



# Gestión de Recursos Humanos en la Escuela: un Desafío Permanente

DOCUMENTO

*Mónica Celis M.*

## 1. Introducción

El propósito de este documento es describir los principales obstáculos y desafíos que afrontan los sostenedores y directivos de establecimientos educacionales en la gestión de recursos humanos, presentando la gestión por competencias como un enfoque de la dirección de organizaciones que puede colaborar con la mejora de la calidad de la gestión educacional. La gestión de personas ha cobrado cada vez mayor relevancia, ya que es un hecho evidente que los resultados de las organizaciones dependen del desempeño de las personas que trabajan en ellas, por lo que su gestión es fundamental en el logro de las metas institucionales.

Las afirmaciones expresadas en este artículo se fundan en los aportes de autores e investigaciones que enfatizan la importancia de la calidad de la gestión en el aseguramiento de la mejora continua.

## 2. Gestión Educativa de Calidad

La calidad de los aprendizajes y la mejora de los resultados son temas prioritarios en la agenda país. Esto se ve reflejado tanto en los diagnósticos, estrategias e informes realizados como en los recursos materiales y humanos invertidos en la búsqueda de soluciones para mejorarlos, especialmente en el ámbito municipal. El gasto público en educación ha aumentado considerablemente en los últimos años. En la década de 1990 al 2000 la inversión en este rubro pasó de un 2,6% a un 4,3% del producto interno bruto que, a su vez, creció a un promedio anual de más del 6%. Es decir, el gasto del estado en educación se triplicó en este período (Cox, 2003). Si bien la inversión ha sido importante, ésta no se ha visto reflejada en los resultados de aprendizaje que se han logrado. Desde que los resultados del SIMCE son comparables<sup>1</sup> se observa una tendencia a la estabilidad en los puntajes de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias. En pruebas

1.- El programa SIMCE pasa a depender de la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile (1998) y se introduce una metodología de cálculo de puntajes basada en la Teoría de Respuesta al ítem (TRI). Los resultados del SIMCE son comparables desde el año 1999. [www.simce.cl/fileadmin/Documentos\\_y\\_archivos\\_SIMCE/seminario-cienciassociales/presentaciones/01\\_-\\_La\\_Evaluacion\\_de\\_las\\_Ciencias\\_..](http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/seminario-cienciassociales/presentaciones/01_-_La_Evaluacion_de_las_Ciencias_..)



internacionales como PISA (2006) los resultados de estudiantes chilenos en Ciencias y en Lectura están entre los más altos de los países latinoamericanos, en tanto que en Matemáticas están sobre Argentina, Brasil y Colombia, similar a México e inferior a Uruguay. No obstante lo anterior, al comparar los resultados de Chile con los de los 57 países participantes, nuestro país está en el lugar 40, lo que evidencia la distancia que nos separa del nivel educacional de los países desarrollados. Disminuir esa brecha constituye uno de los principales desafíos de la educación chilena en el futuro.

En el ámbito nacional, el análisis de los resultados de la aplicación de las pruebas SIMCE (2008) concluye con la identificación de algunos factores que inciden en ellos, tales como el nivel de liderazgo de los equipos directivos, el desempeño de los profesores, el nivel de excelencia pedagógica alcanzada por los docentes y la asistencia promedio de los estudiantes a clases.

En el ámbito internacional, el informe McKinsey<sup>2</sup> (2007) hace un análisis de los elementos que impactan en el logro de aprendizajes, destacando que la investigación actual sugiere que “sólo la enseñanza en clase influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo” (p. 32). En el mismo informe se presenta como ejemplo de lo anterior, el caso de Inglaterra, país en el que el 97% de las escuelas calificadas globalmente como buenas o excelentes están a cargo de equipos de gestión igualmente bien calificados. En esta misma línea, Marcel y Ratzynski (2009 p: 35)<sup>3</sup> sostienen que “la calidad es la dimensión del desempeño educativo que se supone más directamente vinculada a la gestión de los establecimientos escolares”. La educación de calidad está asociada a la gestión escolar y al liderazgo educativo que la conduce y también a otras variables que están más allá de la sala de clases, pero que igualmente impactan en los aprendizajes, “por ejemplo, aquellas escuelas que cuentan con un ambiente ordenado, con una gran cantidad de tiempo dedicado al trabajo y con un control frecuente del progreso del estudiante, tienden a producir mayores logros académicos que otras escuelas” (Mortimore et al., 1988; Purkey y Smith 1983; Teddle y Stringfield, 1993 citados en Brunner 2003 p: 64). El gran desafío de la gestión escolar será, entonces, generar las condiciones para que en la escuela se logren aprendizajes de calidad, contando entre ellas las características del liderazgo del director, el clima escolar y el manejo de la sala de clases (Brunner 2003). Asimismo, el Marco para la Buena Dirección (2005) enfatiza que la efectividad de los establecimientos educacionales se basa en la capacidad de gestión de todo el equipo que dirige la escuela y que el director debe promover “una cultura de liderazgo directivo, participativo y democrático”. Las dimensiones de dicho marco: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión del Clima Organizacional y Convivencia y Gestión de los Recursos (humanos y materiales) dan cuenta de los énfasis que la dirección escolar debería hacer en el trabajo en la escuela.

La relación entre gestión y desempeño escolar en Chile ha sido estudiada recién en los últimos años, en los cuales se han realizado estudios que vinculan dimensiones de la gestión escolar y desempeño de los docentes a los resultados académicos, (Pavez 2004, Paredes y Lizama 2006, García y Paredes 2006, citados en Raczynski 2009, p:38).

2 Documento preparado y publicado por McKinsey & Company bajo el título: Michael Barber y Mona Mourshed. Septiembre 2007. “How the World’s Best-Performing School Systems Come Out On Top”, McKinsey & Company, Social Sector Office. [http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)

3 Marcel, M, Raczynski, M (2009) La asignatura pendiente. Marcel, M. Capítulo I: ¿Por qué la Educación Municipal?



El liderazgo se posiciona como una de las competencias clave en la gestión de directores y equipos directivos que tienen la responsabilidad de conducir a las instituciones al logro de los objetivos institucionales. Algunos autores distinguen gestión de liderazgo, señalando que “mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de las organizaciones modernas, el liderazgo se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico” (Uribe, M. PRELAC-UNESCO 2005 p: 3). Ambos, gestión y liderazgo, se conjugan en el ejercicio cotidiano de los directores y sus equipos, quienes deben generar espacios de colaboración y reconocer a los docentes como líderes de la actividad educativa y principales colaboradores de la gestión institucional (Garay, 2008).

En general, el liderazgo es comprendido como la capacidad de influir en otros para que se involucren en el logro de los objetivos de la organización, lo que implica otorgar sentido a las acciones educativas y movilizar a los integrantes de la comunidad escolar en la consecución de objetivos comunes (Leithwood y Jantzi, 2000)<sup>4</sup>. Algunos autores coinciden en considerar el tema del liderazgo como de alta complejidad, ya que no se refiere solamente a los liderazgos individuales que se ejercen en la escuela, sino a generar estructuras organizacionales que impulsen nuevas y mejores prácticas educativas. Bolívar (1997) en su artículo Liderazgo, mejora y centros educativos, cita "En lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos" (Sykes y Elmore, 1989, p: 78).

