



DOCTORADO EN EDUCACIÓN
PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Departamento de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

**“PERFIL PROFESIONAL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS
ESCOLARES PÚBLICOS DE LA COMUNA DE TALCA”**

Fernando Alejandro Herrera Martínez

Director de Tesis: Dr. Mario Martín Bris

Alcalá de Henares, Madrid 2016



DOCTORADO EN EDUCACIÓN
PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Departamento de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

**“PERFIL PROFESIONAL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS
ESCOLARES PÚBLICOS DE LA COMUNA DE TALCA”**

Fernando Alejandro Herrera Martínez

Director de Tesis: Dr. Mario Martín Bris.

Alcalá de Henares, Madrid 2016

Índice

Índice	5
Resumen	13
Summary.....	15
Introducción.....	17
Capítulo I.....	19
Planteamiento del Problema y Objetivos de la Investigación	19
1. Antecedentes del problema.....	19
1.1. El centro escolar como organización	19
1.2. Los desafíos a la gestión escolar	23
1.3. Condiciones para el mejoramiento sostenido de la escuela	28
1.4. Acción directiva y centro escolar	30
1.5. Liderazgo.....	33
1.6. Prácticas directivas y su relación con los resultados.....	36
1.7. Prácticas claves para un liderazgo efectivo.....	36
1.8. Antecedentes empíricos adicionales.....	36
1.9. Pregunta general de investigación.....	44
2. Objetivos	44
2.1. Objetivo general	44
2.2. Objetivos específicos.....	44
3. Justificación.....	45
4. Contexto de la investigación	46

4.1. Ficha descriptiva red educativa	46
Capítulo II.....	47
Marco Teórico	47
2. Las escuelas en el marco de la teoría general de sistemas.....	47
2.1. Consideraciones generales sobre la teoría de la organización	47
2.2. El subsistema “entorno” de las escuelas	55
2.3. El subsistema “tecnológico” de las escuelas	56
3. Los componentes de la organización.....	61
3.1. Modelos de gestión de la escuela	63
3.1.1. Modelo burocrático	63
3.1.2. Modelo colegial	64
3.2. El sistema relacional	65
3.2.1. Marco para la buena dirección	66
3.2.1.1. Sentido y orientación	68
3.2.1.2. Ámbitos y criterios	68
3.2.1.3. Aplicaciones del Marco de la Buena Dirección	76
4. Calidad: evolución y concepto	76
5. Liderazgo y gestion del cambio organizacional	80
5.1. Factores críticos para la gestión del cambio.....	80
5.2. Estrategias para liderar el cambio organizacional.....	83
5.3. Las organizaciones educativas como espacios del liderazgo	84
5.4. El modo de ser y actuar de un liderazgo ético.....	88
5.5. La situación de los directores	90

5.6.	Las funciones de los líderes escolares.....	94
5.7.	Las características de los directores	95
5.8.	Estilos de dirección	97
6.	Pensamiento complejo.....	101
6.1.	La estructura	101
6.2.	La estructura abiótica	102
Capítulo III		105
Marco Metodológico		105
3.	Diseño de la investigación empírica	106
3.1.	Tipo de investigación y diseño metodológico	108
3.1.1. – 3.1.2.	Paradigma y enfoque de la investigación	108
3.1.3.	Alcance de la investigación	111
3.1.4.	Diseño de la investigación	112
3.2.	Población y muestra.....	113
3.3.	Variables y dimensiones	114
3.4.	Tipo de instrumentos y técnicas de aplicación	118
3.5.	Técnica de procesamiento de los datos.....	118
Capítulo IV		119
Análisis de Resultados de la Investigación.....		119
4.	Resultados	119
4.1.	Categorías propuestas por Leithwood (2007)	120
4.2.	Categorías y competencias directivas, Campo (2004)	122

5.	Dimensión N°1: Establecer Direcciones (según Leithwood (2007))	128
5.1.	Análisis e interpretación de los hallazgos cualitativos Dimensión: “Establecer Direcciones”, según Leithwood (2007)	138
5.2.	Competencias de liderazgo: Destrezas Interpersonales (según Campo (2004))	147
5.3.	Competencias de liderazgo: Capacidad de Dimensión y Liderazgo (según Campo (2004)).....	172
5.4.	Síntesis Dimensión: “Establecer Direcciones”	194
6.	Dimensión N°2: Desarrollar Personas, (según Leithwood (2007))	198
6.1.	Análisis e interpretación de los hallazgos cualitativos Dimensión: “Desarrollar Personas”, según Leithwood (2007)	209
6.2.	Competencias de liderazgo: Categoría de la Relación (según Campo (2004)	226
6.3.	Competencias de liderazgo efectivo: Cateogría de Cambio, según Campo (2004)	246
6.4.	Síntesis Dimensión: “Desarrollar Personas”	260
7.	Dimensión N°3: Rediseñar la Organización (según Leithwood (2007))	264
7.1.	Análisis e interpretación de los hallazgos cualitativos Dimensión: “Rediseñar la Organización”, según Leithwood (2007)	274
7.2.	Síntesis Dimensión: “Rediseñar la Organización”	293
8.	Dimensión N°4: Gestionar la Instrucción (según Leithwood (2007))	297
8.1.	Análisis e interpretación de los hallazgos cualitativos Dimensión: “Gestionar la Instrucción”, según Leithwood (2007)	312
8.2.	Síntesis Dimensión: “Gestionar la Instrucción”	332

Capítulo V	335
Conclusiones de la Investigación	335
Capítulo VI.....	349
Sugerencias y Propuestas	349
Referencias	355
Anexos.....	373

Índice de Tablas

Tabla 1. El liderazgo como concepto poliédrico (Delgado, 1998).....	85
Tabla 2. Pilar del liderazgo (Morris, 1997)	90
Tabla 3. Relaciones entre estilo del director, la participación, la respuesta de la oposición y las estrategias de control (Ball, 1987)	100
Tabla 4. Categorías propuestas por Leithwood (2007).....	115
Tabla 5. Categorías y competencias directivas, Campo (2004)	117
Tabla 6. Datos de contexto	125
Tabla 7. Porcentaje de manifestación de la competencia en la dimensión “Establecer direcciones”	136
Tabla 8. Análisis cualitativo Primera Dimensión: Cualidades personales (según Campo (2004))	139
Tabla 9. Análisis cualitativo Primera Dimensión: Destrezas interpersonales (según Campo (2004))	148

Tabla 10. Análisis cualitativo Primera Dimensión: Capacidad de dirección y liderazgo (según Campo (2004)).....	173
Tabla 11. Porcentaje de manifestación de la competencia en la dimensión “Desarrollar personas”	207
Tabla 12. Análisis cualitativo Segunda Dimensión: Categoría de la tarea (según Campo (2004))	210
Tabla 13. Análisis cualitativo Segunda Dimensión: Categoría de la relación (según Campo (2004))	226
Tabla 14. Análisis cualitativo Segunda Dimensión: Categoría de cambio (según Campo (2004))	246
Tabla 15. Porcentaje de manifestación de la competencia en la dimensión “Rediseñar la organización”	272
Tabla 16. Análisis cualitativo Tercera Dimensión: Destrezas técnicas de gestión (según Campo (2004)).....	275
Tabla 17. Porcentaje de manifestación de la competencia en la dimensión “Gestionar la instrucción”	310
Tabla 18. Análisis cualitativo Cuarta Dimensión: Gestionar la instrucción (según Campo (2004))	313

Índice de Figuras

Figura 1. Cuatro de las propuestas parecen especialmente propias.....	86
Figura 2. Diseño de la investigación empírica	106

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Porcentaje de Manifestación de la Competencia en la Dimensión “Establecer Direcciones”	137
Gráfico 2. Porcentaje de Manifestación de la Competencia en la Dimensión “Desarrollar Personas”	208
Gráfico 3. Porcentaje de Manifestación de la Competencia en la Dimensión “Rediseñar la Organización”	273
Gráfico 4. Porcentaje de Manifestación de la Competencia en la Dimensión “Gestionar la Instrucción”	311

Resumen

El estudio se focaliza en la detección de las competencias directivas de los Directores de los establecimientos educacionales de la red pública de la comuna de Talca, a partir de la percepción de los actores adscritos a los distintos centros escolares que son parte de la investigación.

A partir de un diseño de carácter mixto se profundiza en el reconocimiento de las tareas y objetivos de la acción directiva, considerando que el órgano directivo es el órgano ejecutivo más importante del centro escolar y aunque asuma la dirección / coordinación de otras muchas tareas, su carácter eminentemente técnico lo diferencia de cualquier otro. Actúa en la planificación a través de la elaboración de instrumentos, propicia el seguimiento y realización de los planes y procede a su valoración.

La acción directiva planteada desde el estricto cumplimiento de las normas, ejecutora y controladora de los que la administración educativa propone para los centros, cubriría solo una parte, la más elemental, de cuantas afectan la dirección de los centros. La otra dimensión, la más viva, es la relacionada con el trabajo en equipo, la formación de grupos formales e informales en el seno de la organización, las relaciones humanas y comunicación que se establecen en todas las direcciones, la necesidad de debatir y lograr consenso en numerosas actuaciones y las acciones en el ámbito de la planificación integral del centro.

Palabras claves: Liderazgo, Acción Directiva, Competencias Directivas, Trabajo en Equipo, Gestión de la Calidad Educativa.

Summary

The study focuses on the detection of management skills of the directors of educational establishments of the public network of the town of Talca, from the perception of those attached to the various schools that are part of the research actors.

From a design of mixed character it deepens in recognition of the tasks and objectives and management action, considering that the governing body is the most important school executive body and although assume control / coordination of many other tasks; eminently technical character unlike any other. Acts in planning through the development of tools, facilitates the monitoring and implementation of plans and proceeds to valuation.

The directive action raised from strict compliance with the rules, executing and controlling of the educational administration proposed for the centers, would cover only part of the most elementary, few affect the direction of the centers. The other dimension, the liveliest, is related to teamwork, the formation of formal and informal groups within the organization, human relations and communication established in all directions, the need to discuss and achieve consensus in many actions, and actions in the field of comprehensive planning center.

Keywords: Leadership, Action Directors, Management Skills, Teamwork, Education Quality Management.

Introducción

El estudio que se presenta a continuación pretende profundizar en el análisis surgido de la opinión y percepciones que los distintos actores del centro educativo tienen respecto del liderazgo directivo y su incidencia en los desempeños del sistema.

Consientes de que la acción directiva es fundamental para la innovación y transformación de los centros, la investigación en comento se adentra en el reconocimiento de las competencias y capacidades que los equipos directivos de la red educativa municipal de la comuna de Talca, Región del Maule, Chile, tienen y despliegan en el ámbito de su accionar en los distintos contextos en que llevan a cabo dicha labor directiva.

El informe se estructura en torno a seis capítulos que definen cada una de las tareas que fueron abordadas en el desarrollo de la investigación. Así se explicita en un primer capítulo el problema y los objetivos de la investigación, delimitando el foco investigativo y justificando la importancia de acometer el estudio.

Los capítulos dos y tres pasan revista al estado del arte en torno al tema del liderazgo y la acción directiva y algunos aspectos de carácter contextual que enmarcan el estudio. En tanto, los capítulos siguientes presentan los alcances del diseño metodológico empleados para el estudio y que, desde un enfoque de carácter mixto, instrumentaliza la investigación.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos, las conclusiones a las que se arriban y algunas sugerencias y recomendaciones surgidas a la luz de los datos que aportan los análisis y el trabajo de campo.

Capítulo I

Planteamiento del Problema y Objetivos de la Investigación

1. Antecedentes del Problema.

1.1. El centro escolar como organización.

Entendemos el centro escolar como “núcleo de la actividad educativa”, en función de que debe ser considerado, al menos, como: lugar donde se ponen en contacto todos los elementos del sistema, una organización (elementos, factores y relaciones), cumple una función social, dando respuestas a una serie de demandas y expectativas, lugar de formación de personas y futuros profesionales, una realidad en permanente evolución y adaptación, en continuo cambio, marco de realización personal y profesional de un conjunto personas (Bris, 2005).

Por otro lado, una forma operativa y apropiada de comprender qué es un centro escolar consiste en entenderlo como una organización:

- Estar orientado de forma consciente a la consecución de unos fines y objetivos.
- Estar configurando racionalmente, al menos, en su intención, a la consecución de esos fines y objetivos. Esto conlleva una diferenciación de funciones, órganos, atribución de responsabilidades, etc., es decir, una estructura (ámbito de la estructura).

- Estar articuladas entre sí, lo que supone, además, la existencia de un mundo de relaciones formales, propias de la estructura, otras de carácter personal e informales (ámbito del sistema relacional).
- Nadie duda que esas tres condiciones se cumplan en los centros educativos, que, por tanto, adquieren el rango de organización. Hoy día las organizaciones tienden a ser consideradas como sistemas sociales.

Desde otra perspectiva,

a) El centro escolar es, como todo sistema, una estructura interpenetrada por todos sus elementos, en la que ninguno de ellos es independiente de los demás.

b) Cualquier organización escolar, es un sistema social y como tal abierto, esto es, en profunda interrelación con su contexto. Recibe aportaciones del entorno: unas, previsibles y controlables (recursos económicos, alumnos, material, profesorado, etc.); otras no tanto, como el mundo de los valores de sus componentes (padres, profesores, alumnos), sus intereses y expectativas, etc.; con ellos debe realizar un peculiar proceso de “transformación”, teniendo en cuenta esa multitud de aportaciones, condicionamientos y expectativas con objeto de proyectar unos resultados en forma de alumnos/educador, objetivos educacionales/cubiertos, padres, profesores y alumnos satisfechos, etc. todo ello con un constante feed-back, que permita la readaptación entre objetivos, recursos y resultados.

c) En tercer lugar, según Lera Mejía (2011), un centro escolar es una organización compleja. Organización compleja es aquella que tiene en su seno no solamente estructuras formales claramente definidas (funciones, roles, tareas, organigrama), sino estructuras informales, no recogidas en ningún manual o reglamento, etc., pero actuantes en la realidad de la organización.

d) El centro escolar, siguiendo al autor mencionado en el párrafo anterior, es una organización formada por personas. En ellos, la dimensión personal pesa mucho más que en otras, y la organización solo podrá conseguir sus propios fines en la medida en que los fines personales adquieren relevancia dentro de los de la organización. Esta circunstancia implica una serie de aspectos a tener en cuenta, como:

- Los márgenes de autonomía y de auto organización deben ser mucho mayores.
- Las resistencias al cambio – tan enraizadas por otra parte en la escuela por su origen y connotación burocrática y funcionarial – deberán ser quebradas por caminos diferentes.

Según Lera Mejía (2011), una forma bastante habitual de afrontar la complejidad de las organizaciones es utilizar los planteamientos de sistemas y subsistemas como elementos configuradores de una realidad formal e informal. La existencia de subsistemas implica de hecho una complejidad en las organizaciones, vinculándose dicha complejidad, además de al número de subsistemas, a los elementos que componen cada uno y al carácter de los mismos (individuos).

En un análisis completo del centro deberían incluirse aspectos psicológicos y sociológicos de todos sus elementos, además del aspecto profesional referido al profesorado.

Los sistemas y subsistemas establecidos a priori pueden cambiar de posición y funciones, lo cual aumenta la complejidad al generar nuevas relaciones en el conjunto del sistema y de este con el exterior.

Delgado (1991) señala que en todo sistema existen dos tendencias contrapuestas:

- Tendencia al mantenimiento del “statu quo”.
- Tendencia al cambio y crecimiento.

Este autor habla, también, del llamado principio de equilibrio, que sería “aquel que regula las relaciones, muchas veces contrapuestas, en el interior de la organización; bien sea dentro de los diversos colectivos u órganos que la componen, bien en la interacción entre los mismos”.

La complejidad de un centro escolar viene, en buena medida, determinada por la existencia de tres realidades:

- Las interacciones o relaciones entre personas que están establecidas conscientemente para coordinar las acciones individuales en orden al fin común. Nos encontramos en el sistema formal.

- Las interacciones o relaciones entre las personas que forman parte de la organización, que no están establecidas, que tienen carácter espontáneo. Es el mundo de las relaciones informales.
- Las propias personas que constituyen la organización, en tanto que elementos de la misma (Bris, 2005).

1.2. Los desafíos a la gestión escolar.

La existencia de un mayor dinamismo económico, más complejidad tecnológica, mayor diversidad cultural, incertidumbre moral y, a veces, crisis de identidad nacional, configuran un escenario que algunos han denominado postmodernidad y caracterizado como un tiempo de paradojas. Son tiempos difíciles para la organización educativa que necesita avanzar y recrearse para responder adaptativamente a los nuevos tiempos. ¿Qué significa enseñar, liderar y renovarnos a nosotros mismos y a nuestras escuelas en medio de estas transformaciones y paradojas?

El supuesto básico es que las escuelas son esencialmente organizaciones y que muchos intentos de innovación pueden ser absorbidos sin producir efectos reales si no se atiende al contexto organizacional en el cual se intenta el cambio. Esto significa visualizar la escuela como un sistema de personas trabajando interdependientemente y no como individuos aislados unos de otros.

La escuela necesita aprender formas productivas de trabajar sin problemas, mejorar sus capacidades organizacionales, lograr nuevos modos de interacción, a pesar de la frustración, y alcanzar confianza en su propia habilidad para comprenderse a sí misma, evaluar sus propias circunstancias, identificar sus metas y realizar las funciones a las cuales se han dedicado.

Si se quiere avanzar para que las escuelas vayan transformándose en organizaciones autorrenovantes, la gestión de los centros escolares debe poner el acento en (Undurraga, 1998, p. 59):

a) El aprendizaje. Para responder a esta necesidad, la escuela necesita cambiar, transformarse, desde una organización que enseña, a una organización que aprende, que innova, se desarrolla, se adapta y responde creativamente a las demandas.

Centrarse en el aprendizaje supone, por una parte, que la escuela concentre sus esfuerzos en lograr que todos sus alumnos aprendan, además, que todos los que trabajan en ella aprendan a través de la experimentación, revisión y retroalimentación continua de su quehacer, y también ser parte de un equipo que se interesa y pone en práctica el aprendizaje cooperativo por una meta común.

La organización que aprende es capaz de adaptarse rápidamente a un ambiente en constante cambio. Responder al ambiente con cambios en la estructura es solo el primer paso para convertirse en una organización que aprende. El desafío que enfrenta la

educación es cómo facilitar el aprendizaje colectivo tanto en las salas de clases como en las escuelas para generar nuevos conocimientos e innovaciones creativas.

b) El cambio en la cultura escolar. Una de las variables determinantes en el proceso de desarrollo de las organizaciones y muy especialmente de las organizaciones escolares, es el conjunto de valoraciones y creencias que tienen sus miembros y que son generadoras de determinados comportamiento característicos. Estas creencias, valoraciones y comportamientos o conductas influyen en las relaciones interpersonales y grupales, en los procesos comunicacionales formales e informales y, en definitiva, generan normas de comportamiento explícitas, como también una cantidad significativa de normas implícitas que suelen ser tanto o más importantes que aquellas que están explícitas. Es lo que se denomina cultura organizacional.

Al referir la cultura organizacional a los sistemas escolares, se detecta que ella asume características más exclusivas. Una de estas características reside en que la educación, al ser una institución social, recibe una fuerte influencia de la cultura dominante en la sociedad. La cultura organizacional de la escuela no puede ser muy diferente a las valoraciones y creencias que se tiene en la sociedad de la cual forma parte.

La cultura descansa en valores sociales o valoraciones determinadas y específicas que, al ser compartidas por amplios grupos sociales, generan un modo de pensar y sentir igualmente compartidos en forma social o colectiva. A su vez, las valoraciones socialmente compartidas generan comportamientos o conductas sociales que tienden a ser

característicos de grupos sociales, constituyendo también un modo de actuar muy semejante entre los actores sociales que comparten una misma cultura.

Una primera valoración necesaria de esta cultura es que los actores sociales tengan un alto aprecio por el cambio y la innovación como procesos normales y necesarios para el desarrollo y adaptación de la escuela a los cambios que afectan al entorno social en el cual está inserta.

Otra valoración importante y necesaria es tener una adhesión decidida al trabajo cooperativo como forma eficiente para lograr cambios, obtener desarrollo organizacional y para mejorar la eficiencia y eficacia de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Un tercer factor valórico de esta cultura es valorar la autonomía y la responsabilidad profesional como forma de trabajo cotidiano y permanente del educador y, a la vez, como objetivo siempre presente en el quehacer educativo, es decir, el logro de cada vez mayores niveles de autonomía y su correspondiente aumento en la responsabilidad profesional por las decisiones tomadas o asumidas.

c) La reestructuración de la organización educativa. Para que la escuela pueda desenvolverse en un contexto de cambio e innovación, necesariamente requiere dos condiciones: por una parte, necesita modificar los patrones culturales que le dan su particular fisonomía e identidad y, por otra, requiere transformar substantivamente las relaciones de poder y autoridad que se establecen en su interior. Es decir, precisa de una

estructura que le dé soporte básico para hacer efectivos los cambios que en su interior está impulsando.

Una escuela que se plantea como escuela que aprende, es una escuela en la que todos sus miembros han adquirido un compromiso de participación efectiva y que obliga a fijar ciertos requisitos mínimos de estabilidad relativa. Pero toda organización requiere de lineamientos estructurales para poder funcionar. Entre estos figuran, la división del trabajo, la distribución de tareas y la ordenación de las instancias, en suma, todo lo referente a relaciones, actividades, derechos y obligaciones que es preciso fijar mediante reglas y procedimientos.

d) La profesionalización del trabajo docente. Esta demanda de profesionalización se plantea en el sentido de otorgarle las capacidades suficientes como para abordar y resolver los complejos y variables problemas que implican las funciones de su trabajo y hacerlo, por ende, más responsable por los resultados de su trabajo, con lo que se pretende incrementar la calidad en los procesos y en los productos esperados.

Se trata de abordar el desafío de incrementar significativamente la efectividad de la organización escolar, mediante la profesionalización del trabajo docente, de modo que se asegure un resultado de la mayor calidad posible.

Esta autonomía no se pretende identificar con un individualismo en las prácticas pedagógicas, sino que se concibe como una autonomía en la gestión de un proyecto común,

vale decir, en el aporte y vinculación personal al proyecto educativo, compartido con los colegas y demás miembros de su comunidad escolar.

Específicamente se trata de desarrollar habilidades, tales como:

- Interactuar y relacionarse laboralmente con sus pares.
- Consultar y relacionarse con asesores y expertos.
- Relacionarse y trabajar con directivos, padres y miembros de la comunidad educativa.

Para estos objetivos emergen distintas estrategias de formación continua, tales como: una formación autogenerada; la observación/evaluación; el desarrollo y mejoramiento de la enseñanza; el entrenamiento; la investigación (Undurraga, 1998).

1.3. Condiciones para el mejoramiento sostenido de la escuela.

Enfrentado a ese escenario de transformaciones donde gestión y calidad deben confluir, es preciso reconocer la existencia de ciertas condiciones al interior de la escuela que se asociarían a la capacidad para un mejoramiento sostenido. Entre ellas figuran:

- Un compromiso con el desarrollo del personal docente y el establecimiento de una comunidad de aprendizaje profesional;
- Esfuerzos prácticos para involucrar a los profesores, a los estudiantes y a la comunidad en las políticas y decisiones de la escuela;

- Enfoques de liderazgo transformacional que estén orientados en la instrucción así como diseminados entre el personal de la escuela;
- Estrategias de coordinación efectivas que aseguren la consistencia de las prácticas y fomenten altas expectativas a través de toda la escuela;
- Una atención seria a los beneficios potenciales de la investigación y reflexión que recoja información sobre el aprendizaje y los logros;
- Un compromiso con la planificación conjunta para adaptar el cambio exterior a los fines internos.

El concepto de condiciones provee la base para una aproximación genérica al mejoramiento escolar. Como se aprecia, el enfoque integra dos dimensiones esenciales: el desarrollo de capacidad y la dimensión estratégica.

El desarrollo de la capacidad se relaciona con las condiciones a nivel de la escuela y del aula. A través de un esfuerzo y de un foco sostenido en las condiciones para lograr el desarrollo, la escuela fortalece su capacidad para manejar el cambio. Las estrategias de mejoramiento organizadas en torno a las condiciones permiten:

- Identificar áreas clave en las que el tipo de gestión influye en la capacidad de la escuela para impulsar actividades de mejoramiento;
- Focalizarse en una o más condiciones que puedan resultar necesarias antes de emprender cualquier mejoramiento sustancial en las prácticas en aula;

- Considerar que cada escuela es única en su forma de focalizarse en una condición particular para desarrollar su propia estrategia de mejoramiento.

La dimensión estratégica refleja la capacidad de la escuela para planificar sensatamente los esfuerzos tendientes al mejoramiento. Muchas escuelas ya están familiarizadas con la necesidad de establecer un foco claro y práctico para sus esfuerzos de mejoramiento. Las “prioridades” de la escuela son una combinación de algún aspecto de la estrategia de enseñanza – aprendizaje, currículo, evaluación o prácticas en el aula, que el colegio haya identificado, entre los muchos cambios que enfrenta.

El elemento final de este marco conceptual es la cultura escolar. Un supuesto clave es que las estrategias para el mejoramiento escolar promuevan un cambio cultural en las escuelas a través de la modificación de sus “condiciones internas”. El cambio cultural es el elemento que impulsa las innovaciones en los procesos de enseñanza – aprendizaje para lograr mejores resultados.

1.4. Acción directiva y centro escolar.

La aproximación y planteamiento que se formule sobre dirección de centros van directamente ligadas a la idea que, en cada caso, se tenga de la organización de centros escolares; en un sentido más amplio podríamos decir que suele ser coincidente con nuestra idea de educación. Una concepción participativa y de equipo, abierta, integradora y

motivadora de la dirección de centros, puede producirse en contextos organizativos comprometidos, planificados, flexibles y colaborativos.

La actuación de los directivos suele servir como modelo y referente del resto de los miembros de la comunidad, su trabajo no es “una actuación más”, tampoco es una opinión más cuando habla en contextos formales; es la opinión y actuación del máximo órgano del centro.

La acción directiva exige una serie de cualidades personales y profesionales acorde con la importancia del trabajo que supone dirigir organizaciones de la diversidad y complejidad que son los centros escolares. Cualquier planteamiento racional y lógico de dirección debe partir de esta idea clave del centro: núcleo de la actividad educativa y sistema complejo y abierto en el que se ponen en contacto todos los elementos y factores del sistema.

En numerosas ocasiones ligamos la función directiva al ejercicio profesional y técnico de una persona. Qué duda cabe que esta es una dimensión clave, fundamental e ineludible; pero existe, en nuestra actual estructura organizativa de centros, reflejo de los planteamientos del propio sistema, otra como miembro de un equipo y figura central del modelo participativo y colegiado de organización y gestión de centros.

El equipo directivo, es una de las grandes aportaciones del actual sistema, que es necesario articular y poner en práctica, no solo cumpliendo las normas, sino trabajando y planificando conjuntamente, colaborando. El trabajo en equipo, con la posibilidad que

ofrece de delegación de funciones, es un aspecto que va ligado a la personalidad y cualificación del propio directivo.

El equipo directivo es el órgano ejecutivo más importante, aunque asuma la dirección / coordinación de otras muchas tareas; su carácter eminentemente técnico lo diferencia de cualquier otro. Actúa en la planificación a través de la elaboración de instrumentos, propicia el seguimiento y realización de los planes y procede a su valoración.

La acción directiva planteada desde el estricto cumplimiento de las normas, ejecutora y controladora de los que la administración educativa propone para los centros, cubriría solo una parte, la más elemental, de cuantas afectan la dirección de los centros. La otra dimensión, la más viva, es la relacionada con el trabajo en equipo, la formación de grupos formales e informales en el seno de la organización, las relaciones humanas y comunicación que se establecen en todas las direcciones, la necesidad de debatir y lograr consenso en numerosas actuaciones y las acciones en el ámbito de la planificación integral del centro.

Si se abordan seriamente estas cuestiones, sin duda se está haciendo desde una concepción nueva de la actividad educativa, en la que se pretende llegar a lograr un clima positivo en la organización a nivel de trabajo y de relaciones personales: definir una cultura de la organización que propicie el cambio y el mejoramiento sostenido en el tiempo (Bris, 2005).

1.5. Liderazgo.

Crecientemente el concepto de liderazgo educativo se ha ido introduciendo como tema en el debate educacional y en torno al mejoramiento de establecimientos escolares. El liderazgo refiere al desarrollo de ciertas conductas que vinculan directamente a los líderes con la organización, haciendo posible la influencia de la conducción en el comportamiento y en el “sentido” que moviliza a los integrantes de una comunidad escolar (Leithwood y Jantzi, 2000).

Sería una variable capaz de otorgar sentido a la organización escolar, capaz de influir en su funcionamiento y posibilitar la mejora de la calidad, la cual debería traducirse en el aprendizaje logrado por los estudiantes.

Desde la perspectiva de la dirección, es necesario separar aquellas prácticas vinculadas a procedimientos administrativos, de lo que sería un efectivo liderazgo el cual pone el acento en aquella influencia sobre otros que permite avanzar hacia la consecución de metas grupales de carácter educativo (Robinson, 2009).

El liderazgo directivo se traduce en un impacto de carácter positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de las escuelas. Estos efectos, adicionalmente, tenderían a ser más relevantes allí donde son más necesarios, es decir, en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja (Bolívar, 2009). Del mismo modo, el efecto puede darse en sentido

contrario: un deficiente liderazgo de los directivos lleva a disminuir el aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en calidad (Weinstein, 2009).

La investigación internacional reciente ha confirmado que el liderazgo es un factor decisivo para el mejoramiento de la calidad de la educación. Así Leithwood et al. (2004) realizaron una exhaustiva revisión de los estudios efectuados en Estados Unidos y Canadá, y concluyeron que los efectos –tanto directos como indirectos– del liderazgo sobre el aprendizaje de los alumnos podían estimarse en un cuarto (25%) del total de impacto que proviene de la escuela (factores intra-escolares). Similar es el efecto que le asignan Waters et al. (2003), quienes en función de un meta análisis de más de 70 investigaciones sobre liderazgo directivo y sus efectos en la calidad escolar, afirman que existe una fuerte relación entre aquel y los aprendizajes de los alumnos (Weinstein, 2009).

Un estudio llevado a cabo en la Universidad Alberto Hurtado, sobre Situación del Liderazgo Educativo en Chile, concluye que los directores que obtienen buenos resultados académicos se caracterizan por: claro foco en el aprendizaje (la gestión, planificación, toma de decisiones, asignación de recursos, entre otros, tiene como vector principal el cuidado, aseguramiento y apoyo de los procesos pedagógicos, orientados al cumplimiento de estándares de rendimiento escolar); capacidad de innovación (que presenta este grupo de directores, al momento de incorporar nuevas metodologías de enseñanza y modelos de gestión escolar); sistema de planificación y coordinación claramente definido y sistematizado, en sintonía con el PEI (presentan cierta flexibilidad para adecuar su estilo de

trabajo y tienen el conocimiento técnico y la expertise necesaria para desarrollar su función).

En contraste, los directores de establecimientos con malos resultados de aprendizaje, se caracterizan por: lógica de trabajo más administrativa (es decir, resolver aspectos menos pedagógicos que no aportan directamente al aprendizaje de los alumnos); las acciones realizadas por este grupo de directores se focalizan en temáticas de infraestructura, asistencia social a los alumnos, adhesión a proyectos integrales (prevención de consumo de drogas, vida saludable, etc.) entre otros; prácticas de liderazgo facilitadoras más que innovadoras (es decir, son profesionales más pasivos en cuanto a incorporar proyectos de mejoras curriculares en sus establecimientos). Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo - Ministerio de Educación (p.25-27).

Otra preocupación debe ser la de generar liderazgo compartido y no unipersonal al interior de la propia institución. Así también se garantiza que las prácticas exitosas que se hayan instalado en las escuelas no se pierdan cuando ocurra un cambio de director. Por otra parte, el liderazgo sostenible enfatiza en la relación que se establece con el entorno escolar. En este sentido, una escuela no debiera enfocarse a concentrar recursos - tanto financieros, como de alumnos talentosos y capacidad de profesores - si es que ello se produce a costa de otras escuelas del entorno educacional, generándoles deterioro.

1.6. Prácticas directivas y su relación con los resultados.

Estos antecedentes teóricos y empíricos, que apoyan la relación entre determinados patrones de comportamiento por parte de los directivos escolares y los resultados de aprendizaje, tienen un recorrido importante. Leithwood et al. (2006), en base a un riguroso meta - análisis que incluyó la revisión de más de 40 investigaciones publicadas y 140 no publicadas, tanto en el ámbito del liderazgo educacional como también en contextos alternativos, identifican categorías amplias que engloban las prácticas claves para identificar la existencia de un liderazgo exitoso o efectivo. Estas categorías son:

1.7. Prácticas claves para un liderazgo efectivo.

- a) Establecer direcciones. Proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del staff y los incentive a perseguir sus propias metas.
- b) Rediseñar la organización y desarrollar personas. Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.
- c) Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en el aula.

1.8. Antecedentes empíricos adicionales.

- a) Citando a Michael Fullan, profesor Emérito de la Universidad de Toronto: “Los estudios realizados durante varias décadas por Vivianne Robinson y por Kenneth Leithwood confirman, una y otra vez, que los directores de escuela efectivos ayudan a establecer la

visión de la escuela, a organizar sus estructuras y recursos y, sobre todo, ayudan a que los profesores colaboren de manera focalizada para mejorar la instrucción. Ellos trabajan en organizar información sobre el aprendizaje escolar que puede ser personalizada para cada estudiante y utilizada para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos”¹.

b) “Para producir líderes educativos eficientes los sistemas deben, en primer lugar, seleccionar a la gente correcta para ocupar ese lugar”. En Singapur, “como parte del exigente proceso de selección de directores, los candidatos deben pasar por un Centro de Evaluación, que consiste en una serie de ejercicios cuidadosamente diseñados para provocar conductas observables relativas a las capacidades fundamentales de un líder educativo, aquellos que tienen el potencial asisten a un programa de seis meses en el Instituto Nacional de Educación donde son evaluados constantemente. Al término de ese curso solo los candidatos aptos son nombrados directores”².

c) “Una vez que el sistema educativo ha identificado y desarrollado a las personas apropiadas con las habilidades necesarias, debe, entonces, estructurar sus funciones, expectativas e incentivos para asegurarse de que sus directores se concentren en el liderazgo en instrucción y no en la administración del establecimiento”³.

¹ ¿Qué sabemos de los directores en las escuelas de Chile? Editores José Weinstein y Gonzalo Muñoz. Salesianos Impresores. Mayo 2012. Pág. 5

² Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Informe McKinsey, Septiembre 2007. Págs. 50, 51

³ Ibid. anterior, pág. 53.

d) “Diversos estudios revelan que son más eficaces las escuelas en las cuales existe una buena relación entre profesor y alumno y hay orden y claridad hacia las metas; también, en aquellas escuelas donde los directores organizan espacios de reflexión; establecen relaciones positivas con sus profesores; promueven la participación en las decisiones académicas e intercambios de experiencias e involucran a directivos, profesores, estudiantes y padres en el mejoramiento de los resultados” (Martinic, 2002)⁴.

e) “Brunner y Elacqua (2003) identifican un conjunto de factores que inciden en una educación efectiva, variables que, a nivel de escuela, tienen la mayor probabilidad de producir buenos resultados académicos, según revela la evidencia empírica acumulada internacionalmente, entre ellos: liderazgo y cooperación; clima de aprendizaje; monitoreo continuo del progreso de los alumnos; evaluación frecuente del desempeño de sus profesores; profesores reconocidos por su desempeño y gestión autónoma”⁵.

Ahora bien, un primer acercamiento al tema de la Dirección y Gestión Escolar nos ubica, necesariamente, en la perspectiva de tener que asumir/revisar la concepción de Organización del Centro Escolar que se tenga y que, en un sentido amplio, suele, incluso, ser coincidente con nuestra idea de educación.

⁴ Cita de Pablo López, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento Educación, Universidad de Chile, en Investigación “Variables asociadas a la Gestión Escolar como factores de calidad educativa”. Pág. 148.

⁵ *Ibid.* anterior, pág. 149.

Así entonces, una concepción participativa y de equipo, abierta e integradora de la Dirección Escolar tiende a materializarse en contextos organizativos comprometidos, flexibles y colaborativos. Por consiguiente, la Dirección y la actuación de los Equipos Directivos no puede asumirse como una actuación más de las tantas que se producen en un Centro Educativo, sino que más bien, es la primera del ámbito organizativo y quizás la más relevante del componente pedagógico – curricular de dichos centros.

Las actuaciones a las que se alude, suelen servir como modelo y referente del resto de las actuaciones que involucran a la totalidad de los miembros de la organización y aun cuando no es fácil determinar el modelo que más conviene a una institución para intencionar y orientar las funciones y tareas de los directivos, lo cierto es que el impacto en la gestión es alto cuando los equipos directivos han alcanzado, entre otros logros:

- Una idea clara e informada de las necesidades del centro educativo y siempre centrada en las necesidades del alumno.
- La capacidad de transmitir los fines y prioridades educativas a toda la comunidad escolar.
- Una intervención efectiva del componente curricular, colaborando estrechamente con el profesorado.

Lo anterior plantea la necesidad de revisar las capacidades que ha de tener un directivo para que aborde, de manera efectiva, su labor y asuma un rol protagónico en el contexto de

la organización escolar, desplegando un ejercicio eficaz, que traducido en un conjunto de fuerzas orientadas a dinamizar la institución, se caracterizan por (Ball, 2004):

- Identificar las partes de la organización.
- Colocar las situaciones en el plano adecuado y propicio para poder actuar.
- Conocer la legislación.
- Manejar documentación.
- Garantizar la información (canales).
- Garantizar las estructuras organizativas formales.
- Detectar y, en su caso, potenciar los grupos informales.
- Propiciar e incentivar el trabajo en equipo como una herramienta potenciadora de la calidad de la educación.
- Conocer las posibilidades y preferencias del profesorado/relaciones.
- Velar por mejorar y mantener un clima organizacional que facilite el trabajo y fomente la creatividad.
- Gestionar adecuadamente los recursos económicos/claridad.
- No "naufragar" en las tareas administrativas.
- Propiciar la diversidad de metas.
- Ejercer el control necesario/autoridad.
- Propiciar la difusión del trabajo realizado.
- Premiar el trabajo bien hecho.

Sin embargo, conviene tener presente que las funciones directivas dependerán, en todo caso, de la valoración que se realice de las mismas y de las particularidades del contexto situacional en donde estas se manifiestan. Con todo, la Dirección Escolar y la actuación de los Equipos de Gestión, son uno de los factores claves en el logro de la eficacia escolar, más aún cuando el discurso apunta a la necesidad de favorecer la “descentralización pedagógica” y “mejorar los aprendizajes de las mayorías en forma sustantiva y lograr equidad en la distribución social de los mismos” (Cox: 2002), todo lo cual se traduce en un replanteamiento de las formas de dirigir y asumir la gestión escolar, tareas que se ven presionadas por la necesidad de cambio e innovación y por “las fuerzas de una creciente autonomía” (Garay; et al., 2006).

A partir de 1990 y con mayor énfasis en la última década, se han incentivado los procesos de autoevaluación y planificación estratégica con miras a sistematizar y organizar los esfuerzos de mejoramiento y asumir públicamente por los resultados y logros de la gestión, buscando con ello asegurar calidad y fortalecer el liderazgo y profesionalismo de los directores (OCDE: 2004).

Consecuentemente con lo anterior, se ha planteado un cambio en la forma de dirigir y gestionar los centros educativos, perfilando la actuación directiva y definiendo, desde el Ministerio de Educación, un entramado de conocimientos, habilidades y destrezas que hacia el año 2005 adopta la forma de un “Marco para la Buena Dirección”, cuya composición y estructura modifica o más bien tiende a la modificación de los sistemas de selección de directores, así como también condiciona/posibilita los modelos de oferta

formativa para docentes directivos y establece un sistema de Evaluación del Desempeño Directivo.

En el marco de estas transformaciones, el otorgarle mayor autonomía a directores y equipos de gestión nos instala en la necesidad de revisar sus niveles de formación y de conocer cuan preparados están para asumir su tarea y estimular/orientar situaciones dirigidas a promover la participación y la autonomía de los distintos actores del colectivo institucional, dado las reiteradas voces que surgen desde la literatura y que afirman que los directores de los centros escolares son corresponsables de los éxitos y fracasos de las innovaciones, el funcionamiento y desarrollo de los centros, concebidos estos como organizaciones que aprenden. (Bolívar, 2001).

Parece importante destacar que las investigaciones más recientes llevadas a cabo en Chile en materia de eficacia escolar, asocian la figura del Director y por extensión la del Equipo de Gestión (“Liderazgo Compartido”) al logro de mejores desempeños individuales y colectivos, con independencia de las condiciones de vulnerabilidad del medio, poniendo de manifiesto un conjunto de dimensiones de desarrollo profesional que integran, entre otras (Martinic, et al., 2003):

- Orientación de la labor directiva hacia aspectos académicos por sobre los administrativos y de relaciones institucionales.
- Liderazgo.
- Valoración de la Innovación.

- Trabajo en equipo.
- Altas expectativas respecto del rendimiento de alumnos y profesores.

Los resultados de las diferentes evaluaciones en los últimos años dan cuenta que en los establecimientos educacionales hay brechas muy asociadas a los estratos socioculturales de los usuarios del sistema y no de la calidad de la gestión escolar. No se ha logrado avanzar en la equidad y la promoción de los estratos más vulnerables de la población. Los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación y organismos independientes que han incursionado en el tema no han producido resultados significativos, solo se perciben logros a niveles muy reducidos y focalizados que más se atribuyen a los esfuerzos de esos organismos y no de la institución escolar propiamente tal.

Esta situación se evidencia con mayor nitidez en los establecimientos de dependencia municipal, puesto que ellos atienden a la población más vulnerable cultural, económica y social de la sociedad chilena.

El paso siguiente debería ser potenciar las capacidades de los equipos directivos de los establecimientos educacionales con la finalidad de lograr cambios significativos en el rol que ellos desempeñan y así lograr un mejoramiento significativo de su gestión y por ende del sistema educativo en general.

Por todo lo anterior, creemos importante avanzar en el reconocimiento de las capacidades directivas de los equipos de gestión del ámbito municipal y cuáles son los

desempeños alcanzados en el desarrollo de su gestión directiva con miras a fortalecer las capacidades de dichos equipos, de modo tal, que dado este contexto, el presente estudio se fundamenta en la siguiente pregunta general de investigación:

1.9. Pregunta general de investigación.

¿Cuáles son las características profesionales y las necesidades formativas de los equipos directivos de la red educativa municipal de la comuna de Talca, VII Región del Maule, año 2015?

2. Objetivos.

2.1. Objetivo general.

- Identificar las características profesionales de los equipos de gestión de la red educativa municipal de la comuna de Talca y detectar sus necesidades formativas.

2.2. Objetivos específicos.

- Interpretar los modos de actuación directiva desde los equipos de gestión de los centros educativos municipalizados de la comuna de Talca.
- Caracterizar el perfil del directivo escolar municipal respecto a su actuación y a los logros de su unidad educativa.

- Detectar las necesidades formativas de los equipos de gestión con base en la opinión de los actores, directivos y docentes.
- Clasificar las necesidades formativas y enunciar algunas propuestas de programas de formación.

3. Justificación.

La función directiva, su ejercicio e implicancias en el desarrollo de las actuaciones internas y externas al centro educativo, se entiende como actuación favorecedora de los procesos de innovación e impulsora del trabajo colaborativo basado en la participación activa y comprometida de todos los estamentos que son parte del proyecto educativo institucional.

Ahora bien, desarrollar un estudio de esta categoría, significa que conozcamos: cómo se manifiestan, qué implican y cuáles son las características de los equipos profesionales que desarrollan labores directivas al interior de los centros escolares que conforman el universo de investigación.

Desde esta perspectiva, la investigación resulta relevante para los efectos de dar cuenta del perfil profesional de los equipos directivos y avanzar en la generación de propuestas que permitan una mejor atención a las demandas del sistema.

La presente investigación se justifica, dado lo anterior, desde una perspectiva eminentemente práctica.

4. Contexto de la investigación.

La investigación se pretende realizar en el contexto de las 45 escuelas y liceos que configuran la red educativa municipal de las comuna de Talca en la Región del Maule, y comprende a un total aproximado de 34 profesionales que ejercen funciones directivas, a todos los cuales se tiene acceso.

4.1. Ficha Descriptiva Red Educativa.

UNIVERSO	135 Docentes Directivos de la Red Educativa Municipal de la Comuna de Talca
ÁMBITO	34 Escuelas y Liceos de las Comunas de Talca
TAMAÑO DE LA MUESTRA	34 docentes directivos
ERROR DE LA MUESTRA	5%
NIVEL DE CONFIANZA	95% Z1,96 pq0,5
DISEÑO DE LA MUESTRA	Muestreo intencionado
TRATAMIENTO DE LOS DATOS	SPSS v9
ÁREAS DE INDAGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecedentes de Identificación. ▪ Nivel de Formación. ▪ Características del Centro Educativo. ▪ Ámbitos de Competencia. ▪ Gestión del PEI. ▪ Gestión de la Innovación. ▪ Gestión de la Relaciones. ▪ Desempeños Institucionales.

Capítulo II

Marco Teórico

2. Las escuelas en el marco de la teoría general de sistemas.

2.1. Consideraciones generales sobre la teoría de la organización.

En el campo de la Teoría de la Organización (TO), abundan las teorías para explicar y predecir cómo se comportan las organizaciones y las personas en función de sus diferentes estructuras, culturas y contextos. Este pluralismo teórico viene a reflejar, por una parte, un reconocimiento creciente de la complejidad de las organizaciones y, por otra, un mayor refinamiento de los intereses y preocupaciones de los teóricos de la organización (Astley & Van de Ven, 1983).

Desde un punto de vista sistémico, la escuela se puede conceptualizar como una estructura abierta, puesto que sus fronteras son relativamente difusas y son frecuentes las interacciones entre el entorno y los diversos elementos del sistema. Los dos subsistemas principales que integran este sistema son: a) el tecnológico, conformado por los elementos que transforman los *inputs* del entorno (estudiantes, recursos financieros, entre otros) en *outputs* que se devuelven a dicho entorno (conocimientos, servicios a la sociedad), y b) el administrativo, compuesto por los elementos que ayudan a coordinar y dirigir las actividades de la institución (decanos, jefes de departamentos, sistemas de dirección, normativas, presupuestos, entre otros).

Por otra parte, siguiendo a Mintzberg (1984), las escuelas pueden ser consideradas como un tipo particular de organización profesional denominada “burocracia profesional”, en la que existe un gran núcleo operativo de base plana donde los profesionales profesores desarrollan sus actividades. Las instituciones universitarias se caracterizan por vincular a especialistas debidamente formados para su núcleo de operaciones, concediéndoles un considerable control sobre su propio trabajo. El *staff* de apoyo y la estructura administrativa, bastante desarrollada e integrada por el personal de administración y servicios, se centra en apoyar al personal académico y a los alumnos. Desde un punto de vista de la estructura organizativa, las escuelas presentan, en general, estructuras de tipo matricial, integradas tanto por unidades de investigación (departamentos) como por centros docentes (facultades), sobre la base de las disposiciones del marco legal actual.

