de gestión, de estructura, de redes, etc.).

Existe una tendencia cada vez más fuerte hacia la gestión de los recursos humanos, potenciando las características de las personas que integran las organizaciones, es decir, humanizando esta gestión. A pesar de que el concepto de competencias no es algo nuevo, el enfoque de la Gestión por Competencias es un tema

¹¹ “Manual del director de recursos humanos” obra citada por Alles, M. (2000: 74).

¹² CINTERFOR: “Gestión de calidad en la formación”, pág. 1.

de gran importancia y de utilización creciente en las empresas. Sin embargo, en el sistema educativo aún está de manera incipiente. La gestión basada en competencia concibe a la organización como un todo integral en donde las diferentes áreas de actividad se interrelacionan y concurren en la política y estrategia de la institución, generando un novedoso estilo de dirección que devuelve la importancia al factor humano.

Según Cruz y Vega (*op. cit.* 2005: 7) la gestión por competencias aporta innumerables ventajas como:

- La posibilidad de definir perfiles profesionales que favorecerán a la productividad, ya que están orientados a la excelencia (desempeño superior) en el puesto de trabajo.
- El desarrollo de equipos que posean las competencias necesarias para su área específica de trabajo.
- La identificación de los puntos débiles permitiendo intervenciones de mejoras que garantizan los resultados.
- El gerenciamiento del desempeño sobre la base de objetivos medibles, cuantificables, y con posibilidades de observación directa.
- El aumento de la productividad y la optimización de los resultados.
- La concientización de los equipos para que asuman la corresponsabilidad de su autodesarrollo. Tornándose en un proceso de Ganar-Ganar desde el momento en que las expectativas de todos están atendidas.
- Cuando se instala la gerencia por competencias se evita que los gerentes y sus colaboradores pierdan el tiempo en programas de entrenamiento y desarrollo que no tienen que ver con las necesidades de la empresa o las necesidades particulares de cada puesto de trabajo.
- La posibilidad real de cuantificar y observar en términos económicos los resultados de la inversión hecha en capacitación.

6. Desafíos de la escuela para lograr una gestión competente

Considerando las ventajas señaladas en el punto anterior, y asumiendo que es posible implementar una gestión educativa basada en competencia. La escuela deberá romper con ciertos mitos y creencias entre sus propios integrantes.

Una hipótesis que se encuentra en la base de esta propuesta, es que los resultados deficientes obtenidos hasta la fecha por la educación subvencionada se rela-

ciona con la cultura escolar¹³. En efecto, la cultura predominante en nuestras escuelas se caracteriza por: Dirección de la escuela centrada en lo administrativo; descuido del liderazgo activo y dialogante de los docentes; padres y apoderados alejados de la escuela; municipio centrado en la administración y distribución de recursos; supervisión del MINEDUC, al cual no se reconoce aporte pedagógico; actores de las escuelas, municipio y comunidad que no se comunican.

En este escenario no es posible considerar que la gestión, es una receta. Resulta estéril pensar en trasladar estilos de gestión como modelos a imitar; lo importante es “instalar competencias” adecuadas para resolver las principales problemáticas y orientar el desarrollo educativo de los centros escolares. La gestión al cambiar conceptualmente, también cambia el lugar dentro del quehacer escolar. En este sentido, la gestión ha pasado a ocupar un lugar importante y por ende, a jugar un rol decisivo en las transformaciones que demanda la educación actualmente.

Es necesario recordar que en Latinoamérica, a partir de los años ochenta, se pasó de una concepción originaria de administración educacional a la concepción de una gestión educacional o escolar. Por lo anterior, cuando se habla de gestión escolar, se refiere a una práctica que reúne tres competencias básicas: *planificación*, *administración* de todo tipo de recursos y la *coordinación* de actores y acciones, tanto internas como externas de una organización escolar.