Si un equipo directivo desea mejorar resultados y hacer cambios que impacten en la práctica docente, debe considerar las necesidades de los profesores y desarrollar estrategias que faciliten su trabajo, promoviendo un ambiente de orden y de apoyo a la labor docente, tanto dentro como fuera del aula, involucrándolos en los cambios. Igualmente, deberá reflexionar si la estructura organizacional de la escuela es la adecuada para lograrlos. Si no es así, la instalación de nuevas prácticas será difícil y probablemente encontrará resistencia.

### 3. Gestión de Recursos Humanos

Se entiende por recursos humanos al conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades que ponen en acción las personas y que agregan valor a la institución. Es un concepto dinámico que tiene relación con el potencial de actuación de cada individuo (Gómez-Llera, 1998).

En su origen, las políticas de recursos humanos de las organizaciones se focalizaron en los aspectos administrativos tales como contratos y pago de remuneraciones. En el caso de los establecimientos escolares no se ha utilizado comúnmente el concepto de recurso humano, término que aún hoy genera resistencia en algunos directivos y docentes. En la mayoría de las unidades educativas un encargado de finanzas asumía la responsabilidad del cumplimiento de los temas administrativos y de bienestar, lo que es común en la mayoría de los establecimientos, salvo en aquellos que pertenecen a redes de colegios, algunas corporaciones educacionales y/o DAEM que están conformando, en el último tiempo, equipos multidisciplinarios a cargo de la gestión de personas.

4 Ver REICE Revista Latinoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación. Artículo: Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)



Uno de los factores que ha influido en la relevancia que adquieren actualmente los procesos de gestión es que, al aprobarse la Subvención Escolar Preferencial en el año 2007, los sostenedores recibieron mayores recursos y éstos venían unidos al número de alumnos vulnerables y al cumplimiento de resultados. Explícitamente, el Ministerio de Educación los hizo responsables de la gestión de recursos humanos, de la administración de los recursos provenientes de la subvención y la elaboración del Plan de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) y también de las decisiones técnicas y de los resultados del establecimiento. Lo anterior tiene una estrecha relación con la gestión de competencias de los profesionales de la educación, en función de lograr la mejora sostenida de los aprendizajes y los resultados académicos.

La investigación de Marcel y Raczynski (2009) explora en las capacidades existentes de los sostenedores municipales para resolver con éxito estos desafíos y evidencia la falta de profesionales a nivel de sostenedor para hacerse cargo de tales responsabilidades; un ejemplo de ello es que el 20 % de los municipios no tiene un jefe de educación con dedicación exclusiva al cargo. Realizado el análisis del personal existente en la administración de educación municipal, los mismos autores constatan que “la mayor parte del personal de la unidad responsable de la educación municipal se dedica a labores administrativas y sólo una minoría- en algunos casos completamente ausente- desempeña labores técnicas” (op.cit., p:145)<sup>5</sup>. Si bien es cierto que la dotación de profesionales a cargo de la educación en los municipios es escasa o nula, existe otro factor importante a considerar, que se refiere a si los profesionales actualmente en ejercicio cuentan con las competencias necesarias para cumplir su rol, siendo ésta una variable cuyo estudio es aún incipiente.

En el caso de la educación municipal, son las Corporaciones Municipales y los DAEM las entidades responsables de la gestión de recursos humanos de las unidades educativas. Ellas se rigen por el Estatuto Docente cuyas regulaciones presentan limitaciones en los procesos de contratación, desvinculación y asignación de remuneraciones. Los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados presentan una realidad diferente ya que se rigen por el Código del Trabajo, lo que permite a los sostenedores y directivos una mayor autonomía en la gestión de los recursos humanos. Sin embargo, se advierten dificultades centradas en la falta de experiencia y competencias de los directivos en ese ámbito, tal como se desprende de los datos proporcionados por el Programa de Gestión y Dirección Escolar de Fundación Chile<sup>6</sup>. Estos datos provienen del sistema de Autoevaluación Institucional que las escuelas pueden utilizar sin costo para ellas-lo que facilita su acceso- y que les brinda información sobre el nivel de instalación de las prácticas de gestión en las 6 áreas del Modelo de Gestión Escolar de Calidad. En los seis años que tiene en uso este sistema se han autoevaluado alrededor de 2000 instituciones de todas las dependencias, aunque mayoritariamente lo han hecho establecimientos del sector particular subvencionado y particular pagado. El análisis de sus resultados muestra claramente que las áreas más deficitarias son las de Gestión de Competencias Docentes y Gestión de los Resultados. Al interior del área que comprende la gestión de recursos humanos (Gestión de Competencias) se observan puntuaciones bajas en aquellos descriptores que se refieren a si los establecimientos cuentan con perfiles de cargo, sistemas de selección, inducción, evaluación, capacitación y desvinculación asociados a dichos perfiles.

5 Marecel, M, Racsynski, D. La asignatura pendiente. Raczynski, D, y Salinas D. Capítulo V: Prioridades, Actores y Procesos en la gestión Municipal de la Educación.

6 Documento Interno. Fundación Chile. (2009)



### 3.1. Desafíos en la gestión de recursos humanos.

#### 3.1.1 Mayor autonomía para gestionar los recursos humanos.

Si para todo tipo de establecimiento mejorar la gestión educativa es un gran e ineludible desafío, para la educación pública chilena éste se hace aún más complejo. Es interesante la definición que Marcel y Raczynski (2009, p: 39) hacen de gestión educativa “como la capacidad para movilizar el conjunto de los recursos humanos, financieros, institucionales y comunitarios disponibles para elevar el aprendizaje de los alumnos”, ya que supera la separación entre gestión administrativa y de recursos financieros, y la gestión técnico pedagógica, en el entendido de que dicha separación impactaría negativamente a la escuela. Si bien actualmente existen establecimientos que están integrando estas dos dimensiones, en general, en la educación municipal persiste esta duplicidad entre la gestión administrativo - financiera y la pedagógica.

Hoy día se exige a los directores de establecimientos municipales dar cuenta pública de su gestión y responsabilizarse de los resultados de sus establecimientos, sin embargo, dicha falta de autonomía en el ámbito administrativo y financiero dificulta la gestión de recursos humanos y ello puede influir negativamente en los resultados. El desafío que esto plantea es encontrar los mecanismos para dotar de mayor independencia a las entidades administradoras para ofrecer alternativas salariales, de desarrollo profesional y de carrera, que permitan atraer, contratar y retener a los profesores con mejores competencias. De esta manera se estaría asegurando la permanencia en el sistema municipal de los docentes con mejor desempeño, evitando así que éstos se trasladen al sector particular subvencionado o particular pagado en busca de mejores perspectivas salariales y de desarrollo profesional.

Dada la relevancia de este tema, sostenedores y directores de todas las dependencias deben hacerse cargo de la gestión de recursos humanos, definiendo mecanismos para seleccionar, contratar, evaluar, capacitar y desvincular al personal. Si bien, en el caso de la educación municipal el desafío es compatibilizar estas acciones con el Estatuto Docente, lo que puede ser una tarea compleja, existen ejemplos de prácticas exitosas tal como se expone más adelante en este documento.