Finalmente, en las escuelas también son muchas las decisiones que se adoptan colectivamente por los cargos directivos, los docentes y los representantes de los colectivos implicados. En estos casos, las decisiones son el resultado de una serie de procesos interactivos que tienen lugar en los diversos consejos, juntas, y/o comisiones. En este sentido, una de las dificultades principales para la aplicación de innovaciones en el terreno de la gestión en la escuela es el rechazo de toda institución conservadora a cualquier cambio que pueda afectar los equilibrios de poder existentes en su seno (Peña, 1999).

En este contexto, surge una organización que tiene fundamento en la información y el conocimiento, y que debe concentrarse en nuevas prioridades congruentes con el grado de desarrollo de la sociedad. Las características de la nueva organización se traducen en un énfasis en el ser humano como creador y gestor de información y conocimiento, la

necesidad por desarrollar capital humano a partir de la entrega de educación de calidad con el propósito de formar personas integrales. Estas características descansan sobre la base de la colaboración e integración de todos los sujetos que integran la organización y que se fundamenta en una estructura matriarcal de organización en la que el liderazgo participativo es una piedra angular.

Por lo tanto, el objeto de estudio de la organización institucional viene constituido por los elementos de la institución, cuyas características se vinculan con la flexibilidad y complejidad de la organización como un factor preponderante en la construcción de relaciones interpersonales y como un núcleo articulador de la educación. Entender globalmente la organización educativa obliga a hacerlo en una perspectiva sistémica. Ello porque los fenómenos educativos no se presentan aislados, sino que se suceden en un contexto determinado, es decir, son fenómenos situados. Definir la educación como sistema, supone que en el plano de la organización de las instituciones, se encontrarían elementos personales (acción coordinada de grupos e instituciones) y recursos (soportes del quehacer institucional).

La organización y funcionamiento de los centros educativos no solo atiende al valor y naturaleza de sus componentes (objetivos, estructura y sistema relacional), sino que también considera los procesos que los vinculan y relacionan entre sí. En el caso de las instituciones educacionales nos encontramos con la particularidad de que estas se encuentran sustentadas en el carácter relacional de los procesos pedagógicos. Estos procesos encuentran racionalidad en las funciones que realizan y las estructuras con que se dotan.

Pero resulta evidente que no solo es interesante el análisis formal de la estructura que tienen las relaciones en el ecosistema, sino otros aspectos, como indica López (1985), referidos a su dinámica y a las secuencias específicas de cambio que tienen lugar para su desarrollo cualitativo. Esto implica la posibilidad de realizar una doble aproximación al estudio de la organización de las relaciones que incluiría:

- Un análisis estático de las unidades que integran la organización que ilustre cómo se entrelazan unas con otras para cumplir sus funciones. Es el estudio de la estructura del establecimiento o unidad educativa.
- Un análisis dinámico, pues el ecosistema en las escuelas y cada una de sus unidades funcionales están en permanente proceso de adaptación o cambio, de equilibrio o desequilibrio, situándose entre ambos polos frecuentes fases de conflicto, pues no hay que olvidar que en todo ecosistema las relaciones no son solamente simbióticas o de colaboración, sino también de camaradería o de competencia, especialmente, cuando se trata de luchar por las posiciones dominantes y de poder en la vida del complejo ecológico.

De lo anterior, se considera importante reconocer que en la estructura de una organización se suelen dar varias dimensiones que deben ser articuladas a fin de asegurar la consecución de la intencionalidad pedagógica que enumeramos a continuación (Rodríguez Espíndola, 2013):

a) La dimensión pedagógico-curricular que se refiere a los fines y objetivos específicos de la institución en la sociedad. Esta dimensión contempla las prácticas específicas de enseñanza, los contenidos educativos, los tipos de actividades y opciones metodológicas, las modalidades de evaluación, entre otras.

b) La dimensión de convivencia está referida a las relaciones de convivencia al interior del establecimiento, tanto en cuanto a la relación entre los distintos miembros de la unidad educativa como con agentes externos.

c) La dimensión comunitaria se vincula con las relaciones que desarrolla la institución educativa con las familias y padres y apoderados; los criterios de selección presentes en tal relación; y las vinculaciones con las organizaciones locales, sean estas sociales, culturales, políticas, religiosas o empresariales.

d) La dimensión organizativa hace referencia a la organización interna del establecimiento educativo, comprendiendo sus subsistemas tales como: trabajo en equipo, equipos de trabajo y sus funciones, cuerpo docente, departamento administrativo, departamento de sectores de aprendizaje, centro de alumnos y sus atribuciones o funciones. A la vez, se refiere a la interrelación que entre estos subsistemas existe en términos de su operatividad.

De acuerdo con Zulima Fernández (1999), los enfoques que actualmente prevalecen en el campo de la organización educativa se caracterizan por su rigor y capacidad para analizar de forma concienzuda una amplia variedad de problemas relacionados con el diseño organizativo. Además, algunas teorías son compatibles con otras y se han desarrollado a

partir de ellas. Se pueden encontrar, asimismo, similitudes en lo que explican o predicen, en los aspectos de la organización que consideran importantes, en sus supuestos sobre las organizaciones y en las metodologías utilizadas.

Han sido varios los marcos conceptuales desarrollados para estudiar las diferentes perspectivas de la TO. En estos no se estudia un modelo único y simple, sino más bien una variedad de planteamientos que mantienen un fuerte parecido. Entre los más destacados podemos encontrar los planteados por Astley y Van de Ven (1983), Pfeffer (1987) y Scott (1992).

Como se ha visto, la teoría de sistemas aplicada al estudio de las organizaciones consiste en considerar a la organización como un sistema o conjunto de elementos que se encuentran en interacción (Bertalanffy, 1976). La naturaleza compleja de las estructuras y relaciones entre los diferentes miembros de una escuela dificulta el estudio de estas instituciones, pero este inconveniente se puede superar en parte si las conceptualizamos como sistemas. Al respecto, Kast y Rosenzweig (1973) definen un sistema como un todo organizado que tiene dos o más partes interdependientes (subsistemas) y está separado de su entorno por una frontera.

El análisis del funcionamiento de los sistemas requiere el reconocimiento de la naturaleza cerrada o abierta de los mismos. Los sistemas cerrados están aislados de su entorno, mientras que los sistemas abiertos se encuentran en permanente interacción con el mismo. Las fronteras en un sistema abierto como la escuela son relativamente permeables y es probable que ocurran interacciones entre el entorno y los elementos del sistema. A fin de

comprender cómo interactúan entre sí los diferentes subsistemas y elementos de un sistema, cabe analizar qué nivel de conexión o acoplamiento existe entre ellos (Kast & Rosenzweig, 1973).

La utilidad que ofrece esta perspectiva radica en la propuesta de que muchos sistemas complejos se pueden descomponer en subsistemas estables, siendo estos los elementos cruciales de cualquier organización. De esta forma, la idea del acoplamiento da acceso a los investigadores a una de las formas más poderosas de hablar de la complejidad organizativa (Weick, 1976).

Por el contrario, existirá un acoplamiento débil cuando las interrelaciones entre los elementos del sistema son más complejas y sus efectos son imprevisibles. Weick (1976) utiliza el término “acoplamiento débil” para referirse a las conexiones entre los subsistemas organizativos que pueden ser infrecuentes, estar circunscritas, ser débiles en sus efectos mutuos, no importantes o de respuesta lenta. En una situación de acoplamiento débil, los elementos del sistema no han dejado de ser reactivos entre ellos, pero conservan sus propias identidades y cierta separación lógica. Los sistemas débilmente acoplados son de naturaleza probabilística, puesto que nunca se puede predecir con certeza las consecuencias futuras de determinados cambios o decisiones actuales.

Para Weick (1976), el acoplamiento débil también lleva connotaciones de no permanencia, no disolubilidad y carácter tácito, siendo todas ellas propiedades potencialmente cruciales del aglutinante que mantiene unidas a las organizaciones. De acuerdo con lo expuesto, el acoplamiento débil es más propio de los sistemas sociales,

donde no solo hay discontinuidades en la forma en que están conectadas las partes, sino que las propias partes (participantes) tienen intenciones, preconcepciones y deseos que cambian a lo largo del tiempo. Este tipo de acoplamiento ha sido utilizado a menudo para describir situaciones de ineficiencia o de liderazgo confuso y como un motivo que justifica el cambio organizativo (Birnbaum, 1988).

Para autores como Lutz (1982), si el acoplamiento fuese más fuerte, las instituciones encontrarían más fácil la comunicación, la predicción, el control de los procesos y el logro de sus objetivos. Pero el acoplamiento débil no debe considerarse como prueba de una patología organizativa o de la ineficacia administrativa en su identificación y corrección, sino más bien como un mecanismo adaptativo esencial para la supervivencia de un sistema abierto (Weick, 1976). Entre las principales características que presentan los sistemas débilmente acoplados frente a los fuertemente acoplados, Weick (1976) establece que al poseer elementos organizativos parcialmente independientes y especializados, estos sistemas son más sensibles a los cambios y necesidades detectados en el entorno. Por otro lado, al mantenerse la identidad, unicidad y separación de los elementos, es posible diseñar y retener potencialmente un mayor número de soluciones novedosas que permitan la adaptación de la institución a los cambios del entorno. Pero esta misma estructura, al estar débilmente acoplada, también puede obstaculizar la difusión interna y externa de estas soluciones. De esta misma forma, un acoplamiento débil hace posible el desarrollo de subsistemas capaces de responder independientemente a las demandas inconscientes que plantea el entorno. Si se insistiese en un acoplamiento fuerte entre los subsistemas de la institución y los del entorno, las organizaciones educativas se “congelarían” internamente.

Ante unas contingencias determinadas de entorno o de tecnología, algunas formas de organizar demuestran ser más eficaces que otras. Estos dos elementos plantean el mayor grado de incertidumbre para una organización y son precisamente las diferencias en estas dimensiones las que conducen a las diferencias en las organizaciones (Thompson, 1967). Por tanto, las características particulares de los entornos y de los subsistemas tecnológicos de las escuelas son los factores que determinan las estructuras organizativas y los sistemas de dirección más eficaces para cada una de ellas.

2.2. El subsistema “entorno” de las escuelas.

Para comprender muchas de las acciones de las escuelas, tenemos que conocer previamente como estas organizaciones perciben su entorno. Este planteamiento ha sido utilizado para estudiar cómo responden las instituciones a ciertos cambios que están ocurriendo fuera de sus fronteras, como por ejemplo, restricciones financieras, políticas y legales, demanda por nuevas carreras, cambios demográficos, cambios en las tecnologías de información, nuevos valores sociales; entre muchos otros (Álamo, 1995).

Los entornos simples implican la utilización de procesos y estructuras simples, mientras que los entornos complejos requieren procesos y estructuras con un mayor nivel de complejidad. Birnbaum (1988) afirma que las escuelas que generalmente tienen entornos plácidos pueden tener procesos y estructuras internas razonablemente uniformes. En estos entornos estables, la coordinación de las diferentes subunidades es relativamente fácil y requiere poca atención. A medida que las instituciones van adquiriendo mayor complejidad, sus componentes se van relacionando con entornos que son diferentes entre sí y, como

consecuencia, cada subunidad ha de especializarse y diferenciarse. Al reducirse la similitud entre subunidades, existe una mayor dificultad de integración entre ellas y una mayor atención a las necesidades de integración.

De igual forma, el gobierno y la dirección de una institución altamente diferenciada (con un elevado número de subunidades organizativas) tendrán que diferir con respecto a las menos diferenciadas. Lawrence y Lorsch (1967) defienden que, para hacer frente al entorno, hay que desarrollar subunidades (diferenciar) en la medida en que este entorno sea determinante y, posteriormente, buscar la colaboración de todas ellas (integrar). Las instituciones que se enfrentan a entornos inciertos y complejos deben estar altamente diferenciadas si pretenden ser eficaces. Para Birnbaum (1988), esta es la razón por la cual se diseñan tantos tipos diferentes de subunidades organizativas, sus actividades plantean tantos problemas de coordinación y es tan difícil la racionalización y defensa de su estructura no empresarial.

2.3. El subsistema “tecnológico” de las escuelas.

El subsistema “tecnológico” también es relevante puesto que describe las formas características en que las escuelas transforman sus *inputs* en *outputs*, es decir, los procesos a través de los cuales se realiza la enseñanza, la investigación y el servicio a la comunidad.

Siguiendo a Scott (1987), las tecnologías pueden diferir en términos de: a) complejidad o número de elementos diversos que la organización debe tratar simultáneamente, b) incertidumbre o grado de uniformidad de los elementos sobre los que se hace el trabajo y

capacidad de predecir los resultados del trabajo y c) interdependencia o grado de interrelación entre los procesos de que esta desarrolla.

Para Birnbaum (1988), aunque las tecnologías utilizadas por las escuelas en el desarrollo de sus diferentes tareas pueden tener elementos en común, también hay ciertos aspectos que las distinguen. Entre estos, el autor reconoce que las propias tareas de docencia, investigación y extensión requieren la utilización de tecnologías diferentes. Por ejemplo, la docencia normalmente implica la enseñanza en clase, las prácticas, las tutorías a los alumnos, la realización de exámenes o la comunicación con los colegas, entre otros. La investigación, por su parte, suele requerir trabajo de campo, de laboratorio y de biblioteca o la comunicación con colegas de la misma u otra institución. Los programas de extensión a la comunidad implican, por ejemplo, trabajos de consultoría y comunicaciones con grupos del entorno.

Además, agrega Birnbaum (1988), las instituciones pueden especializarse en el desarrollo de su misión de forma diferente. En este sentido, algunas escuelas están más orientadas a desarrollar programas docentes con criterios de excelencia y otras pueden centrar sus esfuerzos en las actividades de investigación. En otro ámbito de cosas, la cantidad y la calidad de la materia prima básica del proceso educativo de las escuelas, que se correspondería con su alumnado, influyen decisivamente en el tipo de tecnologías que se pueden utilizar con eficacia. Finalmente, el autor establece que los profesionales que aplican la tecnología en las diferentes instituciones difieren en términos de su preparación y habilidades. En algunas escuelas o centros la mayoría de los profesores cuenta con una

vasta experiencia en áreas altamente especializadas, en otros, el personal académico puede estar integrado en buena parte por profesionales recién egresados.

Lo planteado hasta este punto expresa una concepción de la organización como un sistema inscrito dentro de sistemas sociales más generales que conforman su entorno. Los sistemas dentro de esta concepción serán entendidos como estructuras normativas que garantizan el desempeño de funciones vitales para el mantenimiento de la organización y el cumplimiento de sus fines.

Estas funciones son desempeñadas por los miembros de la organización, de manera individual o encuadrada en equipos. En este sentido, las organizaciones serían sistemas de roles interconectados sobre los cuales influyen tanto las características técnicas de la organización como las características psicológicas de sus miembros y el entorno.

Esta concepción de sistemas elaborada desde una perspectiva sociológica converge con los desarrollos tanto de la cibernética como de la psicología social. Por su parte, la psicología social había contemplado un creciente énfasis sobre las relaciones humanas desde el final de la segunda guerra mundial. Desde este enfoque se habían abordado problemas “nuevos” –respecto a los planteados por la gestión científica – en el estudio de las organizaciones, como las necesidades humanas, la motivación, la frustración, la moral y las actitudes, las redes informales de comunicación y, de manera especial, el liderazgo, que ya se había convertido en el principal tema de la investigación organizativa. Kurt Lewin (1940) dio un importante impulso a la psicología social siguiendo esta tradición, pero incluyendo también aportaciones de otras ciencias sociales y poniendo el foco principal en

los problemas relacionados con el cambio en la vida de los grupos sociales y desarrollando nuevos instrumentos y técnicas de investigación social.

Para Lewin (1940), los sujetos exploran activamente su campo perceptivo de manera que su vivencia del entorno es única e irrepetible. En dicha vivencia, además, juegan un papel determinante las relaciones con los demás sujetos. Podríamos decir que, desde su punto de vista, la conducta humana está orientada fenomenológicamente, de manera que no es posible comprenderla analizando exclusivamente las características personales del sujeto, ni tampoco las propiedades del entorno.

Lo que esta idea ponía de manifiesto era que buena parte del funcionamiento organizativo era construido socialmente en el curso de procesos emergentes en los que los significados son negociados permanentemente y sin un guión previo. Otros autores se refirieron a esta idea de las organizaciones como “construcciones sociales” (Lotto, 1990). “Cuando vemos la acción como el emergente de la interacción social, la perspectiva adopta una epistemología fenomenológica –la organización como realidad social compartida-. La idea sería que la realidad no hay que buscarla fuera de aquí para ser descubierta e interpretada, sino que dicha realidad es definida subjetivamente, a la vez que mantiene a través de las interacciones sociales, algún tipo de referencia respecto a cierta realidad objetiva. La diferencia entre realidades subjetivas y objetivas consiste en que la realidad objetiva constituiría la base de una variedad de realidades subjetivas. Las realidades subjetivas se establecen como el orden individual mediante el que se interpreta y da sentido a la realidad objetiva. Mediante el lenguaje y la interacción, se definen e interpretan los

fenómenos, convirtiéndose en categorías que expresan la realidad tanto subjetiva como objetiva”.

La idea de que los individuos reinterpretan continuamente el mundo social que tienen a su alrededor influyó notablemente sobre los presupuestos y las estrategias necesarias para el análisis de las organizaciones. Esto es importante, porque la forma en que los sujetos construyen su visión de la organización va a influir poderosamente en las acciones que emprendan a continuación. Efectivamente, si hay algo característico de los seres humanos es que asignan continuamente diferentes significados a los hechos que perciben. Esos significados cambian en función de las circunstancias y también, ante el mismo acontecimiento, de unos grupos sociales a otros. Esto implica que en la organización coexisten diferentes visiones sobre esta y sobre su entorno (culturas); visiones que, además, son permanentemente “negociadas” en el interior del sistema social. “Para nosotros, mirar a las organizaciones en términos culturales es entenderlas constituidas y mantenidas simbólicamente, dentro de patrones más amplios de significado. Así como la tarea del antropólogo consiste en interpretar, descodificar y reconstruir los sistemas de significados de grupos específicos, nuestra tarea puede ser entendida como la de interpretar, descodificar y reconstruir el significado de las organizaciones en la edad moderna. Así como estudiar una cultura significa para el antropólogo estudiar la construcción del mundo [por parte de los sujetos], el estudio de la organización puede significar estudiar la construcción de la organización” (Smircich, 1985).

También Dutercq (2000) señala la importancia de este cambio conceptual promovido por una “sociología pragmática de la organización en las escuelas”: “Al convertirse en una

sociología de la acción organizada (*organizing*), la propia sociología de las organizaciones trazó el camino: por un lado las organizaciones, públicas o privadas, solo funcionan en virtud de las decisiones tomadas por sus actores, cuya racionalidad es aleatoria y no están motivados únicamente por cuestiones de poder, sino también por su visión del mundo; por otro lado son las propias organizaciones las que dan sentido a las elecciones de los individuos situándolas en una globalidad que les supera” (Dutercq, 2000: páginas).

3. Los componentes de la organización.

De acuerdo con Robbins (1990), el diseño organizativo se refiere a la construcción y el cambio de una estructura organizativa para conseguir los objetivos organizativos. En este sentido, el diseño organizativo o, en general, la organización en cuanto a técnica (la tarea de organizar) destaca el aspecto directivo o normativo de la TO (De la Fuente et al., 1997; Veciana, 1999). Cabe señalar que la tarea de organizar persigue los siguientes objetivos propuestos por Veciana (1999):

La estructura real de la organización es el resultado de la combinación de los aspectos formales e informales ya que, en la práctica, están unidos y entrelazados. El diseño organizativo se ocupa, principalmente, de la estructura formal ya que esta parte de la estructura se define de antemano de manera consciente.

En cualquier estructura organizativa se pueden encontrar distintos elementos o componentes básicos de acuerdo con el papel que desempeñan las personas que pertenecen

a la organización. Un esquema generalmente aceptado es el de Mintzberg (1984), quien identifica cinco partes fundamentales de la organización: el núcleo de operaciones, la cumbre estratégica, la línea media, la tecnoestructura y el *staff* de apoyo.

La línea media está constituida por el conjunto de directivos (personas con capacidad de tomar decisiones) que están situados jerárquicamente entre la cumbre estratégica y el núcleo de operaciones. Sirve de enlace entre ambos y surge como una necesidad a medida que la organización va creciendo y los altos directivos se ven incapaces de dirigir y controlar el trabajo de un número cada vez mayor de trabajadores.

La tecnoestructura incluye profesionales o analistas que planifican, diseñan, mejoran el trabajo que tienen que hacer otros y les forman para que puedan hacerlo más eficazmente (contables, planificadores, ingenieros, formadores, etc.). No son directivos de línea ni están involucrados en la ejecución directa del trabajo, sino que su objetivo es servir a la organización tratando de hacer más efectivo el trabajo de los demás.

El *staff* de apoyo está constituido por un conjunto de unidades especializadas de naturaleza variada que no participan directamente en la producción de bienes y servicios, sino que tienen como objetivo apoyar a la organización mediante la prestación de tareas y servicios de carácter especializado, cuyos destinatarios principales son los otros miembros y unidades de la organización (asesoría jurídica, servicio de limpieza o de seguridad, cafetería, instalaciones deportivas, etc.).

Las características definitorias del papel de cada uno de los componentes están presentes en todas las organizaciones, si bien estas partes no siempre aparecen claramente localizadas en la estructura formal de manera separada y explícita ni cada parte tiene la misma importancia en las distintas organizaciones.

3.1. Modelos de gestión de la escuela.

3.1.1. Modelo burocrático.

En los sistemas en las escuelas más dependientes de la Administración Pública, con autonomía reducida, predominan los sistemas de gestión burocráticos, regidos por el derecho administrativo y por las pautas de comportamiento características de las administraciones públicas. Son característicos de estos modelos los siguientes:

- a) La Administración Pública asume la responsabilidad de financiar y controlar el funcionamiento y el gasto de la escuela;
- b) esta Administración nombra también a los principales responsables de la gestión universitaria o ejerce una estricta supervisión de su actuación;
- c) la Administración expide y garantiza la validez académica y profesional de los títulos otorgados por la escuela y define sus contenidos;
- d) el personal de la escuela tiene el carácter de funcionario público y su proceso de selección y de promoción está fuertemente reglamentado por la Administración;

e) los órganos colectivos de gobierno de la escuela tienen un carácter consultivo o de propuesta, complementado frecuentemente con la cesión de competencias en cuestiones menores; y

f) la organización interna de la escuela es de corte tradicional.

3.1.2. Modelo colegial.

En el modelo colegial la escuela es considerada como una entidad autónoma con normas propias de funcionamiento en las que se da un papel preponderante a la comunidad académica. Las características de este modelo de gestión son:

a) el financiamiento de la escuela es, en su mayor parte, de carácter público, pero la Administración Pública apenas interviene en la gestión interna de la institución;

b) los órganos colegiados ejercen directamente el gobierno de la institución o eligen libremente a los responsables del mismo;

c) la escuela decide el contenido de sus programas de enseñanza, garantiza la validez académica de sus títulos y negocia con los organismos públicos y asociaciones profesionales su reconocimiento para el ejercicio profesional;

d) los profesores son contratados libremente por la propia escuela;

e) la escuela es una entidad independiente, aunque reconocida mediante actos públicos;

f) la gestión de la escuela se rige por normas propias basadas en las tradiciones académicas y en el contrapeso de poderes de los distintos sectores profesores;

- g) los órganos colectivos de gobierno de la institución no son solo consultivos, sino que también pueden elegir a los órganos personales, tomar decisiones y realizar funciones de control; y
- h) la organización interna es de carácter tradicional, basada en las disciplinas académicas, y con poca dependencia de los requerimientos del mercado profesional.

3.2. El sistema relacional.

Algunas de las principales variables dependientes que han sido estudiadas en este campo son la productividad, el ausentismo, la rotación de personal y la satisfacción en el trabajo, que suelen usarse como determinantes de la eficacia de los recursos humanos de una organización. Las variables independientes y explicativas de las anteriores se agrupan en tres niveles de análisis. En un primer nivel, encontramos variables del individuo como sus características biográficas y personales, sus valores, sus actitudes, las capacidades individuales, sus aprendizajes y motivación. En un segundo nivel, se observan variables vinculadas al grupo y que afectan su comportamiento, entre estas se cuentan la estructura de este, los patrones de comunicación, los procesos de decisión en grupo, los estilos de dirección, el poder, las relaciones intergrupales y los grados de conflicto. Finalmente, en el tercer nivel se encuentran las variables del sistema organizativo, tales como el diseño de la estructura organizativa, las políticas y prácticas de recursos humanos (procesos de selección, programas de capacitación, métodos para la evaluación del rendimiento, entre otras), el cambio y desarrollo organizativo y la cultura de una organización.

A continuación centraremos nuestra atención en aspectos vinculados con el poder y el liderazgo en la escuela y, en especial, con las actitudes del personal académico en las escuelas.

3.2.1. Marco para la Buena Dirección.

En el contexto de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación, el Marco para la Buena Dirección, documento que se expone y reproduce in extenso a continuación (MINEDUC, 2012), es una propuesta ministerial que establece criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño de Docentes Directivos y Técnico-Pedagógicos. Este Marco destaca el rol profesional que le compete a los Docentes Directivos como líderes del proyecto educativo. En esta línea, el Ministerio de Educación promovió cambios significativos en el proyecto de Reforma a la ley JEC, N° 19.979 en el año 2004, estableciendo atribuciones y funciones a los directores de establecimientos educacionales. La ley señala que la función principal del director es conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, con atribuciones en lo pedagógico, administrativo y financiero, pudiendo ser los últimos dos encomendados.

Para la elaboración de este Marco, el Ministerio junto con recoger la experiencia internacional sobre estándares para directores, incorpora los resultados de consultas realizadas entre los años 2003 y 2004 al Colegio de Profesores, Asociación Nacional de Directores y Directores de Establecimientos Municipales. Todo lo anterior transforma al Marco para la Buena Dirección en un instrumento validado por los principales actores de

este proceso. El Marco para Buena Dirección intenta proporcionar directrices en torno a los ámbitos pedagógicos, administrativos y financieros, que se revisan a continuación.

En el ámbito pedagógico intenta hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Junto con lo anterior, se interesa por organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y desarrollo profesional de los docentes del establecimiento. Además, ofrecer direcciones en torno a adoptar medidas para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.

En el ámbito administrativo, buscar, organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal del establecimiento educacional, según Ley N° 19.464, proponer el personal a contrata y de reemplazo, tanto el docente como el regido por la Ley N° 19.464 y promover una adecuada convivencia en el establecimiento y participar en la selección de sus profesores.

En cuanto a lo financiero, asignar, administrar y controlar los recursos en los casos que se le haya otorgado esa facultad por el sostenedor, según la Ley sobre Delegación de Facultades (Ley N° 19.410).

3.2.1.1. Sentido y orientación.

El Marco para la Buena Dirección propone un conjunto de dominios y criterios para el desarrollo profesional y la Evaluación del Desempeño Directivo. Junto con definir las competencias para la buena dirección, el Marco reconoce el complejo rol del director y de los docentes que cumplen funciones directivas y técnico-pedagógicas en la actualidad que es ejercer el liderazgo y la gestión del establecimiento educativo que dirige.

Este Marco propone cuatro ámbitos de acción: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y Convivencia. De esta manera se destaca que el director es, socialmente, el llamado a liderar y dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, preocupado por obtener logros de aprendizajes para sus alumnos, logros institucionales para el establecimiento y de satisfacción en la comunidad educativa.

3.2.1.2. Ámbitos y criterios.

El Marco para la Buena Dirección especifica criterios que permiten reconocer las competencias, habilidades y conocimientos necesarios para el ejercicio de un desempeño directivo destacado. Se estructuran en cuatro áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo, a conocer:

- a) Liderazgo.
- b) Gestión Curricular.
- c) Gestión de Recursos.

d) Gestión del Clima Institucional y Convivencia.

En esta estructura, el área de Liderazgo considera actitudes y competencias directivas que contribuyen al logro de los criterios incluidos en las áreas restantes y se constituye en el motor del Marco Para la Buena Dirección. El ámbito de liderazgo es fundamental para la gestión escolar ya que incorpora habilidades y competencias directivas que dan direccionalidad al proyecto educativo del establecimiento. Estas se demuestran en la capacidad de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento.

Los criterios contenidos en este ámbito corresponden a:

- El director y equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior de la escuela: para garantizar los logros de aprendizaje y los logros institucionales, el director y equipo directivo deben ser capaces de adaptarse y guiar a la institución que conducen de acuerdo a los cambios sociales, económicos y culturales de su entorno.
- El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden las perspectivas de otros actores: la base del liderazgo directivo es la buena comunicación entre el líder y los miembros del grupo. El director y su equipo directivo deben asegurar canales efectivos de comunicación, a fin que sus mensajes sean entendidos y que los miembros de la comunidad se sientan escuchados.
- El director y equipo directivo aseguran la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos: para decidir el mejor curso de acción respecto a la labor educativa, el director y el equipo directivo deben

asegurar la difusión sistemática de información sobre los procesos en curso y de los objetivos institucionales del establecimiento.

- El director y equipo directivo son capaces de administrar conflictos y resolver problemas: a fin de alcanzar tanto los logros de aprendizaje de los estudiantes como los logros institucionales, el director y el equipo directivo deben tomar decisiones pertinentes y resolver los problemas que se presenten.
- El director y equipo directivo difunden el proyecto educativo y aseguran la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo: Para orientar efectivamente las acciones de profesores, alumnos y apoderados debe existir una visión compartida en torno al proyecto educativo institucional. El director y equipo directivo deben procurar una formulación participativa del Proyecto Educativo Institucional junto con la revisión y modificación permanente de sus objetivos.

Por otro lado, la Gestión Curricular contiene las competencias y habilidades que evidencian la forma en la cual el director asegura el aprendizaje efectivo en aula, considerando la cultura y el Proyecto Educativo del Establecimiento. Se expresan en la capacidad de promover el diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en aula, de aseguramiento y control de calidad de las estrategias de enseñanza, y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículum. Los criterios contenidos en este ámbito corresponden a:

- El director y equipo directivo conocen los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación: en su

rol de conductor educacional, el director y equipo directivo deben conocer el Marco Curricular Nacional y el Marco para la Buena Enseñanza, de manera de asegurar la buena implementación y continua evaluación de los procesos institucionales de enseñanza aprendizaje.

- El director y equipo directivo organizan, eficientemente, los tiempos para la implementación curricular en aula: uno de los aspectos que influye significativamente en el logro de resultados de aprendizaje es el desarrollo de buenos procesos de organización curricular, preparación de la enseñanza, adecuadas condiciones para su implementación en aula y su evaluación. En el ámbito de la gestión curricular, el director y equipo directivo deben asegurar una organización efectiva en el uso del tiempo y espacios institucionales para el desarrollo de los procesos señalados.
- El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula: para garantizar logros de aprendizaje, el director y equipo directivo deben motivar a los actores del proceso educativo y asegurar difusión, conocimiento colectivo y réplica de las estrategias de enseñanza adecuadas. Asimismo, deben promover una evaluación sistemática de logros y limitaciones de lo realizado. En este proceso es fundamental que el director y demás docentes directivos transmitan a la comunidad educativa altas expectativas respecto a los aprendizajes de los alumnos.
- El director y equipo directivo aseguran la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en

coherencia con el Proyecto Educativo Institucional: el director debe garantizar que la implementación del currículum se orienta a una enseñanza de calidad. Para ello procura la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de diferentes aspectos de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje.

En cuanto a la Gestión de Recursos se refiere a los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo propuestas por el establecimiento. La gestión de personas considera las acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo.

La gestión de recursos materiales y financieros hace referencia a la obtención de recursos y su adecuada administración a fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes. Los criterios contenidos en este ámbito corresponden a:

- El director y equipo directivo administran y organizan los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes: para cumplir los objetivos institucionales y las metas de aprendizaje del establecimiento, el director y su equipo directivo deben asegurar el buen uso de los recursos financieros, materiales y pedagógicos de su establecimiento.

- El director y equipo directivo desarrollan iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales: la disponibilidad de recursos adicionales facilita la consecución de las metas de un centro educativo. En esta dirección, el director y equipo directivo deben promover una gestión que aproveche oportunidades, liderando procesos de búsqueda, negociación y vinculación de recursos a las necesidades del establecimiento.
- El director y equipo directivo motivan, apoyan y administran el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo: el director y equipo directivo requieren contar con un equipo de trabajo comprometido y competente. Una buena dirección propone objetivos desafiantes, reconoce logros y abre espacio al surgimiento de nuevos liderazgos.
- El director y equipo directivo generan condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento: la calidad del personal de un centro educativo es fundamental en el logro de sus metas. Por ello, es relevante que el director y su equipo directivo aseguren procesos de reclutamiento y selección coherentes con las necesidades institucionales.

Asimismo, deben garantizar evaluaciones sistemáticas al personal que permitan tener una visión de su evolución en un periodo determinado y que estén orientadas hacia su perfeccionamiento. En el proceso de evaluación es importante que el director y sus

docentes directivos canalicen la percepción del resto de la comunidad educativa, acerca del desempeño del personal docente y codocente del establecimiento.

En el ámbito de la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia, el rol del director tiene gran relevancia en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Los criterios considerados en este ámbito de acción directiva, promueven la colaboración al interior del establecimiento y la conformación de redes de apoyo al mismo en su entorno. Los criterios contenidos en este ámbito corresponden a:

- El director y equipo directivo promueven los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas: para propiciar un clima laboral favorable, el director y equipo directivo, junto con exigir altos criterios de cumplimiento, deben reconocer logros y promover lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del establecimiento.
- El director y equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educacional, los estudiantes y los padres y apoderados: La participación y colaboración de los padres y apoderados es un aspecto crucial para el logro de las metas de aprendizaje. Para esto es fundamental que junto con informar periódicamente sobre los avances de rendimiento individual y grupal de los estudiantes, se desarrollen estrategias de apoyo conjunto. En esta tarea, si se quiere que los padres y apoderados

actúen en coherencia con los valores del establecimiento, es preciso que antes conozcan su Proyecto Educativo Institucional.

- El director y equipo directivo garantizan la articulación de la definición del Proyecto Educativo Institucional con las características del entorno: La educación y la sociedad están en continua interacción. Por ello el director y equipo directivo, como conductores del proyecto educativo del establecimiento que presiden, deben asegurar que dicho proyecto guarde coherencia con el contexto socioeconómico y cultural de su comunidad educativa.
- El director y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el Proyecto Educativo Institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes: La escuela no es una organización aislada, dado que se ve afectada por el medio sociocultural en que se encuentra inserta. Por ello, es importante que el director y equipo directivo fortalezcan las relaciones con la comunidad y construyan relaciones de cooperación con instituciones tanto académicas y profesionales como gubernamentales y empresariales.
- El director y equipo directivo informan a la comunidad y al sostenedor los logros y necesidades del establecimiento: es fundamental que la comunidad educativa y el sostenedor estén involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, el director y el equipo directivo deben difundir y desarrollar procedimientos periódicos para monitorear y evaluar los logros y necesidades del establecimiento en conjunto.

3.2.1.3. Aplicaciones del Marco de la Buena Dirección.

El Marco para la Buena Dirección define un conjunto de dominios y criterios sobre los cuales debe centrarse el desarrollo profesional. Es un referente del proceso de Evaluación de Desempeño, permitiendo a los Docentes Directivos y Técnico-Pedagógicos contar con una guía de acción que propicia competencias para liderar procesos pedagógicos adecuadamente.

La Evaluación de Desempeño es un mecanismo de fortalecimiento de la gestión escolar con un marcado énfasis en la dimensión de los aprendizajes. En este proceso se evalúan el compromiso de Metas Institucionales y Metas de Desarrollo Profesional del Director, así como Aportes y Metas de Desarrollo Profesional de cada integrante del equipo de docentes directivos y técnico-pedagógicos que garantizan el logro de metas institucionales.

4. Calidad: evolución y concepto.

La gestión de la calidad ha experimentado un proceso evolutivo considerable con el transcurso del tiempo, adquiriendo cada vez mayor trascendencia. Esta evolución histórica ha sido el resultado de una serie de cambios, lentos pero constantes, que se han producido en la consideración que de la variable “calidad” han ido teniendo las organizaciones. En ella se pueden identificar cuatro fases o etapas diferenciadas (Garvin, 1988), a saber: la inspección, el control de calidad, el aseguramiento de la calidad y, por último, la dirección de la calidad total.

Con la aparición de la producción en masa adquiere un papel trascendente la inspección formal, la cual supone llevar a cabo actividades como la medición, el examen o la comprobación, de una o más características de un producto o servicio y compararlos con un conjunto de requisitos específicos para determinar su conformidad con los mismos.

La etapa del control de la calidad se inicia con la publicación en el año 1931 de la obra de W.A. Shewhart "*Economic Control of Manufactured Product*", en la que se concedió, por primera vez, un cierto contenido científico a la calidad.

Dicho control puede considerarse como aquel conjunto de técnicas y actividades operativas que son utilizadas para satisfacer los requisitos de la calidad (Dale et al., 1994). Hasta la década de los cincuenta, las técnicas y métodos del control de calidad eran sobre todo de carácter estadístico y se aplicaban, generalmente a la línea de producción.

Sin embargo, la publicación de diversos trabajos durante los años cincuenta y principios de la sesenta (p.ej., Juran, 1951 y Feigenbaum, 1956, citados en Garvin, 1988) facilitaron el cambio del enfoque basado en la detección de defectos hacia otro fundamentado en la prevención de las no-conformidades, es decir, hacia la etapa del aseguramiento de la calidad.

A pesar de estos cambios, la visión de la calidad permanecía, en general, con un carácter defensivo ya que estaba basada en la prevención de defectos. Es a partir de los años ochenta cuando los aspectos estratégicos de la calidad fueron reconocidos y puestos de manifiesto, con lo que se inicia la etapa actual de la Dirección de la Calidad Total. En este enfoque, el

papel de la alta dirección es vital en su desarrollo (Saraph et al., 1989) ya que ahora se define desde el punto de vista del cliente y está estrechamente relacionada con la rentabilidad y los objetivos básicos de la organización (Padrón, 1996). Por ello, también se produce un cambio de planteamiento respecto a las etapas anteriores desde el momento en que la mejora continua se convierte en una pieza fundamental para superar (no solo igualar) la calidad de los productos o servicios de los competidores.

No obstante, hay que destacar que, a medida que la calidad total ha ido divulgándose y siendo adoptada por numerosas organizaciones, se han lanzado críticas sobre su efectividad real. Yong & Wilkinson (1999), a partir de la revisión del estado de la cuestión en el tema de la calidad total, sugieren que a medida que ha ido generalizándose, muchas empresas u organizaciones han tendido a adoptar un enfoque meramente parcial de la calidad total con una visión a corto plazo y, en consecuencia, los resultados obtenidos han resultado ser diferentes a los esperados a priori. Además, cierta ambigüedad o imprecisión del propio concepto también han contribuido a generar confusión acerca de sus efectos.

Garvin (1988) ha clasificado en cinco los enfoques de la definición de calidad:

- 1) Enfoque trascendente, que coincide con la definición de calidad como excelencia;
- 2) Enfoque basado en el producto, que define la calidad como las diferencias en la cantidad de algún atributo o característica que posee un producto;
- 3) Enfoque basado en el cliente, similar a la definición de calidad en relación a las expectativas del cliente;

- 4) Enfoque basado en la producción, que equivale a la definición de conformidad con las especificaciones, y,
- 5) Enfoque basado en el valor, que equivale a la definición de calidad como valor.

La interpretación objetiva de la calidad se fundamenta en la idea de que esta es una cualidad que reside en el objeto y que, por tanto, es independiente del sujeto que la evalúa. Desde esta perspectiva la calidad de un objeto dependerá de la cantidad de características o atributos que el objeto posea. El principal atractivo de esta interpretación es la aparente facilidad en su operativización, ya que permite evaluar la calidad de un objeto a partir de la medición cuantitativa de dichas características (Garvin, 1984).

Sin embargo, estas interpretaciones objetivas de la calidad no están exentas de problemas tanto conceptuales como de aplicación práctica. Los problemas conceptuales se derivan de la propia definición de calidad como concepto “objetivo”, ya que cualquier evaluación realizada por un sujeto es, necesariamente, subjetiva (Maynes, 1976).

Por su parte, la interpretación subjetiva o situacional acepta la idea de que “la calidad reside en los ojos del sujeto” (Garvin, 1984). La calidad percibida es habitualmente definida en la literatura como un juicio evaluativo global que realiza el cliente y que se refleja su actitud sobre la excelencia o superioridad del objeto con respecto a sus necesidades (Camisón y Bou, 2000). La adopción de este concepto nos permite caracterizarla como un juicio evaluativo de naturaleza actitudinal (Parasuraman et al., 1988; Carman, 1990; Cronin & Taylor, 1992); formulado por el cliente (Steenkamp, 1990; Holbrook, 1994); de carácter global, aunque está formado a partir de las características y

atributos del objeto (Olshavsky, 1985); y relativo, ya que se determina a través de la interacción entre el objeto y el sujeto que evalúa, lo que le concede un carácter comparativo, personal y situacional (Steenkamp, 1990).

5. Liderazgo y gestión del cambio organizacional.

5.1. Factores críticos para la gestión del cambio.

Todo proceso de cambio incorpora, al menos, dos grandes fases, el diagnóstico y la implementación del cambio, lo que puede ser visto también como un proceso continuo y permanente en la organización.

Si bien el cambio puede gestarse a partir de situaciones externas o internas, o bien una articulación de ambas. Independiente del origen, para una adecuada gestión del proceso de cambio debe considerar (al menos) los siguientes aspectos fundamentales:

Etapa Inicial:

1. Obtenga el apoyo de la gerencia (especialmente si el cambio no se gestó desde ahí) y que exista una declaración explícita de compromiso con el proceso de cambio que se inicia.
2. Elabore un plan inicial, sustentado en un modelo de cambio, que incorpore las diversas etapas del proceso de cambio, destaque los beneficios que se obtendrán, acote los

recursos y tiempos involucrados y donde quede claramente establecido quién actuará como responsable del cambio organizacional.

3. El plan inicial debe establecer claramente los objetivos, metas e indicadores del proceso de diagnóstico, este es el primer producto que se debe comprometer y alcanzar dentro de los parámetros establecidos. El cumplimiento de plazos y uso de recursos será un indicador de desempeño del proceso de cambio que se inicia, por lo que su cumplimiento cabal es muy significativo, mientras que el no cumplir con este plan inicial puede sentar un mal precedente para la gestión del proyecto.

Etapa de Diagnóstico:

1. El plan inicial debe establecer la estrategia que se utilizará en el proceso de diagnóstico, así como las herramientas y técnicas a utilizar, y los productos finales que se comprometen (tipos de informes).
2. La definición de la estrategia que se utilizará para esta etapa, debe contemplar la conformación de equipo interno con apoyo de consultores o especialistas externos, o viceversa (equipo consultor externo con apoyo de un equipo interno), los roles y mecanismos de coordinación entre estos equipos (en caso de darse esta mixtura).
3. Dependiendo del tamaño de la organización, es posible que el proceso de diagnóstico sea bastante acotado ya que es posible encontrarse con una problemática explícita donde se cuente con todos o la mayoría de los antecedentes disponibles, sin embargo, siempre será necesario hacer una revisión desde diversas perspectivas y construir diversos escenarios con las posibles estrategias de solución.

4. Esta etapa debe finalizar con la socialización de la problemática y las alternativas de solución (proceso que será más o menos participativo dependiendo de la cultura organizacional y del estilo de gestión de la gerencia), para cerrar con la determinación de la estrategia de cambio a seguir (el trazado del camino).

Etapa de Implementación del Cambio:

1. Para iniciar esta fase se debe elaborar un plan detallado que dé cuenta de la implementación de la estrategia seleccionada (no general como el plan inicial) de la visión del proceso de cambio, los objetivos que se espera alcanzar (mejoras y beneficios para la organización), metas e indicadores (de procesos, resultados e impacto) y un desglose de las diversas etapas del proceso.
2. Es importante considerar los factores de resistencia al cambio, por lo se recomienda elaborar los posibles escenarios y focos de resistencia que se podrían generar, y diseñar estrategias o tácticas para manejar estas situaciones de conflicto interno.
3. Siempre es necesario tener una visión sistémica de la organización, lo que no debe perderse en la fase de implementación, ya que cualquier cambio que se implemente (tecnológico, estructural, estratégico, cultural, entre otros), producirá repercusiones en otros ámbitos de la organización.
4. Mantenga una evaluación permanente (monitoreo) del proceso de implementación de los cambios organizacionales, para verificar si se están alcanzado los objetivos y metas trazadas y los indicadores de desempeño. Esto permitirá reorientar algunas acciones en caso de no cumplir con las proyecciones, o bien profundizar en un proceso de cambio

cuando el desempeño está por sobre lo esperado (siempre es positivo tener un ejemplo positivo en la organización para mostrar a otras unidades o áreas del negocios).

Etapas de Evaluación:

1. Esta es la etapa de cierre (o de inicio de un nuevo proceso de cambio) del proceso de cambio, siempre es necesario definir cuando un proceso de cambio finaliza, aún cuando se sigan desencadenando cambios a partir del proceso llevado a cabo, ya que esto permitirá evaluar el logro de los objetivos, metas e indicadores definidos, y determinar, de esta forma, el grado de éxito del proceso de cambio. Aún cuando la fase de evaluación está considerada al final del proceso, es necesario considerar que deben existir fases de evaluación intermedias que permitirán evaluar subetapas o procesos que contribuyen al logro de los resultados finales.
2. Las evaluaciones intermedias son sumamente relevantes ya que permitirán hacer ajustes en el modelo de cambio, a veces es mejor modificar el plan de acción, e incluso retroceder e iniciar un nuevo plan, y no impulsar un cambio que evidencia resultados negativos para la organización.

5.2. Estrategias para liderar el cambio organizacional.

Codina (s/f), citando a Peter Drucker (1996), señala que un líder del cambio ve el cambio como una oportunidad, lo busca y sabe encontrar los cambios acertados y cómo aprovecharlos, tanto fuera como dentro de la organización, lo que exige lo siguiente:

- Políticas para forjar el cambio.
- Métodos sistemáticos de buscar el cambio y adelantarse a él.
- La manera correcta de introducir el cambio tanto dentro como fuera de la organización.
- Políticas para equilibrar el cambio y la continuidad.

Codina hace una síntesis de los aspectos de interés que plantea Drucker para cada uno de estos factores que se resumen a continuación:

5.3. Las organizaciones educativas como espacios del liderazgo.

En las empresas y organizaciones éticas existe un componente imprescindible, un motor irremplazable: El liderazgo. En palabras de Drucker (1996): "El directivo se convierte así en un factor decisivo para que la empresa se convierta en un verdadero espacio ético". Fernández (1997), presidente de EBEN-España, se muestra aún más tajante: "No hay liderazgo -dice- sin ética".

El liderazgo constituye hoy un universo semántico integrado por términos tan sugestivos como elevador, movilizador, inspirador, enaltecido, dinamizador, transformador, mejorador, exhortador, evangelizador (Peters & Waterman, 1982). Y es que el liderazgo es, en el fondo, no el modo de actuar de ciertas personas relevantes de la organización, sino una función del propio grupo a través de la cual va creciendo, van construyéndose nuevas perspectivas para su futuro y buscando salidas y soluciones a los atolladeros que surgen desde el interior o que se provocan desde el ambiente.