6.1. *El Qué-hacer para lograr una gestión competente*

La descripción realizada en el punto anterior requiere implementar ciertos dispositivos, factores o claves mínimas para ubicar a la escuela en donde debería estar. A continuación, se presentan algunas sugerencias:

1. Según Sergio Bitar (*op. cit* 2005) existen factores relevantes para mejorar los aprendizajes en las escuelas: el trabajo en equipo de los profesores y liderazgo efectivo del director; apoyo de los padres y apoderados; altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos por parte de docentes y de la familia, y mejoramiento de la formación de los maestros.
2. Para José Joaquín Brünner (*op. cit.* 2005) consiste en: Tener un buen diagnóstico (mayor preocupación por los recursos que reciben las escuelas). Preocuparse de disminuir las desigualdades entre los hogares (contar con una política de atención temprana y preescolar diferente y mucho más amplia).

¹³ Guerrero G. y Maureira F. “Gestión escolar en contextos adversos, un análisis desde la intervención”. Artículo en Revista Pensamiento Educativo, V/31, pág. 355.

3. Para Geoff Hampton (*op. cit.* 2005) es necesario: Considerar a los padres como uno de los componentes básicos para lograr un cambio; cambiar la imagen de la escuela y aprovechar al máximo la infraestructura; aceptar que contar con padres comprometidos se eleva la calidad de la escuela; introducir ajustes en los horarios de clases; enfatizar en el aprender a aprender o contenidos claros y concretos; implementar estructuras flexibles y claras; cultivar un contacto directo con los alumnos; fijar a cada estudiante metas de mejoramiento; evaluación del docente; acompañamiento al docente en la sala de clases.
4. De acuerdo a Guido Guerrero (2000)¹⁴ se necesitan dispositivos, tales como: Una gestión educativa que logre hacer de la escuela una organización que posibilite la intencionalidad pedagógica; un liderazgo colaborativo que mantenga el equilibrio entre lo afectivo y el logro de los objetivos institucionales; un equipo de gestión que colabore y apoye al mejoramiento del servicio educativo que ofrece la escuela y un proyecto educativo institucional que como instrumento de planificación permita generar los cambios necesarios de manera planificada y adecuada a un contexto específico.
5. Según Michèle Garant¹⁵, un director innovador: Estimula, pero no se apropia del proyecto; instala y pone en funcionamiento equipos autónomos; utiliza personas de relevo y prevé fases de concertación; crea condiciones institucionales de cambio; alienta, estimula, valoriza; promueve una cultura de innovación sosteniendo a sus colaboradores activos; interpreta las reglas y utiliza hábilmente las órdenes formales; sirve de interfaz entre los recursos externos y las necesidades internas.
6. Para Arzola y Vizcarra¹⁶ se requiere que: El director siempre esté presente y en todo (en lo académico, técnico y humano); autonomía técnica pedagógica; existencia de una fuerte cultura organizacional; calidad humana y profesional del profesor que cumple un rol fundamental para la efectividad escolar; la presencia diaria y constante del profesor; sensibilización positiva hacia los niños y padres sobre la educación; efectiva utilización de recursos pedagógicos por parte de los docentes, y tiempo para conversar e intercambiar experiencias educativas.

¹⁴ Guerrero, G. (2000) "Equipos de gestión y proyecto educativo: condiciones básicas para un gestión educativa en un contexto descentralizado" Revista de Tecnología Educativa CPEIP - OEA.

¹⁵ Garant, M. (2002) "Pilotaje y acompañamiento de la innovación en un establecimiento escolar" artículo Revista Pensamiento Educativo V/31, pág. 125.

¹⁶ Arzola, S. y Vizcarra, R. (2002) "Gestionar la calidad educativa: liderar el cambio" artículo Revista Pensamiento Educativo V/31, pág. 140.

7. Según Alicia M. Williner¹⁷, los ámbitos específicos que operan al interior de la escuela, y con los recursos posibles de ser utilizados y potenciados, la autonomía puede ser posible: el *ámbito técnico pedagógico*, que supone decidir acerca de temas tales como la práctica y la modalidad de la enseñanza; el *ámbito administrativo*, que supone decidir en temas tales como la obtención, distribución, articulación y optimización de los recursos económicos; el *ámbito socio comunitario*, que supone decidir acerca de las relaciones inter e intrainstitucionales que mantiene la unidad escolar.