#### 3.1.2 Evaluar el desempeño de los docentes

Actualmente existe una evaluación implementada por el Ministerio de Educación para los docentes de los establecimientos municipalizados. No obstante, las escuelas deben asumir la responsabilidad de evaluar permanentemente el desempeño profesional de los docentes y proporcionar retroalimentación oportuna y adecuada para la mejora de las prácticas pedagógicas. Marcel y Raczynski (2009) sostienen que se debe introducir un sistema de gestión del desempeño basado en el Marco para la Buena Enseñanza, utilizando la observación de clases y la evaluación formativa frecuente. En la educación no municipalizada, la evaluación de la práctica de los profesores y directivos se está instalando gradualmente. Tanto jefes de unidades técnico pedagógicas, jefes de departamento y asesores pedagógicos, como directores, observan clases y hacen retroalimentación de las prácticas observadas. Algunos de los establecimientos diseñan sus propios sistemas de evaluación y otros contratan servicios externos de consultoras con experticia en evaluación docente.

En el plano internacional existe una valiosa experiencia constituida por una nueva serie del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje TALIS (Teaching and Learning Internacional Survey) de



la OCDE (2009), primer estudio internacional que se enfoca en el ambiente de aprendizaje y de las condiciones laborales de los profesores en las escuelas. Se basa en las respuestas de docentes de secundaria y directores de 23 países. En ella, los maestros destacan la importancia de ser evaluados y recibir retroalimentación, lo que influye positivamente en la satisfacción hacia su trabajo y los motiva a realizar cambios positivos en su práctica profesional.

### 3.1.3 Involucrar a los profesores con los resultados de sus estudiantes

Actualmente existe una gran variedad de acciones en el ámbito educativo municipal, que al ser tan numerosas hacen difícil lograr su plena coherencia. Un ejemplo de ello, son las iniciativas que se desarrollan a nivel de Secretarías Regionales y de Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación para establecer metas de gestión, las que no están coordinadas directamente con el SIMCE. Esto implica que los compromisos de resultados de las escuelas no están necesariamente alineados con los estándares y metas definidas a nivel nacional, (Meckes 2007). Esta situación refuerza la tendencia de los profesores a disociar la práctica docente de los resultados de sus estudiantes, lo que impacta negativamente en los esfuerzos de los equipos directivos por motivarlos a cambiar y mejorar prácticas, a capacitarse y hacer transferencia de la capacitación recibida a sus metodologías de enseñanza.

En el ámbito particular subvencionado y particular pagado, la preocupación por los resultados es creciente. Las familias están mejor informadas y demandan buenos rendimientos escolares. En algunos casos, esta situación hace que los profesores se motiven y se esfuercen por mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en otros, existe el peligro de que los establecimientos mejoren sus resultados a través de rigurosos procesos de selección, que les permitan asegurar en sus aulas la presencia de los mejores aprendices. Esto genera una práctica docente orientada a los buenos estudiantes y discriminatoria con aquellos menos aventajados, lo que se puede ejemplificar en la expresión “este alumno no es para este colegio”, que en el fondo implica, igualmente, un distanciamiento de la responsabilidad del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos.

En este fenómeno confluyen diversas variables, siendo una de ellas el sentimiento de los profesores de carecer de las habilidades y recursos pedagógicos necesarios para impactar en la realidad de los estudiantes y lograr aprendizajes y cambios positivos permanentes, ya sea por no poseer la formación necesaria para atender a una determinada población escolar, por la condición sociocultural de los estudiantes, la falta de apoyo de la familia o de los directivos de la escuela.

Otro factor importante que influye en la falta de motivación que se observa en algunos docentes, se relaciona con que se sienten sobrepasados por el trabajo al punto de experimentar un fuerte desgaste personal y profesional, que describen como la sensación de estar “fundido”, lo que también se conoce como “síndrome de burnout” (Parra, 2005). Esto se manifiesta en la falta de energía de los maestros para esforzarse y mejorar, en un trabajo en el cual sienten que los esfuerzos difícilmente se ven recompensados con buenos resultados y que no tiene el reconocimiento social y económico que ellos esperan.







### 3.1.4 Gestionar la convivencia y el clima organizacional

#### a) Convivencia escolar.

Inicialmente se asociaba la convivencia escolar directamente con la disciplina necesaria para desarrollar los procesos educativos. Este término se utilizaba también para referirse a la calidad de las relaciones interpersonales que se daban tanto entre los estudiantes, como entre los estudiantes y sus profesores, y entre los docentes y sus pares y sus superiores.

La Política de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación (2003) viene a profundizar en un tema que los establecimientos han abordado a través de los Objetivos Fundamentales Transversales, pero que no constituía un foco específico y primordial de la gestión como es ahora. Actualmente, se entiende que no sólo es importante aprender a convivir en la escuela sino que, fundamentalmente, se debe aprender a convivir para ser un buen ciudadano y vivir en sociedad. Es así como convivencia y aprendizaje se comprenden como parte de un mismo continuo de desarrollo de los educandos. La Política de Convivencia Escolar<sup>7</sup> plantea ocho principios básicos que toda escuela debe respetar en coherencia con los marcos legales, principios y derechos a los que adhiere nuestro país:

1. Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derechos.
2. Los niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho.
3. La educación como pleno desarrollo de la persona.
4. Convivencia democrática y construcción de la ciudadanía en la institución escolar.
5. La convivencia escolar es un ámbito de consistencia ética.
6. Respeto y protección de la vida privada y pública, y la honra de la persona y su familia.
7. Igualdad de oportunidades para niños, niñas, mujeres y hombres.
8. Las normas de convivencia son un encuentro entre el derecho y la ética.

#### b) Clima organizacional

El clima organizacional se refiere a la percepción que el personal de la escuela tiene de sus procesos y estructuras. Guízar (2008) destaca como elementos del clima organizacional las características del medio ambiente de trabajo, las estructuras organizacionales y las personas que las componen. El clima constituye un sistema dinámico que puede ser modificado por las decisiones de la dirección para influir positivamente en el desempeño de los colaboradores de la organización. En esta misma línea el Marco para la Buena Dirección (2005) enfatiza la importancia del rol del director “en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes”. La promoción de los valores institucionales, clima de confianza y colaboración entre todos los actores constituyen algunos de los indicadores que utiliza dicho marco que orienta la gestión



escolar en las escuelas chilenas. En él se describe la importancia del clima laboral, ya que “favorece la motivación y el compromiso” de todos los actores de la comunidad educativa. También desde el punto de vista del logro de los aprendizajes, el clima escolar es la variable más influyente en el desempeño de los estudiantes (UNESCO, 2008). Se hace por tanto, evidente que, si los profesores desarrollan un sentido de identidad con los valores del establecimiento y generan un estilo de relaciones basadas en el respeto y la colaboración, ello impactará positivamente en su desempeño.

### 3.1.5 Fortalecer el liderazgo directivo.

Tal como se afirmaba al inicio de este documento, uno de los elementos más relevantes en el logro de la eficacia escolar es el liderazgo directivo. Por ello, es condición necesaria que esta competencia sea desarrollada por los programas de formación de directores que, hasta ahora, se han focalizado más bien en aspectos académicos de gestión y administración. Otras investigaciones sobre escuelas efectivas consideran como uno de los factores determinantes en el éxito del establecimiento lo que Bellei et al. (2004) define como “liderazgo con propósito”, que se caracteriza por ser “firme y propositivo”, involucrado plenamente en las actividades de la escuela, enterado del acontecer y de las necesidades de la unidad educativa y competente en el área técnico pedagógica.