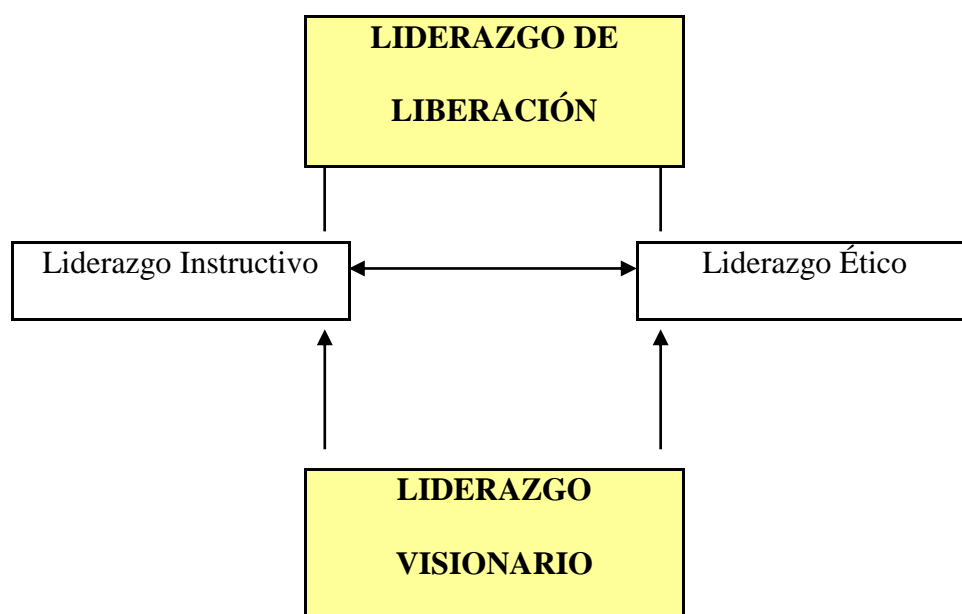
El liderazgo es, pues, un concepto poliédrico, susceptible de ser analizado desde muchas caras. Se han propuesto, por ejemplo, estas curiosas visiones o metáforas en la literatura específica más reciente (Delgado, 1998).

Tabla 1. El liderazgo como concepto poliédrico (Delgado, 1998).

TIPOS DE LIDERAZGO	CONCEPTOS
Centrado en principios (Covey, 1995)	Es el liderazgo cuya conducta está dirigida por ciertos principios básicos que son el norte de toda actuación.
Intuitivo (Le Saget, 1997)	Es un liderazgo preocupado por una vuelta al auténtico humanismo.
Transcultural (Kreitner y Kiniki, 1996)	Es un liderazgo preocupado y preparado para trabajar en organizaciones con varias culturas.
Global (Kreitner y Kiniki, 1996)	En contextos multiculturales los líderes deben desarrollar habilidades globales.
El líder como entrenador (Durcam y Oates, 1994)	Concibiendo al directivo como un facilitador (entrenador) en lugar de un controlador.
Estratégico (Ansoff, 1997)	Conducen adecuadamente a su organización entre los avatares de los “entornos turbulentos” y cambiantes de nuestro tiempo.
Visionario (Nanas, 1994)	El líder desarrolla su propia visión del centro educativo.
De liberación (Noer, 1997)	El liderazgo busca la realización continua de transiciones hacia la mejora de cada miembro en si mismo.
Instructivo (Greenfield, 1987)	En la literatura se le viene denominando, indistintamente, también pedagógico o educativo.

Ahora bien, de todas las versiones anteriores, algunas solamente resultan idóneas y propias de un liderazgo pedagógico, del liderazgo que sería el deseable para las instituciones de formación. ¿Cuáles son? Cuatro de las propuestas parecen especialmente propias. Se recogen en la figura siguiente:

Figura 1. Cuatro de las propuestas parecen especialmente propias.



La justificación de este estudio, hecha con toda brevedad, es que el liderazgo visionario consiste básicamente en construir, como se ha visto, una visión compartida del centro educativo y del tipo de educación con el que se compromete una comunidad escolar. Consiste, en definitiva, en tener un Proyecto Educativo para el centro.

Dicho proyecto solo será auténticamente educativo en la medida en que tiende desde todas sus perspectivas, grupos y programas a la liberación interna o externa, individual o estructural, emocional o cognitiva de sus miembros, especialmente, los alumnos.

Ambas dimensiones -parece evidente- son responsabilidad y compromiso del equipo directivo y de toda la organización. En este sentido también implican al profesorado. Por eso, la implicación más directa y específica de este último son las otras dimensiones del liderazgo del esquema anterior:

- El liderazgo instructivo, que dinamiza todos los procesos de enseñanza-aprendizaje de los miembros de la organización, y
- El liderazgo ético, que recoge la otra gran actividad profesional propia de los profesores, es decir, la formación y orientación en valores de todo tipo.

A la vista de todo lo reseñado hasta el momento, nos encontramos en condiciones de concluir que el liderazgo ético es ese componente imprescindible, que da razón de ser a una institución formadora. Solo ellos, los líderes tal como aquí han sido conceptualizados, pueden ser los constructores de una auténtica cultura ética en cada escuela.

¿Y cómo? A esta cuestión se intenta responder en el punto que se presenta a continuación.

5.4. El modo de ser y actuar de un liderazgo ético.

No se sabe bien si el enunciado refleja una realidad del momento organizativo o más bien un deseo: que los responsables actúen de acuerdo con unos valores más allá del rendimiento y del beneficio. En cualquier caso, indica que la mentalidad directiva de nuestro tiempo está cambiando y que, como dicen García y Dolan (1997): "el verdadero liderazgo es, en el fondo, un diálogo sobre valores".

Valores éticos que es necesario integrar en la cultura de cualquier organización, también, por supuesto, en las educativas, y de la cual es máximo guardián y constructor quien ejerce las funciones de liderazgo. Para ello tiene dos caminos:

- Uno, integrar los valores éticos en el conjunto global de valores que integran la cultura de un centro.
- Otro, su complementario: que sea la ética la que integre, como cemento de unión, al resto de valores y creencias que constituyen el universo ético de la institución.

En ambas vías, la función de liderazgo tiene un papel determinante para que cada miembro pueda ir integrando y haciendo suyos esos valores corporativos (Lozano, 1997).

Cortina (1996), por su parte, coloca tres instrumentos en las manos de los líderes organizacionales para dignificar su función:

- Intensificar la comunicación en todas las direcciones dentro de la institución.
- Trabajar insistentemente el tema de la motivación de los miembros.
- Optimizar las decisiones en contextos cada vez más competitivos y cambiantes como los que circundan a nuestras organizaciones del momento.

Fernández (1997), en el contexto del Seminario citado anteriormente, establece lo que llama "Los Principios Éticos para la Acción", auténticas pautas a seguir por quien desee sumergirse en el torrente avasallador de un liderazgo ético:

1. Legalidad.
2. Profesionalidad.
3. Confidencialidad.
4. Fidelidad a responsabilidades concretas.
5. Buena fe.
6. Evitar conflictos de intereses.
7. Respeto a la integridad de las personas.

El autor ya había desarrollado cada uno de estos principios en otra obra suya (Fernández, 1994). En realidad, son muy parecidos a los que Lord Nolan (MAP, 1997), presidente del Comité de normas de conducta en la vida pública en el Reino Unido, ha propuesto a través de la Comisión del mismo nombre:

- Altruismo.
- Integridad.
- Objetividad.

- Responsabilidad.
- Transparencia.
- Honestidad.

Por su parte, Tom Morris (1997) cuando se pregunta qué ocurriría "si Aristóteles dirigiera la General Motors" (ese es el título de su obra, el subtítulo es: Un nuevo enfoque ético de la vida empresarial), concluye que lo haría sobre cuatro pilares, cada uno de ellos en correlación con una dimensión básica de la experiencia humana. En la siguiente tabla se recogen esas cuatro grandes guías de acción para un liderazgo ético:

Tabla 2. Pilar del liderazgo (Morris, 1997).

LAS CUATRO DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA HUMANA	LAS CUATRO BASES DE LA EXCELENCIA HUMANA
La Intelectualidad	Verdad
La estética	Belleza
La moral	Bondad
La espiritualidad	Unidad

5.5. La situación de los directores.

El trabajo de los directores no es nada sencillo. El problema principal al que se enfrentan no es solo que sus funciones han ido cambiando a lo largo de los últimos años, sino que, además, se han ido acumulando unas sobre otras. El director debe aprender nuevas

estrategias derivadas de las demandas más recientes sobre la escuela, pero tiene que continuar haciendo frente a las tareas habituales para garantizar el funcionamiento de los centros. Un estudio sobre 137 directores y vicedirectores realizado en Toronto y descrito por Fullan (1991) recoge esta sobrecarga de trabajo. El 90% señaló un incremento en los cinco últimos años en las demandas realizadas: nuevos programas, mayor número de prioridades y directivas desde la administración educativa y desde los padres, ampliación de los servicios a los alumnos y nuevas responsabilidades en relación con la administración. El 61% de los entrevistados señaló una reducción en la efectividad de los directores y el 91% respondió “no” a la pregunta, “¿Cree usted que el director puede cumplir de forma eficiente todas las responsabilidades que le han asignado?”.

El primero de los conflictos afecta a la tensión permanente entre los intereses individuales de los profesores y la presión hacia la conformidad que deriva de todo proyecto en común. El buen funcionamiento de un centro exige unos objetivos compartidos, unas normas comunes, un estilo de trabajo basado en la colaboración y el apoyo mutuo. Los datos aportados por las distintas investigaciones avalan este planteamiento. Sin embargo, el riesgo que existe es que la uniformidad de los planteamientos anule las propuestas renovadoras, críticas e inconformistas. Como señala Hargreaves (1994), una escuela que no puede tolerar a excéntricos interesantes y entusiastas, que no puede aceptar a profesores fuertes e imaginativos que trabajen mejor solos que acompañados, es un sistema carente de flexibilidad y pobre de espíritu. El director se encuentra en medio de esta inicial encrucijada: el individuo o la colectividad, la individualidad o la organización. Conseguir que funcione el centro de forma cohesionada,

dejando un margen suficiente para que puedan desarrollarse profesionalmente también las posiciones minoritarias, es una de las principales habilidades personales del director.

En segundo lugar, las demandas contrapuestas de cambio y de estabilidad reflejan la segunda tensión importante a la que se enfrenta el director. Los centros educativos reciben constantes presiones para mejorar el rendimiento de sus alumnos, empezar nuevos programas de innovación, abrirse al entorno, gestionar mejor sus recursos o modificar los contenidos, la metodología o los sistemas de evaluación de los alumnos. Frente a esta avalancha de iniciativas, la actitud de la mayoría de los profesores tiende a ser conservadora. Las reformas, sobre todo si son profundas, exigen un gran esfuerzo y la modificación de hábitos de trabajo ya consolidados. Además las reformas alteran la organización de los centros y los objetivos y normas de trabajo y convivencia que forman parte de la cultura más arraigada de los centros. De nuevo, en medio de ambas fuerzas centrífugas se encuentra el director. Por una parte, ha de impulsar el proceso de cambio para mejorar la calidad de su centro o, al menos, para cumplir las directrices establecidas. Pero por otra, debe hacerlo incorporando a la dinámica de cambio a la mayoría de los profesores. En el enfoque de este conflicto se pondrá de relieve su competencia para gestionar el cambio y para modificar la organización y el funcionamiento del centro al servicio de los objetivos propuestos.

La tercera tensión a la que se enfrenta el director procede de las dos principales funciones que debe desarrollar: la gestión del centro y el liderazgo pedagógico. La necesidad de gestionar de forma más eficiente los recursos del centro junto con el mayor control existente tiene el riesgo de que los directores olviden, en la práctica, una de sus

tareas principales: el impulso a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La dedicación a las tareas de gestión amenaza con reducir el liderazgo del director en los temas curriculares, de formación y de instrucción. Sin embargo, las dos funciones han de ser compatibles. La separación entre ambas tareas y la asunción de su responsabilidad respectiva por personas distintas, con el fin de potenciar la figura del director como líder educativo, no es una opción positiva para el buen funcionamiento del centro. Los buenos directores asumen ambas funciones de forma simultánea y son capaces de distribuir su tiempo entre ellas equilibradamente. Los buenos directores, igualmente, son capaces de compartir estas responsabilidades con su equipo y de delegar en alguno de ellos -el vicedirector o jefe de estudios para las tareas más relacionadas con la instrucción y el administrador para aquellas vinculadas a la gestión del centro- gran parte de la responsabilidad y del trabajo.

Finalmente, se plantea a los directores, cada vez con más intensidad, un último conflicto entre la mayor autonomía que tiene el centro y la necesidad de rendir cuentas a la administración educativa y al conjunto de la sociedad. Viviane Robinson (1994) ha expuesto con claridad este dilema a partir del análisis de la experiencia, obtenida en Nueva Zelanda. No es, ciertamente, una experiencia que se pueda generalizar fácilmente por las condiciones específicas de su sistema educativo y por el tipo de ideología, aplicación de las leyes del mercado a la educación, que la impulsaron. Sin embargo, es una contradicción que está presente en cualquier sistema educativo, salvo que se renuncie a cualquier tipo de control externo del funcionamiento de los centros docentes. El problema fundamental que se les plantea a los directores es que tienen un doble requerimiento: deben dar cuenta a la comunidad o a la administración educativa de cómo se realiza la enseñanza en su centro y de qué aprenden sus alumnos, mientras que, al mismo tiempo, deben favorecer la

colaboración entre todos los profesores, la confianza mutua y el desarrollo de su autonomía. El problema sería menor si la evaluación fuera respetuosa con las decisiones que de forma autónoma realizan los profesores. Pero lo habitual suele ser lo contrario: la administración, a través de los mecanismos de evaluación que establece, intenta realizar un cierto control y orientación sobre el funcionamiento del centro y sobre la manera de trabajar de los profesores. La autonomía se diluye en la práctica ante la presión posterior de la administración. Como concluye Robinson, “reconciliar estos dos principios en el contexto de actividades de desarrollo basadas en la escuela plantea mayores demandas sobre las habilidades analíticas e interpersonales de los líderes escolares”.

5.6. Las funciones de los líderes escolares.

Los estudios sobre los líderes escolares han pasado por distintas etapas, caracterizadas por enfoques y modelos específicos. Durante los años setenta y ochenta el interés principal de las investigaciones estuvo en determinar qué funciones eran las más relevantes en el ejercicio de una buena dirección escolar. A finales de los años ochenta aparece un nuevo tipo de estudios, basados en una metodología cualitativa, que describen el papel de los directores en el contexto más amplio de la organización de cada escuela y teniendo en cuenta las tensiones y conflictos que se producen en la institución escolar. El trabajo de Ball (1987) es un ejemplo representativo de esta orientación. Los años noventa suponen un enfoque más global y contextualizado del papel del director. Se destaca su función en relación con la cultura de la escuela y se establece una relación más interactiva y recíproca con el centro escolar. En este apartado se presentarán de forma resumida los estudios de las

décadas anteriores. Las relaciones del director con el cambio cultural y las influencias recíprocas detectadas se desarrollarán en los apartados siguientes.

5.7. Las características de los directores.

Durante los años setenta y ochenta la mayor parte de las investigaciones sobre los directores buscaron detectar las funciones más relevantes que debían realizar para mejorar la calidad de la enseñanza. Los estudios realizados procedían de campos muy diversos: eficacia de la escuela; programas de mejora de la escuela; análisis del cambio en educación; programas de reforma; liderazgo en las escuelas; estilos de liderazgo y su influencia en la organización y en los resultados educativos; comparación de directores eficientes e ineficientes. Las conclusiones de cada uno de ellos conducía a ampliar la lista de las características más apropiadas para ejercer eficazmente el liderazgo en la escuela. La mayoría de las investigaciones señalaban la necesaria relación entre el director y los procesos de instrucción que se realizaban en la escuela, por lo que el concepto de “liderazgo instruccional” se fue consolidando en la literatura científica.

Sería muy extenso analizar las investigaciones realizadas. Una síntesis de las conclusiones más relevantes se recogen en el siguiente cuadro.

Características del liderazgo instruccional. Un marco comprensivo

⇒ Desarrollar la finalidad y los objetivos

Organizar los objetivos de la escuela

Comunicar los objetivos de la escuela.

⇒ Gestionar la función de producción educativa

Promover una instrucción de calidad

Supervisar y evaluar la instrucción

Distribuir y proteger el tiempo e instrucción

Coordinar el currículo

Controlar el progreso de los estudiantes.

⇒ Promover un clima de aprendizaje académico

Establecer expectativas y niveles positivos

Mantener una alta visibilidad

Proporcionar incentivos para los profesores y los estudiantes.

⇒ Desarrollar un ambiente de apoyo al trabajo

Crear un ambiente seguro y ordenado de aprendizaje

Proporcionar oportunidades para una implicación significativa de los estudiantes

Desarrollar colaboración y cohesión entre el equipo de profesores

Incorporar recursos externos en apoyo de los objetivos de la escuela

Establecer relaciones entre la casa y la escuela

5.8. Estilos de dirección.

Las conclusiones que recoge Murphy en su revisión proceden, principalmente, de estudios cuantitativos. Sin embargo, otro tipo de estrategias metodológicas de carácter cualitativo, basadas en la observación y la entrevista, han proporcionado una visión más amplia del papel del director. El estudio de Ball (1987) sobre las micropolíticas de la escuela proporciona una interesante y sugestiva visión de cómo trabajan los directores, a qué problemas se enfrentan y cómo los resuelven. Su análisis le permitió identificar cuatro tipos de actuación de los directores: interpersonal, administrativo, político-antagonista y político-autoritario.

El estilo interpersonal. Su característica principal es que basa la dirección de la organización en las relaciones interpersonales y en el contacto directo con los individuos. Otorga confianza a los profesores, les anima a realizar bien su trabajo y se muestra abierto con todos. Su capacidad de comunicación le abre las puertas de la mayoría. El problema fundamental es que margina la participación en la adopción de decisiones; su tendencia natural es sustituir el funcionamiento de la organización y la información sobre los temas que afectan a la escuela por la relación personal con cada uno de los profesores.

El estilo administrativo. Trata de incorporar en la escuela el funcionamiento propio de las organizaciones industriales. La escuela tiene una estructura clara, conocida por todos, a través de la cual se adoptan las decisiones y fluye la información. Las reuniones se programan con tiempo suficiente, los acuerdos se recogen por escrito y se envían a todos los participantes. El director controla la organización a través de un estilo burocrático que

establece el papel y las responsabilidades de todos los miembros del equipo. La atmósfera que se crea es racional y eficiente. Lo que se echa de menos es la relación personal, el contacto directo fuera de los cauces establecidos, la innovación y la creatividad.

El estilo político-antagónico. El director reconoce la existencia de planteamientos divergentes en la escuela y no trata de ocultarlos ni de impedirlos. Utiliza las reuniones para plantear nuevas ideas, para debatir los argumentos y para conseguir el apoyo a sus objetivos. La discusión no se plantea sobre asuntos administrativos o procedimientos de gestión, sino sobre los objetivos que se pretenden alcanzar. El director antagónico sabe cómo plantear sus propuestas, cómo convencer y establecer alianzas y cómo oponerse o neutralizar a sus adversarios. Desde estas características es más fácil asociarle al cambio que a la estabilidad, a la innovación que a la rutina.

El estilo político-autoritario. Su rasgo fundamental es la imposición. No le gusta la participación ni la discusión. La evita y trata de mantener sus posiciones sin otorgar importancia a las propuestas alternativas. Su objetivo fundamental es mantener la institución y sus objetivos al abrigo de las transformaciones no impulsadas por los que detentan la autoridad. No está a favor del cambio, sino más bien de la estabilidad. Sin embargo, si se ordena un cambio, dedica sus energías a que la mayoría de los profesores lleven a la práctica el cambio establecido.

El análisis de Ball (1987) sobre la organización de los centros y los estilos de dirección aportan una mayor frescura y realismo a la situación real de los centros docentes. Los profesores interactúan entre ellos y establecen un tipo de relación con la autoridad que es

específico de cada centro. Los modelos descritos por Ball (1987) presentan un conjunto de rasgos prototípicos que permiten comprender con mayor facilidad qué sucede en la vida interna de los centros. Porque el estilo de dirección no procede exclusivamente de la personalidad del director sino que, más bien, refleja la historia de cada centro y el ajuste que han encontrado los profesores para conducir los temas de interés general. Esta afirmación es más pertinente en aquellos sistemas educativos en los que los profesores participan en la elección de su equipo directivo.

Las conclusiones de Ball (1987) no se refieren solamente al director. Se extienden también a las formas que el director utiliza para conseguir el control organizativo y mantener la adhesión del equipo de profesores. Para conocer qué sucede en cada centro es necesario comprender cómo se enfoca el problema de la autonomía de los profesores y qué solución se ofrece a su participación. La Tabla 13 recoge de forma esquemática las relaciones entre el estilo del director, la participación, la respuesta de la oposición y las estrategias de control.

Tabla 3. Relaciones entre estilo del director, la participación, la respuesta de la oposición y las estrategias de control (Ball, 1987).

Formas de participación y tipos de conversación en la toma de decisiones en la escuela			
	Formas de participación	Respuesta a la oposición	Estrategias de control
Autoritarios	Suprimir la expresión pública	Suprimir la conversación	Aislamiento, ocultamiento y secreto
Administrativos	Comités formales, reuniones y grupos de trabajo	Canalización y aplazamiento	Estructuración, planificación, orden del día, tiempo y contexto
Interpersonales	Charlas informales, consultas y conversaciones personales	Fragmentación y compromiso	Actuaciones privadas de la persuasión
Antagónicos	Reuniones públicas y debate abierto	Enfrentamiento	Actuaciones públicas de la persuasión

Esta manera de conducir un establecimiento otorga una gran importancia a la cultura propia del centro. El cambio cultural es el gran objetivo de los líderes que se plantean

conseguir que la escuela responda a las demandas sociales y progrese en su nivel de calidad. Este tema, el de las relaciones del director con la cultura de los centros, es el que ha recibido una mayor atención en los últimos años.

6. Pensamiento Complejo.

- **Un análisis ESTÁTICO:** un estudio de la ESTRUCTURA de la organización.
- **Un análisis DINÁMICO:** pues el ecosistema escolar y cada una de sus unidades funcionales están en permanente proceso de adaptación o cambio, de equilibrio o desequilibrio, situándose entre ambos polos frecuentes fases de conflicto.

En todo ecosistema las relaciones no son solamente simbióticas o de colaboración, sino también comensalísticas o de competencia, especialmente, cuando se trata de luchar por las posiciones dominantes y de poder en la vida del complejo ecológico.

6.1. La estructura.

- Es la morfología de la vida colectiva” de un ecosistema (Hawley, 1982).
- “El término estructura connota una especie de disposición ordenada de partes separadas o distinguibles en alguna proporción” (Hawley, 1982).
- “Consiste en una conformación de institucionalización de tareas, esferas de actividades y de autoridades” (Del Cerro, 1991).

- “Es la distribución de las partes organizadas de un todo, orientada a una finalidad funcional o práctica” (Peña, 1987).

En la estructura se dan varias dimensiones, contrapuestas:

1. Heterogeneidad		Homogeneidad.
2. Interrelación		Celularismo.
3. Normativa		Autonomía.
4. Dimensión Real		Ocultas.

6.2. La estructura abiótica.

Expresada en numerosas funciones para cada grupo de la población del ecosistema dando lugar a los “nichos ecológicos” u oficios de una especie determinada.

- “Ciertas funciones son por su naturaleza más influyentes que otras; están estratégicamente situadas en la división del trabajo y, en consecuencia, influyen directamente sobre otras funciones.
- “La colaboración mutua a través de la diferenciación funcional necesita la centralización del control. Para asegurar el funcionamiento regular del sistema tiene que existir un poder de gobierno y suficientemente coordinador.
- “Es posible que una organización pudiera funcionar durante algún tiempo sin una agencia coordinadora, pero solamente sufriendo un gran riesgo. Las fricciones y las distorsiones de menor importancia se acumularían, dando lugar al caos.

- “La idea de jerarquías para todo lo que es organización viviente, comporta los dos caracteres, dominación por una parte, integración /englobamiento por la otra, y las organizaciones vivientes oscilan diversamente entre estas dos polarizaciones (Morín, 1983).

Capítulo III

Marco Metodológico

El diseño que se propone en esta investigación es el que se presenta en la figura y que tiene su base en los modos de investigación analítico / descriptiva. Se pretende llevar a cabo un estudio que comprende tres ámbitos claramente diferenciados:

- a) Estudio descriptivo sobre las características profesionales de los directivos y equipos de gestión;
- b) Estudio analítico de las competencias directivas y su incidencia en los desempeños institucionales;
- c) Análisis y relación de desempeños institucionales.

3. Diseño de la Investigación Empírica

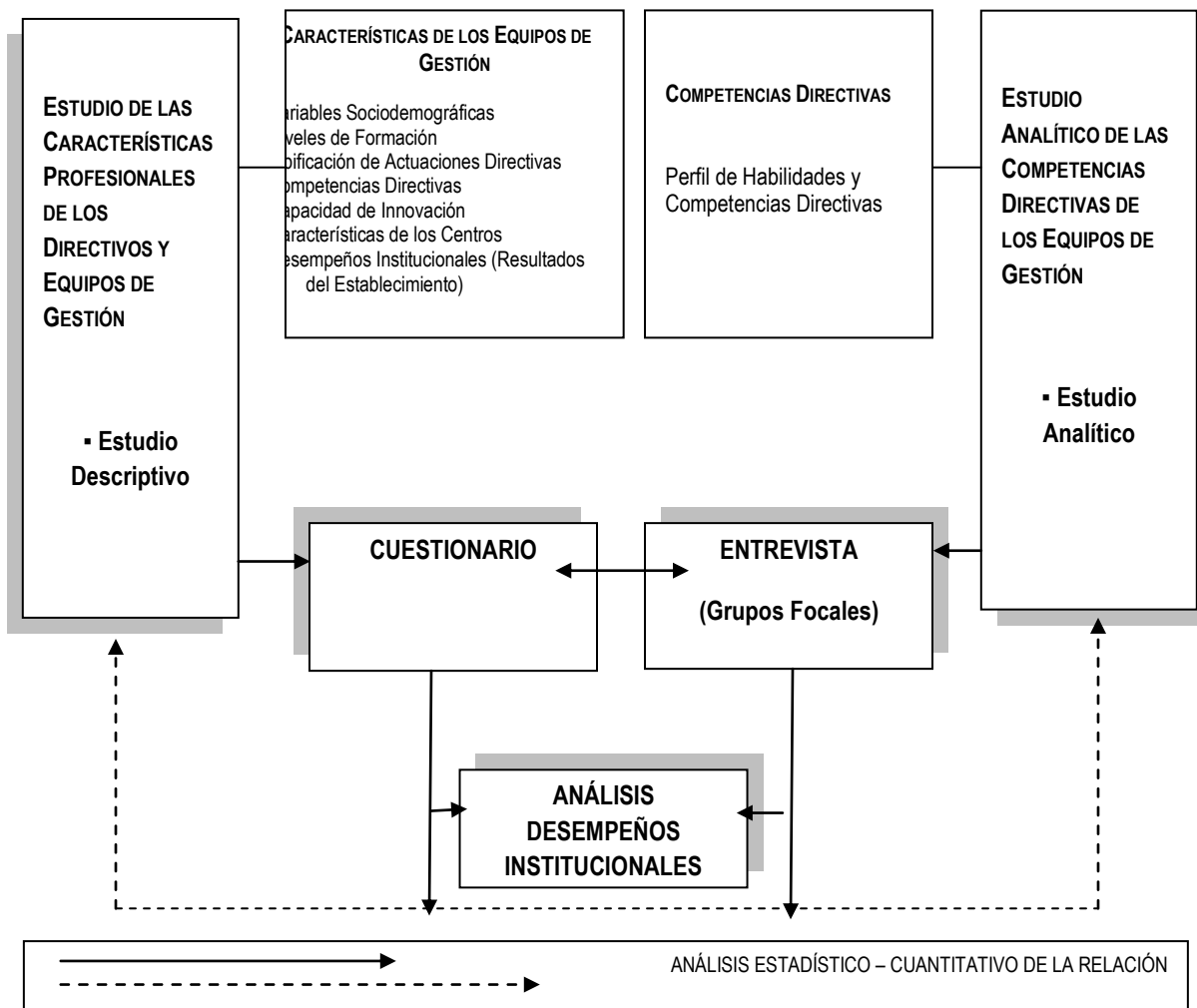


Figura 2. Diseño de la investigación Empírica.

La investigación se pretende realizar en el contexto de las 45 escuelas y liceos que configuran la red educativa municipal de la comuna de Talca en la Región del Maule, y comprende a un total aproximado de 135 profesionales que ejercen funciones directivas, a todos los cuales se tiene acceso.

Para el primer nivel de la investigación se utilizará un cuestionario, cuya ficha técnica se resume a continuación:

FICHA TÉCNICA DEL CUESTIONARIO

UNIVERSO	135 Directores de la Red Educativa Municipal de la comuna de Talca
ÁMBITO	34 Escuelas y Liceos de la Comuna de Talca
TAMAÑO DE LA MUESTRA	34 Directores
ERROR DE LA MUESTRA	5%
NIVEL DE CONFIANZA	95% $Z_{1,96}$ $p_{0,5}$
DISEÑO DE LA MUESTRA	Muestreo intencionado
TRATAMIENTO DE LOS DATOS	SPSS v9
ÁREAS DE INDAGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecedentes de Identificación ▪ Nivel de Formación ▪ Características del Centro Educativo ▪ Ámbitos de Competencia ▪ Gestión del PEI ▪ Gestión de la Innovación ▪ Gestión de la Relaciones ▪ Desempeños Institucionales

Para el segundo nivel de la investigación se utilizará una entrevista, cuya ficha técnica se resume a continuación:

UNIVERSO	1459 Docentes de la Red Educativa Municipal de la Comuna de Talca
ÁMBITO	34 Escuelas y Liceos de las Comunas Talca
TAMAÑO DE LA MUESTRA	50 personas
DISEÑO DE LA MUESTRA	Muestreo intencionado
TRATAMIENTO DE LOS DATOS	
ÁREAS DE INDAGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias y habilidades Directivas

Para el tercer nivel de la investigación se utilizará un análisis documental orientado a establecer los niveles de correlación entre los desempeños alcanzados (resultados en evaluaciones estandarizadas) y los niveles de competencias de los equipos directivos.

3.1. Tipo de investigación y diseño metodológico.

3.1.1 – 3.1.2 Paradigma y enfoque de la investigación.

Esta investigación se desarrolló en base a un paradigma de carácter mixto o integrado, se pretende comprender el estilo de liderazgo que prevalece en los directores de instituciones educativas desde la perspectiva de los propios protagonistas y las de sus docentes. De este

modo se les pone en situación de reflexionar sobre uno de los aspectos más problemático de su actuación, como gestores de un grupo humano y de una organización tan peculiar como un centro educativo.

Considerando el diseño que se propone para el desarrollo de esta investigación y que la separación categórica entre los enfoques cualitativo y cuantitativo no es absoluta puesto que estos están indiscutiblemente relacionados, más si se tiene en cuenta que hoy por hoy las ciencias se ven avocadas a responder cuestionamientos y problemáticas que requieren abordajes más holísticos. Y aunque el seguimiento riguroso de cada uno de los enfoques trae consigo la validación de su propia metodología y el acceso al conocimiento científico desde una perspectiva particular, su posición antagónica deja ver que dicho conocimiento estará, por tanto, parcializado. Los autores más recientes en este campo tienden a pensar que un enfoque mixto es lo más recomendable. Ya desde finales del siglo XX, un número creciente de autores en el campo de la metodología de la investigación, así como de investigadores, han planteado que la unión de los procesos cualitativo y cuantitativo no solo es posible, sino también válida.

La validez, según Brinberg y McGrath (2004, citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2014), no es un artículo que se pueda comprar o un aspecto que se inscriba en una determinada técnica de investigación. Solo recientemente se ha reconocido que trabajos en arqueología, criminalística, entre otros, usaban ya desde las primeras décadas del siglo XX un enfoque mixto, al basarse en datos cuantitativos y cualitativos manejados de manera conjunta.

Sin embargo, durante algún tiempo una postura fundamentalista, defendía uno de los dos enfoques y despreciaba al otro, bien tachando al cualitativo de cientificismo o pseudociencias, o bien descartando que el cuantitativo pueda captar el significado complejo de la experiencia humana. Ha sido criticado también por los investigadores que lo aceptan, pero lo consideran ingenuo, ya que requiere mucho más recursos (de todo tipo) que la investigación cuantitativa o la cualitativa individualmente y que piensan que es pretensioso intentar esta doble visión.

El surgimiento del modelo mixto obedece a la necesidad pragmática de consolidar una visión integral del mundo. Y tal visión evita utilizar conceptos como “verdad” y “realidad” que han causado, desde el punto de vista de sus autores, conflictos entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. La efectividad se utiliza como el criterio para juzgar el valor de la investigación, son las circunstancias las que determinan el grado en que se utilizan las aproximaciones cuantitativa y cualitativa. Desde luego, la relación entre el investigador y los participantes es interdependiente bajo esta óptica y se reconoce la influencia de los valores del investigador. Las investigaciones que se incluyen dentro del enfoque mixto, conocidas como investigaciones de metodología sintética interpretativa o de enfoque multimodal, desarrollan igualmente procesos de recolección y análisis de datos, solo que suman a estos la vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, involucrando la conversión de datos cualitativos en cuantitativos y viceversa.

La aceptación del paradigma mixto permite tener una perspectiva más precisa de un fenómeno dado. Puede conocerse tanto la frecuencia, amplitud y magnitud de un fenómeno, como su profundidad y complejidad. Evidentemente, la combinación de observaciones

puede producir respuestas más amplias y variadas frente a un problema de investigación, al contemplar diversas fuentes y tipos de datos, contextos y formas de análisis. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), los retos de este enfoque están en el fortalecimiento del conocimiento del método con el que se tiene menor experiencia, el establecimiento de grupos interdisciplinarios, los criterios para autoevaluar sus procedimientos y avances, la revisión de la literatura y la conceptualización de ciertos tópicos y, finalmente, el análisis integral de los datos.

3.1.3. Alcance de la investigación.

El diseño de la investigación fue no experimental que incluye diversos métodos para describir variables. No establecen ni pueden probar relaciones causales entre variables, es decir, no están haciendo hipótesis respecto a relaciones de causa y efecto de ningún tipo. Dentro del diseño no experimental se encuentran los estudios históricos, descriptivos y correlacionales. (Salkind, 1999). En esta investigación se decidió por el estudio exploratorio - descriptivo.

Es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimiento. Este **tipo de investigación**, de acuerdo con Sellriz (1980) puede ser:

Dirigidos a la **formulación** más precisa **de un problema de investigación**, dado que se carece de información suficiente y de conocimientos previos del **objeto de estudio**, resulta

lógico que la **formulación** inicial **del problema** sea imprecisa. En este caso la exploración permitirá obtener nuevo datos y elementos que pueden conducir a **formular** con mayor precisión **las preguntas de investigación**.

3.1.4. Diseño de la investigación.

El diseño de la investigación fue no experimental que incluye diversos métodos para describir variables. No establecen ni pueden probar relaciones causales entre variables, es decir, no están haciendo hipótesis respecto a las variables que son objeto de investigación.

La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.

Como señala Kerlinger (1979, p. 116). “La investigación no experimental o ex-post-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones”. De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.

En un experimento, el investigador construye deliberadamente una situación a la que son expuestos varios individuos. Esta situación consiste en recibir un tratamiento, condición o

estímulo bajo determinadas circunstancias, para después analizar los efectos de la exposición o aplicación de dicho tratamiento o condición. Por decirlo de alguna manera, en un experimento se “construye” una realidad. En cambio, en un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador.

3.2. Población y muestra.

Para el primer nivel de la investigación la población y muestra se define como sigue:

UNIVERSO	135 Directivos de la Red Educativa Municipal de la comuna de Talca
ÁMBITO	34 Escuelas y Liceos de la Comuna de Talca
TAMAÑO DE LA MUESTRA	34 Directores

Para el segundo nivel de la investigación la población y muestra se define como sigue:

UNIVERSO	1459 Docentes de la Red Educativa Municipal de la Comuna de Talca
ÁMBITO	34 Escuelas y Liceos de las Comunas Talca
TAMAÑO DE LA MUESTRA	50 personas
DISEÑO DE LA MUESTRA	Muestreo intencionado

3.3. Variables y dimensiones.

Las variables se articulan en función de las categorías propuestas por Leithwood (2007) y ellas dan cuenta de las prácticas más recurrentes a partir de las cuales se expresa el liderazgo directivo de la población objeto de estudio, información que, además, se complementa con las categorías y competencias propuestas por Campo (2004), para informar del grupo de competencias que están a la base del ejercicio del liderazgo directivo de los equipos profesionales de la red educativa municipal de la comuna de Talca.

Tabla 4. Categorías propuestas por Leithwood (2007).

LOS "LÍDERES EFECTIVOS" - Aquellos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes – muestran un mismo repertorio de prácticas (Leithwood et al, 2007)

CATEGORÍA	PRÁCTICAS
Mostrar dirección de futuro, realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un "propósito moral".	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Visión (construcción de una visión compartida).</i> • <i>Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales).</i> • <i>Altas expectativas.</i>
Desarrollar personas, construir con conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atención y apoyo individual a los docentes.</i> • <i>Atención y apoyo intelectual.</i> • <i>Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes).</i>

Motivaciones

Capacidades

<p>Rediseñar la organización, establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Construir una cultura colaborativa.</i> • <i>Estructurar una organización que facilite el trabajo.</i> • <i>Crear una relación productiva con la familia y la comunidad.</i> • <i>Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)</i>
<p>Esta dimensión involucra gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela, gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en ella.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dotación de personal.</i> • <i>Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación y coordinación).</i> • <i>Monitores (de las prácticas docentes y de los aprendizajes).</i> • <i>Evitar distracción del Staff de lo que no es del centro de trabajo</i>

Tabla 5. Categorías y Competencias Directivas, Campo (2004).

CATEGORÍAS	COMPETENCIAS
CUALIDADES PERSONALES	Flexibilidad Constancia Autonomía Fiabilidad Integridad Equilibrio
DESTREZAS INTERPERSONALES	Empatía Preocupación por los Otros Asertividad Escucha Activa Claridad y Concisión en la Expresión Trabajo en Equipo
CAPACIDAD DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO	Delegar Motivación Control de la Calidad Desarrollo Personal Apertura al Exterior Liderazgo
DESTREZAS TÉCNICAS DE GESTIÓN	Planificación de proyectos Negociación Organización de recursos Comprensión del contexto Evaluación

3.4. Tipo de instrumentos y técnicas de aplicación.

Se trabajará con una encuesta Autodescripción del estilo de Liderazgo Educativo Transformacional desarrollada por Swan y utilizada en el marco del estudio llevado a cabo por el profesor Oscar Maureira.

3.5. Técnica de procesamiento de los datos.

El cruce de los datos cuantitativos y que responden al primer nivel de la investigación se verifica con el contraste de los datos que reporta el análisis cualitativo (segundo nivel de la investigación) y que metodológicamente se resuelve bajo el siguiente plan de análisis que unifica el reporte de los grupos focales por provincia y por dimensión, a saber:

- a) **Conductas de liderazgo efectivo** propuestas por Yulk, Gordon y Taber (2002). Desde este enfoque es posible evidenciar tres categorías de análisis, tales son: categoría de tarea, **categoría de relación y categoría de cambio.**
- b) **Competencias de liderazgo** del Equipo Directivo, se realiza la triangulación a partir del planteamiento teórico de Campo (2004), el cual permite clasificar las competencias en: **cualidades personales, destrezas interpersonales, capacidad de dirección y liderazgo y destrezas técnicas de gestión.**
- c) **Problemática contextual** que afecta la tarea de los Equipos, se exhiben las demandas de los establecimientos educacionales de la comuna de Talca organizadas en focos de preocupación a nivel estudiantes, familia, del profesor y de las condiciones de operación del trabajo docente.

Capítulo IV

Análisis de Resultados de la Investigación

4. Resultados.

Los resultados que se presentan a continuación se agrupan en cada una de las categorías propuestas por Leithwood (2007) y ellas dan cuenta de las prácticas más recurrentes a partir de las cuales se expresa el liderazgo directivo de la población objeto de estudio, información que además se complementa con las categorías y competencias propuestas por Campo (2004), para informar del grupo de competencias que están a la base del ejercicio del liderazgo directivo de los equipos profesionales de la red educativa municipal de la comuna de Talca, cuyo diseño se explicita nuevamente.

4.1. Categorías propuestas por Leithwood (2007).

LOS "LÍDERES EFECTIVOS" - Aquellos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes – muestran un mismo repertorio de prácticas (Leithwood et al, 2007)

DIMENSIONES	PRÁCTICAS
Mostrar dirección de futuro, realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un “propósito moral”.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Visión (construcción de una visión compartida).</i> • <i>Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales).</i> • <i>Altas expectativas.</i>
Desarrollar personas, construir con conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atención y apoyo individual a los docentes.</i> • <i>Atención y apoyo intelectual.</i> • <i>Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes).</i>

Motivaciones

Capacidades

<p>Rediseñar la organización, establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Construir una cultura colaborativa.</i> • <i>Estructurar una organización que facilite el trabajo.</i> • <i>Crear una relación productiva con la familia y la comunidad.</i> • <i>Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)</i>
<p>Esta dimensión involucra gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela, gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en ella.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dotación de personal.</i> • <i>Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación y coordinación).</i> • <i>Monitores (de las prácticas docentes y de los aprendizajes).</i> • <i>Evitar distracción del Staff de lo que no es del centro de trabajo</i>

Condiciones de Trabajo de los Docentes

Cada una de las Dimensiones que se expresan en el cuadro anterior (Mostrar dirección, Desarrollar personas, Rediseñar la organización y Gestionar la instrucción) se asocian, para efecto del análisis con el conjunto de competencias contenidas en la propuesta de Campo (2004) y que a su vez son parte integral de las cuatro categorías que este último autor define tal y como se muestra a continuación:

4.2. Categorías y Competencias Directivas (Campo, 2004).

CATEGORÍAS	COMPETENCIAS
CUALIDADES PERSONALES	Flexibilidad Constancia Autonomía Fiabilidad Integridad Equilibrio
DESTREZAS INTERPERSONALES	Empatía Preocupación por los Otros Asertividad Escucha Activa Claridad y Concisión en la Expresión Trabajo en Equipo

<p>CAPACIDAD DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO</p>	<p>Delegar Motivación Control de la Calidad Desarrollo Personal Apertura al Exterior Liderazgo</p>
<p>DESTREZAS TÉCNICAS DE DESTIÓ</p>	<p>Planificación de proyectos Negociación Organización de recursos Comprensión del contexto Evaluación</p>

El desarrollo del análisis supone, entonces, integrar los planteamientos de ambos autores para dar cuenta de los dos niveles de investigación propuestos. Así entonces, el cruce de los datos cuantitativos y que responden al primer nivel de la investigación se verifica con el contraste de los datos que reporta el análisis cualitativo (segundo nivel de la investigación) y que metodológicamente se resuelve bajo el siguiente plan de análisis que unifica el reporte de los grupos focales por comuna y por dimensión, a saber:

- a) **Conductas de liderazgo efectivo** propuestas por Yulk, Gordon y Taber (2002). Desde este enfoque es posible evidenciar tres categorías de análisis, tales son: categoría de tarea, categoría de relación y categoría de cambio.

- b) **Competencias de liderazgo** del Equipo Directivo, se realiza la triangulación a partir del planteamiento teórico de Campo (2004), el cual permite clasificar las competencias en: cualidades personales, destrezas interpersonales, capacidad de dirección y liderazgo, y destrezas técnicas de gestión.
- c) **Problemática contextual** que afecta la tarea de los Equipos, se exhiben las demandas de los establecimientos educacionales de la comuna de Talca organizadas en focos de preocupación a nivel estudiantes, familia, del profesor y de las condiciones de operación del trabajo docente.

Tabla 6. Datos de Contexto.

COMUNA	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	TOTAL DE MATRÍCULA	NIVELES QUE IMPARTE	PROMEDIO SIMCE
1. TALCA	ESCUELA 1	4002	PRE BÁSICA, BÁSICA	247
2. TALCA	ESCUELA 2	950	PRE BÁSICA, BÁSICA	248
3. TALCA	ESCUELA 3	751	PRE BÁSICA, BÁSICA	288
4. TALCA	ESCUELA 4	385	PRE BÁSICA, BÁSICA	220
5. TALCA	ESCUELA 5	408	PRE BÁSICA, BÁSICA	260
6. TALCA	ESCUELA 6	753	PRE BÁSICA, BÁSICA	259
7. TALCA	ESCUELA 7	391	PRE BÁSICA, BÁSICA	259
8. TALCA	ESCUELA 8	125	PRE BÁSICA, BÁSICA	221
9. TALCA	ESCUELA 9	136	PRE BÁSICA, BÁSICA	237
10. TALCA	ESCUELA 10	658	PRE BÁSICA, BÁSICA	229
11. TALCA	ESCUELA 11	565	PRE BÁSICA, BÁSICA, MEDIA HC, MEDIA TP	252
12. TALCA	ESCUELA 12	2304	BÁSICA	300

13. TALCA	ESCUELA 13	450	MEDIA HC	229
14. TALCA	ESCUELA 14	650	MEDIA HC, MEDIA TP	211
15. TALCA	ESCUELA 15	357	MEDIA HC, MEDIA TP	216
16. TALCA	ESCUELA 16	450	MEDIA HC, MEDIA TP	222
17. TALCA	ESCUELA 17	534	MEDIA HC, MEDIA TP	208
18. TALCA	ESCUELA 18	405	MEDIA HC, MEDIA TP	211
19. TALCA	ESCUELA 19	330	PRE BÁSICA, BÁSICA	257
20. TALCA	ESCUELA 20	475	PRE BÁSICA, BÁSICA, MEDIA HC	260
21. TALCA	ESCUELA 21	485	PRE BÁSICA, BÁSICA	250
22. TALCA	ESCUELA 22	341	BÁSICA	366
23. TALCA	ESCUELA 23	411	PRE BÁSICA, BÁSICA	259
24. TALCA	ESCUELA 24	750	PRE BÁSICA, BÁSICA	269
25. TALCA	ESCUELA 25	261	PRE BÁSICA, BÁSICA	234
26. TALCA	ESCUELA 26	346	PRE BÁSICA, BÁSICA	259
27. TALCA	ESCUELA 27	387	PRE BÁSICA, BÁSICA, MEDIA HC	252
28. TALCA	ESCUELA 28	756	PRE BÁSICA, BÁSICA	246

29. TALCA	ESCUELA 29	745	MEDIA TP	250
30. TALCA	ESCUELA 30	363	BÁSICA, MEDIA HC	258
31. TALCA	ESCUELA 31	610	MEDIA HC	233
32. TALCA	ESCUELA 32	430	MEDIA HC, MEDIA TP	187
33. TALCA	ESCUELA 33	599	MEDIA HC	240
34. TALCA	ESCUELA 34	868	MEDIA HC	222

5. Dimensión N°1: Establecer Direcciones (según Leithwood (2007)).

La presente dimensión implica mostrar dirección de futuro, realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo estableciendo un “propósito moral”. Se expresa en las siguientes prácticas:

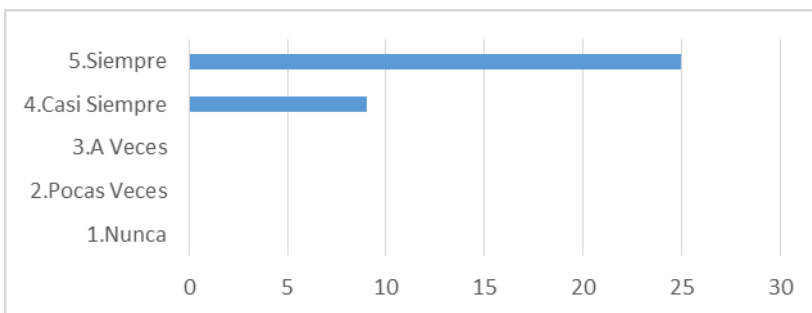
- Visión (construcción de una visión compartida).
- Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales).
- Altas expectativas.