7. Memorando: de una gestión funcional, a una gestión basada en competencias

El tema de las competencias es un factor importante cuando se plantea la necesidad de hacer realidad la descentralización pedagógica, puesto que ésta otorga grados de libertad creciente para tomar decisiones en el centro educativo. Este proceso que está al centro de la propuesta de la reforma educacional, demanda una *nueva manera de pensar, un nuevo modo de ver y una nueva forma de actuar*.

Una propuesta de gestión no se concibe como la sola administración, técnica y puramente “eficientista” de los recursos disponibles. La gestión educativa, logra dar sentido a su accionar cuando integra los distintos ámbitos del quehacer de la escuela: ámbito administrativo, ámbito pedagógico y ámbito comunitario. La manera de gestionar una escuela no es neutra, ni una herramienta puramente técnica: para que la gestión sea, efectivamente, un medio para el mejoramiento de la calidad de la educación, debe concebirse como una mezcla de *arte y ciencia*.

En este sentido el IPE-UNESCO¹⁸ dice: “*La formación de los recursos humanos para la gestión debe incluir un fuerte contenido referido a las competencias relacionales y compromiso ético-político. (...) los requisitos para el desempeño en la gestión educativa reclaman no sólo el dominio de saberes técnicos sino también el desarrollo de competencias tales como el liderazgo, la capacidad de*

¹⁷ Williner, A. “La escuela como espacio de definición de política”, artículo Revista Pensamiento Educativo V/31, pág. 253.

¹⁸ IPE - UNESCO (1999) “La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina”, pág. 24.

negociación y un fuerte compromiso ético con la solución de los problemas provocados por los altos índices de exclusión social”.

Para Guerrero y Maureira (2002)¹⁹ la gestión debe estar al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación y más precisamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, este mejoramiento pasa por hacer consciente y favorecer procesos que hagan más efectiva la práctica docente que, junto con contar con profesores debidamente formados, se desempeñen en un clima laboral que promueva un diálogo personal y profesional permanente.

Desarrollar competencias de gestión en los directivos de una escuela implica preguntarse, según Heraiz y Jabif (2002)²⁰: i) ¿Qué capacidades necesitan desarrollar estos gestores que interaccionan con organizaciones de diferentes culturas y procuran generar vínculos y alianzas estratégicas? ii) ¿cómo diseñar una actividad de formación que favorezca el “saber actuar” de los gestores frente a los procesos de cambio?

Sin hacerse cargo de la construcción a estas respuestas, el artículo de Michèle Garant (2002)²¹, presenta una experiencia cuyo objetivo era intentar caracterizar a los directivos de establecimientos en los cuales las prácticas pedagógicas innovadoras habían adquirido un cuerpo. En el marco de la investigación-acción, se pudo redactar un inventario de características del director de un establecimiento:

- Insatisfecho, anticipador y voluntarioso, no es un ejecutivo ciego, pero está en continua búsqueda, es activo y “proactivo”.
- Él es movido por una “utopía creadora”; trabaja a partir de un proyecto, de una visión enunciada, declarada.
- Él toma en cuenta a los distintos actores y sus apuestas de manera consciente, realista y abierta, lo que le conduce a interpretar las reglas.
- Es consciente de que las cosas evolucionan, que ciertos proyectos se terminan, que otros se crean.
- Él trabaja en una visión sistémica que toma en cuenta el medio y la complejidad de niveles de trabajo.

¹⁹ *Op. cit.*, 2002: 359.

²⁰ Hernaiz. S. y Jabif. L. (2002) “La formación de competencias profesionales...”, *Revista Pensamiento Educativo* V/ 31, pág. 75.

²¹ *Op. cit.*, (2002: 124-125).