Los diferentes tipos de liderazgo influyen fuertemente en la vida cotidiana de la escuela y en la disposición de los maestros frente al trabajo. El desempeño de los docentes depende en gran medida de las condiciones laborales y de la existencia de un liderazgo “apoyador”, tanto dentro como fuera del aula (Marcel y Raczynski 2009). Otra visión de liderazgo es descrita por Maureira (2008) como “liderazgo múltiple”, cuyas características tienen que ver con las competencias de un equipo directivo en tanto “equipo que conduce”, más que con el liderazgo unipersonal del director.

Brunner (2007) registra los siguientes elementos que distingue el liderazgo de las escuelas efectivas:

**Liderazgo:** sólido, excepcional, educativo, profesional, de planificación, de gestión.

**Objetivos:** claros, foco y concentración en competencias de aprendizaje del conjunto de la escuela.

**Atmósfera:** de orden, cooperación orientada al aprendizaje. Cultura productiva, consenso, planificación cooperativa, reforzamiento positivo.

**Expectativas:** elevadas, intensa interacción entre docentes y alumnos.

**Evaluación:** frecuente, seguimiento adecuado del progreso de los alumnos en todos los niveles.

**Tiempo:** dedicado a la tarea, agrupamiento, enseñanza estructurada, gestión del aula.

**Capacitación:** en la escuela, orientada a la práctica, aprendizaje colegiado, organización que aprende.

**Participación:** de los padres, asociación escuela-hogar, participación de la comunidad.





La complejidad de la gestión escolar se va desplegando gradualmente, desde la autonomía de los establecimientos, liderazgo de la dirección, equipos directivos y docentes, maestros competentes y evaluados por su desempeño y sus resultados, hasta la gestión de la convivencia y clima organizacional. Son numerosas variables que inciden en los aprendizajes y que una adecuada gestión puede articular para lograr una convivencia escolar adecuada para los aprendizajes, estudiantes dedicados y profesores comprometidos y competentes trabajando en un clima organizacional positivo.

## 4. Experiencias Interesantes

De acuerdo a la investigación de Marcel y Raczynski (2009), los municipios cuentan con una relativa autonomía para la gestión global de los establecimientos, ya que pueden mejorar la oferta educativa de su comuna diversificando sus políticas, gestionando recursos y personas y otorgando diferentes grados de independencia a las unidades educativas. Los directivos, a su vez, tienen influencia directa en la gestión pedagógica y curricular, el clima organizacional, la asignación de recursos al interior de la escuela y su relación con la comunidad interna y externa (op. cit.) Estos mismos autores reseñan las buenas prácticas de gestión de recursos humanos que diversas comunas han implementado, impactando positivamente en el desempeño de los profesores. A continuación se señalan muy brevemente algunas de esas prácticas:

- Definición del tipo de relación y modalidades de intervención del equipo técnico de la corporación municipal o DAEM en las unidades educativas (apoyo técnico).
- Capacitación a directores y equipos directivos para hacerse cargo de la administración financiera de sus establecimientos, instalando modelos de gestión descentralizados.
- Fortalecer a los directivos en el liderazgo técnico pedagógico de los docentes.
- Definición de metas de eficiencia administrativa asociándolas a metas de calidad de los resultados académicos.
- Aplicación de procedimientos de seguimiento, monitoreo y control de los procesos de gestión de cada escuela.
- Brindar apoyo a los directivos y docentes en los procesos que presentaban estados de avance deficitarios.
- Fortalecer y asegurar el liderazgo directivo y de trabajo en equipo en cada colegio, realizando concursos para optar a los diferentes cargos, definiendo perfiles profesionales, seleccionando los postulantes a cargos directivos de acuerdo a dichos perfiles, brindando capacitación para desarrollar su liderazgo, brindando apoyo de coaching a los directores, realizando estudios de clima y asesorando a los directivos en las mejores estrategias para influir positivamente en este.
- Brindar capacitación pertinente a los directivos y docentes, haciendo seguimiento de la transferencia a su práctica profesional.
- Asignación de diferentes tipos de incentivos asociando algunos de ellos a la evaluación docente del MINEDUC.
- Implementar una estructura de sueldos asociada al mérito, que logre incentivar a los buenos profesores a mantenerse en el aula.





Si bien los municipios que han logrado avances y generado estrategias para alcanzar mayor autonomía en la gestión de recursos humanos son más bien escasos, este número podría aumentar con la instalación de sistemas de gestión por competencias, que ayudarían a generar e implementar políticas de recursos humanos exitosas. Esta modalidad particular de gestión de personas es una buena alternativa para el mundo escolar, entendiendo que su eficacia e impacto depende en gran medida de las capacidades de gestión y liderazgo de los equipos directivos.

## 5. Gestión por Competencias

Lo que pretende este enfoque es generar una práctica moderna de gestión de personas que agregue valor a las instituciones a través del mejor desempeño de sus profesionales. La gestión por competencias se define como una “filosofía” de la dirección de personas. Si bien su aplicación puede parecer compleja para algunos, su instalación asegura que las prácticas de recursos humanos sirvan de soporte efectivo a la estrategia institucional. Su utilización implica orientar a todos los que trabajan en la escuela hacia el logro de los objetivos estratégicos, lo que significa comprometerlos con la Misión y la Visión institucionales, en otras palabras, gestionar por competencias exige volver a los valores y propósitos fundamentales de la escuela.

Comprender la importancia de cambiar el estilo imperante de gestionar los recursos humanos es hacer un quiebre con algunas creencias e instalar un nuevo paradigma, al que Hernández (2005) se refiere diciendo que si la gestión de personas no se inserta en la estrategia, quedará reducida a trámites administrativos necesarios, pero en ningún caso generadores de valor. En las escuelas se incorpora gradualmente al lenguaje de los directivos conceptos tales como planificación estratégica, desarrollo de las personas, difusión del conocimiento. Paralelamente se comprenden las ventajas de contar con estructuras organizacionales flexibles y de incorporar a todos los que tienen responsabilidades (equipos directivos, jefes de ciclo, jefes de departamento) en la gestión de personal de acuerdo a su rol.

En la gestión por competencias los objetivos de la escuela están en primer plano, pues su función primordial es responder a ellos. Esta afirmación no es menor, ya que suele ocurrir que los directivos piensan en las competencias refiriéndolas al deber ser, a lo ideal, disociándolas del estado actual de la práctica institucional. La realidad es que las competencias deben mirarse desde las necesidades de la escuela, aquí, ahora y con visión de futuro, constituyéndose en una herramienta útil para alcanzar los objetivos estratégicos y no como un fin en sí mismas.

Saracho (2005) afirma que las competencias deben responder a una necesidad de cambio por la visión y su consecuente estrategia. El mismo autor hace énfasis en la necesidad de partir de las necesidades de la organización ya que si no es así “duda de que sirvan para algo”. El sentido subyacente de estos juicios es que las competencias no se miran desde las personas, sino que desde la organización. El establecimiento educacional declara objetivos y metas, y para alcanzarlos los profesores deben poseer ciertas competencias, es decir, las competencias son tales en función de la institución.