Para su análisis se considera el siguiente dominio de competencia:

Dimensiones (Según Campo 2004)	Competencia	Indicador (es)
CUALIDADES PERSONALES	Integridad Fiabilidad	3 y 4
DESTREZAS INTERPERSONALES	Trabajo en Equipo	5 y 13
CAPACIDAD DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO	Motivación Control de la Calidad Liderazgo	1, 2, 6, 9, 10, 11 y 12
DESTREZAS TÉCNICAS DE GESTIÓN	Negociación Evaluación	7, 8, 14 y 15

1. Trato de producir entusiasmo por el trabajo educativo [Competencia: motivación]

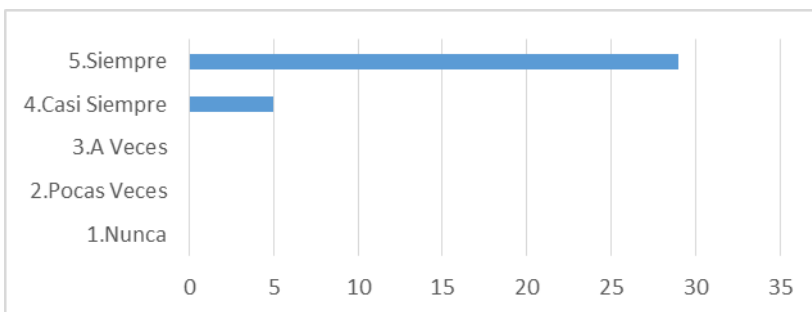
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	9	26,5%
5.Siempre	25	73,5%



Con respecto al trabajo educativo en los distintos centros escolares estudiados, queda de manifiesto que desde el punto de vista de la categoría “Cualidades Personales”, la motivación es un pilar fundamental.

2. Suelo ser optimista [Competencia: Motivación]

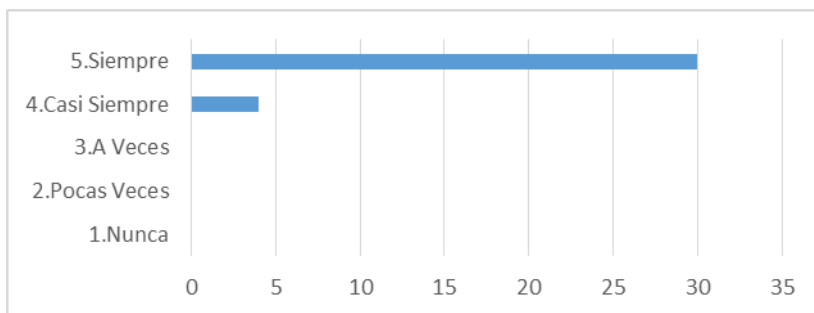
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	5	14,7%
5.Siempre	29	85,3%



Este reactivo confirma la importancia que debe dar el líder a la motivación, ya que la mayoría de los docentes de los centros escolares (85%) está muy optimista con respecto a su trabajo.

3. Suelo comunicar con el ejemplo lo que pienso o decido [Competencia: Liderazgo].

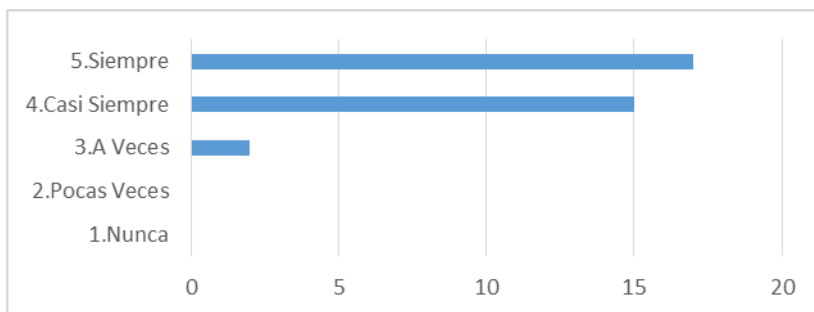
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	4	11,8%
5.Siempre	30	88,2%



El 88,2% de los líderes encuestados presenta una actitud coherente con sus prácticas académicas y, desde ese punto de vista, dan a conocer sus opiniones para comunicar a sus pares decisiones o pensamientos relacionados con el centro educativo.

4. Desarrollo un fuerte sentido de lealtad y compromiso [Competencia: Fiabilidad]

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	2	5,9%
4.Casi Siempre	15	44,1%
5.Siempre	17	50%

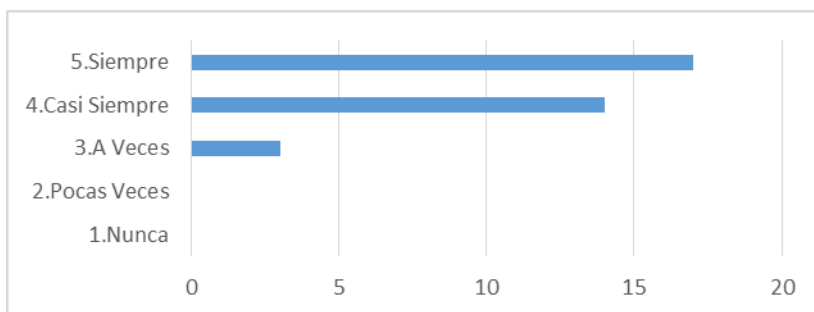


El 50% de los encuestados afirman que la lealtad y el compromiso son elementos importantes para el desarrollo de los centros educativos. Sin embargo, estos resultados dan cuenta de las inquietudes que han presentado los cuerpos docentes del país producto de la disconformidad con la “carrera docente” que se ve reflejada en los diversos movimientos y huelgas que se han manifestado en los últimos años.

5. En base a mi credibilidad, logro la confianza en la gran mayoría de los profesores

[Competencia: Trabajo en Equipo].

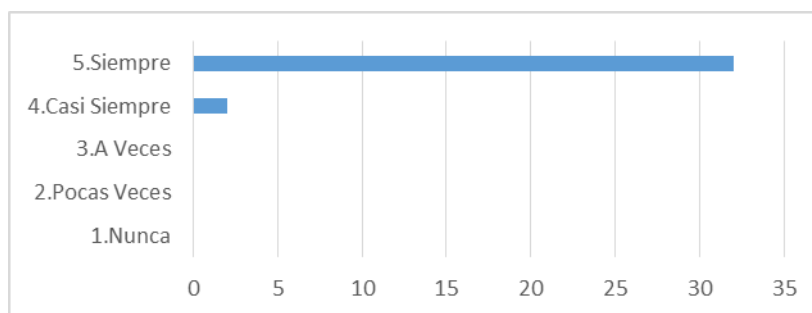
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	3	8,8%
4.Casi Siempre	14	41,2%
5.Siempre	17	50%



Con respecto a este ítem se puede decir que aproximadamente el 91% (considerando Siempre y Casi Siempre) consideran que la credibilidad promueve la confianza en el centro educativo.

6. Me siento preparado para liderar [Competencia: Liderazgo]

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	2	5,9%
5.Siempre	32	94,1%

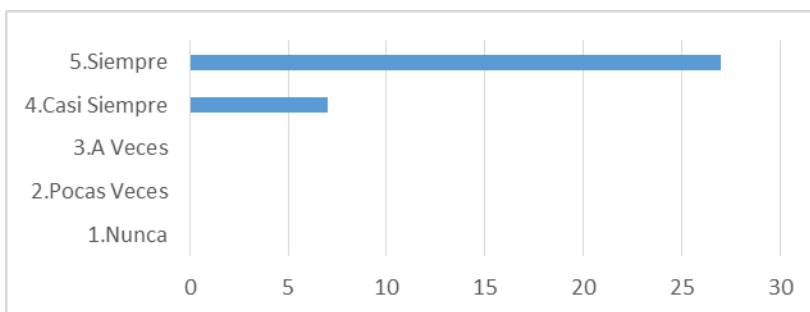


El 94,1% de los encuestados cree tener condiciones y estar preparado para liderar cualquier centro educativo.

7. Suelo tener claras las prioridades que son más importantes para el Establecimiento.

[Competencia: Evaluación].

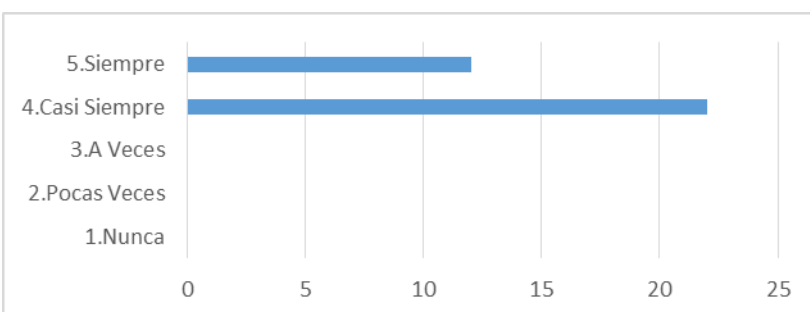
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	7	20,6%
5.Siempre	27	79,4%



La gran mayoría de los encuestados manifiesta un amplio conocimiento de las prioridades importantes para el establecimiento, gracias a los análisis evaluativos propuestos por los líderes en los consejos escolares de profesores.

8. Consigo la confianza del profesorado para lograr los objetivos previstos para el Establecimiento [Competencia: Negociación].

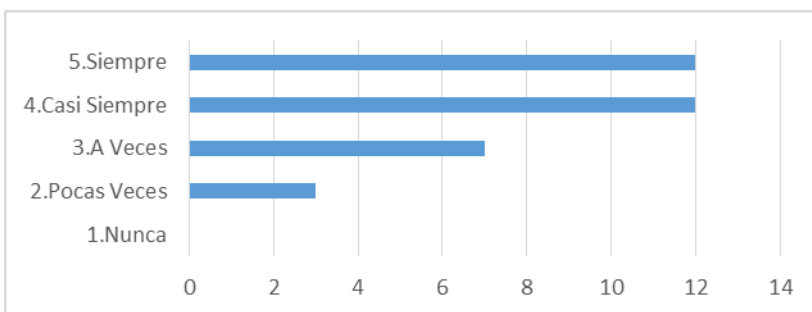
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	22	64,7%
5.Siempre	12	35,3%



Desde el punto de vista de la confianza, se puede decir que el 100% (considerando Siempre y Casi Siempre) entre los equipos de trabajo permite la consecución de los objetivos que el centro educativo se ha propuesto.

9. El nivel y el esmero por procurar los mejores resultados son evidentes en este Establecimiento. [Competencia: Control de la Calidad].

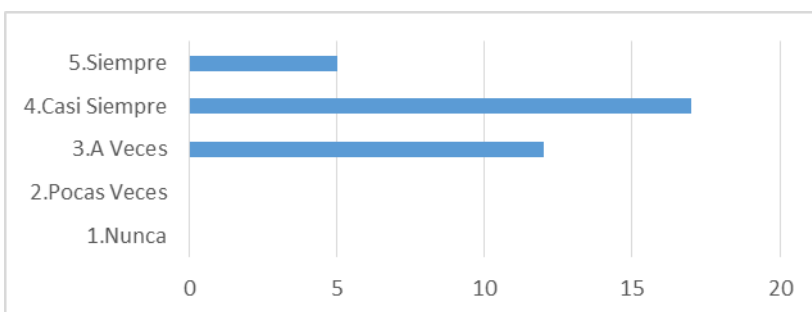
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	3	8,8%
3.A Veces	7	20,6%
4.Casi Siempre	12	35,3%
5.Siempre	12	35,3%



La gran mayoría de los encuestados considera que el esfuerzo y el control que se aplica a cada proceso educativo favorecen los resultados del establecimiento.

10. Se observa que en este Establecimiento se desarrolla un trabajo pedagógico de calidad. [Competencia: Control de la Calidad].

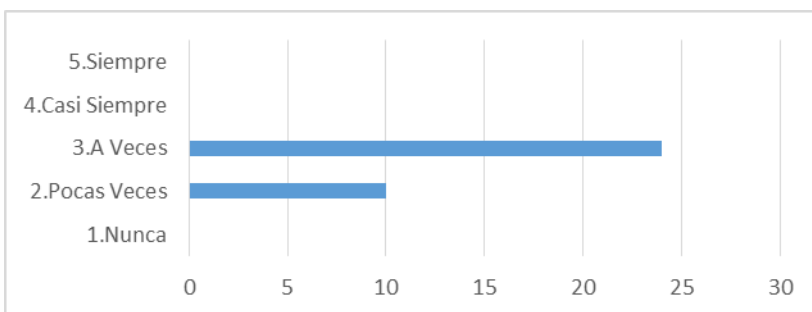
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	12	35,3%
4.Casi Siempre	17	50,0%
5.Siempre	5	14,7%



Los docentes encuestados manifiestan un alto compromiso con el establecimiento, sin embargo, no existe una convicción rotunda de que su trabajo pedagógico sea de calidad.

11. En este Establecimiento se promueve el trabajo académico y actitudinal de los alumnos en forma coordinada. [Competencia: Liderazgo].

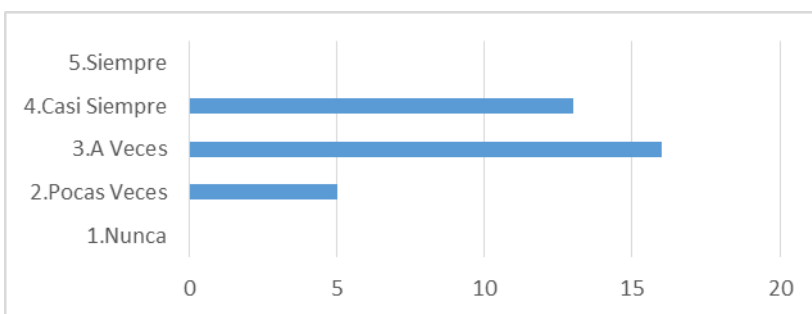
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	10	29,4%
3.A Veces	24	70,6%
4.Casi Siempre	0	0,0%
5.Siempre	0	0,0%



El 70% de los encuestados cree que su establecimiento hace esfuerzos para promover coordinadamente el trabajo académico.

12. En este Establecimiento el objetivo principal es desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos [Competencia: Liderazgo].

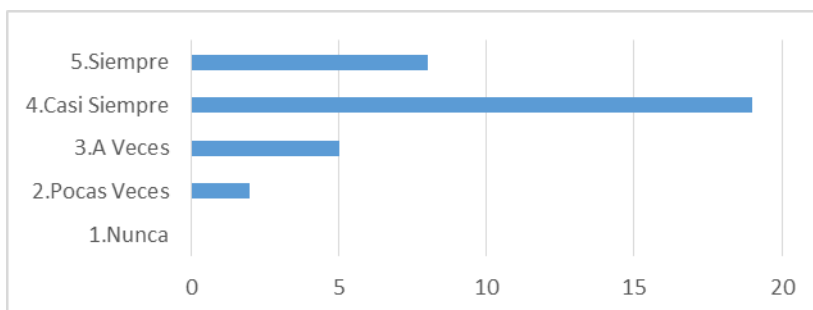
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	5	14,7%
3.A Veces	16	47,1%
4.Casi Siempre	13	38,2%
5.Siempre	0	0,0%



El 47% de los encuestados está de acuerdo en que los objetivos principales de sus establecimientos se centran en desarrollar las competencias máximas en sus alumnos.

13. En el día a día, se observa en los docentes un compromiso por el mejoramiento de la enseñanza [Competencia: Empatía].

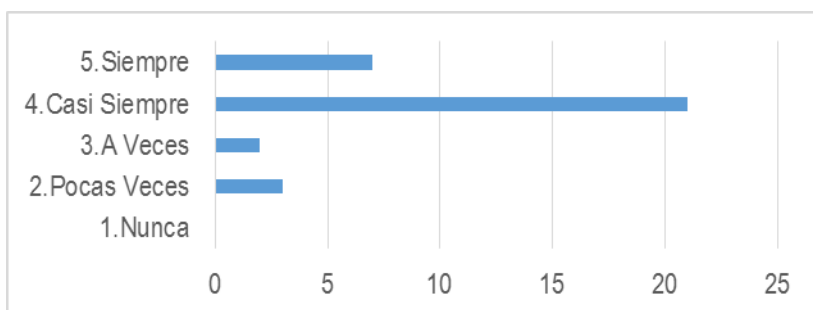
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	2	5,9%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	19	55,9%
5.Siempre	8	23,5%



La gran mayoría de los encuestados opina que el compromiso por el mejoramiento de la enseñanza es evidente.

14. Los docentes notan que se logran los compromisos que el establecimiento se trazó [Competencia: Evaluación].

1.Nunca	0	0%
2.Pocas Veces	3	9%
3.A Veces	2	6%
4.Casi Siempre	21	64%
5.Siempre	7	21%

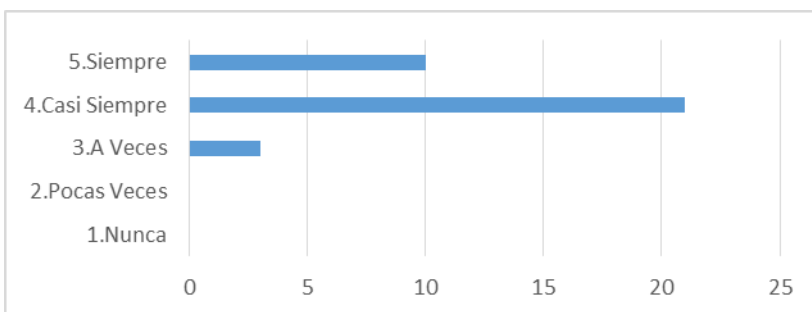


El 85% de los encuestados (considerando Siempre y Casi Siempre) notan que sus centros educativos logran los objetivos propuestos.

15. Los logros educativos en este establecimiento muestran una tendencia favorable

[Competencia: Evaluación].

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	3	8,8%
4.Casi Siempre	21	61,8%
5.Siempre	10	29,4%



La gran mayoría de los centros educativos encuestados, según los docentes consultados, reflejan una tendencia favorable en función de los resultados.

Tabla 7. Porcentaje de Manifestación de la Competencia en la Dimensión “ESTABLECER DIRECCIONES”.

DIMENSIONES	COMPETENCIA	%
CUALIDADES PERSONALES	<i>Integridad</i>	43,7
	<i>Fiabilidad</i>	56,2
DESTREZAS INTERPERSONALES	<i>Trabajo en Equipo</i>	100,00
CAPACIDAD DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO	<i>Motivación</i>	36,2
	<i>Control de Calidad</i>	19,3
	<i>Liderazgo</i>	46,2
DESTREZAS TÉCNICAS DE GESTIÓN	<i>Negociación</i>	53,0
	<i>Evaluación</i>	46,8

En el marco de esta dimensión (ESTABLECER DIRECCIONES), se acoplan los resultados de los grupos focales, dando cuenta de los registros que desde los significados de los actores posibilitan una mejor comprensión de la acción directiva enmarcada en las **COMPETENCIAS DE LIDERAZGO** a nivel de **CUALIDADES PERSONALES**, **DESTREZAS INTERPERSONALES** Y **CAPACIDADES DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO**.

Los datos complementan la información que reporta el análisis cuantitativo, posibilitando una integración más efectiva de los hallazgos encontrados.

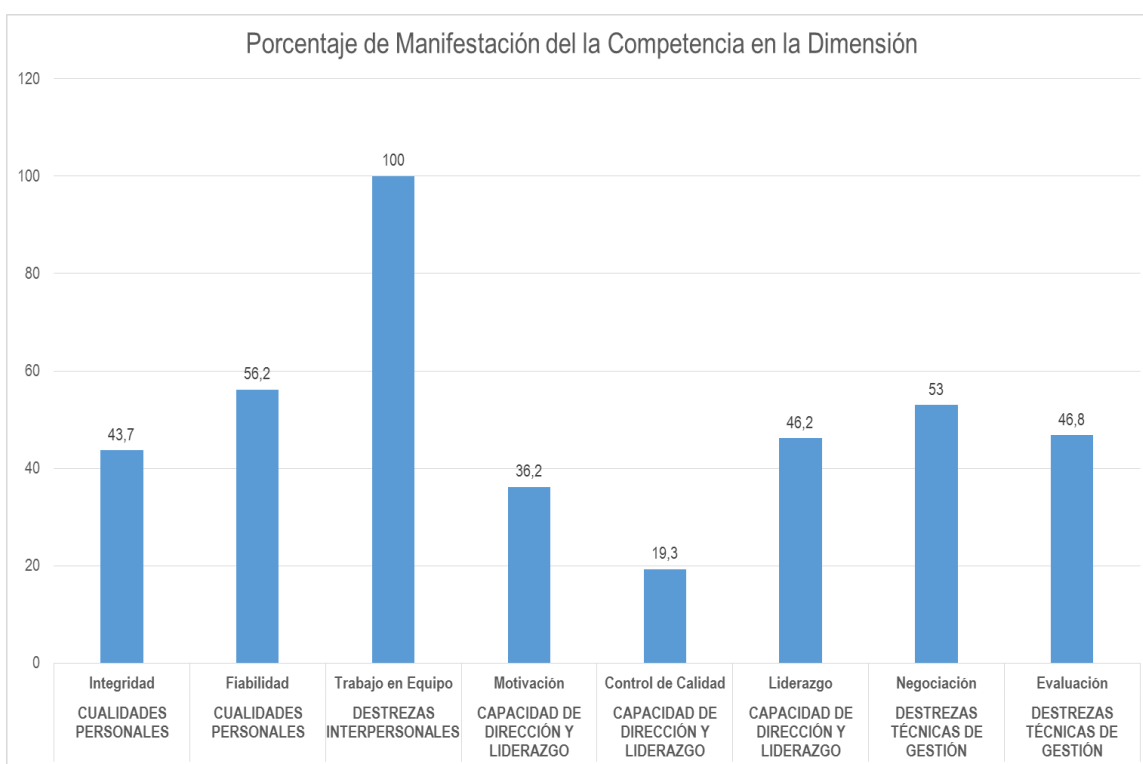


Gráfico 1. Porcentaje de Manifestación de la Competencia en la Dimensión “ESTABLECER DIRECCIONES”.

5.1. Análisis e interpretación de los hallazgos cualitativos Dimensión “Establecer direcciones”, según Leithwood (2007).

Competencias de liderazgo: Cualidades Personales (según Campo (2004)).

Cualidades asociadas: Flexibilidad, Integridad, Fiabilidad, Asertividad.

La pesquisa de las Cualidades Personales se abordó a partir de las siguientes preguntas:

- 1. Flexibilidad e integridad:** ¿Las decisiones que se adoptan en materia de gestión, son consultadas o involucran la opinión del cuerpo docente?
- 2. Fiabilidad:** ¿El director tiene claridad respecto de los objetivos y metas institucionales?
- 3. Asertividad:** ¿Las decisiones que se adoptan son pertinentes para con los problemas que se pretenden resolver?

Tabla 8. Análisis Cualitativo Primera Dimensión: CUALIDADES PERSONALES (Según Campo (2004)).

CUALIDADES PERSONALES	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA
Flexibilidad			Escuela 1	<i>“Tenemos un equipo muy creativo, sobre todo en la parte escucha. Uno puede ir a expresar lo que siente y se escucha, la oficina está siempre abierta”.</i>	Escuela 11	<i>“No soy autoritario, pero siempre hay situaciones, decisiones, pero acá es invitar a la gente”.</i>
			Escuela 2	<i>“No solamente puede distribuir el poder, debe</i>		

				<p><i>hacerlo, descentralizar los espacios de poder y donde todos caminen a un mismo objetivo”.</i></p>		
			Escuela 3	<p><i>“No hay un liderazgo vertical ni horizontal, es un liderazgo participativo, se da la confianza, el clima en las reuniones de profesores”.</i></p>		

Integridad	Escuela 5	<p><i>“Ganarse el reconocimiento por lo que hace, no por lo que manda, no por la jineta que tenga. Esa autoridad se reconoce, se admira, se admira de parte de quien esté trabajando”.</i></p>	Escuela 4	<p><i>“Hay que cambiar toda una estructura, estamos hablando de formación integral, de construcción de una persona como un pilar fundamental”.</i></p>		
	Escuela 6	<p><i>“Somos personas íntegras para tomar una decisión de</i></p>				

		<i>manera democrática”.</i>				
	Escuela 6	<i>“El líder debe ser leal, con profunda integridad para que pueda mover a su equipo”.</i>				
Fiabilidad	Escuela 7	<i>“Es un equipo que facilita el encuentro y la conversación. Hay accesibilidad hacia ellos”.</i>	Escuela 9	<i>“Vamos evaluando y tomamos decisiones, preguntamos a los profesores, que también pueden aportar, sobre las cosas que van</i>	Escuela 22	<i>“Una persona que respete, que se gana el respeto de los demás porque si no es confiable no puede ser líder”.</i>

				<i>dando resultado”.</i>		
			Escuela 4	<i>“Tiene que tener claridad sobre lo que está realizando y lo tiene que comunicar, y en la medida que lo haga efectivamente va a conseguir que se le sume más gente”.</i>	Escuela 11	<i>“Superar la crisis de confianza” .</i>
			Escuela 8	<i>“Lo otro positivo respecto a lo pedagógico es que los colegas todos hemos trabajado en el PEI. A nivel</i>		

				<p><i>consejo se fue analizado, se propusieron los objetivos, las metas analizando y en el PME igual, o sea, tienen participación y todos conocen. Ellos saben las metas de nuestro colegio y las aceptan”.</i></p>		
Asertividad	Escuela 9	<p><i>“Que nos marque bien lo que nosotros</i></p>	Escuela 10	<p><i>“Hemos intentado fortalecer las habilidades y las</i></p>		

		<i>debemos hacer, obviamente un líder que sabe cuándo y cómo decir las cosas, que apoye y sea cercano”.</i>		<i>capacidades de algunos docentes, y tratar de subirlos, de fortalecerlos. Hay que levantar a los profesores que están débiles”.</i>		
	Escuela 7	<i>“Tener credibilidad, intentar ser asertivos”.</i>	Escuela 11	<i>“Tiene que involucrarse con todos, porque ser un líder también implica una relación con el otro, no significa que vamos a ser amigos, pero sí</i>		

				<i>implica que vamos a tener una relación laboral de compañerismo y respeto”.</i>		
	Escuela 12	<i>“Debe decir las cosas por su nombre, eso en nuestra idiosincrasia chilena molesta, pero a la larga se impone, sobre todo en aquellos aspectos que son conflictivos”</i>	Escuela 13	<i>“No siempre estamos de acuerdo. No es que ellos me propongan algo, y, a todo lo que propongan les diga que sí, es que lo vemos de diferentes ópticas”.</i>		

5.2. Competencias de Liderazgo: Destrezas Interpersonales (según Campo (2004)).

Cualidades asociadas: Empatía, Preocupación, Asequibilidad, Escucha Activa, Trabajo en Equipo.

La pesquisa de las Destrezas Interpersonales se abordó a partir de las siguientes preguntas:

- 1. Empatía y Preocupación:** ¿En el desarrollo de la gestión los problemas y las preocupaciones que manifiestan algunos de los actores del establecimiento, son asumidas con un sentido de empatía y alteridad?
- 2. Asequibilidad y Escucha Activa:** ¿El director y su equipo son personas de fácil acceso y de escucha activa y propositiva?
- 3. Trabajo en Equipo:** ¿La gestión directiva de este establecimiento promueve el trabajo en equipo?

Tabla 9. Análisis Cualitativo Primera Dimensión: DESTREZAS INTERPERSONALES (Según Campo (2004)).

DESTREZAS INTERPERSONALES	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA
Empatía	Escuela 14	<i>“Es muy importante ponerse en el lugar del otro, porque son personas, que tienen sentimientos, necesidades, no son solamente personas que están destinadas</i>	Escuela 15	<i>“Voy poco a poco ganándome el cariño de esos chiquillos, voy bajando sus niveles de ansiedad, de violencia y luego los hago participar dentro de la escuela, les doy tareas dentro de la escuela”.</i>	Escuela 22	<i>“Tiene que ser empático, para que sepa dirigir su rebaño”.</i>

		<p><i>a cumplir la función del colegio, son personas que tienen un familia, que tienen una tremenda historia; que necesitan una cantidad de cosas, entonces uno tiene que escucharlos porque o sino, saber qué es lo que les pasa para que hagan bien el</i></p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<i>trabajo”.</i>				
	Escuela 7	<i>“Un líder debe ser cercano, empático”.</i>	Escuela 13	<i>“Uno tiene que estar ahí al lado del docente para levantarlo, porque sentirse acusado es sentirse vulnerado”.</i>		
		<i>“Empáticos, ponerse en el lugar de los profesores, alumnos, y apoderados, aunque no resulte fácil”.</i>	Escuela 8	<i>“La empatía la ocupan al ponerse en el lugar de nosotros, y realmente, pedimos cosas que sí saben que son nuestra habilidad”.</i>		

	Escuela 16	<p><i>“Una característica fundamental es la empatía y el compromiso con lo que se hace”.</i></p>			Escuela 18	<p><i>“Tratar de ver siempre lo bueno de cada persona porque desde el punto de vista humano, siempre estamos buscando lo que le falta a otro”.</i></p>
	Escuela 17	<p><i>“Tiene que ser empático y democrático, consensuar antes de tomar decisiones y alcanzar así</i></p>				

		<p><i>mayor apoyo...</i></p> <p><i>LIDERAZGO</i></p> <p><i>MULTIFACÉTIC</i></p> <p><i>O capaz de</i> <i>entender a</i> <i>profesores,</i> <i>estudiantes y</i> <i>familia”.</i></p>				
	Escuela 19	<p><i>“Tratamos</i> <i>mucho con la</i> <i>empatía, es lo</i> <i>más que</i> <i>tratamos, siempre</i> <i>las personas</i> <i>somos difíciles de</i> <i>trabajar, poder</i></p>				

		<p><i>dejarlos a todos contentos y ese es el desafío diario porque como todos somos tan distintos, somos personas muy distintas, tenemos realidades diferentes”.</i></p>				
Preocupación	Escuela 14	<p><i>“La cercanía yo creo con los demás colegas se puede decir, crear un buen clima que nos de</i></p>				

		<i>la confianza y muestra preocupación”.</i>				
	Escuela 20	<i>“No tiene que ser un directivo de oficina, tiene que ser un líder que esté siempre presente”.</i>	Escuela 21	<i>“Eso es lo que tenemos que hacer, o sea todo el barco hacia el mismo lado, sino fuera así sería muy malo porque cada uno iría por su lado”.</i>		
	Escuela 6	<i>“Necesitamos motivar a los profesores para que puedan entregar lo mejor</i>	Escuela 22	<i>“Se están buscando las mejoras y estrategias para poder llegar a los resultados”.</i>		

		<i>de ellos, porque todos salimos agotados con cursos de 45 alumnos donde ocurren muchas situaciones diferentes”.</i>				
	Escuela 17	<i>“Capacidad de motivar a los demás”.</i>	Escuela 23	<i>“Yo tengo que preocuparme del proyecto educativo estipulado a nuestra realidad, con niñas embarazadas y todo lo que</i>		

				<i>involucra el colegio”.</i>		
	Escuela 24	<i>“Yo tengo que confiar en mis subalternos, si no confío no hay nada que trabajar o construir será simple trabajo”.</i>				
	Escuela 25	<i>“Capacidad que tenga el profesor para hacerse escuchar tratar de que los alumnos</i>				

		<i>entiendan cual es el sentido de la asignatura y el beneficio a obtener”.</i>				
	Escuela 26	<i>“Otra característica del liderazgo es querer y valorar a la gente con la que se trabaja”.</i>				
Asequibilidad			Escuela 27	<i>“Se les encuentra, se les puede manifestar las inquietudes, tanto apoderado como</i>	Escuela 22	<i>“Una persona asequible a la que puedo llegar sin dificultad, independiente que</i>

				<p><i>alumno. Si bien es cierto, en algunas instituciones es más difícil llegar y pasar cierto proceso, pero en este caso no es así, hay accesibilidad a ellos, podemos manifestarnos cuando tenemos alguna problemática”.</i></p>		<p><i>esté en una jerarquía distinta”.</i></p>
			Escuela 3	<p><i>“Un equipo directivo que da toda la confianza,</i></p>		

				<i>que nos insta a poder arreglar nuestros errores, no solo por corregirnos sino para que se logre el resultado”.</i>		
			Escuela 8	<i>“Nos preguntan, no se dice: ya, se va a hacer esto, nos consideran”.</i>		
Escucha activa	Escuela 7	<i>“Importante que escuche las opiniones del resto y tomen decisiones y</i>	Escuela 28	<i>“Ella dice las cosas de una forma: escucha primero opiniones, luego llegamos a</i>		

		<p><i>lleguen a un acuerdo pero tomando la opinión del resto porque todos tenemos nuestra opinión”.</i></p>		<p><i>un consenso y las cosas funcionan”.</i></p>		
	Escuela 17	<p><i>“Tratamos de consensuar situaciones buscar ambas caras de la moneda, ver acuerdos”.</i></p>	Escuela 29	<p><i>“Creemos más en el diálogo, en la conversación, en entusiasmar al otro al cambio, en seducirlo”.</i></p>		
			Escuela 27	<p><i>“Nosotros tenemos, por ejemplo, la intención de</i></p>		

				<i>innovar algo, ellos nos dicen elabore la propuesta a trabajar, para analizar y ver cuáles es el lado positivo y negativo en el aula”.</i>		
	Escuela 30	<i>“Escuchar a todos antes de tomar decisiones”.</i>				
	Escuela 31	<i>“Para ser un buen líder una condición básica es saber</i>				

		<i>escuchar. Si un líder no escucha no hay posibilidad que este liderazgo tenga eco en el cuerpo docente, en los apoderados, en los estudiantes”.</i>				
Trabajo en equipo	Escuela 32	<i>“Trabajar en equipo y no se sabe trabajar en equipo no se puede liberar y también otra</i>	Escuela 33	<i>“El objetivo es que los equipos docente- directivos puedan trabajar en mancomunidad y puedan trabajar en</i>	Escuela 34	<i>“Se trabaja en equipo en forma muy mancomunada, los profesores planifican sus clases, hay una</i>

		<p><i>característica sería que es el líder confíe en las personas a quién les da ciertas funciones”.</i></p>		<p><i>forma coordinada y se hayan puesto de acuerdo”.</i></p>		<p><i>revisión periódica, se visita el aula, se conversa con los colegas, hay un compromiso de todos. Ahora indudablemente los resultados para nosotros son buenos pudiendo ser mejores, en eso estamos comprometidos no hay que quedarse tranquilos obviamente “.</i></p>
--	--	--	--	---	--	--

	Escuela 34	<p><i>“Se toman decisiones como cuerpo docente más que como una persona”;</i></p> <p><i>“debe conocer muy bien el personal con el cual trabaja sus potenciales, sus debilidades, entonces así podría potenciar mucho más a algunos colegas y tratar de superar o mejorar las</i></p>	Escuela 34	<p><i>“Que se generen las distintas instancias en el día a día para que se puedan ver profesores desarrollando su labor, y el equipo directivo liderando y apoyando el trabajo diario”.</i></p>	Escuela 33	<p><i>“Democrático, saber escuchar a los demás”</i></p>
--	------------	--	------------	---	------------	---

		<i>deficiencias”.</i>				
	Escuela 6	<i>“Cada uno de nosotros tiene un alto compromiso con la escuela sabe qué es lo que tiene que hacer para asumir un cursos conoce los planes de trabajo realizamos un trabajo en equipo”.</i>	Escuela 28	<i>“El liderazgo tiene mucho que ver con la consecuencia, o sea, si soy líder tengo que ser consecuente con el trabajo, con la puntualidad, con el trato a los demás, de tal manera que el trabajo se desarrolle de un común acuerdo y no impositivo”.</i>	Escuela 18	<i>“Aseguramos que la política de la escuela fluya en todos los estamentos, si nosotros manifestamos que el centro son los aprendizajes eso hay que hacerlo carne con los apoderados y el profesor que dirige su reunión siempre está apoyado por un</i>

						<i>directivo para de esa forma asegurarnos una forma de funcionamiento”.</i>
	Escuela 33	<i>“De tener autocrítica, capacidad de diálogo, tiene que ser un profesional alguien que sea competente pero aparte de tener esas condiciones como humana”.</i>			Escuela 33	<i>“Si tenemos un problema disciplinario porque algún alumno nos está haciendo ruido, lo primero que hacemos, lo exponemos, lo trabajamos en el consejo de profesores y</i>

						<i>buscamos la forma de resolverlos”.</i>
	Escuela 22	<i>“La convivencia en general tiene que ser de primera calidad”.</i>				
	Escuela 33	<i>“Capacidad de adaptarse al personal que tiene es un equipo que no lo arma el entrenador sino que este es más bien como un equipo que llega</i>				

		<p><i>al real Madrid pero el club les arma el equipo el contrata los jugadores”.</i></p>				
	Escuela 31	<p><i>“La confianza tiene que demostrarse, estar con nosotros trabajando, nosotros tenemos que demostrarles que somos capaces, que podemos</i></p>				

		<p><i>acompañarlos en todo el proceso, aportar con ideas, acompañarlos en situaciones conflictivas donde ellos se sientan con alguna necesidad y nosotros poder apoyarlos”.</i></p>				
	Escuela 33	<p><i>“El trabajo en equipo ha permitido que nosotros nos</i></p>				

		<p><i>conozcamos, trabajar a la par y desarrollar nuestras habilidades y ha sido vital para conocernos y constituir en verdadero equipo”.</i></p>				
	Escuela 31	<p><i>“La voluntad para trabajar es indispensable más allá que sea orden del jefe. Hay disposición</i></p>				

		<p><i>al trabajo inclusive a realizar tareas que no le corresponden” .</i></p>				
	Escuela 31	<p><i>“Trabajar en equipo para lo cual se requiere confié en las personas a quién les da ciertas funciones”.</i></p>				

5.3. Competencias de Liderazgo: Capacidad de Dirección y Liderazgo (según Campo (2004)).

Cualidades asociadas: Delegar, Motivar, Control de Calidad, Desarrollo del Personal, Apertura.

La pesquisa de las Capacidades de Dirección y Liderazgo se abordó a partir de las siguientes preguntas:

- 1. Delegar y Motivar:** ¿El equipo Directivo, es capaz de formar y motivar equipos para la gestión de toma de decisiones?
- 2. Control de Calidad, Desarrollo del Personal y Apertura:** ¿Hay evidencias de acciones tendientes a favorecer procesos de mejora continua y propender al desarrollo del personal de centro educativo?

Tabla 10. Análisis Cualitativo Primera Dimensión: CAPACIDAD DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO (Según Campo (2004)).

CAPACIDAD DIRECCIÓN Y LIDERAZGO	ESTABLECI- MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI- MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI- MIENTO	EVIDENCIA
Delegar	Escuela 7	<i>“El liderazgo escolar es un grupo de personas, que tiene que ser capaz de llevar diferentes situaciones complicadas y manejarlas de la mejor manera posible, deben</i>	Escuela 2	<i>“Tiene que propender con su equipo directivo a crear otros cuerpos que también sean líderes dentro del colegio”.</i>	Escuela 9	<i>“Una persona empoderada de la función que tenga, capaz de movilizar y convencer a otros”.</i>

		<i>ser como guías. La delegación de funciones es muy importante dentro del liderazgo”.</i>				
	Escuela 7	<i>“Con buen trato y que sea capaz de delegar funciones”; “tenemos que demostrarles que somos capaces, que podemos acompañarles en el proceso”.</i>	Escuela 33	<i>“Para que sea eficaz tiene que tener metas claras, cosa que sepa qué tareas se deben cumplir. Saber cuáles son las funciones de cada uno y delegar responsabilidades”</i>	Escuela 33	<i>“Un liderazgo participativo transformacional”.</i>

	Escuela 7	<p><i>“Tenemos buenos profesores, un buen equipo, todos trabajan muy bien, hacen muy bien su pega, no hay que andar diciendo lo que tiene que hacer”.</i></p>	Escuela 9	<p><i>“Aquí todo es trabajo en equipo, en donde una persona está a cargo de esto, otra de aquello, y así vamos articulando las cosas”.</i></p>	Escuela 18	<p><i>“Los profesores llevan una gran tarea y dificultad, le ponen mucha voluntad en esos. Como hay profesores de bastante experiencia también van guiando a los más jóvenes”.</i></p>
	Escuela 9	<p><i>“Para mí el líder dirige, pero tiene que tener las competencias necesarias para llevar a cabo cada una de las</i></p>			Escuela 14	<p><i>“Los líderes tienen que hablar poquito, la crisis de confianza con las instituciones tiene que ver con eso”.</i></p>

		<i>actividades propuestas”.</i>				
	Escuela 27	<i>“La escuela no hace la directora, ni el equipo directivo, los profesores son los que están ahí donde “las papas queman”, por lo tanto, lo que hacemos es acompañarlos, para que ellos tengan tiempo de reponerse y</i>				

		<i>perseverar”.</i>				
	Escuela 25	<i>“Ya no hay dictadores, no se requieren dictadores, los liderazgos son más compartidos”.</i>				
	Escuela 30	<i>“El buen líder sabe delegar función en el momento preciso junto con coordinar equipos de trabajo, pues el líder no puede</i>				

		<i>hacer todo junto a la confianza en las personas”.</i>				
	Escuela 29	<i>“La confianza se construye en la medida que yo puedo entregar funciones, en la medida en que el líder puede ir diciendo mire: aquí vamos a formar equipos y este equipo tendrá cierta autonomía para</i>				

		<i>tomar ciertas decisiones, que evidentemente están bajo la tutela del líder”.</i>				
	Escuela 12	<i>“Delegar y supervisar al mismo tiempo y además debe ser justo, no debe abanderizarse por nada, debe ser imparcial”.</i>				
Motivar	Escuela 31	<i>“Convocar voluntades para un objetivo en</i>	Escuela 11	<i>“El líder hace de cabeza, pero no es el jefe, es el que</i>		

		<i>común en donde se vean representadas las necesidades de la institución donde uno ejerce Liderazgo”.</i>		<i>convoca y motiva para poder conseguir un bien común”.</i>		
	Escuela 6	<i>“Cada uno de nosotros tiene un alto compromiso con la escuela sabe lo que tiene que hacer”.</i>				
	Escuela 7	<i>“Yo quiero que las personas que estén ahí también</i>	Escuela 28	<i>“Capacidad que tiene una persona o grupo de personas</i>		

		<p><i>se sientan contentas y hago todo lo posible, todos los días porque así sea”.</i></p>		<p><i>para gestionar no solo lo administrativo, sino de proponerse objetivos comunes y motivar a todos y comprometer a todos hacia ese mismo objetivo”.</i></p>		
	Escuela 29	<p><i>“El directivo tiene que tener confianza en su equipo y de la mano con esa confianza tiene que ir las altas expectativas, tiene que estar seguro de que nosotros vamos a</i></p>				

		<i>lograr el objetivo y permitir los espacios para poder lograr efectividad”.</i>				
	Escuela 12	<i>“El líder debe motivar con estrategias como la conversación persona a persona y con la responsabilidad que se le entregue a la persona”.</i>	Escuela 8	<i>“Hay que tener claridad en cubrir todos los espacios y las necesidades que emergen día a día en un establecimiento educacional. Yo creo que también tendría que transmitirse a los</i>		

				<p><i>demás, y también ellos deben estar preparados para realizar esas tareas”.</i></p>		
<p>Control de calidad</p>	<p>Escuela 17</p>	<p><i>“Lograr que el establecimiento funcione y que tenga una mejora continua”.</i></p>	<p>Escuela 11</p>	<p><i>“Capacidad de organizar, ir al frente y dirigir, ir evaluando el proceso. De repente uno se complica si lo está haciendo bien o no, como jefe veo el error desde afuera”.</i></p>		

	Escuela 7	<p><i>“Capaz de llevar a cabo la situación y de manejarla de la mejor manera posible”.</i></p>	Escuela 17	<p><i>“Somos conscientes de qué se hace, e intentamos hacer un buen trabajo sistemático, riguroso, monitoreando, pero algo nos está entrapando, que ese trabajo se vea reflejado en los resultados de aprendizaje”.</i></p>		
	Escuela 7	<p><i>“Saber llegar a la resolución de un</i></p>	Escuela 4	<p><i>“Aquí se funcionaba con un</i></p>		

		<p><i>problema en consenso con las personas que tiene a cargo”.</i></p>		<p><i>mecanismo de autocontrol, entonces cuando llegamos, yo quise poner un control a los sistemas de educación. Por ejemplo, que la prueba que es un instrumento que debe pasar por la UTP para ser dictado, y para ver si cumplía con todos los procesos de evaluación”.</i></p>	
--	--	---	--	--	--

Desarrollo del personal	Escuela 31	<i>“El líder hace una lectura adecuada de las necesidades de estos tres grandes mundos estudiantes, apoderados y profesores y cómo se relaciona con los aprendizajes”.</i>	Escuela 28	<i>“Esas características son las más importantes junto con el hecho de ser asertivos. Porque escuchan, porque son preparados y eso hace que el equipo tenga la confianza de atreverse a nuevos cambios”.</i>	Escuela 22	<i>“Está instalado el tema de las caminatas pedagógicas, que costó, pero ya hay acuerdo de los profesores que esto de ser visitado por colegas, por pares porque ellos nunca habían entrado a una sala a ver cómo sus colegas se desempeñan, cómo lo hacen, de qué manera enseñan”.</i>
	Escuela 7	<i>“Trabajar con diferentes tipos de personas, genios</i>	Escuela 33	<i>“Pasa por cambios actitudinales en la gestión directiva.</i>		

		<p>diferentes costumbres y tiene que ser capaz de tolerar situaciones diversas”.</p>		<p>Porque hoy día las emociones, las situaciones que le ocurren a ellos como personas, hay que trabajarlas. Eso cuesta instalarlo, pero es sumamente fundamental para equilibrar lo estratégico y táctico”.</p>		
	Escuela 17	<p>“Con objetividad que guía con expectativas, un</p>	Escuela 25	<p>“Todo parte de la emocionalidad de la persona, si</p>		

		<p><i>líder democrático, que no se imponga”.</i></p>		<p><i>siente que tiene un problema no va a trabajar angustiado porque no le dieron permiso para algo por ejemplo. Un permiso es un desafío, pero asumo ese desafío porque no podría trabajar tranquilo sabiendo que tal profesora tiene enfermo a su bebé, y yo la tengo trabajando”.</i></p>		
--	--	--	--	---	--	--

	Escuela 31	“Convocar voluntades para un objetivo común, convocar los talentos y la voluntad para conseguir sus objetivos”.	Escuela 2	“Un establecimiento educacional donde se descentralicen los espacios de poder, y más allá de la fiscalización, un establecimiento en el cual todos sus miembros caminamos hacia un mismo objetivo”.		
Apertura	Escuela 7	“Con los apoderados no vamos al choque	Escuela 17	“Falta desarrollar esa conciencia de solidaridad en la	Escuela 31	“Reconocer los talentos de sus profesores, sus

		<p><i>con ellos los escuchamos les bajamos la densidad de sus problemas y además les decimos lo que tenemos que decirles pero primero es escucharlos situarlos”.</i></p>		<p><i>meta institucional. En el sentido de que todos tenemos que trabajar hacia el mismo lado buscando los mismos logros para obtener la meta de aprendizaje”.</i></p>		<p><i>capacidades y habilidades en beneficio de la escuela”.</i></p>
	Escuela 17	<p><i>“Tolerancia con los profesores y con los alumnos para ser capaz de</i></p>	Escuela 28	<p><i>“Nuestros líderes son capaces de escuchar, son empáticos y tienen</i></p>	Escuela 33	<p><i>“Nos tenemos que asegurar que el que va llegando (profesor) se impregne de ello: los</i></p>

		<i>entender, hay que ver la situación”.</i>		<i>buen trato, una buena atención. Te escuchan, se ponen en el lugar de uno y tratan de ayudarnos”.</i>		<i>profesores de bastante experiencia van guiando a los más jóvenes se quiere que el nuevo profesor se una a la tarea y no la empiece a mermar”.</i>
	Escuela 21	<i>“Una mente abierta, flexible acorde a los tiempos a los cambios, a la innovación”.</i>			Escuela 23	<i>“Tenemos profesores destacados y competentes, a diferencia de otras comunas”.</i>
	Escuela 30	<i>“Una persona con mucha apertura, que</i>				<i>No evidenciable.</i>

		<p><i>coordina y monitorea su propio trabajo, una persona que siempre está con altas expectativas de lo que se quiere lograr, con buena disposición”.</i></p>				
	Escuela 12	<p><i>“Yo creo que es la confianza que el director le da a uno como profesor para abordar temas en</i></p>				

		<i>la problemática educacional con nuestros alumnos”.</i>				
--	--	---	--	--	--	--

5.4. Síntesis Dimensión “Establecer Direcciones”.

Desde el punto de vista de las cualidades personales asociadas al liderazgo, los entrevistados destacan particularmente la integridad con la cual asumen la gestión al interior de la institución escolar y la asertividad para enfrentar a las personas y las situaciones.