- Dispone de referencias teóricas, a diferencia de numerosos responsables que leen poca literatura profesional; pero sus lecturas son hechas en una perspectiva de utilización.
- Le gusta reaccionar y le gusta tener poder sobre la acción; le gusta expresar su marca en la acción a través de una inversión innovadora.

El perfil de este director innovador, descrito por Michèle Garant, es un avance importante desde la investigación, al señalar cómo debe actuar director que busca que su gestión sea competente. Cómo avanzar en *el cómo deben hacerlo* debiera ser el desafío que emprende la investigación para apoyar a la escuela en lograr que todos los alumnos aprendan.

Para avanzar en la clarificación del sentido que tiene la gestión cuando se habla del *qué se debe hacer* y del *cómo se debe hacer*, el autor del artículo relaciona: el *Qué* con la gestión funcional, y el *Cómo* con la gestión por competencias. Esta comparación es la base para establecer diferencias entre ambos énfasis en la gestión, y al mismo tiempo, desarrollar la propuesta de un Modelo de Mejoramiento de la Gestión Basada en Competencias.

Al contrastar ambas definiciones se observan diferencias que no sólo apuntan en el *qué hacer* de la gestión, sino que, en el *cómo hacer* de la gestión en la escuela.

- i) Los elementos constitutivos de cada definición determinan claras diferencias, debido a que obedecen a propósitos distintos. Sin embargo, se debe dejar en claro que no son excluyentes, al contrario, son complementarias puesto que el director debe saber qué le corresponde hacer y posteriormente cómo lo debe hacer. Es decir, no es que existan dos gestiones, y se debe dejar una para tomar la otra. De la misma gestión se establecen dos momentos diferentes. Un primer momento corresponderá desarrollar una planificación y organización de aquellos aspectos que la escuela necesita mejorar. Y un segundo momento corresponderá actuar para alcanzar los estándares de rendimiento previstos para asegurarse lo que la escuela mejoró.

7.1. *Saber-Actuar: razón de ser de la gestión basada en competencia*

Este proceso que está al centro de la propuesta de la reforma educacional, le otorga centralidad a lo pedagógico y redefine las competencias de los equipos de gestión en el marco de las decisiones para proyectar y anticiparse a los cambios, generar redes, negociar interna y externamente y en definitiva, para resolver problemas. La competencia no consiste en manejar una gran cantidad de conceptos o tener la capacidad para realizar muchas tareas. Una persona es competente cuando realiza