## 5.1 Definición de competencia.

Las definiciones de competencia son numerosas y dependen de la mirada de cada autor, sin embargo, al examinarlas se encuentran algunas nociones equivalentes en la mayoría de ellas. Irigoien (2002) analiza diversas definiciones y señala estas ideas comunes:

- La combinación de conocimientos, habilidades y actitudes.
- La idea de poner en juego, movilizar, capacidades diversas para actuar logrando un buen desempeño.
- La idea de que este desempeño puede darse en diversos contextos cuyos significados la persona debe ser capaz de comprender para que su actuación sea pertinente y exitosa.

Una definición utilizada comúnmente por diversas organizaciones es la de la Organisation for economic co-operation and development (OECD). Ésta propone definir competencias como “la capacidad para responder exitosamente una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva” (en Fundación Chile, 2004 p: 18)

Lo más importante al hablar de competencias es comprenderlas como capacidades movilizadas para alcanzar los indicadores de éxito de la institución. No se hace referencia a las competencias de manera abstracta, sino que se las relaciona con un desempeño exitoso, de acuerdo a los estándares de calidad de la institución en la cual se trabaja.

## 5.2 Gestión de recursos humanos basada en competencias

La gestión de recursos humanos basada en competencias utiliza las competencias como referente para los procesos de todo el ciclo de gestión de los recursos humanos, desde el reclutamiento hasta el retiro y/o la desvinculación.

La primera etapa de la instalación de la gestión por competencias es definir el catálogo o diccionario de competencias. Esto se realiza aplicando una metodología participativa para levantar información desde los directivos y los sujetos que desempeñan la función. También es importante la observación en los puestos de trabajo, especialmente en el área productiva, como es el caso de los Establecimientos Técnico Profesionales.

Es importante recordar que las competencias surgen a partir de las necesidades de la organización. El sentido o propósito de la institución y los indicadores de éxito son relevantes a la hora de levantar información y definir las competencias que conformarán el perfil del cargo. El proceso de definición de competencias y perfiles termina con una última etapa de validación por parte de la alta dirección de la organización y de los actores involucrados.

La institución utiliza los perfiles de cargo en la implementación de los procesos de gestión de recursos humanos que a continuación se describen.





### 5.2.1 Reclutamiento, selección e inducción.

El reclutamiento es el proceso de identificar y atraer a los mejores candidatos para seleccionar al que mejor cubre el perfil del cargo. Uno de los grandes desafíos de toda organización es cómo reclutar a los empleados, seleccionarlos, inducirlos al cargo y asignarles su puesto de trabajo de manera de asegurar su eficiencia (Alles, 2006).

En un proceso de selección, la primera etapa es la definición del perfil del cargo, si no se cuenta con uno, y luego se debe establecer una clara y efectiva estrategia comunicacional para contactar a los mejores candidatos al puesto (claridad del anuncio, precisión en las características del perfil y en la oferta que hace la organización). Una vez analizados y verificados los antecedentes de los postulantes se procede a realizar las entrevistas, evaluaciones psicológicas, de conocimientos, de competencias, de salud etc., para definir la nómina que será presentada a la alta dirección para su selección definitiva y proceder, finalmente, a la firma del contrato. Si se analizan las solicitudes de profesionales de diferentes organizaciones que aparecen en la prensa, se puede observar un estilo absolutamente diferente en cada una de ellas, lo que ya está dando cuenta de la cultura de la organización y su estilo de gestión. Generalmente, los anuncios para solicitar profesores se focalizan en las necesidades del establecimiento y hacen poco o ningún énfasis en la oferta de condiciones laborales atractivas. Se puede planificar un buen proceso de selección, pero si la fase de reclutamiento no tiene éxito en atraer a los mejores postulantes, concluirá declarando los cargos vacantes por falta de candidatos que cubran exitosamente el perfil deseado, tal como sucede en algunos casos en que los concursos se declaran desiertos y los cargos deben ser cubiertos por otros directivos en calidad de subrogantes, en espera de nuevos procesos de reclutamiento. Las preguntas iniciales deberían ser: ¿Qué perfil debe tener el profesional que necesitamos? y ¿Qué ofrece esta Corporación, DAEM, Fundación o Red de establecimientos que sea atractivo para que un profesional de alto desempeño se interese por venir a trabajar aquí? Evidentemente, el salario es un factor importante, pero también lo son las proyecciones profesionales, el prestigio de la institución, oportunidades de perfeccionamiento que aumenten la empleabilidad, estabilidad laboral, clima organizacional de las instituciones, incentivos al buen desempeño, entre otros. No es infrecuente que la misma dinámica de la selección desanime a buenos candidatos a continuar con la postulación, debido a que las demandas se centran en él, pero la oferta de la organización no es explícita, es decir, el proceso de “atracción” no es exitoso.

En un buen proceso de selección no solamente existe preocupación por las necesidades de la institución, sino también por las necesidades del nuevo colaborador, ya que si ambos, organización y colaborador, no están satisfechos - la primera con las competencias de la persona seleccionada y el segundo con la oferta de la organización- la relación laboral será breve y no exenta de dificultades. En realidad, existen dos procesos de selección simultáneos: el de la organización que busca un nuevo colaborador y el del postulante que define a qué institución prefiere integrarse. Por lo tanto, la organización debe encontrar a la persona que mejor cubre el perfil y el candidato debe encontrar la organización que mejor satisface sus necesidades profesionales y personales, es decir, ofrece el salario más atrayente o cercano a lo esperado, ofrece oportunidades de aprendizaje, promociones y beneficios entre otros. Identificar las reales expectativas de los postulantes es fundamental para establecer una relación laboral duradera y satisfactoria. El proceso de selección es tan importante que los sistemas educativos con más alto desempeño en el mundo han



desarrollado mecanismos eficientes para seleccionar a los docentes y pagan buenos salarios iniciales como una forma de atraer a los mejores docentes.

Una vez contratado el colaborador, es importante planificar su inducción a la institución y al cargo. Este es un importante período de adaptación a su nuevo lugar de trabajo, al entorno organizacional, a sus nuevas responsabilidades y al equipo al cual se integra.

En las empresas este período dura generalmente uno o más meses. En educación es prácticamente inexistente y, cuando se da, carece de planificación y se focaliza más bien en aspectos administrativos. Para un nuevo profesor es fundamental, para su buen desempeño posterior, conocer tanto la Misión y Visión del establecimiento, sus objetivos estratégicos, cultura, tradiciones, historia, dificultades y fortalezas, como sus procedimientos.

Lo que se acostumbra a hacer en las unidades educativas es una breve introducción al Proyecto Educativo y a los principales procedimientos y rutinas del establecimiento. Sin embargo, el proceso de selección proporciona abundante información sobre el nuevo colaborador, información que debería nutrir el proceso de inducción y ser utilizada para favorecer la integración del nuevo profesor. Si durante la selección se visualizan algunas competencias descendidas, se debería implementar de inmediato un plan de trabajo para que supere las brechas de competencias detectadas, período en el cual la tutoría de maestros expertos es muy relevante. La importancia de la inducción es que facilita la inserción laboral minimizando los tiempos invertidos en la integración al sistema propio de la escuela, anticipando dificultades y estableciendo procedimientos de apoyo sostenido al docente. Es importante que el período de inducción sea comprendido como de aprendizaje y no “como un estar a prueba”, sin dejar de valorar los conocimientos y nuevas prácticas que el nuevo profesor pondrá al servicio de la escuela.