Complementariamente, consultados en relación a las destrezas interpersonales, los entrevistados destacan, en primer lugar, la empatía, la cual asocian al carácter relacional de las organizaciones; en esa línea, reconocen la importancia de la preocupación por los otros, la escucha activa y desde ahí, la relevancia del trabajo en equipo. Reportan un compromiso con el desarrollo del personal docente y el establecimiento de una comunidad de aprendizaje profesional.

En relación a la capacidad de dirección y liderazgo, emerge un discurso que rescata la capacidad de delegar tareas, motivar la participación en distintas iniciativas, generar control de calidad sobre las actividades y acciones que se implementan, asegurando en esa tarea, fortalecer el desarrollo personal y la apertura para comprender contextos y la actuación de los actores (profesores, estudiantes y apoderados).

En cuanto a las destrezas técnicas de la gestión al interior de los establecimientos, emergen con fuerza en el relato de los participantes, el papel que juega la planificación de la acción si lo que se pretende es asegurar la implementación de los PME y los PEI. En estrecha relación destacan la relevancia de la organización de los recursos, los cuales se

muestran escasos y de complejo acceso debido a las prácticas burocráticas que caracterizan al sistema. Es interesante destacar la referencia a la necesidad de comprensión de los contextos, para lograr una actuación dotada de sentido y con posibilidad de impactar en las prácticas que se desarrollan al interior de los establecimientos educacionales. Finalmente, refieren también al papel que juega la evaluación como mecanismo de regulación de los procesos y control de la calidad.

El estudio de las tareas directivas poco a poco ha ido dando pie al trabajo con las personas que dirigen, y al contexto en que estas están inmersas. En tal sentido, las competencias de la dirección se relacionan con atributos personales y con tareas del día a día, incorporándose el contexto y la cultura de la organización. Desde esta mirada las cualidades personales, destrezas interpersonales, capacidad de dirección y las destrezas técnicas de gestión (Campo, 2004) son reconocibles puesto que los líderes conductores de los procesos de mejora, son asertivos frente al grupo de pares y ante los diversos estamentos del establecimiento educativo.

Poseen flexibilidad para adaptarse a nuevos ámbitos y desafíos, intentando establecer relaciones horizontales a fin de consentir y acompañar los procesos de adaptación y cambio en el aula. Si bien, muchos son equipos nuevos, procuran ser fiables en su actuar, tarea que resulta engorrosa cuando los docentes y apoderados están acostumbrados a un modo de operar. Esta fiabilidad destaca la preocupación para que los miembros del equipo directivo y del claustro de profesores conozcan los objetivos, lineamientos y planes de mejora. No obstante, siempre hay quienes no valoran estas acciones o se niegan a participar y colaborar en las tareas de mejora. La integridad es una de las competencias menos visible en la

dirección, no obstante, los relatos permiten evidenciar que se asume más bien como una tarea dentro de la formación del alumnado y no como una competencia directiva.

En el plano de las destrezas interpersonales de empatía, preocupación, asequibilidad, escucha activa y trabajo en equipo, los entrevistados reconocen y destacan las habilidades de sus directivos para acompañar y situarse en el lugar del otro, como así también de la apertura y confianza necesaria para generar cambios y mejoras en los procesos educativos. Pretensiones que no serían posibles si los directivos no estuviesen preocupados de la gestión administrativa y del desarrollo del talento humano. Ambas dimensiones requieren de una escucha activa y de trabajo en equipo, independiente del estamento en que se realicen las innovaciones. Ahora bien, estas destrezas pudiesen verse mermadas cuando no se valoran los contextos sociales o cuando no se logra encontrar el equilibrio entre la dirigir y liderar. Reconociendo la dificultad de ambas funciones, una buena dirección consigue equilibrar negociando, argumentando y trabajando en la gestión del currículo, de las relaciones y del centro educativo.

Las competencias de dirección y liderazgo son perceptibles, puesto que la dirección y su líder delegan funciones, considerando los talentos y habilidades de sus miembros para entregar tareas. Motivan a sus seguidores y son capaces de dar respuestas asertivas y oportunas frente a las demandas de sus subordinados. A nivel de desarrollo personal, muchas veces los directivos postergan su propio desarrollo por el bien común, o por las necesidades emergentes de su planta docente. Si bien el control de calidad es una tarea presente, suele confundirse con la capacidad de monitorear los procesos y de organizar acciones remediales.

La apertura se evidencia como una tarea más bien al interior del centro educativo en lugar de ser una acción orientada hacia el exterior y hacia la comunidad educativa y local, razón por la cual el liderazgo no se desarrolla en pleno, ya que está muy centrado en la tarea al interior, olvidando su rol como agente socializador y como agentes de cambio en contextos muchas veces de vulnerabilidad social.

La planificación, organización y comprensión del contexto son aristas que deben tenerse presente y periódicamente evaluarse para mejorar la tarea de los centros educativos. Le corresponde al equipo directivo no solo velar por el funcionamiento del centro, sino también el elaborar el plan del centro educativo y adoptar las medidas necesarias para que dicho plan se ejecute coordinadamente.

Desde el punto de vista de las cualidades personales para el ejercicio de un liderazgo eficaz, los entrevistados destacan la flexibilidad y la fiabilidad, en el primer caso para adaptarse a las situaciones, contextos y personas; y en el segundo caso, para lograr el respeto de las personas con las cuales se trabaja.

En cuanto a las destrezas de carácter interpersonal, los entrevistados refieren a la empatía en tanto les permite comprender los contextos de actuación y el trabajo en equipo para articular los esfuerzos individuales en torno a los objetivos definidos en el contexto institucional y de aula.

En relación a las capacidades de dirección y liderazgo, son identificadas las relativas a delegar, controlar y desarrollo del personal. No son identificadas las referidas a motivar y capacidad de apertura.

En las destrezas técnicas de gestión, los entrevistados centran su atención en la planificación que permite articular medios en relación al logro de resultados, destacan la comprensión del contexto, donde la planificación ha de llevarse a cabo; y destacan la evaluación como mecanismos de verificación del nivel de cumplimiento de todo aquello que se diseña e implementa.

6. Dimensión N°2: Desarrollar Personas (según Leithwood (2007)).

La presente dimensión está relacionada con el desarrollar personas, construir con conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas.

El análisis de esta dimensión se expresa en las siguientes prácticas:

- Atención y apoyo individual a los docentes.
- Atención y apoyo intelectual.
- Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes).

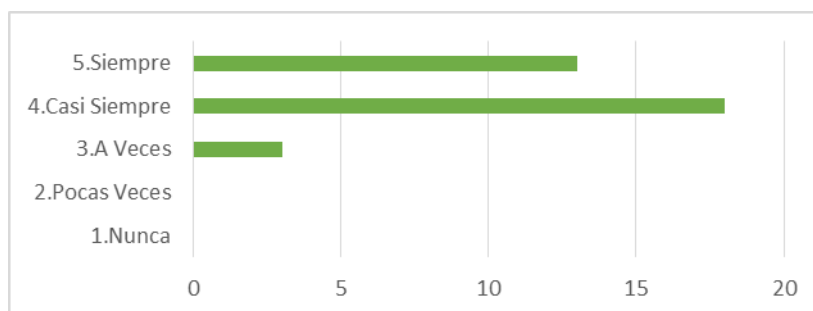
Para el análisis de esta dimensión se considera el siguiente dominio de competencia:

Categoría (Según Campo (2004))	Competencia	Indicador (es)
CUALIDADES PERSONALES	Constancia Equilibrio	16, 17, 18 y 19
DESTREZAS INTERPERSONALES	Empatía Preocupación por los otros Escucha Activa	20, 21, 22, 23, 24 y 25
CAPACIDAD DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO	Motivación Desarrollo del Personal	26, 27, 28, 29 y 30

1. Creo conocer tanto los aspectos fuertes como los débiles de los profesores del centro

[Competencia: Equilibrio y Empatía]

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	3	8,8%
4.Casi Siempre	18	52,9%
5.Siempre	13	38,2%

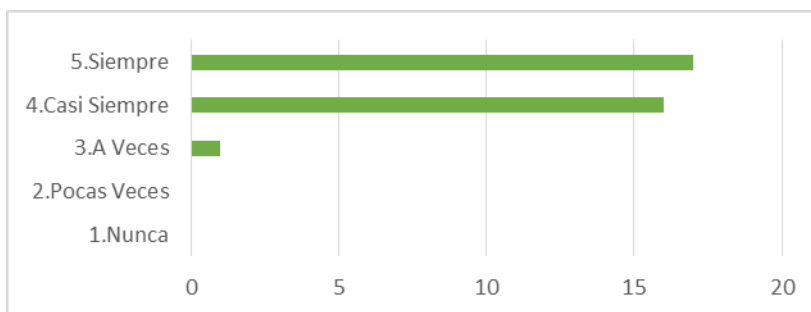


La mayoría de los encuestados afirman conocer los aspectos fuertes y débiles de los establecimientos educativos a los cuales pertenecen, lo que refleja la evidente manifestación de las competencias de Equilibrio y Empatía en los liderazgos presentes.

2. Concedo atención personal cuando observo problemas de algún docente.

[Competencia: Preocupación por los Otros; Trabajo en Equipo]

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	1	2,9%
4.Casi Siempre	16	47,1%
5.Siempre	17	50,0%

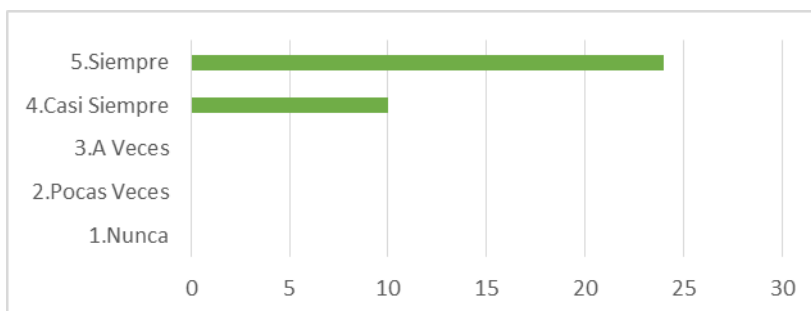


Casi el 100% de los encuestados (considerando Siempre y Casi Siempre), creen que el liderazgo promovido por el centro educativo centra también la preocupación por los profesores.

3. Consulto a los profesores personalmente cuando tomo una decisión que les afecta

[Competencia: Desarrollo Personal].

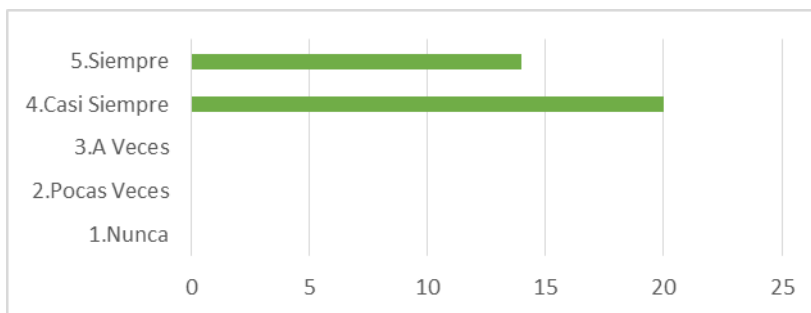
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	10	29,4%
5.Siempre	24	70,6%



El 70% de los encuestados consulta al cuerpo docente cuando se toma una decisión que los pueda afectar. Sin embargo, un 29,4% afirma que realiza la mayoría de las veces esta práctica.

4. Ayudo mucho a los profesores recién llegados [Competencia: Desarrollo Personal].

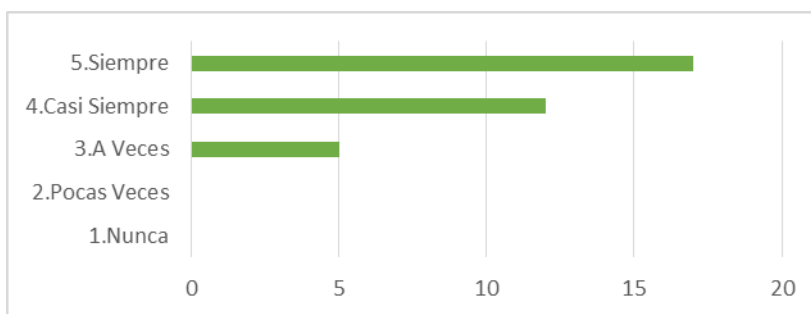
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	20	58,8%
5.Siempre	14	41,2%



Los encuestados manifiestan tener presente la competencia “Desarrollo del Personal”, ya que existe siempre un apoyo a los nuevos docentes que se incorporan a los centros educativos que participaron de esta encuesta.

5. Suelo tener en cuenta a las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales [Competencia: Preocupación por los Otros].

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	12	35,3%
5.Siempre	17	50,0%

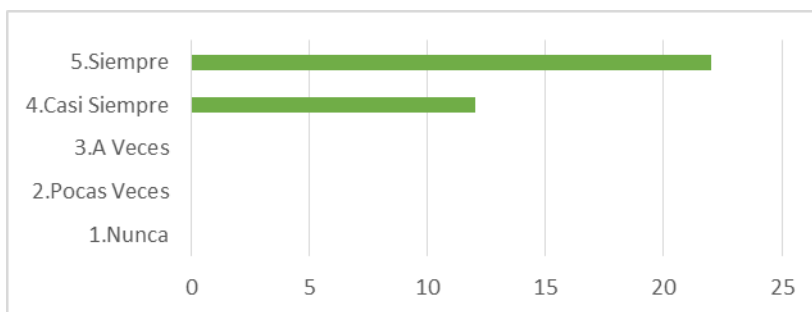


Existe una clara evidencia que los líderes de los establecimientos educacionales que fueron sujeto de estudio, presentan una evidente preocupación por sus equipos de trabajos y profesores de los centros que dirigen.

6. Me mantengo al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas

[Competencia: Escucha Activa].

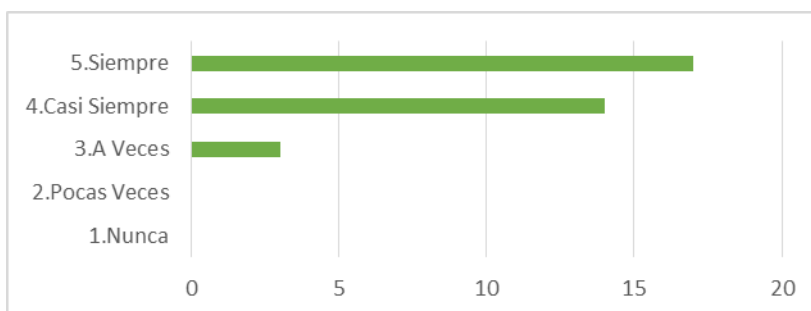
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	12	35,3%
5.Siempre	22	64,7%



Existe una clara evidencia que los líderes de los establecimientos educacionales que fueron sujeto de estudio, consideran importante a la persona escuchando atentamente sus necesidades.

7. Animo a solucionar problemas y generar ideas nuevas [Competencia: Motivación y Desarrollo Personal].

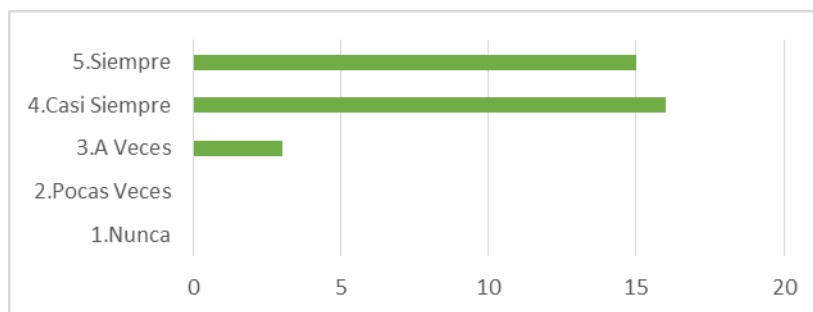
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	3	8,8%
4.Casi Siempre	14	41,2%
5.Siempre	17	50,0%



Se aprecia una alta tendencia de los encuestados hacia la mediación y solución de los problemas y una alta capacidad de innovación.

8. Ayudo a pensar en resolver problemas viejos de manera distinta [Competencia: Preocupación por los Otros].

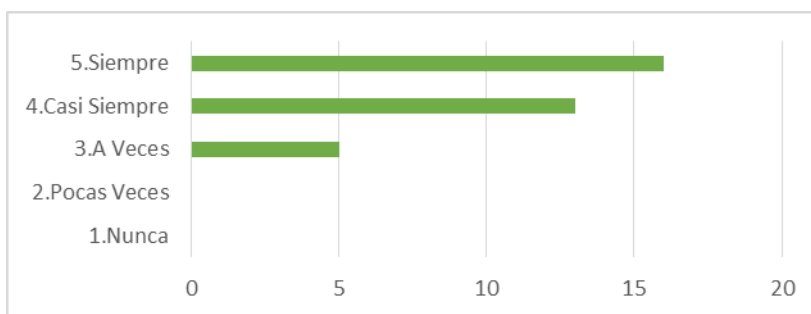
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	3	8,8%
4.Casi Siempre	16	47,1%
5.Siempre	15	44,1%



Desde el punto de vista de la preocupación por los otros. La gran mayoría de los encuestados manifiesta ayudar en la solución de problemas de un modo distinto.

9. Doy razones para cambiar la manera de pensar sobre los problemas [Competencia: Escucha Activa].

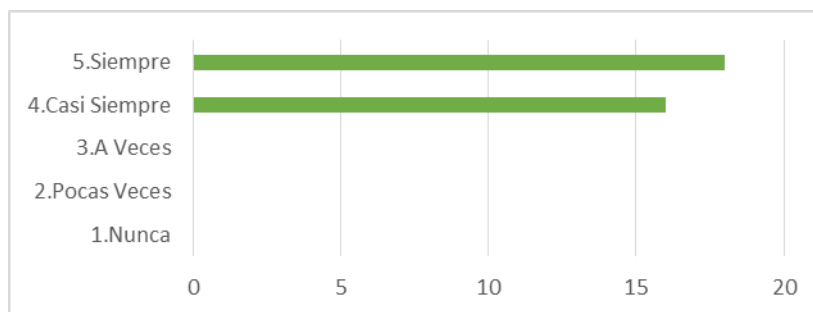
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	13	38,2%
5.Siempre	16	47,1%



El mayor porcentaje de encuestados manifiesta que es necesario dar cuenta de la necesidad de cambiar el modo de pensar al momento de razonar acerca de los problemas que se producen en los diversos centros educativos.

10. Animo a reflexionar sobre cómo se puede mejorar el trabajo [Competencia: Motivación].

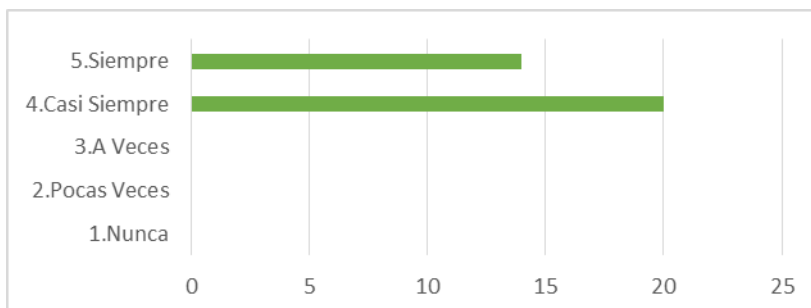
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	16	47,1%
5.Siempre	18	52,9%



Los resultados manifiestan que la mayoría de los encuestados promueve la reflexión en función de la mejora en la calidad del trabajo.

11. Animo a los profesores a que usen la razón y la lógica en la discusión pedagógica [Competencia: Constancia].

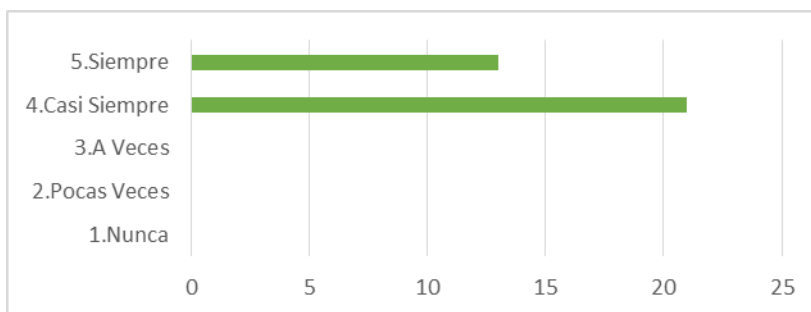
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	20	58,8%
5.Siempre	14	41,2%



Los resultados dan cuenta de que los líderes promueven, en sus profesores, la reflexión pedagógica, considerando la lógica y la razón en esta práctica.

12. Proporciono nuevos enfoques ante situaciones problemáticas [Competencia: Constancia].

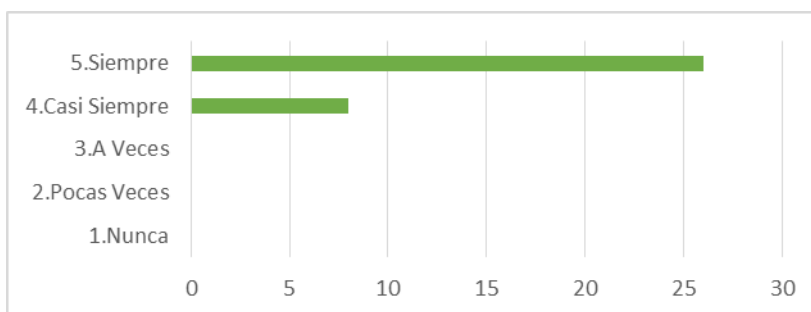
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	21	61,8%
5.Siempre	13	38,2%



La mayoría de los encuestados afirman que proporcionan nuevos enfoques al momento de enfrentar los problemas que ocurren en el día a día en los diferentes centros educativos.

13. Animo a los profesores a ser críticos con la problemática del Centro [Competencia: Motivación, Constancia].

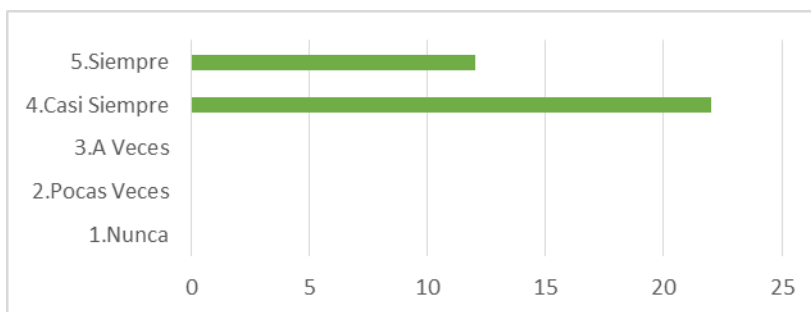
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	8	23,5%
5.Siempre	26	76,5%



Con respecto a este reactivo, se puede decir que los distintos líderes promueven a que sus docentes sean críticos al momento de enfrentar las diversas problemáticas que afectan al centro educativo.

14. Animo a que los profesores desarrollen todas sus potencialidades [Competencia: Motivación y Constancia].

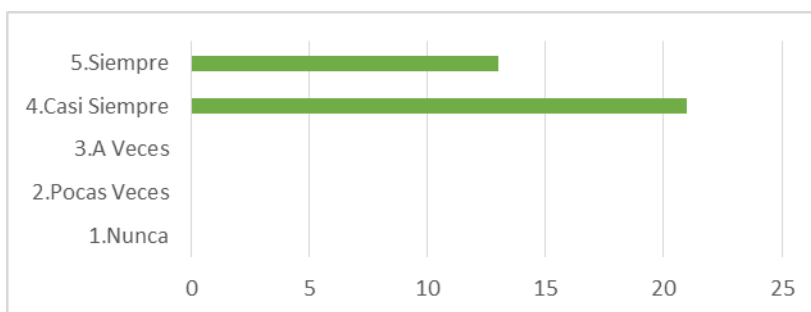
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	22	64,7%
5.Siempre	12	35,3%



Existe una clara tendencia a la motivación por parte de los encuestados, considerando este elemento como un pilar para el desarrollo de las potencialidades de sus profesores.

15. Estimulo a los profesores a desarrollar ideas innovadoras al trabajo diario- [Competencia: Motivación y Constancia].

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	21	61,8%
5.Siempre	13	38,2%



Nuevamente la motivación es considerada como un pilar para el desarrollo de las potencialidades de sus profesores en función de promover en los docentes ideas innovadoras para el trabajo diario.

Tabla 11. Porcentaje de Manifestación de la Competencia en la Dimensión “DESARROLLAR PERSONAS”.

DIMENSIONES	COMPETENCIA	%
CUALIDADES PERSONALES	<i>Constancia</i>	47,8
	<i>Equilibrio</i>	52,0
DESTREZAS INTERPERSONALES	<i>Empatía</i>	50,2
	<i>Preocupación por los Otros</i>	38,9
	<i>Escucha Activa</i>	10,7
CAPACIDAD DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO	<i>Motivación</i>	50,4
	<i>Desarrollo del Personal</i>	49,5

Con respecto a los datos alcanzados por la Medición SIMCE, las escuelas presentan clara sincronía con las competencias de constancia, equilibrio, empatía, motivación y desarrollo del personal con altos valores porcentuales promedio que notoriamente indican un sistema de liderazgo en función del desarrollo de los profesionales de la educación promoviendo la motivación y entusiasmo por la carrera docente.

En el marco de esta dimensión (DESARROLLAR PERSONAS), se acoplan los resultados de los grupos focales, dando cuenta de los registros que desde los significados de los actores posibilitan una mejor comprensión de la acción directiva enmarcada en las **COMPETENCIAS DE LIDERAZGO EFECTIVO** a nivel de **CATEGORÍA DE LA TAREA**, **CATEGORÍA DE LA RELACIÓN** Y **CATEGORÍA DE CAMBIO**.

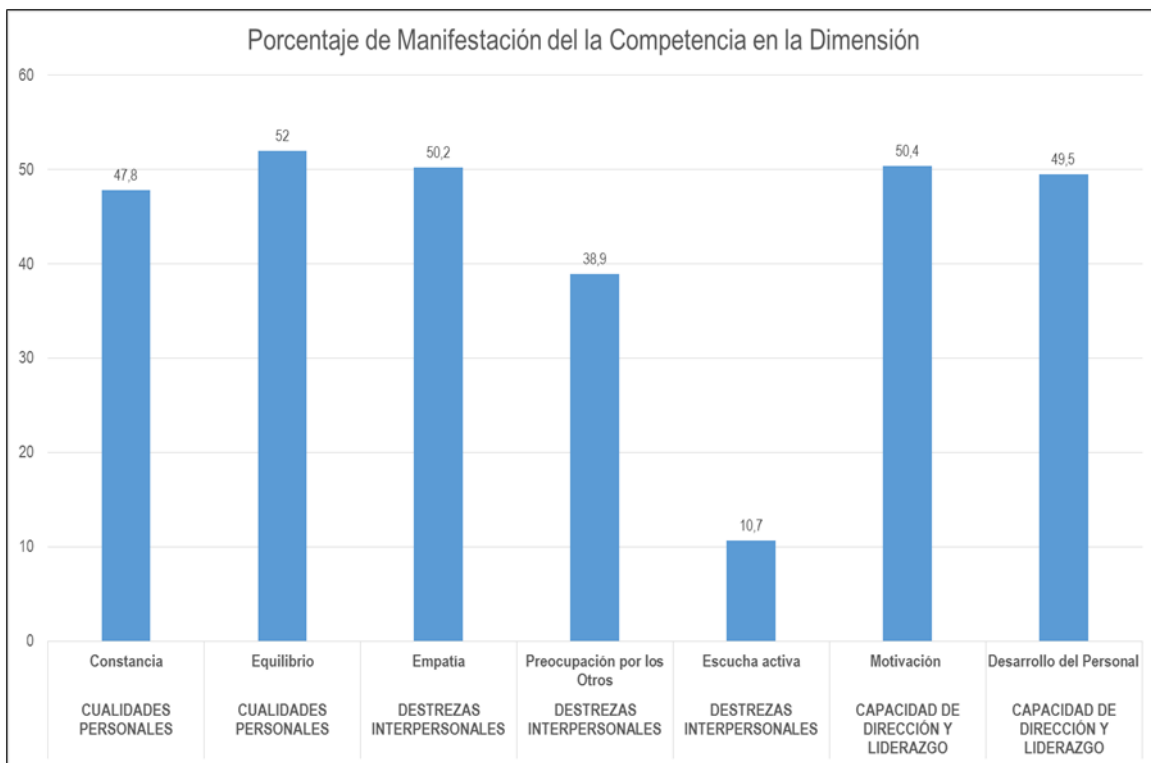


Gráfico 2. Porcentaje de Manifestación de la Competencia en la Dimensión “DESARROLLAR PERSONAS”.

6.1. Análisis e interpretación de los hallazgos cualitativos Dimensión: “Desarrollar Personas”, según Leithwood (2007).

Competencias de liderazgo efectivo: Categoría de la Tarea (según Campo (2004)).

Cualidades asociadas: Supervisar, Aclarar Roles, Planificar, Consultar, Apoyar, Facultar, Desarrollar, Reconocer.

La pesquisa de las Cualidades Personales se abordó a partir de las siguientes preguntas:

1. Planificar, Supervisar, Aclarar Roles, Consultar, Apoyar, Facultar, Desarrollar, Reconocer: ¿Cómo se intencionan en la práctica los procesos de planificación, implementación y supervisión de la gestión del Centro Educativo?

Tabla 12. Análisis Cualitativo Segunda Dimensión: CATEGORÍA DE LA TAREA (Según Campo (2004)).

CATEGORÍA DE TAREA	ESTABLECI- MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI- MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI- MIENTO	EVIDENCIA
Supervisar	Escuela 23	<p><i>“Uno también ejerce liderazgo de acuerdo a la función que uno tiene”; “cada uno en lo suyo, en su ámbito, en su propia gestión y, por lo tanto, aquí aunque el liderazgo no puede subdividir y cada persona asume el</i></p>	Escuela 11	<p><i>“Se evalúan acciones, luego se reflexiona de lo que resultó bien y lo que resultó menos”.</i></p>		

		<p><i>liderazgo que es compartido por la unidad correspondiente”</i></p> <p><i>; “se va revisando para ver si el profesor está cumpliendo y se va viendo también cómo va el estado de avance de los alumnos, y se da informe a los apoderados”.</i></p>				
	Escuela 11	<p><i>“Cuando todos remamos hacia el</i></p>	Escuela 8	<p><i>“Monitoreo es igual a mejora,</i></p>		

		<p><i>mismo horizonte, cuando todos seguimos el mismo objetivo, cuando logramos el éxito”.</i></p>		<p><i>retroalimentación, toma de decisiones, corregir. Se hace a nivel de aula, a nivel de PME se va viendo si se va cumpliendo la tarea que tenemos en el cronograma”.</i></p>		
			<p>Escuela 15</p>	<p><i>“Tenemos que estar atrás de algunos profesores para que puedan hacer clases, el director tiene que estar</i></p>		

				<i>constantemente dentro del aula”</i>		
Aclarar roles	Escuela 22	<i>“Creando espacios de diálogo, conversación e instancias donde los subalternos puedan cumplir con las funciones previamente asignadas y el equipo directivo pueda ir confirmando que realmente esas</i>	Escuela 11	<i>“Todo lo que ella necesita: la información que probablemente tengo yo y ella no la tiene, entonces, todos estamos dispuestos a pasarnos la información”.</i>	Escuela 18	<i>“Instalar sellos de pertenencia, con un proyecto educativo institucional que es un proyecto de conocimiento público, lo estamos revisando periódicamente”.</i>

		<i>funciones se van haciendo y se van haciendo bien”.</i>				
	Escuela 31	<i>“Una de las tareas que debería tener el director de fijarse altas expectativas no solo a nivel personal, sino que también a nivel grupal. Creo que el ordenar un establecimiento educacional permite poner</i>	Escuela 13	<i>“Uno tiene que darse el trabajo de investigar, pero también de escuchar, porque aquí antes que nada todos somos de comuna urbana”.</i>		

		<i>claridad en cuanto a los roles y funciones y exigencias que debe tener cada uno en su quehacer educacional”.</i>				
	Escuela 32	<i>“Aparte de saber escuchar tiene que tener la capacidad de proponer, que esté llano a entregar ideas y esas ideas</i>	Escuela 22	<i>“Cuando tienen dudas preguntan. Siempre estamos diciendo: ante la duda es preferible preguntar, porque no nacimos sabiendo. Si</i>		

		<i>perfectamente se puedan replicar con las ideas que puedan emanar también de profesores”.</i>		<i>tenemos esa inquietud bien, si no la podemos resolver vamos a otras instancias, hasta que podamos dar la respuesta adecuada ya sea al alumno, al apoderado a, un profesor”.</i>		
	Escuela 31	<i>“Tiene que ser el que ejerza la gestión que presenta la consecución de</i>				

		<p><i>ideas claras.</i></p> <p><i>Porque si un líder dice un día una cosa y luego otra no existe claridad y un líder debe ser capaz de dar instrucciones clara para producir esta sinergia”.</i></p>				
Planificar	Escuela 9	<p><i>“Se trabaja con un equipo de gestión que es amplio y multidisciplinar.</i></p>	Escuela 11	<p><i>“No hay una línea de trabajo permanente, los alumnos se desorientan, no</i></p>		

		<p><i>Entonces, en las reuniones se hace un análisis general y se estudia cómo está la institución y se define qué es lo que puede aportar cada uno de nosotros para la mejora. Siempre hincando el diente a la planificación semanal o mensual, entonces por esto es</i></p>		<p><i>siguen los mismos criterios”.</i></p>		
--	--	---	--	---	--	--

		<p><i>importante la planificación y así las tareas se van distribuyendo en las diferentes personas digamos”; “día a día decimos que es importante ser efectivo al momento de la toma de decisiones y que sean tomadas como equipos y líderes en el momento justo</i></p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p><i>pensando siempre en los aprendizajes y en mantener un buen ambiente educativo”; una buena información y a tiempo nos permite tomar decisiones oportunas y sobre todo a tiempo”.</i></p>				
			Escuela 13	<p><i>“Uno no puede organizar y planificar si no</i></p>		

				<i>escucha todos los comentarios de los demás”.</i>		
			Escuela 21	<i>“En párvulo, nosotras, a pesar del paro logramos los objetivos, se cumplieron”.</i>		
Consultar	Escuela 14	<i>“No es decisión de una sola persona sino que quienes ejercen el liderazgo acá en el establecimiento”;</i> <i>“lo bueno es estar</i>	Escuela 8	<i>“No es dictatorial, sino son acuerdos, nos preguntan, no se dice: ya se va a hacer esto”.</i>	Escuela 22	<i>“Instalar los espacios de conversación, se necesita que los profesores conversen entre ellos porque no sacamos nada no</i>

		<i>en un lugar donde uno tiene instancias de participación, de opinión, en que somos todos considerados”.</i>				<i>darles las cosas hechas, la idea es que se comprometan”.</i>
	Escuela 7	<i>“Consultar antes de tomar una decisión, verificando la comprensión y los puntos de vista de los involucrados”.</i>	Escuela 11	<i>“Escuchar la opinión de todos los integrantes, aplicando encuestas de satisfacción para ver en qué estamos mejorando. Porque muchas veces</i>		

				<p><i>cuando se le pregunta al apoderado, se siente un poco intimidado, y no dice con la franqueza que teniendo un papel anónimo y dando su opinión a través de una encuesta por ejemplo”.</i></p>		
	Escuela 30	<p><i>“Aparte de delegar respeta las opinión del otro y escucha al</i></p>	Escuela 26	<p><i>“A un grupo se nos acusó de mal trato laboral. Se hizo una investigación</i></p>		

		<p><i>otro considerando sus ideas”</i></p>		<p><i>sumaria y al final se llegó a la conclusión y fuimos sobreseídos.</i></p> <p><i>Primero se podría haber consultado, conversado. Si uno tiene problemas con una persona, o cree tenerlos, lo mejor es comunicarse..[.]</i></p> <p><i>se saltaron todos los conductos regulares, pasó directo a la alcaldía, se pasó a</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<i>llevar a la dirección del colegio, se pasó a llevar al DAEM”.</i>		
--	--	--	--	--	--	--

6.2. Competencias de Liderazgo Efectivo: Categoría de la Relación (según Campo (2004)).

Cualidades asociadas: Apoyar, Facultar, Desarrollar, Reconocer.

La pesquisa de las Cualidades Personales se abordó a partir de las siguientes preguntas:

1. Apoyar, Facultar, Desarrollar y Reconocer: ¿El equipo directivo desarrolla prácticas que facilitan el involucramiento efectivo de los actores del proceso educativo?

Tabla 13. Análisis Cualitativo Segunda Dimensión: CATEGORÍA DE LA RELACIÓN (Según Campo (2004)).

CATEGORÍA DE RELACIÓN	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA
Apoyar	Escuela 22	“Con buen trato y que sea capaz de delegar funciones”; “tenemos que	Escuela 21	“Este año cuarto medio cumplió con todo el trabajo, con ellos fue casi el 100%, porque no		

		<i>demostrarles que somos capaces, que podemos acompañarles en el proceso”.</i>		<i>perdieron un día de clases a pesar del paro tuvimos turno ético”.</i>		
			Escuela 18	<i>“Vamos evaluando y tomamos decisiones, preguntamos a los profesores, que también pueden aportar, sobre las cosas que nos van dando resultados y dentro de las decisiones nosotros</i>		

				<p><i>hemos tomado por ejemplo cuando buscamos profesores de refuerzo, a qué curso apoyar más”.</i></p>		
			Escuela 11	<p><i>“Antes los apoderados eran gente comprometida, la mamá pasaba en la casa también, pasaba al lado de la chiquilla, era más fácil asistir a</i></p>		

				<p><i>las reuniones.</i></p> <p><i>Cuando se</i></p> <p><i>presentaba un</i></p> <p><i>problema</i></p> <p><i>lográbamos en</i></p> <p><i>conjunto tratar de</i></p> <p><i>solucionar, pero</i></p> <p><i>hoy no. Los</i></p> <p><i>alumnos viven</i></p> <p><i>solos, con abuelos,</i></p> <p><i>y, a veces no se</i></p> <p><i>presentan, entonces</i></p> <p><i>es complejo el</i></p> <p><i>tema, y uno ahí</i></p> <p><i>hace esfuerzo</i></p> <p><i>adicional, porque</i></p> <p><i>no solamente tiene</i></p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<i>que presentarse como profesor, sino que muchas veces asistiéndolo en otras cosas”.</i>		
Facultar	Escuela 21	<i>“Uno está bien preparado como profesor pero necesita apoyo en las directrices, en la forma de hacer las cosas y los roles y ahí juega un rol importante el liderazgo de los directivos”.</i>	Escuela 16	<i>“Cuando no está la directora ha tenido que asumir la jefa de UTP, o cuando no está ella, entonces es otro docente, y cuando no hay ninguna de los tres directivos, está logrado, se ha podido delegar</i>	Escuela 16	<i>“Instalar los espacios de conversación, se necesita que los profesores conversen entre ellos porque no sacamos nada con darles las cosas hechas, la idea es que se</i>

				<i>responsabilidades,</i>		<i>comprometan”.</i>
	Escuela 6	<i>“Todos salimos agotados donde hay cursos con 45 niños, donde ocurren muchas situaciones diferentes, donde todos nos agotamos, entonces, salir del aula y encontrar ese apoyo de los directivos donde nos fortalecen, nos dicen cosas</i>		<i>y se ha cumplido porque hay profesores y docentes que son competentes para asumir todo tipo de responsabilidades”</i>		

		<i>positivas, eso se agradece y es clave”.</i>				
	Escuela 5	<i>“Tener un buen ambiente escolar en cuanto convivencia”.</i>	Escuela 21	<i>“Es como poner el dedo en la llaga cuando llegamos a ese punto de la situación contractual. Es el sufrimiento de final de cada año. Nosotros queremos fortalecer el equipo humano, pero por otro lado, no tenemos la certeza</i>		

				<i>de que sea así, de que sea nuestro equipo”.</i>		
	Escuela 32	<i>“Que sepa trabajar en equipo y no se sabe trabajar en equipo no se puede liberar y también otra característica sería que es el líder confíe en las personas a quien les da ciertas funciones. Porque</i>	Escuela 7	<i>“La ley SEP nos ha dado muchas herramientas y tenemos la posibilidad de capacitar profesores que están débiles en algunos aspectos”.</i>		

		<p><i>si un líder no confía en otro tampoco puede reflejar en el otro que quiere que sea el otro también. A lo mejor el director quiere más líderes en el colegio pero él también tiene que regresar para que el otro también tome su figura y pueda también proyectarla”.</i></p>				
--	--	--	--	--	--	--

	Escuela 7	<p><i>“La tarea más importante es ubicar al profesor correcto con sus fortalezas y habilidades en los cursos que corresponde”.</i></p>				
	Escuela 34	<p><i>“En la gran mayoría de las decisiones se hace un trabajo mancomunado para tomar las decisiones y avanzar como</i></p>				

		<i>comunidad escolar”.</i>				
	Escuela 22	<i>“El liderazgo siempre debe ser compartido, tiene que ser incorporando a personas que aporten con sugerencias y lo que saben. Y eso hace que la gente se comprometa”.</i>				
	Escuela 30	<i>“Entrega responsabilidad confiando en que</i>				

		<p><i>cada uno hará las cosas bien, pues estamos comprometidos con el aprendizaje de los alumnos”.</i></p>				
	Escuela 31	<p><i>“No es fácil tener que aprender de otro y eso es clave delegar para dar oportunidad a otro, no se es menos jefe si uno reconoce que se</i></p>				

		<i>equivocó”.</i>				
Desarrollar	Escuela 7	<i>“Tomen en cuenta las habilidades que tienen las personas a su cargo, que se dé cuenta de la expertis que tienen las distintas personas y los ubique en los lugares que esa persona va a poder desarrollarse de</i>	Escuela 23	<i>“Tenemos que estar conscientes de las características de nuestra unidad educativa, no para escaparnos del foco de la enseñanza, del logro de aprendizajes, sino para desarrollar competencias en el aula”</i>	Escuela 22	<i>“Son líderes positivos y nos permiten proponer ideas o cuando nosotros tenemos, por ejemplo, la intención de innovar algo ellos nos dicen elabore la propuesta a trabajar para analizar y ver cuál es solo el lado positivo y negativo en el aula”.</i>

		<i>la mejor forma, y lograr que el colegio surja”.</i>				
	Escuela 34	<i>“Liderazgo de tipo estratégico para que la comunidad educativa vaya hacia un horizonte común y se consoliden aprendizajes”.</i>	Escuela 22	<i>“Se están buscando las mejores estrategias para poder llegar a los resultados. Se trata de buscar las mejores alternativas para llegar a consolidar metas y lograr resultados”</i>		

		<p><i>El marco de la buena dirección constituye el camino de cómo hacer efecto, de cómo alcanzar la meta”.</i></p>	Escuela 33	<p><i>“Los acompañamientos en el aula no van con un carácter punitivo, sino con un carácter formativo, que nos permite evaluar el contexto en que nuestro docente se desarrolla. Si en el pasado teníamos que ver cómo nuestros alumnos aprendían, hoy tenemos que ver cómo nuestros</i></p>		
--	--	--	------------	--	--	--

				<p><i>docentes desarrollan sus prácticas pedagógicas, y cómo podemos colaborar nosotros, como directivos, a la mejora de eso”.</i></p>		
Reconocer	Escuela 6	<p><i>“Empezamos a trabajar para que ellos se crean el cuento de que pueden llegar muy lejos, de tener altas expectativas de</i></p>	Escuela 23	<p><i>“Tenemos la ilusión de que los profesores ya lo han hecho todo, han intentado todo, y se les está exigiendo más herramientas para</i></p>		

		<p>ellos; entonces al director se le ocurrió algo que es muy bueno, por ejemplo, de estimularlos a través de una especie de competencia o concurso, “juégatela por tu colegio”; ¿y ese concurso qué es lo que implica? Qué el va rankiando semanalmente o</p>		<p>trabajar con los niños de inclusión, los profesores necesitan más ayuda”.</p>		
--	--	---	--	--	--	--

		<p><i>mensualmente a los cursos para que hagan cosas positivas en el colegio, en la sala de clases, en el patio, en distintas acciones que ellos hagan, entonces van acumulando puntaje, en velocidad lectora, en varias cuestiones”.</i></p>				
	Escuela 31	<p><i>“Un profesor recibe el aliento</i></p>	Escuela 21	<p><i>“El liderazgo es clave, es parte de</i></p>		

		<p><i>de llevar a cabo un proyecto, que sea apreciado y, sobretodo valorado, por su director en el trabajo que hace y que siempre se esté creyendo en sus capacidades”.</i></p>		<p><i>una gestión. Ahora el problema es si el líder tiene la capacidad de ser líder, porque una cosa es el cargo y otra es la autoridad y otra cosa es el poder”.</i></p>		
			Escuela 22	<p><i>“Tampoco es fácil, nadie nos enseña a dirigir los grupos que conforman la unidad educativa. Entonces siempre</i></p>		

				<p><i>se está preparando al asistente de aula, al docente de asignatura, pero no sé, a nosotros por abc motivo, no. Las competencias y habilidades están, pero también necesitamos un modelaje”.</i></p>		
--	--	--	--	--	--	--

6.3. Competencias de Liderazgo Efectivo: Categoría de Cambio según Campo (2004)).

Cualidades asociadas: Visualizar, Fomentar Pensamiento, Seguimiento.

La pesquisa de las Cualidades Personales se abordó a partir de las siguientes preguntas:

1. Visualizar, Fomentar Pensamiento y Seguimiento: ¿Hay evidencia de liderazgo prospectivo en la gestión del equipo directivo del establecimiento?