Gestión Educativa Funcional	Gestión educativa basada en competencia²²
<i>Es una función que coordina y articula las distintas acciones planificadas por un equipo de trabajo que busca hacer de la escuela una organización que posibilita la consecución de la intencionalidad pedagógica a través de un proceso de participación efectiva de toda la comunidad.²³</i>	Es la capacidad para articular recursos personales, valóricos y experienciales que posee cada integrante de un equipo de trabajo que le permite actuar con eficacia y efectividad en situaciones profesionales que demandan los estándares de rendimiento predeterminados.
Análisis de las definiciones	
<i>Es una función</i> de responsabilidad de los directivos. La ejecución de esta función permite la articulación y coordinación de un gran número de acciones, de la que es demandada la escuela (muchas de ellas son internas y otras solicitadas externamente).	<i>Es la capacidad</i> , talento, competencia o disposición que muestran las personas para comprender bien las cosas. Esa capacidad es el factor necesario por el cual se multiplica el potencial pedagógico de los demás sujetos para obtener mayor rendimiento dentro de su quehacer.
<i>Acciones planificadas.</i> No es posible realizar algún tipo de acción que no obedezca a una planificación anticipada de la escuela. La planificación se anticipa a los acontecimientos mediante un proceso que permita detectar las necesidades de la escuela, establecer prioridades y decidir qué acciones son las más adecuadas para lograr los objetivos institucionales considerados en el Proyecto Educativo.	<i>Para articular sus recursos personales, valóricos y experienciales</i> , cada profesional, integrante del equipo, articula el equipamiento incorporado a su persona (saberes, valores, saber hacer, cualidades, experiencias) y el equipamiento de su experiencia (medios, red relacional, red de información) y lo pone al servicio de la organización escolar.
<i>Equipo de trabajo.</i> Acción colaborativa de parte de un grupo de personas, la escuela no es el ejercicio ni responsabilidad de una sola persona, al contrario ésta debe ser compartida por el conjunto de actores que en ella participan, que comprometidas con un propósito común conforman y consolidan un equipo de trabajo.	<i>De un equipo de trabajo</i> , cada integrante pone al servicio de los demás sus talentos o competencias realizando un aporte significativo al mejoramiento de la calidad de la educación al interior de la organización escolar, lo cual les da sentido y satisfacción en su quehacer permitiéndoles desenvolverse con ciertos grados de autonomía y responsabilidad.
<i>Consecución de la intencionalidad pedagógica.</i> La escuela, organización que aprende y enseña, debe compartir una misma misión entre los distintos actores de la comunidad escolar. Además, debe estar dispuesta a construir una propuesta educativa coherente e innovadora, acorde a las exigencias y demandas de la sociedad.	<i>Actuar con eficacia y efectividad.</i> Los miembros del equipo de trabajo ponen un conjunto de acciones en ejecución, les mueve hacer las cosas correctamente para lograr los objetivos institucionales y movilizan los recursos de manera óptima con el propósito de obtener los mejores resultados de acuerdo a estándares prefijados.
<i>De participación efectiva.</i> La escuela debe iniciar procesos de participación con los diversos actores de la comunidad. Esta apertura permitirá a la sociedad civil “incorporarse” a la escuela, única manera que ésta se haga cargo y responda a su contexto local.	<i>En situaciones profesionales</i> , la escuela como contexto puede ser una instancia en la cual se movilizan pertinentemente los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente los diferentes problemas a los que se ve enfrentado.

²² Guerrero, Guido: “Gestión basada en competencias: clave para mejorar la calidad de la educación”. PUC 2005. Definición y análisis elaborados para el presente artículo.

²³ Guerrero, Guido (1998) “La gestión educativa en establecimientos educacionales eficientes”. CIDE.

una actividad profesional pertinente a su contexto particular, elige y moviliza sus recursos personales y recursos del entorno²⁴.

Claude Levy-Levoyer, diferencia competencias individuales y competencias clave de la empresa: las competencias de la empresa están constituidas ante todo por la integración y la coordinación de las competencias individuales. De ahí la importancia para la empresa de administrar bien su stock de competencias individuales, tanto actuales como potenciales.

Los diagnósticos de competencias individuales permiten saber lo que cada individuo aporta al ejercicio de una misión que le ha sido encargada para realizarla lo mejor posible. El análisis de las competencias de la empresa permite definir los espacios del mercado en los que la empresa es competitiva a largo y corto plazo. En esta misma línea, Levy-Leboyer²⁵, avanzó hacia la denominación de Supracompetencias, en el desarrollo de esta nueva jerarquía estableció cuatro supracompetencias: Intelectuales, Interpersonales, Adaptabilidad y Orientación a resultados.

Los recursos humanos juegan un rol importante en el logro de los objetivos estratégicos de la escuela. En este sentido la gestión basada en competencias supone incidencia en la conducta, desempeño laboral, en las actitudes de los docentes, y compromiso organizacional.

7.2. El Modelo de Mejoramiento de la Gestión Basada en Competencia

- i) La promoción de elementos clave del modelo siguió el siguiente procedimiento:
 1. El diseño asume la existencia de competencias en el ámbito Individual y competencias en el ámbito Escuela.
 2. Se estructuró el modelo de acuerdo a tres niveles: Supracompetencias (estratégicos); Competencias de base (tácticos), y Competencias calificativas (operativas).
 3. De acuerdo a la estructura, se seleccionaron aquellas competencias de base más pertinentes a la Supracompetencia.
 4. En la misma estructura, se seleccionaron aquellas competencias calificativas más pertinentes a las Competencias de Base.