### 5.2.2 Evaluación de competencias

La evaluación es un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño laboral de una persona para formarse un juicio sobre su competencia. Se entiende por evaluación de competencias a todas las actividades que permiten comparar el nivel de competencia de un trabajador respecto de un estándar o medida establecida previamente, y que expresa el nivel de desempeño que se requiere para un cargo determinado. El resultado se denomina “brecha” y representa la diferencia entre el comportamiento actual y el comportamiento deseado.

Existen diversas maneras de evaluar competencias. Algunas de las más utilizadas son la evaluación en 360 grados, que consta de cuestionarios que se aplican a diversos actores y el assessment center method que consiste en la aplicación de varias técnicas, tales como trabajos grupales, simulación de situaciones relacionadas con el cargo y entrevistas, entre otras. El Portafolio, es una metodología ampliamente utilizada, que consiste en elaborar y reunir un conjunto de documentos que dan cuenta de las actividades realizadas en un período determinado.





El principal objetivo de la evaluación es identificar las áreas descendidas para desarrollarlas. Irigoin y Vargas (2002) consideran que la evaluación no debe ser una evaluación sumativa tradicional, sino que tiene como objetivo definir si un trabajador ha logrado el nivel requerido por la institución y, de acuerdo a ello, facilitar posteriores acciones de desarrollo.

Una de las características de la evaluación de competencias es que se trata de una evaluación en la que el docente evaluado tiene un papel activo, conoce con anticipación los elementos a considerar tales como conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para lograr un buen desempeño, (Avalos, 2005). Es necesario reunir evidencias del desempeño del docente tales como: resultados académicos de sus estudiantes, proyectos de innovación implementados, estrategias utilizadas para mejorar aprendizajes en los alumnos con bajos rendimientos, participación en su departamento de asignatura, capacitación y su posterior transferencia al aula, entre otras.

En el ámbito nacional las organizaciones utilizan diversas acciones para evaluar competencias y sus resultados permiten detectar necesidades de capacitación, retroalimentar el desempeño, planificar estrategias para el desarrollo profesional, detectar el potencial, identificar talentos, gestionar el desempeño y definir sistemas de reconocimiento y promociones.

En nuestro país, el año 2007 Fundación Chile inició la aplicación de un sistema de evaluación on-line<sup>8</sup> que permite diagnosticar las competencias de los profesores de asignatura, profesores jefe, educadoras de párvulos y directivos. La experiencia acumulada en estas aplicaciones evidencia la necesidad e interés de las unidades educativas en aplicar sistemas de evaluación que les permitan hacer una mejor gestión de las personas. Se ha observado que la resistencia inicial de los profesores se disuelve al comprender el objetivo formativo de la evaluación. Además, su aplicación motiva la reflexión sobre su propia práctica y su itinerario de carrera. En el trabajo de asesoría a los directivos se advierte cierta carencia de recursos para gestionar planes de desarrollo profesional, tanto a nivel organizacional como individual, lo que han superado gracias a su gran capacidad de trabajo e interés por abordar una nueva manera de trabajar con los profesores.

Como experiencia internacional, un modelo pionero en educación formativa es el de Escocia, donde los profesores son observados y evaluados mensualmente por el director en base a una pauta conocida por todos, que refleja en forma transparente los estándares nacionales de desempeño y las metas personales del profesor. Esta evaluación complementa las observaciones de clases, que se realizan con frecuencia y son desarrolladas por los mismos docentes (observación de pares).

---

9. Chartered Teachers, evaluación docente en Escocia. General Teaching Council for Scotland, [www.gtcs.org.uk/About\\_GTCS/about\\_GTCS.aspx](http://www.gtcs.org.uk/About_GTCS/about_GTCS.aspx)





### 5.2.3 Desarrollo de competencias.

Se entiende por desarrollo de competencias aquellas actividades que se orientan a producir un cambio en las personas para que mejoren su desempeño y pasen de un nivel determinado de competencia a otro superior. Los sistemas educativos exitosos ayudan a los docentes a mejorar su práctica pedagógica entregándoles información sobre sus puntos débiles, conocimientos sobre mejores prácticas y motivándolos a realizar cambios para mejorar (McKinsey, 2007).

Para desarrollar competencias no existe una metodología única y las diversas organizaciones optan por diversas modalidades de acuerdo a sus necesidades. Echeverría (2008) hace un gran aporte definiendo la importancia de las redes conversacionales en la mejora de la productividad de los equipos. Afirma que el desarrollo del liderazgo se relaciona directamente con la capacidad de escuchar y desarrollar un enfoque múltiple en la mirada sobre el mundo. La capacidad reflexiva es otro elemento que el mismo autor destaca: “Sostenemos que, dentro del capital intelectual que posee una empresa, una parte muy importante guarda relación con su capacidad reflexiva. No basta con saber ejecutar determinadas acciones directas. Resulta cada vez más importante saber también trabajar (reflexionar) sobre la forma como trabajamos” (op. cit. p: 82). Según este autor el desarrollo de las competencias se sitúa en el ámbito en el que convergen lo individual y lo colectivo, en búsqueda de espacios relacionales de conversaciones y de coordinación de acciones.

En general las actividades que las organizaciones realizan para mejorar el desempeño de los docentes se refieren a capacitación, desarrollo individual, planificación de carrera y planificación de la sucesión. A continuación se describen algunas de ellas.

#### a) Capacitación

Se entiende por capacitación al aprendizaje focalizado en el trabajo futuro de la persona, entendiendo como trabajo futuro un nuevo cargo o un cambio que se puede experimentar en el mismo cargo en lo sucesivo. Se orienta a la expansión de la capacidad de desempeño.

Si bien es cierto que, en general, la capacitación ha privilegiado los conocimientos, gradualmente se está incorporando el desarrollo de habilidades. El gran tema asociado a la capacitación es la pertinencia de los objetivos, contenidos, actividades, evaluación y seguimiento a las necesidades específicas de desarrollo de competencias de la escuela. Poco a poco se ha tomado conciencia de la importancia de los términos de referencia, a través de los cuales sostenedores y directivos explicitan los objetivos que debe lograr la capacitación, la supervisión que ejercerán sobre la metodología empleada y el logro de los objetivos. Con relación a la metodología se debe considerar los diferentes estilos de aprendizaje y motivación de los docentes, factores determinantes en el éxito o fracaso de la capacitación.

Por otra parte la evaluación de la capacitación debe contemplar la transferencia a las prácticas docentes en el aula y la permanencia de los cambios en el tiempo. Otro factor que debe ser evaluado es el impacto positivo que dichos cambios de prácticas tienen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Esto conlleva una modificación radical en el diseño de la capacitación y en las expectativas de la escuela, además de exigir a los profesores la transferencia de lo aprendido a sus prácticas docentes, dado que





el objetivo final de toda capacitación es la mejora de la enseñanza y de la calidad de los aprendizajes. Diversos autores coinciden en que el impacto de los cursos de capacitación en la efectividad escolar se relaciona con que a los docentes les haga sentido participar y que la capacitación sea diseñada para sus necesidades específicas.

La capacitación puede ser contratada a diversas instituciones. Sin embargo, cada vez se da más importancia a las actividades que las organizaciones pueden realizar en forma interna en la línea de “aprender en el trabajo”. Esto se logra a través de diversas acciones, entre las cuales la formación de grupos de trabajo o de estudio, la designación de mentores que “acompañen” al profesor, compartan sus buenas prácticas e influyan positivamente en él, brindándole apoyo, son las más conocidas.