Tabla 14. Análisis cualitativo segunda dimensión: CATEGORÍA DE CAMBIO Según Campo (2004)).

CATEGORÍA DE CAMBIO	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA
Visualizar	Escuela 6	<i>“Pretendemos una formación centrada en valores, sea en el TP o en la</i>	Escuela 22	<i>“Para el logro de los aprendizajes tiene uno que pensar en la equidad e</i>	Escuela 31	<i>“Una escuela que está aprendiendo, una escuela que aprende estamos en conjunto todos</i>

		<p><i>proyección a la universidad, trabajamos con altos índices de vulnerabilidad”.</i></p>		<p><i>igualdad, y eso tiene que ver con la convivencia escolar porque si uno se equivoca, uno tiene que tratar sobre todas las cosas ser equitativo o justo para que no se produzcan esas diferencias en las personas que trabajan en la institución.</i></p> <p><i>Entonces, evitar eso de estar</i></p>		<p><i>tratando de ir aprendiendo unos de otros y de cambiar el paradigma de esto de entregar solo conocimiento, sino de desarrollar competencias sino que ese paradigma cambiarlo ya iniciamos, es difícil, cuesta harto, hay mucha resistencia”.</i></p>
--	--	---	--	---	--	---

				<i>descontento, el estar descontentos no nos va a dar buenos resultados en los aprendizajes”.</i>		
	Escuela 7	<i>“Nosotros tomamos el remo y buscamos la forma en que todos remáramos para el mismo lado, cuando llegamos la escuela tenía 200 alumnos y hoy</i>	Escuela 33	<i>“Cuando la comunidad entera esté consciente de la situación vamos a poder mejorar adecuadamente, pero eso es una tarea que vamos a tener que empezar a desarrollar</i>	Escuela 21	<i>“Pareciera ser que mientras uno no se logre dar cuenta de que el estudiante cambió, es difícil que el procesos pedagógico avance”.</i>

		416”.		<i>luego, estamos contra el tiempo”.</i>		
			Escuela 22	<i>“Tenemos que llegar a consolidar las metas que tenga el equipo directivo porque la verdad es que el equipo de gestión tiene metas y estamos buscando estrategias para llegar a esos resultados”.</i>		
	Escuela 7	<i>“Como este liderazgo camina</i>			Escuela 8	<i>“La labor del director ha sido</i>

		<i>o contribuye al aprendizaje, ese debe ser el foco”.</i>				<i>importante como también la del equipo directivo, porque si no fuera por lo que ellos hacen estaríamos sin rumbo”.</i>
	Escuela 13	<i>“Estamos llamados a ser líderes pedagógicos, o sea, tenemos que estar dentro de la sala de clases, tenemos que supervisar, ver</i>			Escuela 9	<i>“Calidad no es solo presentarnos con resultados buenos, tiene que ver con educación integral, tiene que ver con desarrollo de las artes, con desarrollo de las</i>

		<i>cómo se están realizando la clases y después retroalimentar a los profesores”.</i>				<i>ciencias, con el pensamiento crítico, actualizar el curriculum darle sentido, lo que replican los colegios del modelo del siglo 19”.</i>
					Escuela 22	<i>“Los más viejos toman palco y manifiestan que esto es una pérdida de tiempo y lo justifican diciendo para si eso no nos mejora la PSU,</i>

						<i>mientras que los jóvenes y los niños lo ven como una actividad cultural, creativa y ahí hay otro curriculum”.</i>
	Escuela 32	<i>“Liderazgo eficaz también tiene que ver con la transformación. El transformar los procesos de las personas”.</i>				
Fomentar pensamiento	Escuela 6	<i>“Los alumnos son diversos, los</i>	Escuela 34	<i>“No hemos tenido muchas instancias</i>		

		<i>profesores estamos intentando conectarnos con ellos”.</i>		<i>de reflexión a nivel macro, pero sí hemos tenido las instancias de compartir para evaluar cuáles han sido nuestras fortalezas, nuestras debilidades”.</i>	
	Escuela 23	<i>“Resulta clave la capacitación hacia los docentes y equipo directivo, y que se invierta en calidad</i>	Escuela 23	<i>“Tenemos que estar conscientes de las características de nuestra unidad educativa para no escaparnos del</i>	

		<p><i>posicionar al profesor si queremos resultados y queremos que sea un profesor motivador, que tenga estrategias diversas para poder trabajar con distintos alumnos y distintos ritmos de aprendizajes”.</i></p>		<p><i>foco que es la enseñanza: que los alumnos logren los aprendizajes”.</i></p>		
			Escuela 3	<p><i>“Debatan los errores, mantienen</i></p>		

				<p><i>la comunicación activa entre los profesores, incluso se toman los temas con cierto sentido del humor, lo que a ratos puede disolver una situación problemática, tensa”.</i></p>		
Seguimiento	Escuela 34	<p><i>“Una dirección líder tiene que tener amplio conocimiento en relación a la</i></p>				

		<i>educación del siglo XXI, actualizado”.</i>				
	Escuela 9	<i>“Un esfuerzo significativo lo representa la gestión curricular lo que supone mejorar las metodologías y las prácticas al interior del aula hacerlas más diversas justamente por el tipo de alumnos</i>	Escuela 11	<i>“Tenemos el tiempo para poder analizar y conversar todo lo que tiene que ver con lo que son las planificaciones y así poder ver si esto está funcionando de una forma correcta o no, y así poder remediarlo”.</i>	Escuela 21	<i>“Dominadores del conocimiento exclusivo, nosotros somos lo que no estamos incluidos, que no estamos explotando las habilidades, no le estamos dando sentido a lo que le enseñamos a los niños, entonces qué pasa con las</i>

		<i>que tenemos”.</i>			<i>inteligencias emocionales”.</i>
Escuela 25		<i>“Que el establecimiento funcione y logre mejorar de manera continua”.</i>	Escuela 28	<i>“Al fin de año uno hace una evaluación del personal, que se remite al sostenedor. El tema está, que existen profesores con contrato indefinido; como pertenecemos a una municipalidad, simplemente no</i>	<i>“Eso significa un cambio de paradigma, es como renunciar a tu mundo es como haber sido un cristiano toda la vida y hoy día vas a ser musulmán, no es simple, es renunciar a lo que tu creíste, lamentablemente lo que hiciste toda tu</i>

				<p><i>existen los recursos para desvincular si la evaluación es negativa”.</i></p>	<p><i>vida no sirve o no es suficiente”</i></p>
	Escuela 25	<p><i>“Respecto a las instituciones yo creo que están en vías de adaptación, pero como dicen que los cambios son tan rápidos es una adaptación constante... es que los estímulos</i></p>	Escuela 21	<p><i>“El legado profesional tiene que ser firme, con compromiso, pasando por el liderazgo de la directora, luego en el aula del profesor y también se da a los alumnos porque es la forma</i></p>	<p><i>“Mejorar el capital cultural y la formación ciudadana, educación integral”</i></p>

		<p><i>son tantas señales que llegan del medio y esas hay que analizarlas y dar una respuesta sabiendo que algunos casos puedo acertar y en otros no soy asertivo”.</i></p>		<p><i>de tener un orden, un seguimiento para poder llegar a lograr nuestros objetivos”.</i></p>		
--	--	--	--	---	--	--

6.4. Síntesis Dimensión “Desarrollar Personas”.

En relación a las categorías de tarea, es posible consignar un discurso donde emerge con claridad el asignar tareas y explicar las responsabilidades del trabajo, los objetivos de la tarea y las expectativas de rendimiento; la comprobación del progreso y la calidad del trabajo, evaluando el rendimiento individual y de la organización. Desde el punto de vista de la planificación, se determina cómo emplear al personal y los recursos para realizar una tarea de un modo eficiente, y por otra, fomentar la participación en la toma de decisiones, incorporar ideas y sugerencias de los distintos agentes.

En cuanto a la categoría de relación, el discurso se plantea en términos de actuar de un modo considerado, mostrando comprensión y apoyo cuando alguien muestra preocupación, proporcionando ánimo y apoyo cuando hay una tarea difícil y estresante; por otra parte, se proporciona reconocimiento por un rendimiento eficaz, logros significativos, contribuciones especiales y mejoras en los resultados; se proporciona entrenamiento y consejo, facilitando oportunidades para el desarrollo de habilidades, confiando en que la gente resuelva problemas. Desde ese punto de vista, dicen otorgar un nivel considerable de responsabilidades en las actividades de trabajo.

Las organizaciones escolares suponen un contexto que condiciona a los líderes: limitando o favoreciendo determinadas acciones, por otra parte, les ofrece también la oportunidad de ser ellos mismos quienes establezcan las condiciones en que deben actuar los demás. Desde esta perspectiva (Yulk, Gordon y Taber, 2002) destacan las conductas específicas relevantes para el liderazgo eficaz. Asumiendo que tales conductas no son

igualmente relevantes en todas las situaciones ni en todos los momentos, lo cual llevaría a establecer perfiles diferenciados entre unos líderes y otros, atendiendo a diversos momentos del curso de su liderazgo.

Dentro de las conductas de liderazgo presentes en la Comuna de Talca es factible evidenciar que los líderes pedagógicos, amparados en un equipo directivo poseen competencias directivas que les permiten asignar responsabilidades y tareas a los diversos estamentos del establecimiento educacional, aunque bien las expectativas del líder muchas veces pudiesen ser mayor que las capacidades individuales del profesorado al cual dirige.

A nivel de supervisión, todos los líderes comprueban el progreso y evalúan las tareas realizadas a nivel personal y también con su equipo directivo y los docentes. Igualmente, poseen la capacidad para emplear al personal y los recursos acorde a las necesidades del contexto. No obstante, muchas veces el manejo o la oportunidad de los recursos no depende directamente de su gestión. En el plano de la toma de decisiones, se evidencia que fomentan la participación y la consulta antes de decidir por el bien común, desde esta lógica también apoyan a sus subordinados, comprenden situaciones personales, y son capaces de anteponer la tranquilidad mental de sus docentes por sobre las necesidades laborales, puesto que confían en que atender a estas necesidades emergentes desencadena mayores motivaciones y compromiso con la tarea educativa.

Si bien el reconocimiento está presente, no es una competencia del todo desarrollada, puesto que la tarea del día a día muchas veces opaca los logros personales, tendiendo al logro colectivo por sobre el individual. Los líderes reconocen la necesidad de desarrollar

sus habilidades personales, llegando a surgir en determinadas situaciones como una necesidad de actualización de competencias en pos de la mejora de su grupo educativo.

Los líderes y sus equipos poseen habilidades sociales que facilitan su desempeño al interior del establecimiento educacional y que por otra parte, les permite delegar responsabilidades y confiar en las capacidades de los docentes a cargo. Si bien se vislumbra la motivación al cambio, esta dimensión no ha sido del todo desarrollada, ya que suelen toparse con obstáculos de orden administrativo, de recursos económicos y de gestión del recurso humano, razón que les lleva a procurar resolver situaciones del día a día, distanciándoles muchas veces del logro colectivo y del cambio a largo plazo.

Estos líderes de la comuna y sus equipos directivos alientan a sus pares, motivan al cambio, proponen estrategias innovadoras. No obstante, en determinadas situaciones suelen encontrar resistencia, ya sea por que los docentes están inmersos en su realidad de aula, o bien, por disconformidad y mal manejo de la ansiedad que les genera el estar frente a nuevos equipos directivos, a nuevas normativas y, por consiguiente, a realizar cambios en su actuar.

Se observa que tanto los docentes como los equipos directivos tienen plena consciencia de las amenazas a las que se ven enfrentados, o bien reconocen factores que dificultan su labor pedagógica. No ocurre tal darse cuenta, cuando se trata de oportunidades para la unidad organizacional.

En relación a la tarea, los entrevistados reconocen en su discurso el ejercicio de “aclarar roles” y “consultar”, en el primer caso, ello se traduce en el asignar tareas y explicar las responsabilidades del trabajo, los objetivos de la tarea y las expectativas de rendimiento que se tienen. En el segundo aspecto, comprobar con las personas antes de tomar decisiones que afecten a las personas, fomentando la participación en los procesos de toma de decisiones. No emerge de manera explícita en el discurso la referencia al aclarar roles y el planificar.

En la categoría de relación, destacan particularmente la referencia a “facultar” y “desarrollar”. Desarrollar en el sentido de proporcionar entrenamiento y consejo, facilitando oportunidades para el desarrollo de las habilidades de sus dirigidos y facultar, en el sentido de otorgar un nivel considerable de responsabilidad en las actividades de trabajo, tendiendo a la confianza en las personas y en que ellas puedan resolver sus problemas.

En cuanto a la categoría cambio, los entrevistados logran identificar en sus relatos la referencia a visualizar el cambio y atender a la necesidad de seguimiento externo. Ello implica que son capaces de presentar una descripción y panorama claro de los resultados deseables en la organización que dirigen, logrando precisar el cambio propuesto de manera convincente. Son, además, capaces de analizar información del medio para identificar fuentes de amenazas y oportunidades.

7. Dimensión N°3: Rediseñar la Organización (según Leithwood (2007)).

Esta dimensión implica rediseñar la organización, establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.

El análisis de esta dimensión se expresa en las siguientes prácticas:

- Construir una cultura colaborativa.
- Estructurar una organización que facilite el trabajo.
- Crear una relación productiva con la familia y la comunidad.
- Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades).

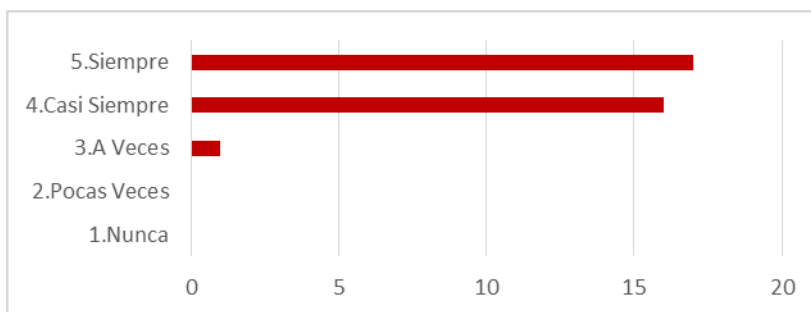
Para el análisis de esta dimensión se considera el siguiente dominio de competencia:

Dimensiones	Competencia	Indicador (es)
CUALIDADES PERSONALES	Flexibilidad Constancia	31
DESTREZAS INTERPERSONALES	Trabajo en Equipo	45
CAPACIDAD DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO	Motivación Liderazgo	32, 33, 34, 35, 36, 40,41,42,43, 44
DESTREZAS TÉCNICAS DE GESTIÓN	Negociación Comprensión del contexto Evaluación	37, 38, 39

1. Trato de que las cosas se hagan más por compromiso personal que por imposición

[Competencia: Flexibilidad y Comprensión del contexto].

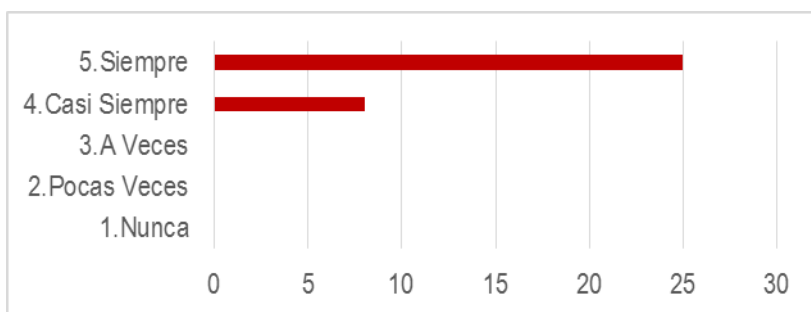
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	1	2,9%
4.Casi Siempre	16	47,1%
5.Siempre	17	50,0%



Desde el punto de vista de la flexibilidad y la comprensión del contexto, se aprecia una alta tendencia hacia la forma o modo de hacer las cosas, reflejando en ello el compromiso por sobre la imposición.

2. Animo al profesorado a ser creativo [Competencia: Motivación]

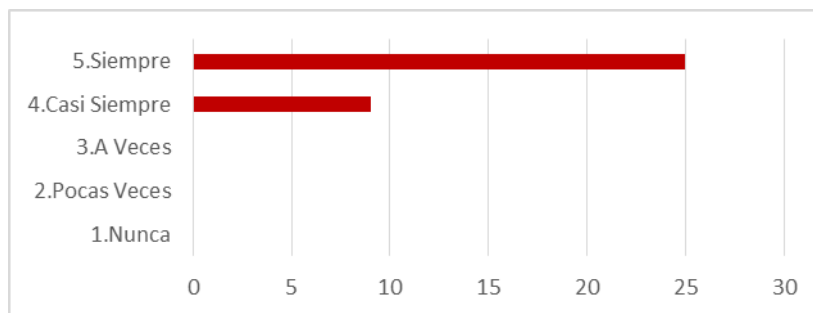
1.Nunca	0	0%
2.Pocas Veces	0	0%
3.A Veces	0	0%
4.Casi Siempre	8	24%
5.Siempre	25	76%



Existe una clara tendencia a la motivación por parte de los encuestados en donde nuevamente se pone de manifiesto la necesidad de los líderes por animar a la creatividad de sus profesores.

3. Motivo al profesorado a ser más de lo que ellos esperan [Competencia: Motivación].

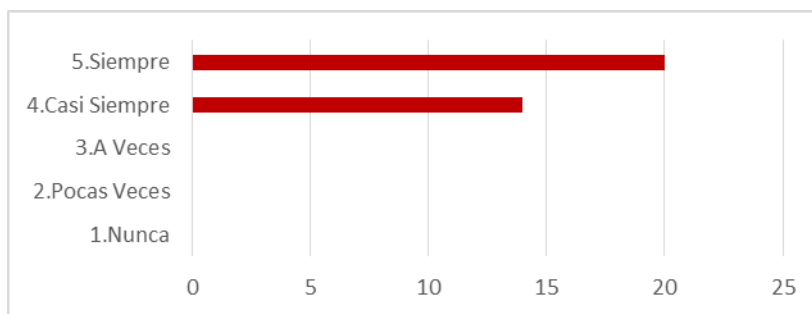
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	9	26,5%
5.Siempre	25	73,5%



La motivación nuevamente se transforma en un elemento de importancia, dado que claramente los líderes esperan que sus docentes aspiren a más.

4. Animo a los profesores a implicarse en el proyecto educativo [Competencia: Motivación].

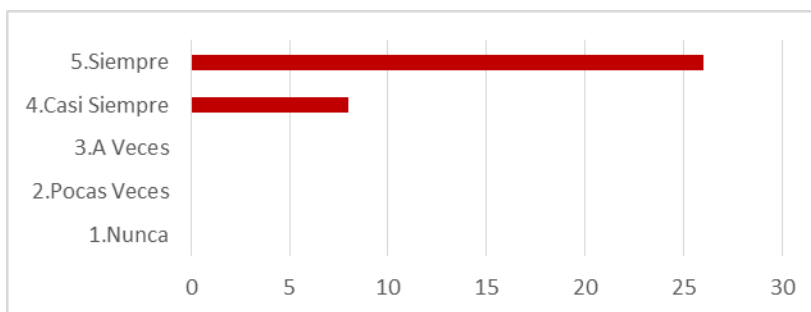
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	14	41,2%
5.Siempre	20	58,8%



La motivación resulta fundamental para lograr que los docentes se involucren con el proyecto educativo. Esto se ve reflejado en que la gran mayoría de los encuestados manifiestan que esta actitud se encuentra presente siempre (58,8%) o casi siempre (41,2%).

5. Trato de implicar al profesorado en los grandes objetivos del centro [Competencia: Motivación].

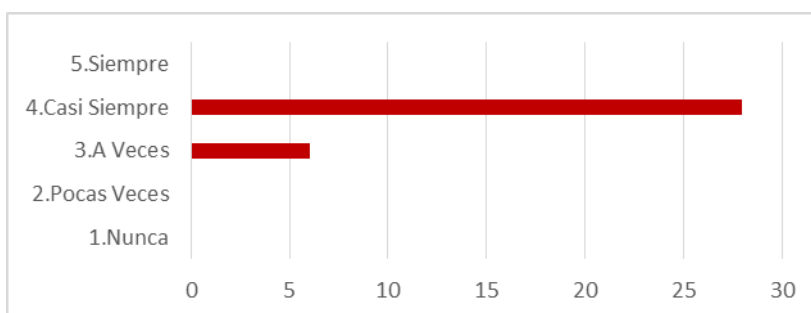
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	8	23,5%
5.Siempre	26	76,5%



Un 76,6% de los encuestados cree que es importante implicar a los profesores en los grandes objetivos del centro, posicionando a la motivación como un elemento claramente diferenciador para ejercer liderazgo.

6. Busco la colaboración de los profesores en la generación de procesos de importancia para el centro [Competencia: Motivación].

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	6	17,6%
4.Casi Siempre	28	82,4%
5.Siempre	0	0,0%

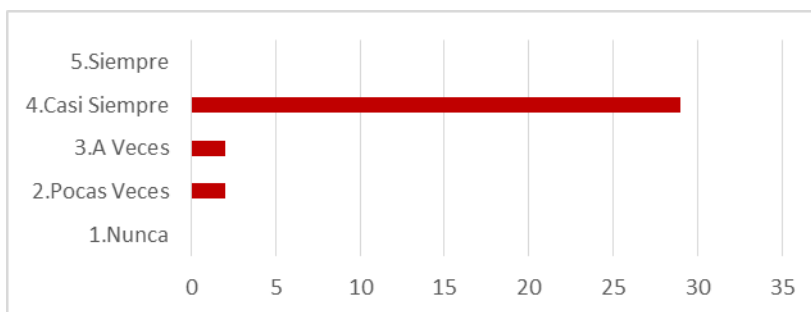


El 82,4% de los encuestados manifiesta la idea de permitir colaboración de los profesores en la generación de procesos de importancia para el centro.

7. Suelo tener claras las prioridades que son más importantes para el centro

[Competencia: Comprensión del contexto].

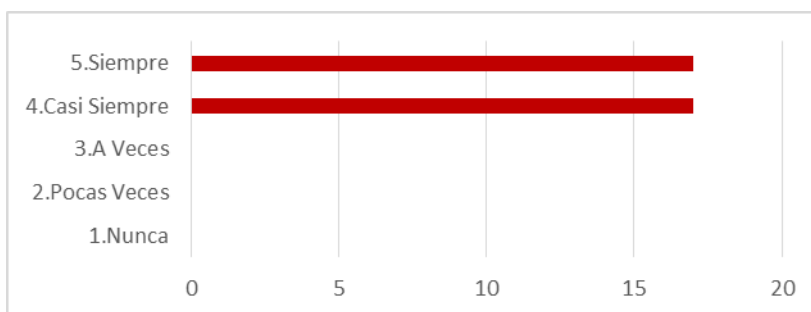
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	2	5,9%
3.A Veces	2	5,9%
4.Casi Siempre	29	85,3%
5.Siempre	0	0,0%



La mayoría de los encuestados (85%) cree conocer o tener claras las prioridades más importantes del establecimiento.

8. Demuestro un gran sentido de identidad con el centro [Competencia: Comprensión del Contexto].

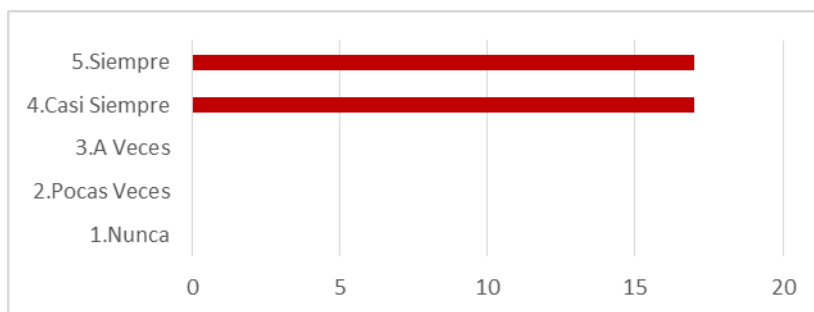
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	17	50,0%
5.Siempre	17	50,0%



La mayoría de los encuestados, el 100%, considerando los elementos Siempre y Casi Siempre, se sienten identificados con el centro educativo que lideran.

9. Demuestro un gran sentido de identidad hacia el centro [Competencia: Comprensión del Contexto].

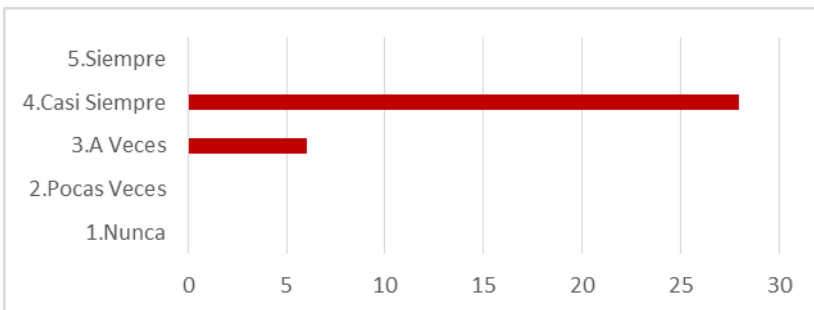
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	17	50,0%
5.Siempre	17	50,0%



La mayoría de los encuestados, el 100%, manifiestan una comprensión del contexto en que se desenvuelve la unidad educativa.

10. Consigo la confianza del profesorado para lograr los objetivos previstos para el centro [Competencia: Liderazgo].

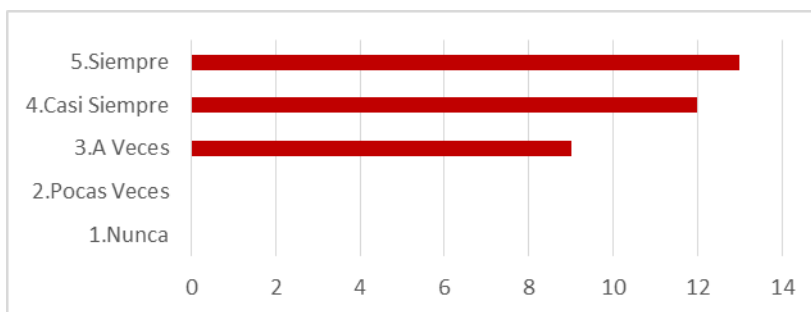
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	6	17,6%
4.Casi Siempre	28	82,4%
5.Siempre	0	0,0%



Desde el punto de vista del liderazgo, el 82,4% de los encuestados manifiesta que conseguir la confianza de los profesores tributa al logro de los objetivos previstos para el centro educativo.

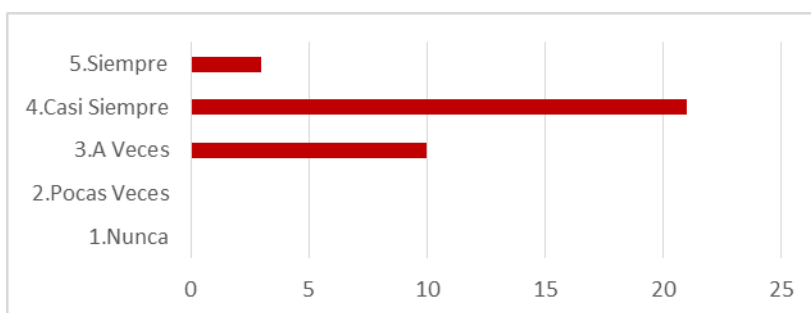
11. Uso el sentido del humor para clarificar algunos puntos de vista [Competencia: Liderazgo].

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	9	26,5%
4.Casi Siempre	12	35,3%
5.Siempre	13	38,2%



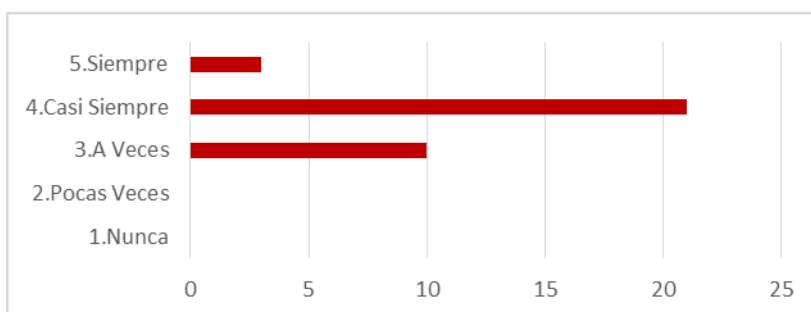
12. Uso el sentido del humor para resolver algunos de los conflictos que se suscitan en la interacción educativa [Competencia: Liderazgo].

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	10	29,4%
4.Casi Siempre	21	61,8%
5.Siempre	3	8,8%



13. Uso el sentido de humor para las fallas que he cometido [Competencia: Liderazgo].

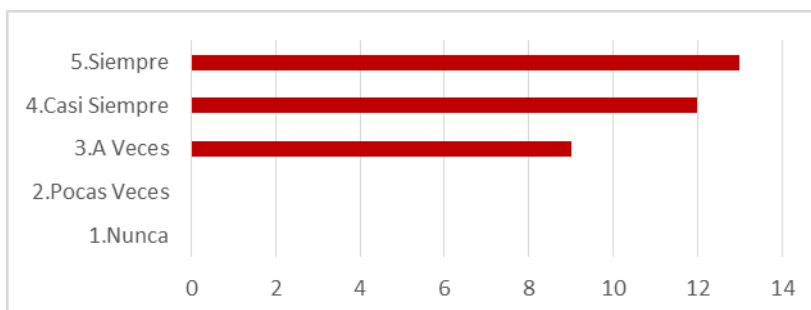
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	10	29,4%
4.Casi Siempre	21	61,8%
5.Siempre	3	8,8%



Con respecto a los reactivos anteriores, numerados con 11, 12 y 13, respectivamente, para efecto de este análisis, se puede concluir que el sentido del humor para liderar establece pautas para tratar conflictos y clarificar diversos puntos de vista.

14. La gran mayoría de los profesores se sienten motivados a participar en las decisiones [Competencia: Motivación].

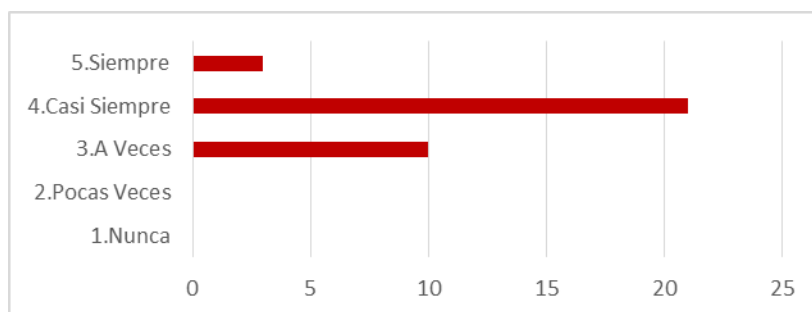
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	9	26,5%
4.Casi Siempre	12	35,3%
5.Siempre	13	38,2%



El 100% de los encuestados manifiestan, en distintos grados de conformidad con el reactivo en cuestión, ya que consideran que en la toma de decisiones involucrar al cuerpo docente resulta importante para el logro de los objetivos propuestos.

15. Se observa un ambiente de participación y compromiso con el centro [Competencia: Trabajo en Equipo].

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	10	29,4%
4.Casi Siempre	21	61,8%
5.Siempre	3	8,8%



El trabajo en equipo (61,8%), a juicio de investigador y considerando el resultado total de las encuestas, junto con la motivación, son cruciales para el compromiso y participación con el centro educativo.

Tabla 15. Porcentaje de Manifestación de la Competencia en la Dimensión “REDISEÑAR LA ORGANIZACIÓN”.

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	%
CUALIDADES PERSONALES	<i>Flexibilidad</i>	33,1
	<i>Constancia</i>	66,7
DESTREZAS INTERPERSONALES	<i>Trabajo en Equipo</i>	100
CAPACIDAD DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO	<i>Motivación</i>	100
	<i>Liderazgo</i>	51,6
DESTREZAS TÉCNICAS DE GESTIÓN	<i>Negociación</i>	33,5
	<i>Comprensión del Contexto</i>	26,9
	<i>Evaluación</i>	39,4

Considerando los puntajes SIMCE de las escuelas presentan clara sintonía con las competencias de flexibilidad, constancia, trabajo en equipo, motivación, liderazgo y evaluación, lo que permite interpretar un liderazgo que establece condiciones de trabajo que permiten al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades, construyendo una cultura colaborativa, una organización que facilite el trabajo y una relación productiva con la familia y la comunidad.

En el marco de esta dimensión (RE Diseñar Organización), se acoplan los resultados de los grupos focales, dando cuenta de los registros que desde los significados de los actores posibilitan una mejor comprensión de la acción directiva enmarcada en las Competencias de Liderazgo a nivel de Destrezas Técnicas de Gestión.

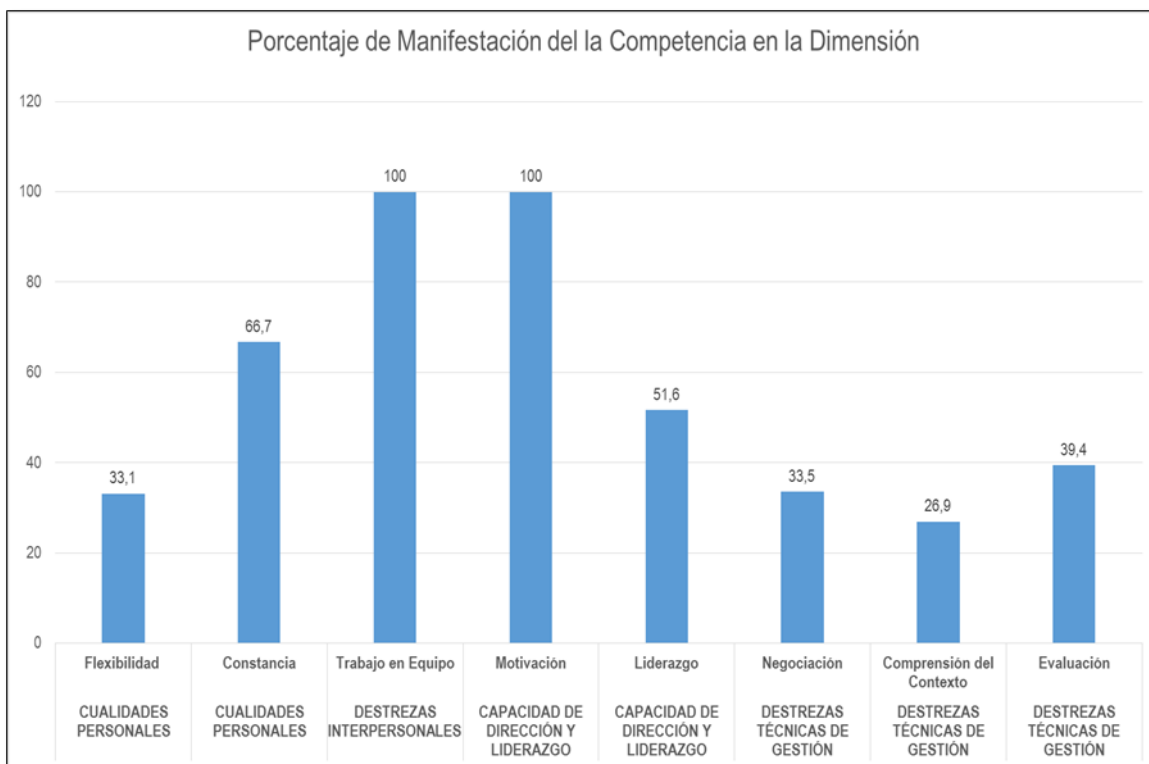


Gráfico 3. Porcentaje de Manifestación de la Competencia por Comuna Dimensión “RE Diseñar la Organización”.

7.1. Análisis e Interpretación de los hallazgos cualitativos Dimensión: “Rediseñar la Organización”, según Leithwood (2007).

Competencias de Liderazgo: Destrezas Técnicas de Gestión (según Campo (2004)).

Cualidades asociadas: Planificación, Organización, Comprensión de Contexto, Evaluación.

La pesquisa de las Cualidades Personales se abordó a partir de las siguientes preguntas:

1. Planificación, Organización, Comprensión de Contexto y Evaluación: ¿Cómo se manifiestan algunas destrezas técnicas en la Gestión Directiva del establecimiento?

Tabla 16. Análisis Cualitativo Tercera Dimensión: DESTREZAS TÉCNICAS DE GESTIÓN (Según Campo (2004)).

DESTREZAS TÉCNICAS DE GESTIÓN	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI-MIENTO	EVIDENCIA
Planificación	Escuela 22	<i>“Planificación y diseño del proceso y diagnóstico previo. Monitoreo y evaluación constante”.</i>	Escuela 1	<i>“Hay un día a día, obviamente hay una planificación inicial, hay un calendario y cada uno de nosotros tiene sus tareas”.</i>	Escuela 34	<i>“Que tenga la competencia de saber con claridad lo que hay que hacer en cada uno de los ámbitos y anticipar las acciones”.</i>
	Escuela 34	<i>“Si hay una directriz clara hacia donde apunta el colegio</i>			Escuela 18	<i>“Que los problemas no sean un cacho sino una oportunidad de mejora y eso nos sirve de</i>

		<i>vamos a tener resultados. Evitar que se reme con direcciones diferentes”.</i>				<i>experiencia para nuevas situaciones que se presenten y resolverlas más rápido y mejor”.</i>
	Escuela 17	<i>“La primera tarea es la planificación y el diseño del proceso, previo al diagnóstico”.</i>	Escuela 28	<i>“Dentro de la organización está todo lo que tiene que ver con la planificación de todo y de todos. Ahí aparece el concepto clave: la planificación. En eso se trabaja y se orientan todas las</i>		

				<i>actividades para evaluar el proceso, para ver si se están obteniendo los resultados”.</i>		
	Escuela 19	<i>“Proactivo, empático y colaborativo, consenso permanente para avanzar con respaldo”.</i>	Escuela 2	<i>“Es importante diagnosticar y planificar el trabajo del colegio y de ahí se desprende el todo: la convivencia, el aprendizaje, lo administrativo, lo financiero y esa planificación</i>		

				<i>incluye delegar funciones”.</i>		
	Escuela 1	<p><i>“Uno tiene que tener claro dónde quiere llevar la institución, cuáles son las actividades que permiten lograr ese objetivo y tener metas claras y que todos tenemos que estar alineados porque el liceo fue creado para</i></p>				

		<p><i>generar aprendizajes y el objetivo único es el logro de aprendizajes”.</i></p>				
	Escuela 5	<p><i>“Una persona que guía un grupo por un buen camino con expectativas altas”</i></p>				
	Escuela 7	<p><i>“Todas las acciones deben estar relacionadas con el proyecto</i></p>				

		<p><i>educativo que tiene la institución y en base a eso empezar a derivar todos los objetivos y las tareas asociadas”.</i></p>				
		<p><i>“Que convoque, que sea proactivo, empático”.</i></p>				
		<p><i>“Necesitamos entender que el camino es largo pues los cambios</i></p>				

		<p><i>en educación son de mediano a largo plazo y nosotros necesitamos, en primer lugar, estabilizar y lograr afianzar equipos”.</i></p>				
	Escuela 21	<p><i>“Si este sabe cuál es su norte, cuál es su meta, hacia dónde va, qué es lo que está buscando. Conduce de esa</i></p>				

		<i>manera a los profesores y estamos todos frente a un mismo norte”,</i>				
Organización	Escuela 6	<i>“La tarea más compleja es la gestión de los recursos, ya que aquí hay que ver de dónde se sacan dineros para solucionar los problemas”.</i>	Escuela 2	<i>“Ahora cuando tu equipo directivo tiene claro el norte, obviamente lo que tú vas a dejar caer como la cascada, va a ser en orden..[..]políticas claras indudablemente van a llegar al aula</i>		

				<i>que es el centro de nuestro trabajo diario, y en el aula el mejoramiento es de nuevo aprendizaje”.</i>		
	Escuela 16	<i>“Sería bueno que se proponga que los recursos se dejen de manera directa al colegio y el colegio vea lo que necesita y distribuya para lo que requiera”.</i>	Escuela 2	<i>“Lo principal es organizar todas las tareas que se encuentran dentro de nuestro establecimiento, tanto la gestión de nuestros estudiantes, como los aprendizajes y</i>		

				<p><i>contenidos mínimos, objetivos de aprendizaje y también cómo desarrollar alumnos integrales”.</i></p>		
			Escuela 1	<p><i>“Las analizamos como equipo directivo, nos reunimos los martes, una vez a la semana. Obviamente recogiendo la opinión de todos</i></p>		

				<p><i>los equipos de trabajo,</i></p> <p><i>organizamos,</i></p> <p><i>vemos fechas,</i></p> <p><i>actividades y en el consejo de profesores se ven las modificaciones”.</i></p>		
Comprensión contexto	Escuela 6	<p><i>“Estamos constantemente revisando nuestro proyecto educativo institucional, ya que con la nueva</i></p>	Escuela 4	<p><i>“Si el profesor no ha logrado darse cuenta que el escenario cambió, no es que quiera hacerlo mal en el aula, lo que pasa</i></p>	Escuela 21	<p><i>“Cómo enfrentarse a los niños del siglo XX con profesores del siglo XX y con directivos del siglo XIX”.</i></p>

		<i>ley de inclusión y los problemas de convivencia que tenemos nos vemos enfrentado a nuevos y diversos desafíos”.</i>		<i>es que él no tiene otras herramientas, entonces él no logra entender que su metodología ya no es atractiva para el estudiante”.</i>		
	Escuela 31	<i>“El liderazgo hace una lectura adecuada de las necesidades de estos tres grandes mundos estudiantes, apoderados y</i>	Escuela 11	<i>“Nuestros alumnos no son los mismos chicos de antes. De repente el estado de ánimo no es el mismo, la situación cambió”.</i>	Escuela 22	<i>“Uno va aprendiendo con los años que los cambios, tiempo, transantiago, generan más costos que beneficios, entonces, lo más conveniente es ver el mundo en el que</i>

		<p><i>profesores y cómo se relacionan con los aprendizajes. logran convencer que todas las actividades que se realicen se hacen para un bien común y mejor”.</i></p>				<p><i>estás, ver las debilidades y fortalezas y trabajar con las fortalezas”.</i></p>
Escuela 12		<p><i>“La educación tiene ese sentido de redimir personas. Cuesta en este momento porque pareciera ser que todo es</i></p>	Escuela 11			<p><i>“Ellos están en un entorno barrial, donde todo el conflicto lo resuelven llamando a personas externas. Entonces,</i></p>

		<i>resultados, SIMCE, los resultados me importan”.</i>		<i>creen que la escuela sigue ese mismo ritmo. Nuestro trabajo ha sido normalizar y, que el apoderado entienda que la escuela es una oportunidad de mejora y no reflejo de lo que se vive en el entorno del barrio”.</i>		
Evaluación	Escuela 12	<i>“El líder eficaz no es el que anda con el estandarte,</i>	Escuela 21	<i>“Estoy presente, me gusta monitorear en qué</i>	Escuela 11	<i>“Estamos en ese tránsito de avanzar del siglo XIX al siglo</i>

		<p><i>es el que normalmente ni aparece y permite que el sistema funcione por el trabajo colegiado”; “El líder tiene que ser capaz de detectar los problemas antes de corregirlos”; “intentarlo hasta donde más pueda, eso normalmente en nuestra idiosincrasia,</i></p>		<p><i>estamos fallando, en qué podemos apoyar. Aunque a veces doy mucho trabajo y, sobre todo que la gente no se sienta sola.</i></p>		<p><i>XXI”.</i></p>
--	--	---	--	---	--	---------------------

		<i>chilena, molesta pero a la larga se impone, sobre todo en aquellos aspectos que son conflictivos”.</i>				
	Escuela 1	<i>“Ser un líder pedagógico, supervisar, ver como se realizan las clases y retroalimentar a los profesores”.</i>	Escuela 33	<i>“Lo hemos evaluado, y de hecho hay que desarrollar equipos humanos. Y, ese equipo hay que desarrollarlo de tal forma que los colegas, los equipos que suman</i>	Escuela 9	<i>“Nos transformamos en una escuela que ahora está aprendiendo, ir aprendiendo unos de los otros, es difícil, cuesta hartito, hay mucha resistencia”.</i>
	Escuela 6	<i>“Supervisiones en el aula donde la unidad técnica</i>				

		<p><i>visita y retroalimenta, nuestras salas no tienen cortinas, todo es visible”.</i></p>		<p><i>energía a la institución hay que colocarlos también con los que no suman, los consumidores de energía”.</i></p>		
	Escuela 17	<p><i>“Evaluación constante y permanente para controlar la implementación de la planificación”.</i></p>	Escuela 2	<p><i>“Todo proceso debe ser evaluado, y como debe ser evaluado también tiene que ser capaz ese proceso de suplir, de volver a replantear aquello que no se ha</i></p>		

				<p><i>cobrado. O sea, tiene que el proceso ser evaluado y el liderazgo también”.</i></p>		
	Escuela 21	<p><i>“Necesitamos subir nuestros puntajes SIMCE”</i></p>				
	Escuela 11	<p><i>“Tenemos que tener claro qué es lo que queremos y es ahí donde se produce muchas veces el desencuentro”.</i></p>				

7.2. Síntesis Dimensión: “Rediseñar la Organización”.

Desde el punto de vista de las cualidades personales asociadas al liderazgo, los entrevistados destacan particularmente la integridad con la cual asumen la gestión al interior de la institución escolar y la asertividad, para enfrentar a las personas y las situaciones.

Complementariamente, consultados en relación a las destrezas interpersonales, los entrevistados destacan, en primer lugar, la empatía, la cual asocian al carácter relacional de las organizaciones; en esa línea, reconocen la importancia de la preocupación por los otros, la escucha activa y desde ahí, la relevancia del trabajo en equipo. Reportan un compromiso con el desarrollo del personal docente y el establecimiento de una comunidad de aprendizaje profesional.

En relación a la capacidad de dirección y liderazgo, emerge un discurso que rescata la capacidad de delegar tareas, motivar la participación en distintas iniciativas, generar control de calidad sobre las actividades y acciones que se implementan, asegurando en esa tarea, fortalecer el desarrollo personal y la apertura para comprender contextos y la actuación de los actores (profesores, estudiantes y apoderados).

En cuanto a las destrezas técnicas de la gestión al interior de los establecimientos, emergen con fuerza en el relato de los participantes, el papel que juega la planificación de la acción si lo que se pretende es asegurar la implementación de los PME y los PEI. En estrecha relación destacan la relevancia de la organización de los recursos, los cuales se

muestran escasos y de complejo acceso debido a las prácticas burocráticas que caracterizan al sistema. Es interesante destacar la referencia a la necesidad de comprensión de los contextos, para lograr una actuación dotada de sentido y con posibilidad de impactar en las prácticas que se desarrollan al interior de los establecimientos educacionales. Finalmente, refieren también al papel que juega la evaluación como mecanismo de regulación de los procesos y control de la calidad.

El estudio de las tareas directivas poco a poco ha ido dando pie al trabajo con las personas que dirigen, y al contexto en que estas están inmersas. En tal sentido, las competencias de la dirección se relacionan con atributos personales y, con tareas del día a día, incorporándose el contexto y la cultura de la organización. Desde esta mirada las cualidades personales, destrezas interpersonales, capacidad de dirección y las destrezas técnicas de gestión (Campo, 2004) son reconocibles puesto que los líderes conductores de los procesos de mejora, son asertivos frente al grupo de pares y ante los diversos estamentos del establecimiento educativo.