²⁴ Le Boterf, autor citado por Hernaiz - Jabif., pág. 76.

²⁵ En Alles. M^a Alicia, (2000), pág. 65.

- i) Adecuación de un programa de capacitación para implementar el modelo en la escuela, según las caracterizadas por Leonar Mertnes²⁶.
- Las competencias que los directivos tendrán que cumplir son cuidadosamente identificadas y de conocimiento público.
 - La instrucción se dirige al desarrollo de cada competencia y a una evaluación individual por cada competencia.
 - La evaluación considera el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de competencia.
 - El progreso de los directivos es al ritmo por ellos determinado y según las competencias demostradas.
 - La instrucción es individual al máximo posible.
 - Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una frecuente retroalimentación.
 - El énfasis es puesto en el logro de resultados concretos.
 - El ritmo de avance es individual, no por tiempo.
 - La instrucción se hace con material didáctico que refleja situaciones de trabajo reales y experiencias en el trabajo.
 - Los materiales didácticos de estudio son modulares, incluyen una variedad de medios de comunicación, son flexibles en cuanto a materias obligatorias y las opcionales.
 - El programa en su totalidad es cuidadosamente planeado y la evaluación sistemática es aplicada para mejorar continuamente el programa.
 - Debe evitarse la instrucción frecuente en grupos grandes.
 - La enseñanza debe ser menos dirigida a exponer temas y más al proceso de aprendizaje de los individuos.
 - Hechos, conceptos, principios y otro tipo de conocimiento deben ser parte integral de las tareas y funciones.
 - Requiere contar con la participación de los docentes y demás funcionarios de la escuela en estrategia de capacitación desde la identificación de las competencias.

La capacitación sobre la base del Modelo conlleva tres áreas para su control eficaz, una parte de teoría, una parte de laboratorio donde se entregan las herramientas teóricas para desarrollar las competencias necesarias y una evaluación en terreno en el puesto de trabajo, donde se medirá la efectividad de lo aprendido en forma teórica y en forma empírica a escala en el laboratorio.

²⁶ Mertnes, L. (1997). Autor citado por Cruz y Vega, pág. 10.

1. Competencias Individuales		
Supracompetencias	Competencias de Base	Competencias Calificativas
<p>Personales</p> <p>Actitudes que lo hacen ser persona humana, valórico, normativo para resolver problemas y estar dispuesto a respetar y valorar a los otros.</p>	<p><i>Eficacia personal</i></p>	<p>Autocontrol Confianza en sí mismo Superación ante los fracasos Flexibilidad y Tolerancia al estrés Adaptable Capacidad de autocrítica Valores y virtudes laborales</p>
<p>Académicas</p> <p>Dominio adecuado de conceptos, hechos, principios y contenidos de su especialidad, y con conocimientos de técnicas necesarias y adecuadas para analizar los problemas organizacionales.</p>	<p><i>Cognoscitivas</i></p>	<p>Pensamiento analítico Razonamiento conceptual Capacidad de configuración/creatividad</p>
	<p><i>Técnicas</i></p>	<p>Informática Análisis de problemas de la organización Planificación y organización Capacidad de expresión oral y escrita</p>