### **b) Desarrollo individual**

Se entiende por desarrollo individual al aprendizaje que no se orienta a un trabajo en particular sino a la mejora de las competencias personales y profesionales de las personas. Es importante enfatizar en este punto la necesidad de facilitar el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje de los docentes. Los maestros disponen de poco tiempo para investigar y estudiar en forma independiente, por lo que suelen depositar en la escuela la responsabilidad de su capacitación, sin reconocer la importancia que tiene, en la actual sociedad de la información, adoptar una actitud proactiva, de permanente búsqueda de conocimientos, complementada por la formación de comunidades de aprendizaje al interior de los establecimientos, en que los docentes se organizan para estimular y compartir nuevos conocimientos y habilidades. Los sostenedores y directivos deben estimular y facilitar la creación y funcionamiento de dichas comunidades asignando los espacios necesarios para su funcionamiento y difusión de sus logros.

### **c) Planificación de carrera**

La evaluación de competencias permite detectar talentos y ofrecer alternativas de capacitación diferenciada a aquellos profesionales que desean capacitarse para asumir cargos directivos o que desean profundizar en sus propias disciplinas.

La escuela debe encontrar las estrategias para incentivar a los buenos profesores a mantenerse en la sala de clases y cambiar su visión de que la única manera de progresar en la profesión docente es ocupando cargos directivos. Un ejemplo de esto es el grado Chartered Teacher<sup>9</sup>, creado en el Reino Unido, como recompensa a los profesores que desean continuar su carrera docente sin tener que abandonar la sala de clases. Crear funciones transversales como profesores “mentores” que acompañen a los profesores noveles en la reflexión crítica sobre la práctica educativa, coordinadores del desarrollo profesional que se hagan cargo de la difusión del conocimiento constituyéndose en apoyo al equipo técnico en lo curricular, son experiencias enriquecedoras que, a la vez, generan mayor diversidad ocupacional.

Los incentivos económicos deben estar asociados a metas de desempeño, que deben ser acordadas con el profesor, quien debe conocer tanto las metas y sus indicadores. Las políticas que rigen este tipo de incentivo requieren de una visión de futuro y un cuidadoso planeamiento, pues en caso contrario pueden interferir negativamente en las relaciones laborales, generando expectativas que, posteriormente, la institución no esté en condiciones de cumplir.





La planificación de la sucesión se diferencia de la planificación de carrera, ya que su objetivo fundamental es proveer a la organización del personal de profesionales competentes que asuman mayores responsabilidades en forma gradual, de acuerdo a las necesidades de la institución.

#### **d) Asignación de incentivos**

Una de las áreas más relevantes de la gestión de recursos humanos es la política de retribución al buen desempeño profesional y al aporte de valor que hacen los colaboradores a la institución. Generalmente, cuando se hace referencia a los incentivos, se acota el concepto a términos meramente económicos. Sin embargo, existen otros factores que tienen una gran fuerza reforzadora y son considerados como incentivos de gran valor por los profesores, como es el caso del reconocimiento público de su aporte a la institución, pasantías en otros establecimientos y/o asumir responsabilidades en el apoyo a otros profesores. Estimular la creatividad y trabajo en equipo de los profesores, asignando fondos a proyectos diseñados e implementados exitosamente por grupos de maestros, constituye también una estrategia valorada positivamente. Por otra parte, el estatus de un establecimiento es un gran incentivo para atraer a los mejores profesores. Ese estatus puede provenir de mejores salarios, excelencia de los resultados académicos, clima organizacional, pertenecer a una red de establecimientos que le permitan movilidad y proyección profesional, como también el prestigio y sello propio del establecimiento.

Los incentivos económicos deben estar asociados a metas de desempeño, que deben ser acordadas con el profesor, quien debe conocer tanto las metas como sus indicadores. Las políticas que rigen este tipo de incentivo requieren de una visión de futuro y un cuidadoso planeamiento, pues en caso contrario pueden interferir negativamente en las relaciones laborales, generando expectativas que, posteriormente, la institución no esté en condiciones de cumplir.

### **5.4 La importancia de la dimensión emocional.**

Es interesante finalizar este artículo compartiendo los aportes de Leithwood (2009) sobre la importancia de lo que él llama la “senda emocional”. Lo que sucede en la escuela depende en gran medida de los docentes, de lo que ellos saben y, fundamentalmente, de lo que sienten. El ámbito emocional es determinante en los comportamientos humanos, sin embargo se dedican muchos esfuerzos a analizar los resultados escolares y pocos a profundizar en esa dimensión bastante desconocida como son las emociones de los profesores. Se actúa desde la creencia que los docentes realmente tienen la capacidad de dissociarse de sus emociones y dejarlas fuera de la sala de clases y fuera de la escuela, en tanto que la realidad muestra algo totalmente diferente. Leithwood (op. cit. p: 176) sostiene que “los seres humanos somos nuestras emociones”. El mismo autor afirma que lo que hacen los profesores, “depende de lo que ellos piensan y sienten. Cuando cambian sus prácticas es porque sus mentes han cambiado. El entendimiento de los profesores, proceso a la vez cognitivo y afectivo, precede a la práctica docente”.





Uno de los elementos más poderosos en el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas es el “sentido” que el profesor encuentra en su trabajo. Cuando el cambio significa para él una mejora de sus condiciones laborales, mayor éxito en el aprendizaje de sus estudiantes, una mejor relación con sus pares, fortalecimiento de su identidad con el establecimiento, su Misión, sus valores y sus principios, lo más probable es que sea receptivo a los cambios y éstos se mantengan en el tiempo. El ámbito de las emociones está presente en esta dinámica, por lo que a continuación se hará referencia a algunas de las emociones que Leithwood (op. cit.) menciona como las más relevantes para el mejoramiento escolar.

Una de ellas es el sentimiento de autoeficacia, entendida como la autopercepción del profesor sobre su capacidad de lograr aprendizajes en sus estudiantes. Se refiere a su sentido de logro profesional, de sentirse capaz de hacer su trabajo como profesor y lograr sus objetivos. Tiene relación con la capacidad de resiliencia frente a dificultades o fracasos y de manejar el estrés. El sentimiento de autoeficacia se relaciona con conductas positivas para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Leithwood (op.cit.) reseña los aportes de Goddard y Goddard (2001) al afirmar que los profesores con mayores índices de autoeficacia desarrollan relaciones interpersonales más cálidas en la sala de clases, son menos críticos frente a los errores de los alumnos, más pacientes para explicar a los estudiantes y manifiestan mayor satisfacción laboral. También define la autoeficacia colectiva, que se relaciona con el convencimiento del cuerpo docente de que, como cuerpo colegiado, como comunidad, son capaces de lograr cambios positivos en los estudiantes.

La satisfacción laboral es otro elemento que influye en el comportamiento de los docentes, y es comprendido como un estado emocional positivo que se logra a partir de las experiencias laborales. Si bien Leithwood (2009) señala que no hay evidencia suficiente para relacionar la satisfacción laboral con los resultados académicos, sí existe relación con la retención de los maestros en la escuela. En cuanto al compromiso organizacional se repite la misma situación, relacionándolo mayormente con la permanencia del profesor en la institución que con los resultados escolares. Una influencia diferente se observa con relación al ánimo, entendido como la visión optimista sobre la educación, la organización y los colegas. Según Black (2001) citado por Leithwood (2009), el buen ánimo de los profesores está fuertemente asociado a los altos niveles de logro escolar.