Poseen flexibilidad para adaptarse a nuevos ámbitos y desafíos, intentando establecer relaciones horizontales a fin de consentir y acompañar los procesos de adaptación y cambio en el aula. Si bien, muchos son equipos nuevos, procuran ser fiables en su actuar, tarea que resulta engorrosa cuando los docentes y apoderados están acostumbrados a un modo de operar. Esta fiabilidad destaca la preocupación para que los miembros del equipo directivo y del claustro de profesores conozcan los objetivos, lineamientos y planes de mejora. No obstante, siempre hay quienes no valoran estas acciones o se niegan a participar y colaborar en las tareas de mejora. La integridad es una de las competencias menos visible en la

dirección, no obstante, los relatos permiten evidenciar que se asume más bien como una tarea dentro de la formación del alumnado y no como una competencia directiva.

En el plano de las destrezas interpersonales de empatía, preocupación, asequibilidad, escucha activa y trabajo en equipo, los entrevistados reconocen y destacan las habilidades de sus directivos para acompañar y situarse en el lugar del otro, como así también de la apertura y confianza necesaria para generar cambios y mejoras en los procesos educativos. Pretensiones que no serían posibles si los directivos no estuviesen preocupados de la gestión administrativa y del desarrollo del talento humano. Ambas dimensiones requieren de una escucha activa y de trabajo en equipo, independiente del estamento en que se realicen las innovaciones. Ahora bien, estas destrezas pudiesen verse mermadas cuando no se valoran los contextos sociales o cuando no se logra encontrar el equilibrio entre dirigir y liderar. Reconociendo la dificultad de ambas funciones, una buena dirección consigue equilibrar negociando, argumentando y trabajando en la gestión del currículo, de las relaciones y del centro educativo.

Las competencias de dirección y liderazgo son perceptibles, puesto que la dirección y su líder delegan funciones, considerando los talentos y habilidades de sus miembros para entregar tareas. Motivan a sus seguidores y son capaces de dar respuestas asertivas y oportunas frente a las demandas de sus subordinados. A nivel de desarrollo personal, muchas veces los directivos postergan su propio desarrollo por el bien común, o por las necesidades emergentes de su planta docente. Si bien el control de calidad es una tarea presente, suele confundirse con la capacidad de monitorear los procesos y de organizar acciones remediales.

La apertura se evidencia como una tarea más bien al interior del centro educativo en lugar de ser una acción orientada hacia el exterior y hacia la comunidad educativa y local, razón por la cual el liderazgo no se desarrolla en pleno, ya que está muy centrado en la tarea al interior, olvidando su rol como agente socializador y como agentes de cambio en contextos muchas veces de vulnerabilidad social.

La planificación, organización y comprensión del contexto son aristas que deben tenerse presente y periódicamente evaluarse para mejorar la tarea de los centros educativos. Le corresponde al equipo directivo no solo velar por el funcionamiento del centro, sino también el elaborar el plan del centro educativo y adoptar las medidas necesarias para que dicho plan se ejecute coordinadamente.

Desde el punto de vista de las cualidades personales para el ejercicio de un liderazgo eficaz, los entrevistados destacan la flexibilidad y la fiabilidad, en el primer caso para adaptarse a las situaciones, contextos y personas y en el segundo caso, para lograr el respeto de las personas con las cuales se trabaja.

En cuanto a las destrezas de carácter interpersonal, los entrevistados refieren a la empatía en tanto les permite comprender los contextos de actuación, y el trabajo en equipo para articular los esfuerzos individuales en torno a los objetivos definidos en el contexto institucional y de aula.

En relación a las capacidades de dirección y liderazgo, son identificadas las relativas a delegar, controlar y desarrollo del personal. No son identificadas las referidas a motivar y capacidad de apertura.

En las destrezas técnicas de gestión, los entrevistados centran su atención en la planificación que permite articular medios en relación al logro de resultados, destacan la comprensión del contexto, donde la planificación ha de llevarse a cabo; y destacan la evaluación como mecanismos de verificación del nivel de cumplimiento de todo aquello que se diseña e implementa.

8. Dimensión N°4: Gestionar la Instrucción (según Leithwood (2007)).

Esta dimensión involucra gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela, gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en ella.

El análisis de esta dimensión se expresa en las siguientes prácticas:

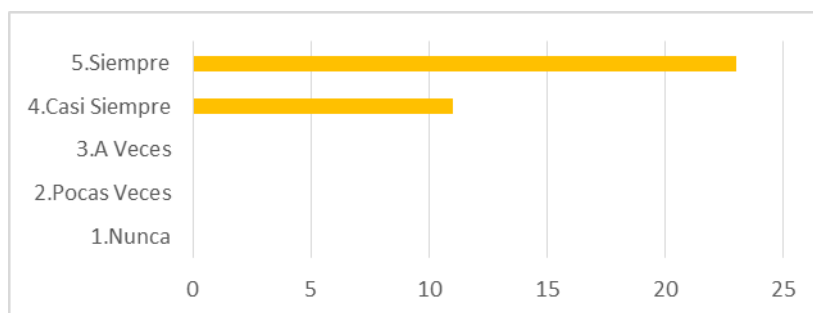
- Dotación de personal.
- Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación y coordinación).
- Monitores (de las prácticas docentes y de los aprendizajes).
- Evitar distracción del Staff de lo que no es del centro de trabajo.

Para el análisis de esta dimensión se considera el siguiente dominio de competencia:

Dimensión	Competencia	Indicador (es)
DESTREZAS INTERPERSONALES	Trabajo en Equipo	48, 49, 50, 52 y 61
CAPACIDAD DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO	Desarrollo del Personal Liderazgo	51, 53, 55, 57, 58, 60, 63, 64, 68 y 69
DESTREZAS TÉCNICAS DE GESTIÓN	Organización de Recursos Evaluación	46, 47, 54, 59, 62, 65, 66 y 67

1. Se generan espacios de diálogo personal [Competencia: Evaluación].

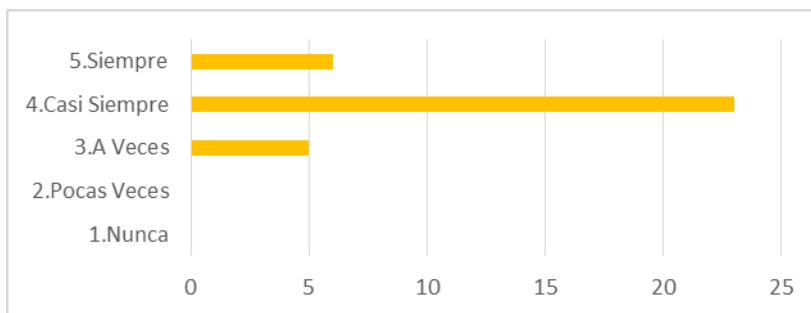
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	11	32,4%
5.Siempre	23	67,6%



El 67% de los encuestados afirma que siempre, en los distintos centros educativos, se generan espacios de diálogo personal.

2. Siempre es posible discrepar con el equipo directivo [Competencia: Evaluación].

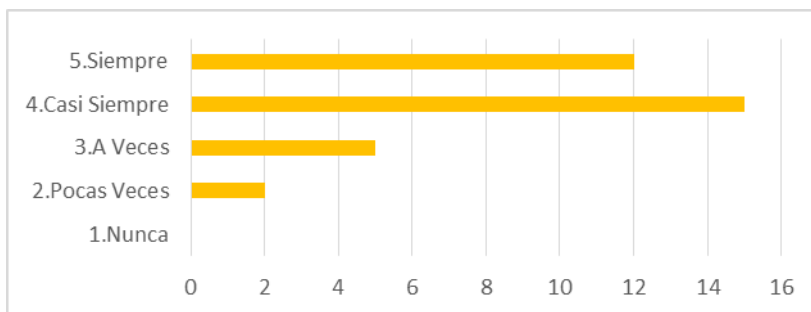
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	23	67,6%
5.Siempre	6	17,6%



El 67,6% manifiesta que en sus centros educativos es posible discrepar con el equipo directivo para favorecer el logro o consecución de objetivos que el centro se ha propuesto.

3. Se tiende a privilegiar el trabajo docente basado en la colaboración [Competencia: Trabajo en Equipo].

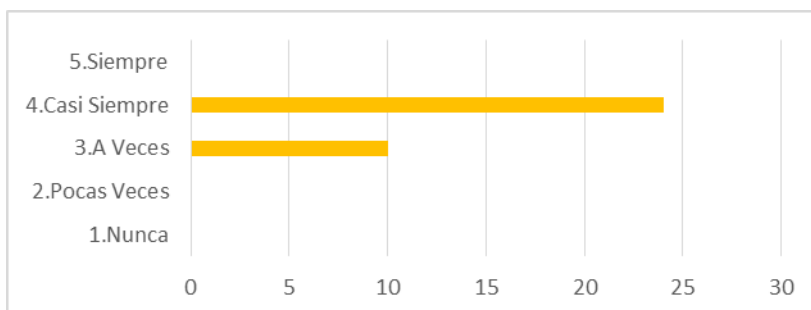
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	2	5,9%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	15	44,1%
5.Siempre	12	35,3%



El trabajo en equipo resulta ser un pilar fundamental para el desarrollo de la unidad educativa, esto se ve manifestado en que los docentes encuestados evidencian claramente esta tendencia.

4. Los docentes en este centro se muestran entusiasmados por el estilo de colaboración que existe [Competencia: Trabajo en Equipo].

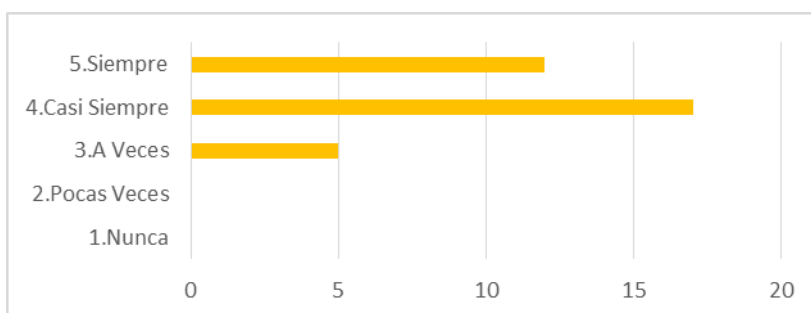
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	10	29,4%
4.Casi Siempre	24	70,6%
5.Siempre	0	0,0%



El trabajo en equipo resulta ser un pilar fundamental para el desarrollo de la unidad educativa, esto se ve manifestado en que los docentes encuestados evidencian claramente esta tendencia.

5. En este centro hay una constante preocupación por la participación [Competencia: Trabajo en Equipo].

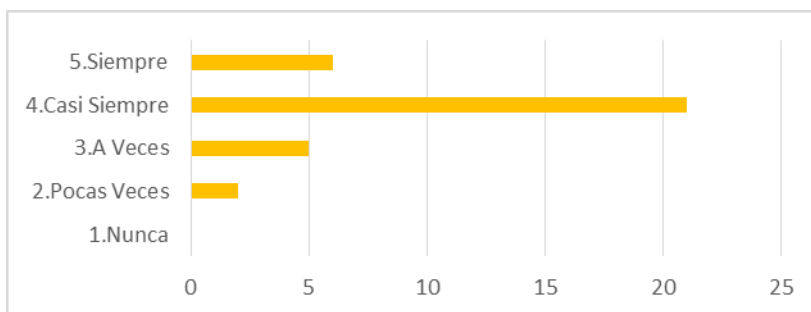
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	17	50,0%
5.Siempre	12	35,3%



Nuevamente el trabajo en equipo se ve reflejado en la mayoría de los centros educativos que han participado en este estudio en donde la preocupación por la participación es evidente.

6. La identificación de los docentes con el centro es evidente [Competencia: Liderazgo].

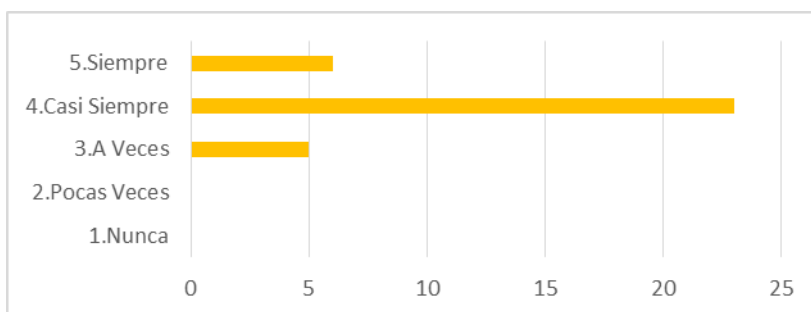
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	2	5,9%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	21	61,8%
5.Siempre	6	17,6%



El liderazgo nuevamente se ve manifestado como un elemento diferenciador, permitiendo que los docentes se identifiquen con el centro educativo.

7. Los docentes siempre participan de las decisiones estratégicas que adopta el centro [Competencia: Trabajo en equipo].

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	23	67,6%
5.Siempre	6	17,6%

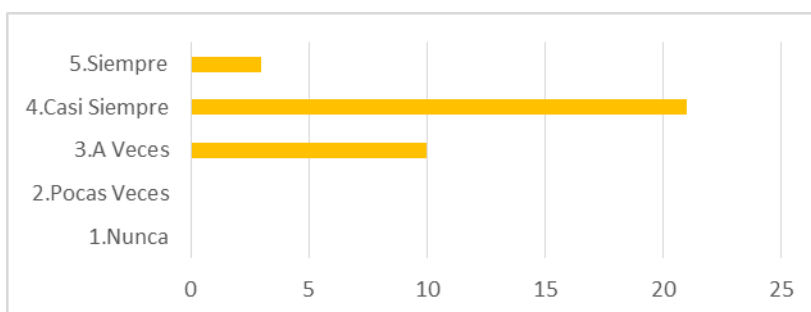


El trabajo en equipo resulta ser importante en las decisiones que adopta el centro educativo. Esto se refleja en los altos porcentajes de conformidad que presentan las distintas escuelas y liceos que han participado del estudio.

8. El nivel y el esmero por procurar los mejores resultados son evidentes en este centro

[Competencia: Desarrollo del Personal].

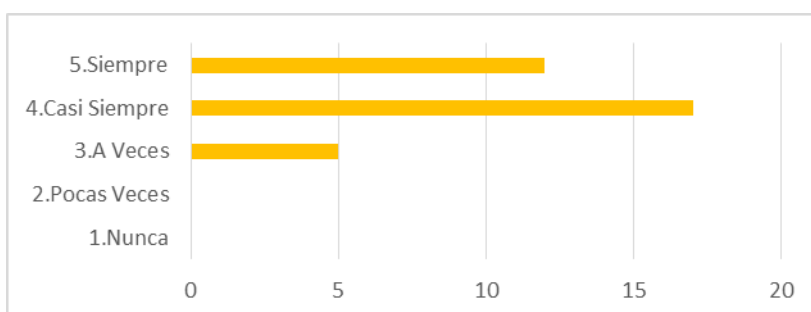
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	10	29,4%
4.Casi Siempre	21	61,8%
5.Siempre	3	8,8%



Desde el punto de vista del desarrollo del personal, se puede decir que la mayoría de los encuestados está siempre trabajando hacia la mejora en los resultados del centro.

9. Se observa que en este centro se desarrolla un trabajo de calidad [Competencia: Evaluación].

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	17	50,0%
5.Siempre	12	35,3%

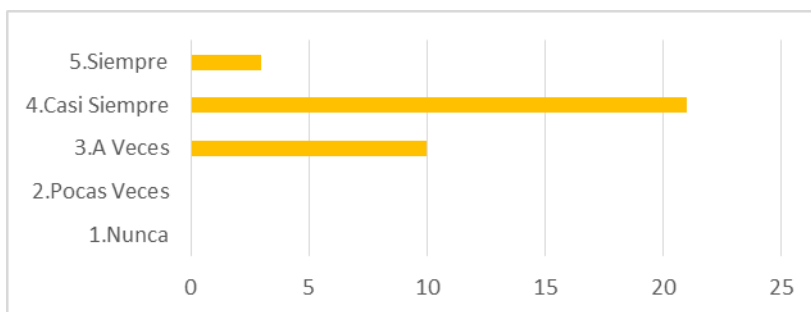


Los docentes encuestados observan que en sus centros educativos, producto de los análisis que se realizan continuamente acerca de los resultados obtenidos, se desarrolla un trabajo de calidad, manifestándose en los altos porcentajes establecidos en las respuestas entregadas.

10. Hay una preocupación por mejorar la entrega didáctica de los alumnos

[Competencia: Desarrollo del Personal].

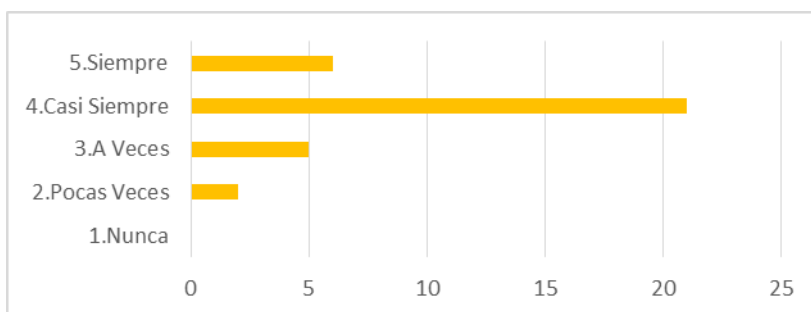
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	10	29,4%
4.Casi Siempre	21	61,8%
5.Siempre	3	8,8%



El 61,8% de los encuestados manifiesta la evidente preocupación por mejorar la didáctica en la entrega de contenidos a los alumnos.

11. En este centro se promueve el trabajo académico y actitudinal de los alumnos en forma coordinada [Competencia: Liderazgo].

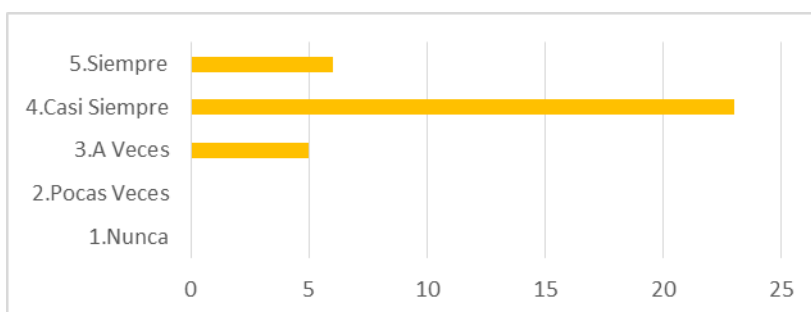
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	2	5,9%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	21	61,8%
5.Siempre	6	17,6%



Desde el punto de vista del trabajo académico y actitudinal de los alumnos, el 61,8% de los docentes encuestados manifiesta que casi siempre se promueve el trabajo académico y actitudinal de los alumnos de manera coordinada en los distintos centros educativos en los cuales imparten docencia.

12. En este centro el objetivo principal es desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos [Competencia: Liderazgo].

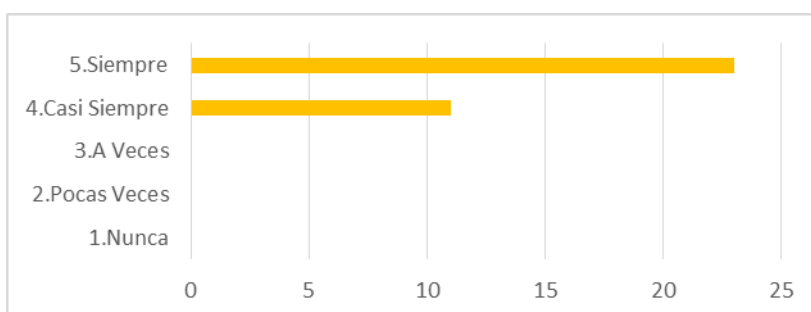
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	23	67,6%
5.Siempre	6	17,6%



El desarrollo de las máximas capacidades de los alumnos se manifiesta como una tarea importante en los centros educativos que han participado en esta investigación.

13. En el día a día, se observa en los docentes un compromiso por el mejoramiento de la enseñanza [Competencia: Desarrollo del personal].

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	11	32,4%
5.Siempre	23	67,6%

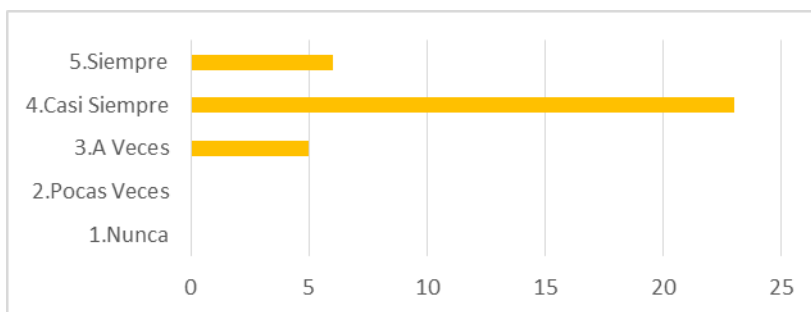


Se considera que el compromiso por el mejoramiento de la enseñanza (67,6%) está presente en los distintos centros educativos de la comuna de Talca.

14. Los docentes notan que se logran los compromisos que el centro se trazó

[Competencia: Evaluación]

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	23	67,6%
5.Siempre	6	17,6%

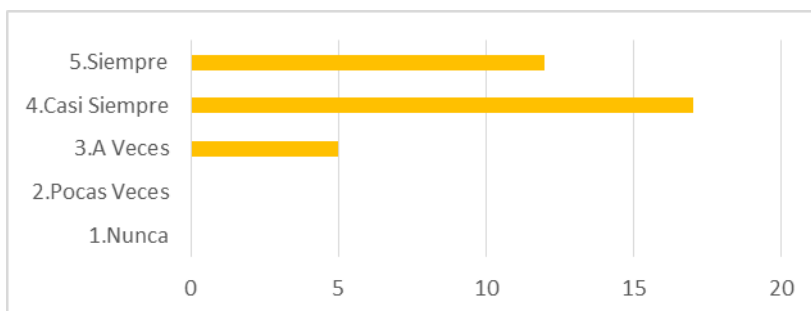


Los docentes han manifestado que casi siempre (67,6%) pueden ver reflejado el logro de los compromisos que el centro educativo ha propuesto para el año escolar.

15. A pesar de todas las dificultades extra escolares, este centro aporta mucho al desarrollo de las competencias, tanto cognitivas, como actitudinales de los alumnos

[Competencia: Liderazgo].

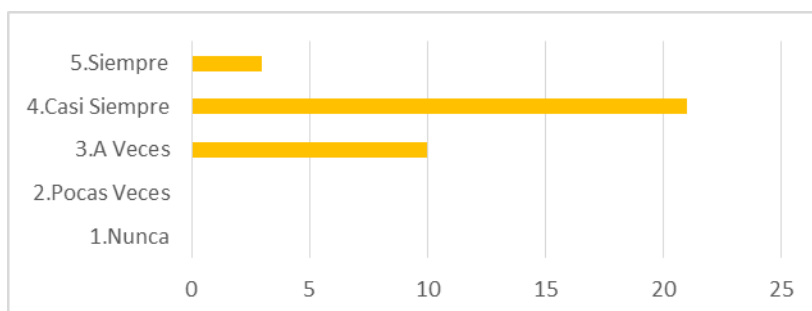
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	17	50,0%
5.Siempre	12	35,3%



Se evidencia una clara intención de los centros educativos por favorecer el desarrollo de competencias en sus estudiantes.

16. Se observa un trabajo en equipo y de colaboración por parte de la gran mayoría de los docentes en procurar mejores niveles de aprovechamiento escolar [Competencia: Trabajo en Equipo].

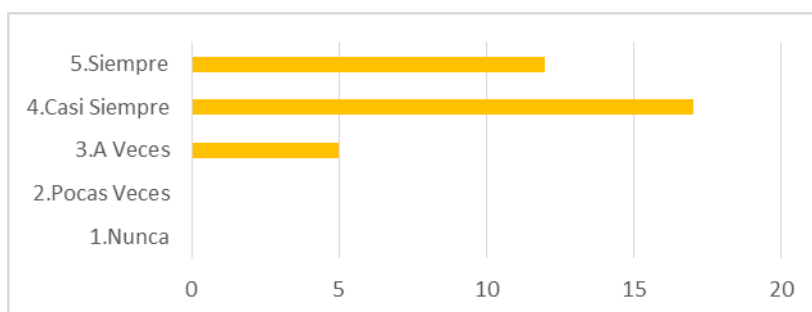
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	10	29,4%
4.Casi Siempre	21	61,8%
5.Siempre	3	8,8%



Se pone de manifiesto que el trabajo en equipo favorece mejores niveles de aprovechamiento escolar.

17. Los logros educativos de este centro muestran una tendencia favorable [Competencia: Evaluación].

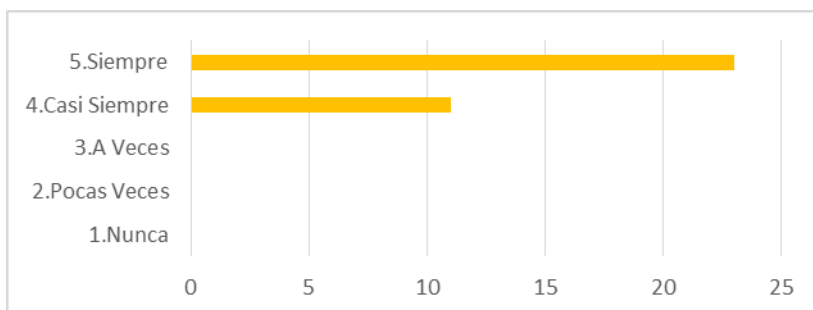
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	5	14,7%
4.Casi Siempre	17	50,0%
5.Siempre	12	35,3%



Se evidencia que los centros educativos muestran una tendencia favorable desde el punto de vista de los resultados de las mediciones como SIMCE y desde la mirada crítica de los docentes.

18. En este centro hay un orgullo por lo que se va alcanzando [Competencia: Liderazgo].

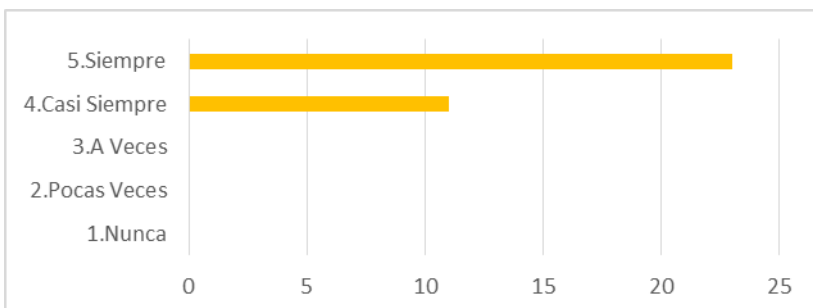
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	11	32,4%
5.Siempre	23	67,6%



Existe un claro orgullo y una satisfacción general por los logros que alcanzan los distintos centros educativos.

19. Resulta muy agradable dar clases en este centro [Competencia: Desarrollo del Personal].

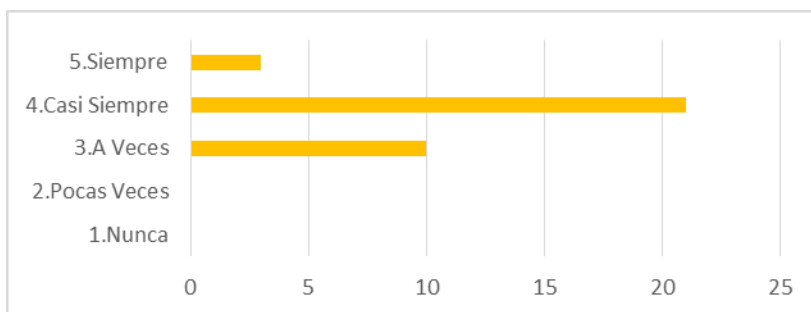
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	11	32,4%
5.Siempre	23	67,6%



Se evidencia una clara satisfacción respecto al agrado de trabajar en el centro.

20. En este centro se percibe un ambiente de satisfacción de parte de los docentes con su labor educativa [Competencia: Evaluación].

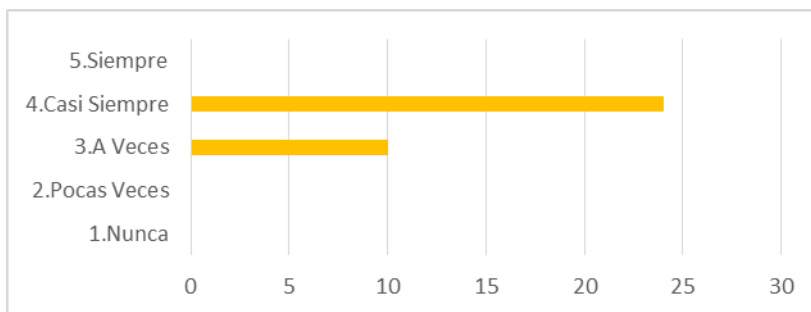
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	10	29,4%
4.Casi Siempre	21	61,8%
5.Siempre	3	8,8%



Se percibe un alto grado de satisfacción de los profesores con su labor educativa que se manifiesta en los porcentajes asociados a las categorías Siempre, Casi Siempre y A Veces.

21. A pesar de las dificultades propias de las tareas educativas me siento muy conforme [Competencia: Evaluación].

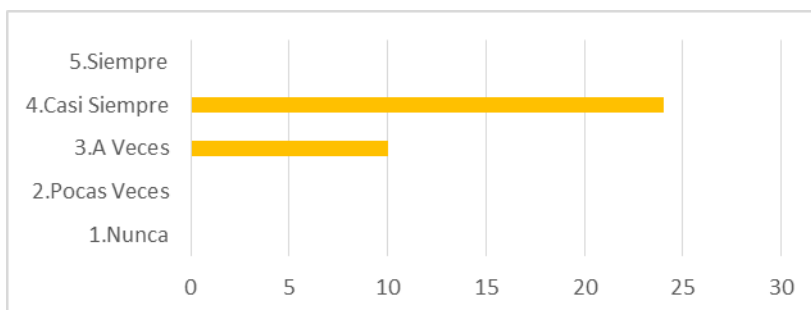
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	10	29,4%
4.Casi Siempre	24	70,6%
5.Siempre	0	0,0%



Existe un grado de conformidad por el trabajo que realizan los docentes. Sin embargo, las dificultades afectan tal conformidad.

22. Siento satisfacción por el trabajo en este centro, independientemente de las posibles carencias que pudieran haber [Competencia: Organización de los Recursos].

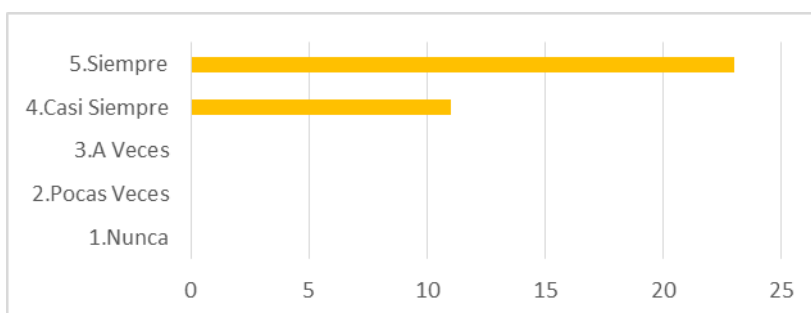
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	10	29,4%
4.Casi Siempre	24	70,6%
5.Siempre	0	0,0%



Los docentes encuestados manifiestan satisfacción por el trabajo en los centros educativos en los que trabajan a pesar de las carencias que puedan presentar, lo que permite establecer una clara evidencia de que la organización de los recursos es bastante ordenada.

23. Disfrute del trabajo realizado en este centro [Competencia: Desarrollo del Personal]

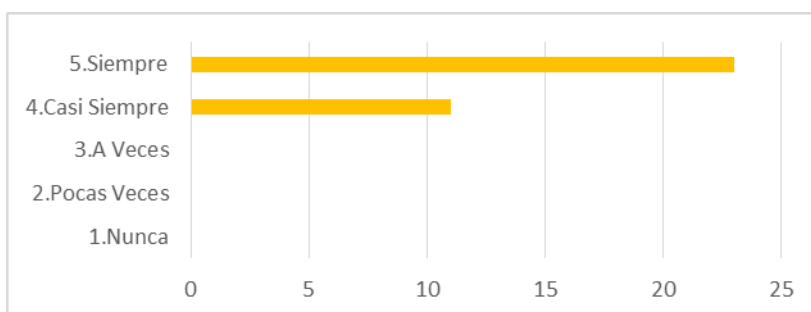
1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	11	32,4%
5.Siempre	23	67,6%



El nivel de satisfacción que se alcanza en los centros es alto, concentrando sus respuestas en los niveles siempre y casi siempre.

24. Me complace volver a diario a realizar mi trabajo en este centro [Competencia: Desarrollo del Personal].

1.Nunca	0	0,0%
2.Pocas Veces	0	0,0%
3.A Veces	0	0,0%
4.Casi Siempre	11	32,4%
5.Siempre	23	67,6%



Los datos que se alcanzan en el punto anterior son coincidentes con los valores que arroja la pregunta referida a la complacencia de las personas en relación al trabajo que realizan.

Tabla 17. Porcentaje de Manifestación de la Competencia en la Dimensión “GESTIONAR LA INSTRUCCIÓN”.

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	%
<i>DESTREZAS INTERPERSONALES</i>	<i>Trabajo en Equipo</i>	100,0
<i>CAPACIDAD DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO</i>	<i>Desarrollo del Personal</i>	36,0
	<i>Liderazgo</i>	63,9
<i>DESTREZAS TÉCNICAS DE GESTIÓN</i>	<i>Organización</i>	49,7
	<i>Recursos de Evaluación</i>	50,2

En relación a los puntajes promedio SIMCE de las distintas comunas presentadas en el cuadro anterior, se puede observar que el trabajo en equipo, el liderazgo, la organización y los recursos de evaluación, corresponden a la tendencias más valoradas en esta dimensión y

están en completa sintonía con la gestión de la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela, pues las prácticas presentes (DOTACIÓN DE PERSONAL, PROVEER APOYO TÉCNICO A LOS PROFESORES, EVITAR DISTRACCIÓN DEL STAFF DE LO QUE NO ES DEL CENTRO DE TRABAJO), favorecen el logro de resultados.

En el marco de esta dimensión (GESTIONAR LA INSTRUCCIÓN), se acoplan los resultados de los grupos focales, dando cuenta de los registros que desde los significados de los actores posibilitan una mejor comprensión de la acción directiva enmarcada en los PROBLEMAS CONTEXTUALES a nivel de FAMILIA, ESTUDIANTE, PROFESOR Y ESCUELA.

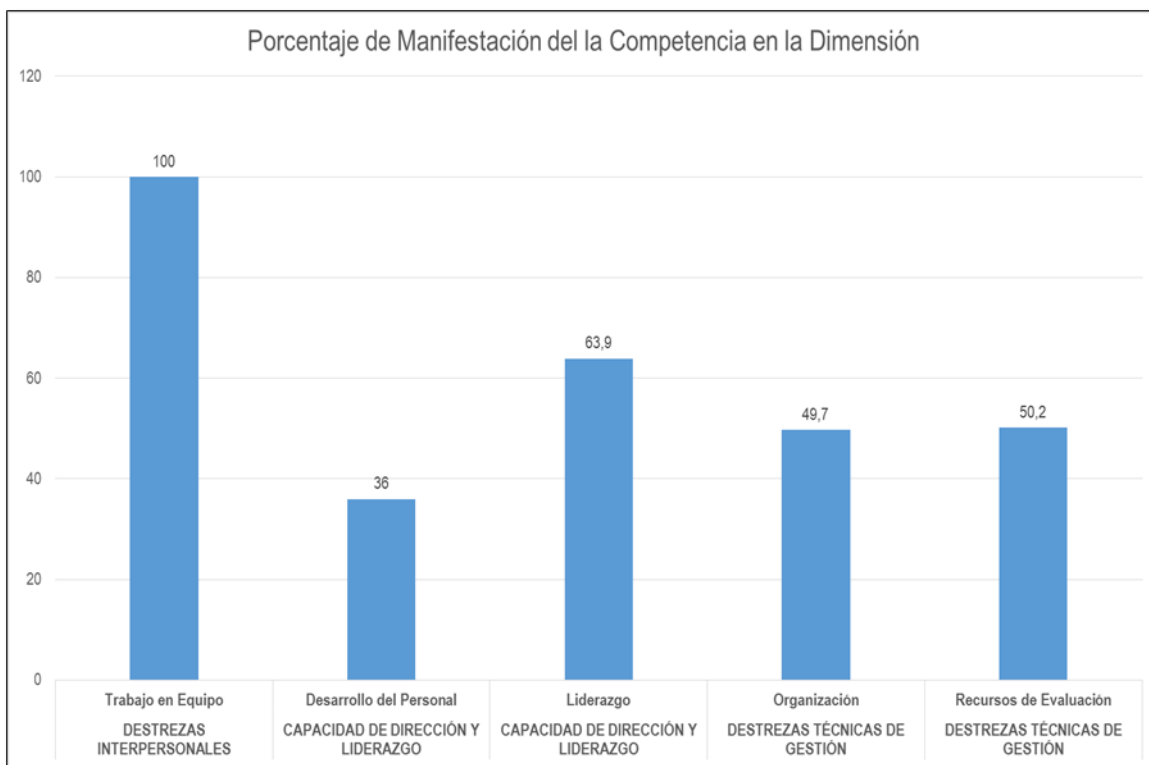


Gráfico 4. Porcentaje de Manifestación de la Competencia en la Dimensión “GESTIONAR LA INSTRUCCIÓN”.

8.1. Análisis e interpretación del los hallazgos cualitativos Dimensión: “Gestionar la Instrucción”, según Leithwood (2007).

Problemáticas contextuales

Cualidades asociadas: Planificación, Organización, Comprensión de Contexto, Evaluación.

La pesquisa de las Cualidades Personales se abordó a partir de las siguientes preguntas:

1. Planificación, Organización, Comprensión de Contexto y Evaluación: ¿De qué manera el contexto condiciona o posibilita la Gestión Directiva del establecimiento?

Tabla 18. Análisis Cualitativo Cuarta Dimensión: GESTIONAR LA INSTRUCCIÓN (Según Campo (2004)).

DESTREZAS TÉCNICAS DE GESTIÓN	ESTABLECI- MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI- MIENTO	EVIDENCIA	ESTABLECI- MIENTO	EVIDENCIA
Planificación	Escuela 22	<i>“Planificación y diseño del proceso y diagnóstico previo. Monitoreo y evaluación constante”.</i>	Escuela 1	<i>“Hay un día a día, obviamente hay una planificación inicial, hay un calendario y cada uno de nosotros tiene sus tareas”.</i>	Escuela 3	<i>“Que tenga la competencia de saber con claridad lo que hay que hacer en cada uno de los ámbitos y anticipar las acciones”</i>
	Escuela 34	<i>“Si hay una directriz clara hacia donde apunta el colegio</i>			Escuela 18	<i>“Que los problemas no sean un cacho sino una oportunidad de</i>

		<i>vamos a tener resultados. Evitar que se reme con direcciones diferentes”.</i>				<i>mejora y eso nos sirve de experiencia para nuevas situaciones que se presenten y resolverlas más rápido y mejor”</i>
	Escuela 17	<i>“La primera tarea es la planificación y el diseño del proceso, previo al diagnóstico”.</i>	Escuela 28	<i>“Dentro de la organización está todo lo que tiene que ver con la planificación de todo y de todos. Ahí aparece el concepto clave: la planificación. En</i>		

				<i>eso se trabaja y se orientan todas las actividades para evaluar el proceso, para ver si se están obteniendo los resultados”.</i>		
	Escuela 19	<i>“Proactivo, empático y colaborativo, consenso permanente para avanzar con respaldo”.</i>	Escuela 11	<i>“Es importante diagnosticar y planificar el trabajo del colegio y de ahí se desprende el todo: la convivencia, el aprendizaje, lo administrativo, lo</i>		

				<p><i>financiero y esa planificación incluye delegar funciones”.</i></p>		
	Escuela 2	<p><i>“Uno tiene que tener claro dónde quiere llevar la institución cuales son las actividades que permiten lograr ese objetivo y tener metas claras y que todos tenemos que estar alineados porque</i></p>				

		<p><i>el liceo fue creado para generar aprendizajes y el objetivo único es el logro de aprendizajes”.</i></p>				
	Escuela 22	<p><i>“Una persona que guía un grupo por un buen camino con expectativas altas”.</i></p>				
	Escuela 27	<p><i>“Todas las acciones deben estar</i></p>				

		<p><i>relacionadas con el proyecto educativo que tiene la institución y en base a eso empezar a derivar todos los objetivos y las tareas asociadas”.</i></p> <p><i>“Que convoque, que sea proactivo, empático”.</i></p> <p><i>“Necesitamos entender que el</i></p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p><i>camino es largo pues los cambios en educación son de mediano a largo plazo y nosotros necesitamos en primer lugar estabilizar y lograr afianzar equipos”.</i></p>				
	Escuela 8	<p><i>“Si este sabe cuál es su norte, cuál es su meta, hacia dónde va, qué es lo que está</i></p>				

		<p><i>buscando.</i></p> <p><i>Conduce de esa manera a los profesores y estamos todos frente a un mismo norte”.</i></p>				
Organización	Escuela 6	<p><i>“La tarea más compleja es la gestión de los recursos, ya que aquí hay que ver de dónde se sacan dineros para solucionar los problemas”.</i></p>	Escuela 2	<p><i>“Ahora cuando tu equipo directivo tiene claro el norte, obviamente lo que tú vas a dejar caer como la cascada, va ha ser en orden..[..]políticas claras”.</i></p>		

				<p><i>indudablemente van a llegar al aula que es el centro de nuestro trabajo diario, y en el aula el mejoramiento es de nuevo aprendizaje”.</i></p>		
	Escuela 16	<p><i>“Sería bueno que se proponga que los recursos se dejen de manera directa al colegio y el colegio vea lo que necesita y distribuya para lo</i></p>	Escuela 14	<p><i>“Lo principal es organizar todas las tareas que se encuentran dentro de nuestro establecimiento, tanto la gestión de nuestros</i></p>		

		<i>que requiera”.</i>		<i>estudiantes , como los aprendizajes y contenidos mínimos, objetivos de aprendizaje y también cómo desarrollar alumnos integrales”.</i>		
			Escuela 11	<i>“Las analizamos como equipo directivo, nos reunimos los martes, una vez a la semana. Obviamente</i>		

				<p><i>recogiendo la opinión de todos los equipos de trabajo, organizamos, vemos fechas, actividades y en el consejo de profesores se ven las modificaciones”.</i></p>		
Comprensión contexto	Escuela 6	<p><i>“Estamos constantemente revisando nuestro proyecto educativo</i></p>	Escuela 4	<p><i>“Si el profesor no ha logrado darse cuenta que el escenario cambió, no es que quiera</i></p>	Escuela 30	<p><i>“Cómo enfrentarse a los niños del siglo XX con profesores del siglo XX y con directivos del siglo</i></p>

		<i>institucional, ya que con la nueva ley de inclusión y los problemas de convivencia que tenemos nos vemos enfrentado a nuevos y diversos desafíos”.</i>		<i>hacerlo mal en el aula, lo que pasa es que él no tiene otras herramientas, entonces él no logra entender que su metodología ya no es atractiva para el estudiante”.</i>		<i>XIX”</i>
	Escuela 31	<i>“El liderazgo hace una lectura adecuada de las necesidades de estos tres grandes mundos</i>	Escuela 11	<i>“Nuestros alumnos no son los mismos chicos de antes. De repente el estado de ánimo no es el mismo, la situación</i>	Escuela 22	<i>“Uno va aprendiendo con los años que los cambios tiempo transantiago generan más costos</i>

		<i>estudiantes, apoderados y profesores y cómo se relaciona con los aprendizajes. logran convencer que todas las actividades que se realicen se hacen para un bien común y mejor”.</i>		<i>cambió”.</i>		<i>que beneficios, entonces lo más conveniente es ver el mundo en el que estás ver las debilidades y fortalezas y trabajar con las fortalezas”</i>
	Escuela 7	<i>“La educación tiene ese sentido de redimir personas. Cuesta en este momentos</i>	Escuela 10	<i>“Ellos están en un entorno barrial, donde todo el conflicto lo resuelven llamando</i>		

		<p><i>porque pareciera ser que todos es resultados, SIMCE los resultados me importaN”.</i></p>		<p><i>a personas externas. Entonces, creen que la escuela sigue ese mismo ritmo. Nuestro trabajo ha sido normalizar y, que el apoderado entienda que la escuela es una oportunidad de mejora y no reflejo de lo que se vive en el entorno del barrio”.</i></p>	
--	--	--	--	--	--

Evaluación	Escuela 12	<p><i>“El líder eficaz no es el que anda con el estandarte, es el que normalmente ni aparece y permite que el sistema funcione por el trabajo colegiado”; “El líder tiene que ser capaz de detectar los problemas antes de corregirlos”; “intentarlo hasta donde más pueda,</i></p>	Escuela 11	<p><i>“Estoy presente, me gusta monitorear en qué estamos fallando, en qué podemos apoyar. Aunque a veces doy mucho trabajo y, sobre todo que la gente no se sienta sola”.</i></p>	Escuela 9	<p><i>“Estamos en ese tránsito de avanzar del siglo XIX al siglo XXI”</i></p>
-------------------	------------	---	------------	--	-----------	---

		<p><i>eso normalmente en nuestra idiosincrasia, chilena, molesta pero a la larga se impone, sobre todo en aquellos aspectos que son conflictivos”.</i></p>				
	Escuela 12	<p><i>“Ser un líder pedagógico, supervisar, ver como se realizan las clases y retroalimentar a los profesores”.</i></p>	Escuela 33	<p><i>“Lo hemos evaluado, y de hecho hay que desarrollar equipos humanos. Y, ese equipo hay que desarrollarlo de tal</i></p>	Escuela 31	<p><i>“Nos transformamos en una escuela que ahora está aprendiendo, ir aprendiendo unos de los otros, es difícil, cuesta mucho, hay</i></p>

	Escuela 6	<p><i>“Supervisiones en el aula donde unidad técnica visita y retroalimenta, nuestras salas no tienen cortinas, todo es visibles”.</i></p>		<p><i>forma que los colegas, los equipos que suman energía a la institución hay que colocarlos también con los que no suman, los consumidores de energía”.</i></p>		<p><i>mucha resistencia”</i></p>
	Escuela 17	<p><i>“Evaluación constante y permanente para controlar la implementación de la</i></p>	Escuela 2	<p><i>“Todo proceso debe ser evaluado, y como debe ser evaluado también tiene que ser capaz ese proceso de</i></p>		

		<i>planificación”.</i>		<i>suplir, de volver a replantear aquello que no se ha cobrado. O sea, tiene que el proceso ser evaluado y el liderazgo también”.</i>		
	Escuela 11	<i>“Necesitamos subir nuestros puntajes SIMCE, porque constituye una debilidad”.</i>				
	Escuela 29	<i>“Tenemos que tener claro qué es</i>				

		<i>lo que queremos y es ahí donde se produce muchas veces el desencuentro”.</i>				
--	--	---	--	--	--	--

8.2. Síntesis Dimensión “Gestionar la Instrucción”.

Los relatos de los participantes confirman el carácter complejo del establecimiento escolar, dado su fuerte componente relacional. Los subsistemas personales fundamentales reconocidos y con los cuales se define el éxito de la gestión son los **alumnos, padres y profesores**. Se advierte la compleja **realidad psicológica del alumno**, cuyos centros de interés y el temprano acceso al mundo de la tecnología cambian su actitud hacia el aprendizaje; la **situación sociológica y laboral** del profesorado, cuyas resistencias personales al cambio y las condiciones en que operan tienden a limitar la posibilidades de adaptación, cambio e innovación; y sin olvidar la problemática específica de padres y madres que experimentan procesos de crisis de socialización y sentido.