2. Competencias Clave de la Escuela		
Supracompetencias	Competencias de Base	Competencias Calificativas
<p>Profesionales</p> <p>Aplicación de procedimientos referidos al logro de una tarea, estrategia, proceso o meta que son considerados al organizar su trabajo, el de su entorno, y al momento de decidir y de aceptar responsabilidades.</p>	<p><i>De Gestión</i></p>	<p>Definición del sentido estratégico. Reconocimiento de la responsabilidad en los resultados. Liderazgo y Trabajo en equipo Capacidad de síntesis.</p>
	<p><i>De Dirección</i></p>	<p>Generación de un ambiente de satisfacción laboral. Relación del centro con su quehacer pedagógico. Persuasión, Anticipación. Delegación, Negociación.</p>
<p>Institucionales</p> <p>Colaboración con otras personas al poner en práctica sus dominios cuando es necesario y la situación lo requiere, que habiéndolos aprendido le sirven de experiencia para aplicarlos a otros problemas.</p>	<p><i>De logro y acción</i></p>	<p>Orientación a resultados. Preocupación por el orden, calidad, precisión, influencia. Autogestión de recursos de acuerdo a interés y equilibrio.</p>
	<p><i>De Influencia</i></p>	<p>Establecimiento de redes de apoyo interna y externa. Sensibilidad interpersonal. Conciencia organizacional. Participación social.</p>
	<p><i>De resultados</i></p>	<p>Energía e iniciativa. Deseo de éxito. Sensatez para los negocios. Construcción de procesos pedagógicos y organizacionales.</p>

Bibliografía

- Alles, Martha Alicia** (2000). "Dirección Estratégica de Recursos Humanos: gestión por competencias" Editorial Granica. Buenos Aires, Argentina.
- Arzola, Sergio y Vizcarra, Ruby** (2002). "Gestionar la calidad educativa: liderar el cambio". Artículo en Revista Pensamiento Educativo, Volumen 31. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Págs. 138-185.
- Bitar, Sergio** (2005). "El nuevo mapa de la educación chilena". En diario El Mercurio, reportaje en Cuerpo C, del 16/05/2005, página 9. Santiago de Chile.
- Brünner, José Joaquín** (2005). "Desigualdad desde que se nace". En diario El Mercurio, reportaje en Cuerpo B, del 7/05/2005, página 22. Santiago de Chile.
- CINTERFOR** "Gestión de calidad en la formación" <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/calidad/doc/perfil.htm>.
- Cruz, Peggy y Vega, Georgina** "La gestión por competencias: una nueva herramienta en la planificación estratégica del recurso humano" <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/gespocomp.htm>.
- Garant, Michèle** (2002). "Pilotaje y acompañamiento de la innovación en un establecimiento escolar". Artículo en Revista Pensamiento Educativo, Volumen 31. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Págs. 118-137.
- Guerrero, Guido y otros** (2002). "Informe de Asistencia Técnica a Escuelas Críticas" Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación-CIDE. Santiago-Chile.
- Guerrero, Guido** (2000). "Equipos de gestión y proyecto educativo: condiciones básicas para un gestión educativa en un contexto descentralizado" Revista de Tecnología Educativa CPEIP-OEA. Santiago de Chile.
- Guerrero, Guido** (1998). "La gestión educativa en establecimientos educacionales eficientes" Documento de trabajo CIDE. Santiago de Chile.
- Guerrero, Guido y Maureira, Fernando** (2002) Gestión escolar en contextos adversos. Un análisis desde la intervención". Artículo en Revista Pensamiento Educativo, Volumen 31. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Págs. 353-373.
- Hampton, Geoff** (2005). "Oportunidades para aprender". En diario El Mercurio, reportaje en Cuerpo E, del 8/05/2005, página 15. Santiago de Chile.
- Hernaiz, Sergio y Jabif, Liliana** (2002). "La formación de competencias profesionales, una experiencia educativa para favorecer las capacidades de gestión de innovaciones en América latina y El Caribe" Artículo en Revista Pensamiento Educativo, Volumen 31. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Págs. 72-93.
- IPE-UNESCO** (1999). "La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina. Buenos Aires. Argentina.
- Sapelli, Claudio** (2005). "Importa quién maneje el colegio". En diario El Mercurio, reportaje en Cuerpo B, del 7/05/2005, página 22. Santiago de Chile.

Tejada, José (1999). “Acerca de las competencias profesionales”. Documento publicado en dos artículos de la Revista Herramientas.

Williner, Alicia (2002). “La escuela como espacio de definición de política”. Artículo en Revista Pensamiento Educativo, Volumen 31. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Págs. 236-255.