### ¿Cuáles condiciones de la escuela influyen en esta dimensión emocional?

Una de las condiciones importantes es que la cultura de la escuela implique el conocimiento claro y explícito de las metas institucionales. Conocer y compartir las metas hacen que el profesor se sienta seguro respecto a lo que se espera de él, genera identidad con el grupo de profesores y favorece el trabajo colaborativo. Otro elemento importante es el clima de orden y de organización de la escuela, que disminuye el estrés que sufren los maestros al tener que manejar la indisciplina de los estudiantes sin tener reglas claras y el apoyo necesario por parte de los directivos (Leithwood, 2009). De hecho, el clima disciplinario en las escuelas es uno de los principales predictores del aprendizaje escolar según PISA (2003).





Explícitamente, Leithwood (2009) menciona tres condiciones que influyen sobre el sentimiento de eficacia individual y colectiva y sobre la satisfacción laboral y compromiso con la organización por parte de los docentes: la calidad de la comunicación, la coherencia de los planes de mejoramiento y la “visión” de los profesores sobre las que deberían ser las prioridades de la escuela.

Considerar la dimensión emocional cuando se gestionan los recursos humanos es un gran desafío para los sostenedores y equipos directivos hoy. En el Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) se afirma que “los docentes manifiestan tener una alta o muy alta carga de trabajo fuera del horario de laboral. Algunos han asociado estas condiciones de trabajo al hecho que los docentes chilenos presenten –comparativamente con sus pares de América Latina- mayor incidencia de enfermedades asociadas a la labor de enseñanza”. Estudios realizados sobre la salud de docentes en nuestro país y en Latinoamérica evidencian dificultades asociadas a la sobrecarga de trabajo, ausencia de espacios propios para el descanso de los maestros en el diseño de las escuelas, invasión del trabajo en el espacio privado (deben llevarse trabajo para la casa), escasez de tiempo libre, lo que impide la implementación de estrategias preventivas. Lo anterior hace necesario y urgente pensar en la necesidad de una política de cuidado y autocuidado del profesor (Unesco, 2005).

## 6. Conclusiones

Cada escuela es un mundo diferente con su propia cultura, misión y objetivos. Cada una emprende un camino que desde fuera puede parecer similar, pero que se diferencia por el sello que le imprimen las personas que desde su interior la construyen día a día.

Gestionar los recursos humanos en la escuela es lograr que muchos factores, desde la infraestructura, el estilo de liderazgo, las comunicaciones, las relaciones interpersonales, la estructura organizacional, los procesos evaluativos, la capacitación, el desarrollo del itinerario de carrera y todo el ciclo de la gestión de personas, confluya para que los profesores desarrollen identidad con la escuela, encuentren sentido en su trabajo, se sientan motivados para lograr que todos sus alumnos aprendan, sientan satisfacción personal con sus logros profesionales y también reciban el reconocimiento de pares, directivos, estudiantes y apoderados.

Es una tarea desafiante, a veces difícil, pero siempre gratificante, pues lo que se haga para que los profesores trabajen en un clima organizacional positivo afecta directamente a sus estudiantes. Es una mirada desde la perspectiva de cómo los directivos pueden establecer políticas de cuidado y apoyo de los maestros, de acompañamiento en las diferentes etapas de la vida docente. Cuando el profesor cuenta con poca experiencia laboral lo que necesita de sus superiores es supervisión y apoyo sostenidos; cuando es experto o senior necesita sentir que su experiencia es necesaria y útil, sentir que al traspasarla a otros que comienzan su carrera, él o ella trasciende y su trabajo docente adquiere un nuevo sentido.

En definitiva, la gestión de personas en la escuela debe ser una experiencia integradora para todos aquellos que han entregado su vida y depositado sus sueños en la escuela.





## 7. Bibliografía

- Alles, M (2006). Dirección estratégica de recursos humanos. Barcelona, España: Ed. Granica.
- Alles, M (2008). Comportamiento organizacional. Barcelona, España: Ed. Granica.
- Avalos, B. (2005). Competencias y desempeño profesional. Revista Pensamiento. PUC. Vol. 36.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede? UNICEF- MINEDUC- Asesorías para el Desarrollo,
- Black, S. (2001) Moral matters: When teachers feel good about their work, research shows, student achievement rises. American School Board Journal 188 (1), 40-43
- Bolívar, A. (1997) Liderazgo, mejora y centros educativos. <http://www.rinace.net/biblioteca.htm#>
- Brunner, J. (2007). Mejor educación: por qué y cómo. Presentación academia diplomática de Chile.
- Brunner, J. (2003). Informe capital humano en Chile. Santiago, Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Consejo Asesor Presidencial (2006). Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. [www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal.pdf](http://www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal.pdf)
- Cox, C. 2003. Políticas educacionales en el cambio de siglo. Santiago, Chile: Ed. Universitaria.
- Echeverría, R. (2008). La empresa emergente. Barcelona, España: Ed. Granica.
- Fernández, J. (2005). Gestión por competencias. Madrid, España: Ed. Prentice Hall.
- Fundación Chile (2004). Competencias Laborales para Chile. Memoria 1999-2004. Documento interno.
- Garay, S (2008). Innovación y cambio en las organizaciones educativas. Bilbao, España: Instituto de Calidad de la Educación, Universidad de Deusto.
- Goddard y Goddard (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science>
- Gómez-Llera, G. (1998). Dirigir es educar. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Guízar, R. (2008). Desarrollo Organizacional. Madrid, España: Ed. McGraw-Hill.
- Irigoin, M. Vargas, F. (2002). Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT)
- Leithwood y Yantzi. (2000). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Revista REICE.
- Leithwood, K (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Ed. Salesiana. Chile.
- Marcel, M; Raczynski, D. (2009). La asignatura pendiente. Ed. Uqbar. Chile
- Maureira, O. (2008). Innovación y cambio en las organizaciones educativas. Instituto de Calidad de la Educación. Universidad de Deusto.
- McKinsey & Company (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos [http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2008/07/post\\_94.html](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2008/07/post_94.html)





Meckes, L. (2007). Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en la calidad. Rev. Pensamiento educativo. Vol 40 N° 1, Junio 2007.

MINEDUC (2005) Marco para la buena dirección. Publicación de la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. Ministerio de Educación. Chile. [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

MINEDUC (2003) Política de Convivencia Escolar. [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

OECD. TALIS. (2009). Encuesta internacional sobre docencia y aprendizaje.

OECD (2003) Definition and Selection of Key Competences (DeSeCo). Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Parra, M. (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago, Chile. [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl)

PISA (2003). Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OEDC. [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

PISA (2006). Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OEDC. <http://www.oecd.org>

PNUD. Informe Anual de Desarrollo Humano. (2006) Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

REICE Revista Latinoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación. Artículo: Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) 2009 Vol. 7, N° 3. Autores: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)

Saracho, JM. (2005) Gestión por competencias. Ed Ril. Chile.

SIMCE (2008) [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

UNESCO. (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudio de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago. [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl)

UNESCO. 2008. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago

Uribe, M. 2005. Artículo publicado en la Revista PRELAC-UNESCO (Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe) [www.gestionoescolar.cl](http://www.gestionoescolar.cl)