Esta complejidad que presentan los subsistemas personales, se explican a partir de la presencia de ciertas **condiciones de actuación** que terminan limitando las posibilidades educativas, y que en el caso específico del profesorado se relacionan a la variables tiempo y posibilidades de desarrollo profesional efectivas, además de los juicios sociales y percepciones que la sociedad desarrolla respecto a los profesores y al sistema educativo. Una dificultad ampliamente reconocida por los entrevistados, refiere a la **situación burocrática** en que opera el sistema municipal el cual termina por desdibujar el carácter organizacional al cual están llamados los establecimientos educacionales.

Conocer la realidad de las instituciones escolares implica destacar las tareas y actividades que en ellas se llevan a cabo, existiendo una serie de estructuras organizativas y

de instancias de participación interna y externas, formales e informales que demarcan la cotidianidad de cada centro educativo.

Si bien cada tarea conlleva una planificación y un tiempo de ejecución, muchas veces estas acciones se ven entorpecidas por diversos factores que obstaculizan la labor pedagógica. Uno de los principales obstáculos a los que deben enfrentarse las instituciones educativas y sus equipos directivos para llevar a cabo el proyecto educativo institucional, es la rotación de los docentes, la baja por licencias médicas y/o las relaciones contractuales temporales con las que muchos docentes deben lidiar. Sumándose a ello las dificultades en la gestión de recursos y en su oportuna entrega.

A nivel familiar, los establecimientos encuestados destacan la devaluación que los grupos familiares hacen hoy en día del rol formador, de la institucionalidad de las escuelas y liceos. Por otra parte se destaca la desvinculación o marginación en los procesos educativos de sus pupilos. Tornándose una de las mayores aristas con las que deben lidiar a diario los docentes y equipos directivos, llegando, muchas veces, a generar instancias individualizadoras que potencian en los estudiantes estrategias de modificación conductual, de motivación intrínseca por el estudio y la capacidades de resiliencia.

En el plano académico docente, los mayores obstáculos se presentan en el ámbito de la comunicación, ya que si bien existen los canales, la información no siempre llega oportunamente a todos los ámbitos y, por otra parte, el factor tiempo juega en contra de la labor docente, en tanto debe responder a horas de aula, planificaciones, atención de alumnos, participación en reuniones técnicas, etc.

Desde el punto de vista de las tensiones que generan los subsistemas personales de las instituciones educativas, emergen como particularmente complejas para el ejercicio de un liderazgo y gestión eficaz, los referidos al estamento **profesores y estudiantes**. En el caso de los profesores, sus creencias y paradigmas generan resistencias explícitas e implícitas a las propuestas de innovación que se pretenden instalar y observan dificultades en el profesorado para sintonizar con el nuevo perfil de estudiantes que comienzan a caracterizar los territorios escolares. Por lo mismo, observan la complejidad que presenta el perfil de estudiantes en términos de su interés con el aprendizaje y sus formas de socialización y relación con las nuevas tecnologías.

Desde la perspectiva de las **condiciones de operación** de los establecimientos y el **sistema** en el cual están insertos, reconocen con claridad un conjunto de limitaciones que desde la burocracia local y nacional enlentecen la gestión educativa y el ejercicio de un liderazgo efectivo, expresado en los problemas de licencias médicas, la rotación de profesores en determinadas asignaturas, y la dificultad para dar continuidad al proceso de implementación del currículum escolar.

Capítulo V

Conclusiones de la Investigación

A la luz de los datos que reporta la investigación es posible dar cuenta de las siguientes conclusiones:

1. En relación al primer objetivo orientado a identificar las competencias de los directivos de Escuelas y Liceos de la comuna de Talca, el estudio muestra que las competencias que tiene atribuidas el director de un centro requieren de estas unas características personales y profesionales que hagan posible su trabajo en el complejo marco que suponen los centros escolares.

Existen unas tareas más ligadas a procedimientos administrativos y burocráticos que, aunque densas y costosas por el tiempo que requieren, son relativamente fáciles de ejecutar.

Otras más complejas en la línea técnico pedagógica de planificación y organización, cuyo marco de actuación no está tan claro, en las que intervienen otros miembros de la organización y tienen muy diversos destinatarios.

Otro bloque de actuaciones iría en la línea de supervisión y control, donde aparecen las mayores dificultades y en las que se ponen de manifiesto numerosas contradicciones del sistema de elección, funciones, capacidad ejecutiva, etc.

Existen otras funciones como las relaciones personales, representación, motivación, etc., mucho más gratificantes, pero no por ello fáciles.

En todas ellas se pone de manifiesto una cuestión: el director ha de tener capacidad de liderar y asumir el rol que le corresponde como tal para ser eficaz.

La situación antes dicha se evidencia en, al menos, el 75% de las respuestas otorgadas por los participantes del estudio, quienes reconocen la importancia de las relaciones interpersonales y de aquellas “competencias blandas” en el ejercicio de la práctica directiva.

Como afirma uno de los grandes expertos del movimiento de Mejora de la Escuela, Michael Fullan (2000), el cambio escolar depende de lo que los profesores hagan y piensen; es tan sencillo y tan complejo como eso.

Técnicamente se utiliza el término de “cultura escolar” para recoger el conjunto de elementos que forman lo que los docentes hacen y piensan. Modificar esa cultura es uno de los aspectos más complejos del proceso de mejora. Algunas de las claves que ayudan a conseguirlo, formuladas desde el punto de vista del docente, son (Stoll y Fink, 1999):

- ***Sabemos dónde vamos.*** Es importante que existan unas metas compartidas por todo el Claustro de docentes y por la comunidad educativa en su conjunto. Para su consecución es necesario el diálogo: se ha demostrado que los centros en los que los profesores debaten

con más frecuencia sobre los problemas de la enseñanza y sobre las vías de solución están más preparados para afrontar procesos de mejora.

- ***Debemos tener éxito.*** El programa es cosa de todos, lo que implica que es necesario alcanzar un compromiso colectivo para su consecución: compromiso y co-responsabilidad serán palabras clave.

- ***Podemos hacerlo mejor.*** La idea de mejora continua debe impregnar todas las acciones del centro. Uno de los males de nuestros docentes, más generalizado de lo que sería deseable, es la autocomplacencia, el pensar que no se puede hacer nada para mejorar.

- ***Todos debemos aprender, aprender es cosa de todos.*** Dos elementos clave son la formación del profesorado y el aprendizaje de la organización. Los docentes han de estar constantemente aprendiendo, no siendo posible mejorar un centro sin un esfuerzo en este sentido por parte de todos. Igualmente, el centro, como organismo vivo, aprende de sus experiencias pasadas. Se trata de aprovechar ese aprendizaje para la mejora.

- ***Aprendemos intentando algo nuevo.*** El centro debe arriesgarse; tomar decisiones para la mejora supone cometer equivocaciones, pero sin ese riesgo no se puede avanzar.

- ***Pensamos mejor juntos.*** El trabajo docente debe ser un trabajo en equipo. Y no solo porque es imprescindible la coordinación entre materias, aulas y ciclos, sino porque el trabajo realizado entre varios es enriquecedor para todos y de mejor calidad.

- *Nos sentimos bien juntos.* Para referirse a la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa se habla, técnicamente, de “clima” de aula o de centro.

2. En relación al segundo objetivo que apunta a caracterizar las competencias que tienen los directivos que logran éxito en la gestión del Currículum e Institucional con el propósito de aportar en la toma de decisiones para los sistemas de apoyos de la red de educación pública de la comuna: Las competencias de dirección y liderazgo son perceptibles (83 % del total de los encuestados), puesto que la dirección de los centros educativos se basa en la capacidad de delegar funciones, considerando los talentos y habilidades de sus miembros para entregar tareas. Estos directores manifiestan la intención de motivar para el logro de los aprendizajes y de los objetivos propuestos por el centro educativo.

Todos los directores igualmente, poseen la capacidad para emplear al personal y los recursos acorde a las necesidades del contexto y también son capaces de anteponer la tranquilidad mental de sus docentes por sobre las necesidades laborales.

Los líderes y sus equipos poseen habilidades sociales que facilitan su desempeño al interior del establecimiento educacional y que, por otra parte, les permite delegar responsabilidades y confiar en las capacidades de los docentes a su cargo. Si bien se vislumbra la motivación al cambio, esta dimensión no ha sido del todo desarrollada, ya que suelen toparse con obstáculos de orden administrativo, de recursos económicos y de gestión del recurso humano, razón que les lleva a procurar resolver situaciones del día a día, distanciándoles, muchas veces, del logro colectivo y del cambio a largo plazo.

Estos líderes de la comuna y sus equipos directivos alientan a sus pares, motivan al cambio, proponen estrategias innovadoras. No obstante, en determinadas situaciones suelen encontrar resistencia, ya sea por que los docentes están inmersos en su realidad de aula, o bien, por disconformidad y mal manejo de la ansiedad que les genera el estar frente a nuevos equipos directivos, a nuevas normativas y, por consiguiente, a realizar cambios en su actuar.

Desde el punto de vista de las cualidades personales asociadas al liderazgo se puede concluir que de entre las características que destacan en ellos podemos encontrar la integridad con la cual asumen la gestión al interior de la institución escolar y la asertividad para enfrentar a las personas y las situaciones. Complementariamente, podemos mencionar a la empatía, la motivación, la generación de un control de calidad sobre las actividades y acciones que se implementan y la apertura para comprender contextos y la actuación de los actores (profesores, estudiantes y apoderados).

El estudio de las tareas directivas poco a poco ha ido dando pie al trabajo con las personas que dirigen y al contexto en que estas están inmersas. En tal sentido, las competencias de la dirección se relacionan con atributos personales y con tareas del día a día, incorporándose el contexto y la cultura de la organización.

Desde esta mirada las cualidades personales, destrezas interpersonales, capacidad de dirección y las destrezas técnicas de gestión (Campo, 2004) son reconocibles puesto que los

líderes conductores de los procesos de mejora, son asertivos frente al grupo de pares y ante los diversos estamentos del establecimiento educativo.

Sobre este punto hay consenso en que para la consecución de un proceso exitoso es determinante el papel que juega la dirección del centro (p.e. Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). Algunas de las características que definen al directivo eficaz que sabe gestionar un proceso de cambio son:

- ***Dirección colegiada.*** El director o directora se apoya en su equipo para discutir los problemas y buscar las soluciones. El directivo debe saber delegar responsabilidades.
- ***Dirección participativa.*** El director debe fomentar la participación, la implicación y el compromiso de los profesores y del resto de la comunidad educativa en la gestión del centro.
- ***Liderazgo pedagógico.*** Las funciones de un director eficaz son: concebir y comunicar con claridad los objetivos, coordinar el currículo, observar a los docentes y discutir con ellos los problemas de su trabajo, apoyar los esfuerzos de los profesores por mejorar la enseñanza, proporcionar los recursos necesarios para un buen desarrollo del aprendizaje, reconocer y premiar el trabajo bien hecho, apoyar y promover programas de mejora.
- ***Liderazgo para el cambio.*** Además, el director debe ir más allá, debe contar con la confianza suficiente por parte de sus compañeros para ser capaz de implicar a la comunidad educativa en un proyecto de mejora. Técnicamente se utiliza el horrible término de director “invitacional” para describirlo: es el director que invita al cambio.

- ***La escuela como comunidad de aprendizaje.*** Desde que Peter Senge (1990) popularizara el concepto de “aprendizaje organizativo” u “organizaciones que aprenden” en el mundo empresarial, esta idea ha saltado rápidamente a las organizaciones educativas encontrando en ellas un excelente campo de desarrollo. Desde entonces están apareciendo un buen número de trabajos sobre el tema (p.e. Bolívar, 2000). Algunos autores, como Southworth (1994) o Sammons, Hillman y Mortimore (1996) han subrayado que las buenas escuelas son organizaciones para el aprendizaje.

Los autores emplean este término no en el sentido de que es necesario que los maestros se mantengan al día en sus materias, aunque también esto es positivo, sino para hacer referencia a la idea de que el aprendizaje tiene más efecto cuando se lleva a cabo en la escuela misma o para la escuela en su totalidad. Para comprender mejor este concepto podemos seguir a Bolívar (2000), que cita algunos rasgos como característicos de este tipo de organizaciones:

a. Visión y misión de la escuela: clara y accesible, compartida por la mayoría, percibida como significativa y presente en la toma de decisiones; a ello se le suma y en este mismo contexto:

b. Cultura escolar: colaborativa, existencia de creencias compartidas sobre la necesidad de un desarrollo profesional continuo, se comparten ideas y materiales, respeto a las ideas de los colegas, apoyo en las decisiones arriesgadas, estímulo para la discusión abierta de las dificultades, celebración compartida de los éxitos y existencia de compromiso por ayudar a los alumnos;

c. Estructura escolar: distribución de la autoridad, decisiones por consenso, reuniones semanales de planificación, sesiones frecuentes de solución de problemas entre los subgrupos del profesorado, tiempo establecido para el desarrollo profesional, disposición del espacio físico y del tiempo que facilite el trabajo en equipo y libertad para experimentar nuevas estrategias en el aula;

d. Estrategias escolares: empleo de una estrategia sistemática para establecer los objetivos de la escuela implicando a alumnos, padres y profesorado, existencia de planes de desarrollo institucional, revisión periódica de las metas de la escuela y procesos para implementar programas específicos y asegurar su seguimiento;

e. Política y recursos: empleo de colegas de la propia escuela como “recursos” para el desarrollo docente, disponibilidad de una biblioteca profesional, disponibilidad de materiales curriculares y ordenadores, acceso a una asistencia técnica para implementar nuevas prácticas, acceso a recursos de la comunidad.

Finalmente, autores como Pearn, Roderick y Mulrooney (1995) han sugerido distintas vías para promover el aprendizaje organizativo: analizar el estado de aprendizaje en la organización (mediante la obtención de datos de los factores que están fomentando o inhibiendo el aprendizaje), diseño de un plan de puesta en práctica (definir la visión y estrategias a seguir de forma compartida), promover la formación basada en las necesidades del centro, promoción del aprendizaje por parte del equipo de gestión (mediante la concesión de autonomía al profesorado en la toma de decisiones, apoyo al desarrollo profesional de grupos e individuos y facilitando la conexión de unos grupos con otros para maximizar el potencial de aprendizaje de la organización), creación de estructuras que

institucionalicen el apoyo al aprendizaje, desarrollo de grupos de aprendizaje (las organizaciones para aprender deben movilizar los talentos individuales por medio de equipos de trabajo), análisis del trabajo en términos de necesidades de aprendizaje (la mayoría de los análisis de necesidades de formación se enfocan sobre los contenidos de las tareas que son precisas o las habilidades necesarias para realizarlas. De este modo se suele desdeñar los procesos de aprendizaje que es necesario adquirir para desarrollarla).

3. En relación al tercer objetivo que busca distinguir las competencias que tienen los directivos que obtienen buenos resultados de aquellos que no lo tienen en la idea de aportar con estrategias que posibiliten el avance sostenido hacia la calidad de dichos centros, se destaca que desde el punto de vista de las cualidades personales asociadas al liderazgo, los entrevistados destacan, particularmente, la integridad con la cual asumen la gestión al interior de la institución escolar y la asertividad para enfrentar a las personas y las situaciones.

Complementariamente, consultados en relación a las destrezas interpersonales, los entrevistados destacan, en primer lugar, la empatía, la cual asocian al carácter relacional de las organizaciones; en esa línea, reconocen la importancia de la preocupación por los otros, la escucha activa y desde ahí, la relevancia del trabajo en equipo. Reportan un compromiso con el desarrollo del personal docente y el establecimiento de una comunidad de aprendizaje profesional.

En relación a la capacidad de dirección y liderazgo, emerge un discurso que rescata la capacidad de delegar tareas, motivar la participación en distintas iniciativas, generar control de calidad sobre las actividades y acciones que se implementan, asegurando en esa tarea, fortalecer el desarrollo personal y la apertura para comprender contextos y la actuación de los actores (profesores, estudiantes y apoderados).

En cuanto a las destrezas técnicas de la gestión al interior de los establecimientos, emergen con fuerza en el relato de los participantes, el papel que juega la planificación de la acción si lo que se pretende es asegurar la implementación de los PME y los PEI. En estrecha relación destacan la relevancia de la organización de los recursos, los cuales se muestran escasos y de complejo acceso debido a las prácticas burocráticas que caracterizan al sistema. Es interesante destacar la referencia a la necesidad de comprensión de los contextos, para lograr una actuación dotada de sentido y con posibilidad de impactar en las prácticas que se desarrollan al interior de los establecimientos educacionales. Finalmente, refieren también al papel que juega la evaluación como mecanismo de regulación de los procesos y control de la calidad.

Poseen flexibilidad para adaptarse a nuevos ámbitos y desafíos, intentando establecer relaciones horizontales a fin de consentir y acompañar los procesos de adaptación y cambio en el aula. Si bien, muchos son equipos nuevos, procuran ser fiables en su actuar, tarea que resulta engorrosa cuando los docentes y apoderados están acostumbrados a un modo de operar. Esta fiabilidad destaca la preocupación para que los miembros del equipo directivo y del claustro de profesores conozcan los objetivos, lineamientos y planes de mejora. No

obstante, siempre hay quienes no valoran estas acciones o se niegan a participar y colaborar en las tareas de mejora. La integridad es una de las competencias menos visible en la dirección, no obstante, los relatos permiten evidenciar que se asume más bien como una tarea dentro de la formación del alumnado y no como una competencia directiva.

En el plano de las destrezas interpersonales de empatía, preocupación, asequibilidad, escucha activa y trabajo en equipo, los entrevistados reconocen y destacan las habilidades de sus directivos para acompañar y situarse en el lugar del otro, como así también de la apertura y confianza necesaria para generar cambios y mejoras en los procesos educativos. Pretensiones que no serían posibles si los directivos no estuviesen preocupados de la gestión administrativa y del desarrollo del talento humano. Ambas dimensiones requieren de una escucha activa y de trabajo en equipo, independiente del estamento en que se realicen las innovaciones. Ahora bien, estas destrezas pudiesen verse mermadas cuando no se valoran los contextos sociales o cuando no se logra encontrar el equilibrio entre dirigir y liderar. Reconociendo la dificultad de ambas funciones, una buena dirección consigue equilibrar negociando, argumentando y trabajando en la gestión del currículo, de las relaciones y del centro educativo.

Las competencias de dirección y liderazgo son perceptibles, puesto que la dirección y su líder delegan funciones, considerando los talentos y habilidades de sus miembros para entregar tareas. Motivan a sus seguidores y son capaces de dar respuestas asertivas y oportunas frente a las demandas de sus subordinados. A nivel de desarrollo personal, muchas veces los directivos postergan su propio desarrollo por el bien común, o por las

necesidades emergentes de su planta docente. Si bien el control de calidad es una tarea presente, suele confundirse con la capacidad de monitorear los procesos y de organizar acciones remediales.

La apertura se evidencia como una tarea más bien al interior del centro educativo en lugar de ser una acción orientada hacia el exterior y hacia la comunidad educativa y local, razón por la cual el liderazgo no se desarrolla en pleno, ya que está muy centrado en la tarea al interior, olvidando su rol como agente socializador y como agentes de cambio en contextos, muchas veces, de vulnerabilidad social.

La planificación, organización y comprensión del contexto son aristas que deben tenerse presente y periódicamente evaluarse para mejorar la tarea de los centros educativos. Le corresponde al equipo directivo no solo velar por el funcionamiento del centro, sino también el elaborar el plan del centro educativo y adoptar las medidas necesarias para que dicho plan se ejecute coordinadamente.

Desde el punto de vista de las cualidades personales para el ejercicio de un liderazgo eficaz, los entrevistados destacan la flexibilidad y la fiabilidad, en el primer caso para adaptarse a las situaciones, contextos y personas; y en el segundo caso, para lograr el respeto de las personas con las cuales se trabaja.

En cuanto a las destrezas de carácter interpersonal, los entrevistados refieren a la empatía en tanto les permite comprender los contextos de actuación, y el trabajo en equipo

para articular los esfuerzos individuales en torno a los objetivos definidos en el contexto institucional y de aula.

En relación a las capacidades de dirección y liderazgo, son identificadas las relativas a delegar, controlar y desarrollo del personal. No son identificadas las referidas a motivar y capacidad de apertura.

En las destrezas técnicas de gestión, los entrevistados centran su atención en la planificación que permite articular medios en relación al logro de resultados, destacan la comprensión del contexto, donde la planificación ha de llevarse a cabo; y destacan la evaluación como mecanismos de verificación del nivel de cumplimiento de todo aquello que se diseña e implementa, todo muy en sintonía con las claves que desde la literatura se reconocen como relevantes de un liderazgo transformacional.

En este sentido el trabajo del “líder transformacional” contribuye a mejorar la capacidad de todos los miembros de la organización para resolver los problemas que se plantean. El estudio de **Leithwood y Jantzi (1990)** concluyó que los directores que desarrollan estrategias «transformacionales» promueven culturas escolares de colaboración. De esta forma los profesores construyen conjuntamente el significado de sus prácticas docentes. Los resultados del estudio sugirieron seis amplias estrategias que utilizaban los directores para influir en la cultura de la escuela:

1. **Reforzar la cultura de la escuela.** Ello implica establecer unas metas claras y dar prioridad a determinados objetivos compartidos para mejorar el funcionamiento de la escuela.
2. **Realizar una buena gestión.** Estos mecanismos, que incluyen, por ejemplo, conseguir recursos económicos, facilitar la formación de los profesores, organizar mejor el tiempo, etc., facilitan el cambio cultural al hacerlo más fácil o más atractivo.
3. **Impulsar el desarrollo de los profesores.** El cambio cultural debe estar vinculado con algún tipo de necesidad. Los profesores deben percibir que el trabajo conjunto y el esfuerzo por conseguir determinados objetivos favorece su desarrollo profesional.
4. **Establecer una comunicación directa y frecuente.** La comunicación activa es una estrategia necesaria para conseguir la mejora de la escuela y una mayor colaboración.
5. **Compartir el poder y la responsabilidad con otros.** La cultura basada en la colaboración exige una mayor participación en la adopción de decisiones.
6. **Utilizar símbolos y rituales para expresar los valores culturales.** La exteriorización de símbolos propios hace más visible los contenidos relevantes de una cultura.

No cabe duda de la importancia del líder escolar en relación con la cultura de su centro. El mayor problema está en que la fragmentación de los valores sociales, la diversidad ideológica y el incremento de la pluralidad étnica y cultural está contribuyendo a un profundo y rápido cambio cultural que desborda los límites de los centros docentes y modifica la propia cultura escolar. Dentro de esa tensión entre una sociedad que cambia y una cultura escolar que debe orientar el significado y alcance de su cambio, se encuentra el director.

Capítulo VI

Sugerencias y Propuestas

Considerando la orientación del cuarto objetivo planteado en la investigación y que dice relación con recomendar estrategias de apoyo – factibles de realizar – para los Directivos que no han logrado tener éxito en su gestión institucional y curricular, las cuales contribuyan al mejoramiento de los aprendizajes de calidad en esos establecimientos: Ante los hallazgos aquí expuestos, es importante hacer un exhorto a los lectores a no perder de vista, dado el tamaño de la muestra, así como el método utilizado el de casos únicos aplicados a las instituciones seleccionadas, con realidades concretas, no es posible – ni válido - hacer generalizaciones e inferencias, pero sí sería de utilidad tomarlo como referencia para su desarrollo en otras instituciones e iniciar procesos de mejoras en las mismas.

- Diseñar y promover programas que permitan dotar a los Directores escolares de la capacitación necesaria, a fin de asegurar la profesionalización de la tarea Directiva, con el objeto de fortalecer el modelo de gestión participativo, caracterizado por la puesta en marcha de un trabajo colectivo entre todos los actores de la comunidad educativa.
- Generar y promover un sistema de asesoría y acompañamiento, tipo “consultoría”, para los procesos de instalación y desarrollo de iniciativas de mejoramiento, en complemento con el sistema de Supervisión del Ministerio de Educación y Cultura.

- Asignación de incentivos para la labor directiva destacada, en base a la evaluación de desempeño y cumplimiento de metas, cuyo reflejo más importante debe estar en los resultados de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento.
- Incorporación de sistemas de aseguramiento y certificación de la gestión escolar, con procesos de autoevaluación, implementación de planes de mejoramiento y evaluación externa efectiva, en forma periódica.

Considerar, finalmente, que numerosos programas exitosos de mejora de la escuela se focalizan en cinco elementos que caracterizan a los mejores programas:

1. Tener una visión del futuro de la escuela compartida por todo el centro y regularmente reconfirmada a lo largo del proceso de mejora.

La visión clara de lo que la escuela puede llegar a ser, junto con un apoyo de alta calidad por parte de los componentes del centro y de la administración educativa, garantiza grandes posibilidades de mejora. Y, a la inversa, la falta de metas claras lleva a confusión, desmoralización y fracaso de los intentos de cambio.

2. Asumir un nuevo concepto de liderazgo extenso.

Según el cual tanto los directivos como los docentes juegan de algún modo un papel de líderes, comparten las responsabilidades, toman las decisiones necesarias y asumen los

riesgos consecuentes. Se trata de reconceptualizar el liderazgo como una función activa, participativa y colegiada, más que una delegación de arriba-abajo.

3. Ajustar los programas al contexto.

No existe una guía universalmente válida para la mejora de la escuela, porque cada centro tiene sus propias características, su historia, expectativas y necesidades, distintos docentes y directivos, es único y se encuentra en una situación peculiar. Pretender que todas las escuelas sigan un mismo modelo es una apuesta segura para el fracaso; por tanto, lo mejor es que cada centro pueda elegir su propio programa de mejora. Aunque, por supuesto, la experiencia previa propia y ajena le sirva de orientación y apoyo.

4. Centrarse en los logros específicos de los alumnos.

Porque la clave del éxito de un programa está en los avances de los alumnos en el terreno académico, personal y social, más que en la innovación por sí misma. Es decir, el centro de una escuela que mejora son los alumnos, no las prácticas de enseñanza, ni el currículo, ni la gestión, que solo cobran sentido en función del objetivo principal. Esto, que parece obvio, no lo es tanto. Significa aceptar radicalmente a los alumnos de cada centro tal como son y adaptar a ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje (no a la inversa), para lograr que sean lo que tienen que ser.

5. Tener un enfoque multinivel.

Si se aspira a que un centro mejore, es imprescindible fomentar procesos de cambio en el nivel de la escuela entera, en el profesorado y en el nivel del aula. Aunque se pueda empezar por un aspecto concreto, la visión de cómo ese aspecto afecta al conjunto y la aspiración al cambio global son consustanciales al logro de la mejora escolar. Se necesitan, además, promotores del cambio internos y externos, implicados activamente. Entre los promotores externos podría considerarse el marco administrativo como condición prioritaria.

Finalmente, es posible señalar que a la luz de los datos y de los estudios recientes sobre el liderazgo se ha incorporado la variable “Cultural” como una de las dimensiones más importantes para tener en cuenta (Leithwood y Jantzi, 1990; Hallinger y Leithwood, 1996).

El estudio también da cuenta de esta coyuntura y en él se reafirma la idea de que el estilo de liderazgo no procede exclusivamente de las características personales del director. Por el contrario, es preciso tener en cuenta los factores contextuales que determinan el pensamiento y la conducta del líder: las características de los alumnos y de sus familias, las expectativas de los padres, el entorno social y geográfico, los objetivos y valores que están establecidos en el sistema educativo y que influyen en todos los centros docentes. La cultura del centro procede, en gran medida, de la cultura social. Son después los profesores quienes, a partir de sus propios valores educativos y de sus experiencias profesionales, construyen, de forma relativamente autónoma, la cultura propia de su escuela.

El director escolar se encuentra en el centro del proceso de construcción de la cultura de su centro. Una cultura que puede ser más individualista o más cooperativa, más flexible o más rígida, más inmóvil o más dinámica, más desestructurada o más cohesionada. Su función principal es dirigir la organización escolar hacia el mejor cumplimiento de sus objetivos. Sin embargo, su labor puede ser enormemente complicada ya que puede encontrarse con grandes conflictos, con inercias históricas o con tendencias contrarias a las demandas exteriores. En el torbellino de las tensiones, tres son las principales opciones que se le ofrecen: adaptarse a la cultura de la mayoría y dejarse dirigir por ella; inhibirse ante los enfrentamientos; o conducir el proceso de cambio a través, principalmente, de la transformación de la cultura del centro. La elección que realice el director dependerá del contexto en el que está el centro, del tipo de cultura existente, de la vinculación del director con esa cultura y de su propia personalidad. Las investigaciones anteriores sobre los rasgos personales que caracterizan al líder encuentran ahora un significado específico en el marco de un enfoque más amplio y contextualizado.

Este objetivo de transformar la cultura del centro constituye uno de los rasgos principales de lo que se ha denominado el liderazgo transformacional (Sergiovanni, 1990). El líder transformacional no se plantea solamente resolver los problemas técnicos del centro, sino que añade a las tareas y responsabilidades de la gestión aquellas otras que proceden de los proyectos y valores que trata de impulsar en la escuela. Entre sus objetivos está la creación de un clima de trabajo que favorezca el compromiso de los profesores en un proyecto elaborado en común y, por tanto, compartido. En relación con la formación de los profesores, el líder transformacional tiene en cuenta los intereses individuales de cada

profesor, pero dentro del contexto de las necesidades y prioridades que la escuela ha establecido.

Referencias

- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, vol. 9, n. 1, 111-123.
- Alvarado, C. (1997). *If leadership was everyone's domain. Inm taking the lead: Investing in early childhood leadership for the 21st century*. Boston, MA: WheelockCollege.
- Álvarez, M. (2000). El liderazgo de los procesos educativos. En *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE Deusto. 299-329.
- Álvarez, M. y Rodríguez, S. (1997): La calidad total en la Universidad: ¿Podemos hablar de clientes?, *Boletín de Estudios Económicos*, vol. LII.
- Álvarez, M. (2001). El Liderazgo de los procesos de mejora. En I. Cantón. et al. (eds.), *La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos*. Madrid: Editorial CCS.
- Alvariño, C.; Arzola, S.; Brunner, J. J.; Recart, M.O. y Vizcarra, R. (2000). *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*. Paidea, 29, pp. 15-14.
- Álvaro Page, M. et al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: MEC.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, vol. 9, n. 2, 34-52.
- Arzola, S., Vizcarra, R. y Cornejo, J. (2006). La tensión entre la gestión institucional y la gestión de aula. ¿Impacto homogéneo o impacto diferenciado en el rendimiento escolar? Proyecto Fondecyt N° 1030932 y ECOS/ CONICYT N° CO2 HO4. Circulación restringida. Santiago de Chile.

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. London: McKinsey & Company.
- Bass, B. (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden. En *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 331-361) . Bilbao: ICE Deusto.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. (1997). Does the transactional/transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52, 190-139.
- Batista, J. y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*, La Muralla, Madrid.
- Bellei, C. (2004). *Escuelas eficaces en sectores de pobreza*. Santiago: UNICEF.
- Bernal, J.L. (2000). Liderazgo Escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa. Investigación inédita. Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa 1997, convocado por orden de 23 de septiembre de 1997 (BOE del 10-X-97).
- Bolívar, A. (2002). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, n. 5, 79-106.
- Bolívar-Botía, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Revista Psicoperspectivas*, vol. 9. n. 2, 9-33.

- Borden, A.M. (2002). Directores de escuelas en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del cambio o sujetos a cambio? Documento de Trabajo para el Diálogo Regional de Política. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <http://www.iadb.org/int/DRP/esp/Red4/Documentos/BordenAbril4-5-2002esp.pdf>
- Borrel, N. (2000). Experiencia de eficacia y mejora de la escuela. *Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 34- 37.
- Borrel, N. y Severo, L. (2000). El liderazgo transformacional de los directivos de los cursos de graduación en educación física de las universidades del Estado de Paraná, Brasil. *Actas del III congreso internacional sobre dirección de centros educativos, Liderazgo y organizaciones que aprenden*. ICE Deusto, pp. 473-487.
- Busch, T.; Fallan, L. y Pettersen, A. (1998). Disciplinary differences in job satisfaction, self efficacy, goal commitment and organisational commitment in Norwegian Colleges: an empirical assessment of indicators of performance, *Quality in Higher Education*.
- Caballero, J. (2001). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Camisón, C. y Bou, J.C. (2000). Calidad percibida de la empresa: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*.
- Camisón, C.; Gil, M.T. y Roca, V. (1999). Hacia modelos de calidad de servicio orientados al cliente en las universidades públicas: El caso de la Universitat Jaume 1, *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*.
- Carbone, R. (2008). Situación de liderazgo educativo en Chile. Santiago: Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

- Casanueva, C.; Perriáñez, R. y J.E. Rufino (1997). Calidad percibida por el alumno en el servicio docente universitario: Desarrollo de una escala de medida. En M. Ruiz (ed.), XI Congreso Nacional AEDEM Lleida.
- Casassus, J. (2003). La escuela y la (des)igualdad. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Creemers, B.P.M. (1994). The Effective Classroom. London: Cassel.
- Castejón, J.L. (1996). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: Modelos y Factores. Alicante: Club Universitario.
- Ceppe (2009). Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, n. 3, 19-33.
- Claver, E.; Llopis, J. y Tari, J.J. (1999). Calidad y dirección de empresas. Civitas, Madrid.
- Coleman, J.S., ET AL. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cornejo, R. y Redondo, J.M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. Revista Estudios Pedagógicos, vol. 33, n. 2, 155-175.
- Coronel, J.M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. Revista Española de Pedagogía, n. 232, 471-490
- Coyle, M. (1997). Teacher leadership vs. school management: Flatten the hierarchies. ClearingHouse, vol. 70, n. 5, 236-239.
- Cronin, J.J. y Taylor, S.A. (1992): Measuring service quality: A reexamination and extension, Journal of Marketing, 56.
- Cuervo, A. (1996). Introducción a la administración de empresas, Civitas, Madrid.

- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M.W. (1996). Policies that support professional development in an era of reform. In M.W. McLaughlin y I. Oberman (Eds), *Teacher learning: New Policies, new practices*. New York: Teacher College Press.
- Davis, G. A. y Thomas, M.A. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- De La Fuente, J.M.; García-Tenorio; Guerras, L.A. y Hernán Gómez, J. (1997). *Diseño organizativo de la empresa*. Civitas, Madrid.
- De Miguel, M. (1991). Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. En De Miguel, M., Mora, J.G. y Rodríguez, S., *La evaluación de las instituciones universitarias*, Consejo de Universidades, Madrid.
- De Miguel, M. (1999). La evaluación de la enseñanza. Propuesta de indicadores para las titulaciones. En VIDAL, J. (coord.), *Indicadores en la universidad: información y decisiones*, Consejo de Universidades, Madrid.
- De Miguel, M., Mora, J.G. y Rodríguez, R. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid.
- De Miguel, M.; Escudero, T. y Rodríguez, S. (1998). Spanish universities' quality: incentive of external evaluation. *Quality in Higher Education*, 4(2), p. 199-206.
- Del Barrio, S. y Luque, T. (2000). Análisis de ecuaciones estructurales. En LUQUE, T. (coord.), *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados*, Pirámide, Madrid.
- Den Hartog, D.N. (1997). *Inspirational leadership*, Academisch Proefschrift, Free. Amsterdam: University of Amsterdam.

- Diez, E. y Domínguez, G. (1996). La cultura de las organizaciones educativas: Base para el desarrollo de procesos de innovación y cambio. En I. Cantón Mayo (ed.), Manual de Organización de Centros Educativos (pp. 81 - 121). Barcelona: Oikos-tau.
- Dochy; Segers, M. y Wunen, W. (1991). Selección de indicadores de rendimiento. Una propuesta como resultado de una investigación” en Mora, J.G., M. De Miguel y Rodríguez, S. (eds.). La evaluación de las instituciones universitarias, Consejo de Universidades, Madrid.
- Dvir, T. (1998). The Impact of transformational leadership training on follower development and performance: A field experiment. Doctoral Dissertation. Ramat Aviv, Israel: Tel Aviv University.
- Edmonds, R. (1983). Search for effective school: the identification and analysis of city school that are instructionally effective for poor children. Michigan: East Lansing.
- Edmonds, R.R. (1979). Search for effective school: The identification and analysis of city school that are instructionally effective for poor children. East Lansing: Michigan State University.
- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago: Fundación Chile- CAP. Figueroa, C. y García M., M. (Ed.). (2010). Nuevos Tiempos, Nuevas Necesidades. Importancia de un Liderazgo Diferente para las Comunidades Escolares. Valparaíso: Ediciones Universidad Playa Ancha.
- Escudero Escorza, T. (2000). Evaluación de centros e instituciones educativas: Las Perspectivas del evaluador. En González González, D., Hidalgo, E. y Gutiérrez, J. (eds.). Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Fernández Barcala, M.; Junquera, B. y Muniz, T. (1997). La valoración de la calidad en los servicios públicos: Análisis de un caso. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*.
- Fernández, M.J.; Álvarez, M. y Herrero, E. (2002). *La Dirección Escolar ante los retos del Siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, Z. (1986). *La estructura organizativa: Un análisis contingente*, Investigaciones Económicas, vol. X.
- Fernández, Z. (1999). *El estudio de las organizaciones (La jungla dominada)*, Papeles de Economía Española.
- Fuentes, A. (1988). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela, un modelo causal*. Tesis Doctoral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bas.
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). *Dirección Escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la Dirección Escolar en Chile*. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar*, vol. 4, 39-64.
- García Huidobro, J. (2004). *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- García Llamas, J.L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Editorial Praxis.
- García, J.L. (1995). *Transformational leadership processes and sales person performance effectiveness: A theoretical model and partial empirical examination*. Doctoral dissertation. Santa Barbara, CA: Fielding Institute,

- González Astorga, F.; González Hernando, S. y Álvarez, L.I. (1997). Evaluación de los planes de estudio: Evidencias empíricas. En M. Ruiz (cd.), XI Congreso Nacional AEDEM Lleida, vol. 2.
- González Galán, A. (2000). Calidad, eficacia y clima en centros educativos: Modelos de evaluación y relaciones causales. Tesis Doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gray, J.; Jesson, D.; Goldstein, H.; Hedger, K. y Rasbash, J. (1995). A Multi-Level Analysis of School Improvement: Changes in Schools' Performance over Time. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(2), pp.97-114.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of the principal. *Elementary School Journal*, n. 86, 212-247.
- Hargreaves, A. & Godson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, vol. 4, n. 1, 3-41.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos cambia el profesorado). Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2005). Los siete principios del liderazgo sustentable. Documento de apoyo del Seminario Internacional "Liderazgo en el aula, ¿realidad o utopía?". Santiago de Chile: INET, PUC-UCSH-UCT.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores. Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.

- Harris, A. (2005). Las distintas fuentes del liderazgo escolar: lo que funciona, por qué y cómo. Documento de trabajo del Seminario Internacional “Liderazgo en el aula, ¿realidad o utopía?”. Santiago de Chile: INET, PUC-UCSH-UCT.
- Hopkins, D. (2000). Instructional Leadership and School Improvement. National En línea, disponible en:
http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Instructional_leadership.pdf (15/05/2012).
- Horn, A. & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. Revista Psicoperspectivas, vol. 9, n. 2, 82-104.
- Hostmark-Tarrou, A.L. (1999). The evaluation of structures in European Universities. European Journal of Education.
- Howell, J.M. y Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control and support for innovation: Key predictors of consolidated- business-unit performance. Journal of Applied Psychology, 78, 891-902.
- Investigación Inédita. Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa 1997, convocado por orden de 23 de septiembre de 1997 (BOE del 10-X-97).
- Kast, K.E. y Rosenzweig, J.E. (1987). Administración en las organizaciones. Un enfoque de sistemas y de contingencias, 2 ed., McGraw Hill, México.
- Keller, G. (1999). The new importance of strategic management at universities. En Comissionat per a Universitats i Recerca, Universitat: Estratègies per avançar. Dirección Estratégica y Calidad en las Universidades, UPC, Barcelona.
- Kerlinger, F.N. (1990). Investigación del Comportamiento. México: McGraw-Hill.
- Koontz, M. y Weirich (1994). Administración. Una perspectiva global. McGraw-Hill, México.

- Leithwood, K. y Mascal, B. (2008). The effects of collective leadership on student achievement.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, vol. 30, n. 4, 498-518.
- Leithwood, K. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. En: *Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE DEUSTO. 233-245.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas, Aportes desde la investigación? Área de Educación. Fundación Chile. Santiago: Salesianos.
- López, V. (2010). Liderazgo y mejora educativa. *Revista Psicoperspectivas*, vol. 9, n. 2, 1-8.
- Macbeath, J. (2011). Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Área de Educación.
- Lloréns, F.J. (1996). Procesos, contenido y efectividad de la calidad total: Una aproximación desde la dirección de empresas”, *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*.
- Lloréns, F.J. y Fuentes, M.M. (2000). *Calidad total. Fundamentos e implantación*. Pirámide, Madrid. Santillana.
- Martinić, S. y Pardo, M. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: CIDE.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1999). *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marzano (2003). *What Works in Schools: Translating Research Into Action*. Virginia, USA: Association for supervision and Curriculum Development.
- Maureira, O. (2004). El Liderazgo factor de eficacia escolar. *Hacia un modelo causal*. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar*, vol. 2, n. 1. En línea;

disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Maureira.pdf>
(15/05/2012).

Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar, vol. 4., n. 4. En línea; disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf> (15/05/2012).

Maureira, O. (2008). Tendencias del liderazgo directivo. Boletín de Investigación, vol. 23, n. 2, 81-102. Molinar, M y Velázquez, L. (2005). Liderazgo en la Labor Docente. Trillas: México.

Medina, R.I. (1985). Los fines formativos de la universidad en distintos pensadores y sistemas. Revista Española de Pedagogía.

Mintzberg, H. (1984). La estructuración de las organizaciones. Ariel, Barcelona.

Mora, J.G. (1991). Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias. Consejo de Universidades, Madrid.

Mora, J.G. (1999). Indicadores y decisiones en las universidades. En VIDAL, J. (coord.), Indicadores en la universidad: información y decisiones, Consejo de Universidades, Madrid.

Mora, J.G. (2000a). El gobierno y la gestión de las universidades bajo criterios de eficacia y servicio a la sociedad. Papeles de Economía Española.

Mora, J.G. (cd.) (2000b): El Profesorado Universitario: La Situación en España y las Tendencias Internacionales. Consejo de Universidades, Madrid.

Murillo, F.J. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Ibero América. Revisión Internacional sobre el estado del Arte. Bogotá: CAB/ CIDE.

Murillo, F.J., ET AL. (1999). La dirección escolar: Análisis e Investigación. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

- Murillo, J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En J. Murillo (Coord.), La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte (pp. 53-92). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- National College Of School Leadership (2006). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. London: National College of School Leadership.
- OCDE (2009). Informe TALIS: la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. En línea; disponible en: http://168.255.201.80/TALIS2009/Sintesis_TALIS_Internacional.pdf (15/05/2012).
- Orden Hoz, A. (1985). Hacia una conceptualización del producto educativo. Ponencia en III Seminario de Modelos de Investigación en Educación. Gijón. Pamplona: EUNSA.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). El liderazgo transformacional en los centros docentes. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Pedazhur, E.J. (1982). Multiple Regression in Behavioral Research: Explanation and Prediction. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pedraja, L.; Rodríguez-Ponce, E.; Barreda, M.; Sagredo, O. & Segovia, C. (2009). Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación: un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de Arica-Chile. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, vol. 17, n. 1, 21-26.
- Peiró, J.M y González Romá, V. (1993). *Círculos de Calidad*. Eudema Universidad, Madrid.
- Peña, D. (1997). La mejora de la calidad de la educación: Reflexiones y experiencias. *Boletín de Estudios Económicos*, vol. LII.

- Peña, D. (1999). Calidad Total de las universidades. En Comissionat per a Universitats i Recerca, Universitat: Estrategies per avançar. Dirección Estratégica y Calidad en las Universidades, UPC, Barcelona.
- Pérez, C. y Salinas, J. (1998). El uso de indicadores de gestión en la evaluación de la calidad universitaria. Hacienda Pública Española, núm. especial sobre Economía de la Educación.
- Pont, B.; Nusche, D. & Moorman, H. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Política y Práctica (vol.1). En línea; disponible en:
<http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf> (15/05/2012).
- Purkey, S. & Smith, M. (1985). School reform: The district policy implications of the effective school literature. Elementary School Journal, n. 85, 353-389.
- Raczinsky, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ramos, I. (2005). Liderazgo didáctico. Cuadernos de Investigación en la educación, n. 20. En línea; disponible en: <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/20/01.html> (15/05/2012).
- Reynolds, D., Et Al. (1997). Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana.
- Sammons P., Hillman, J. y Mortimer, P. (1995). Key Characteristics of Effective School: A review of School Effectiveness Research. London: OFSED and Institute of Education.
- Robbins, P. (1994). Comportamiento Organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones, 6 ed., Prentice Hall, México.

- Robinson, V.; Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, n. 5, 635-674.
- Rodríguez Espinar, S. (1991). Calidad universitaria: Un enfoque institucional y multidimensional”, en De Miguel, M., Mora, J.G. y Rodríguez, S. La evaluación de las instituciones universitarias, Consejo de Universidades, Madrid.
- Rodríguez Espinar, S. (1995). La evaluación de la enseñanza universitaria. En OROVAL, E., Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos, Civitas, Madrid.
- Rodríguez Espinar, S. (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa*.
- Rodríguez Espinar, S. (1999). La investigación en evaluación institucional. Cuadernos IRC.
- Sáenz, O. y Lorenzo, M. (1993). La Satisfacción del Profesorado Universitario. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Sánchez, M. y Sarabia, F.J. (1999). Validez y fiabilidad de escalas, en Sarabia, F.J. (coord.), Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness and the development of process indicator of school functioning. *Effectiveness and School Improvement*, vol. 1, n. 1, 371-403.
- Scheerens, J. (1996) ¿Puede la base del conocimiento de la eficacia docente guiar la dirección de centros? En Actas del segundo congreso internacional sobre dirección de centros docentes (pp. 779-805). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Sergiovanni, J.L. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, n. 41, 4-13. Thieme, P (2002). Liderazgo y Eficiencia en la Educación primaria. El caso de Chile. Tesis doctoral. Departamento de Economía de la Empresa. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Suárez-Zuloaga y Gáldiz, I. (2000). Liderazgo sin mitos. *Business Review*, 98, 30-37.
- Tan, D.L. (1991). Evaluación de la calidad de la enseñanza superior: una revisión de la bibliografía y la investigación”, en Mora, J.G.; DE Miguel, M. y Rodríguez, S. (eds.). *La evaluación de las instituciones universitarias*, Consejo de Universidades, Madrid, p. 165-211.
- Teddlie, C. y Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons learned From a Ten Year Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.
- Thieme, C. (2006). *Liderazgo y eficiencia frontera, el caso de Chile*. Tesis Doctoral Inédita. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Trinckez, R. y A. West (1999). Using statistics and indicators to evaluate universities in europe: aims, fields, problems and recommendations. *European Journal of Education*, 34(3), p. 343-356. U.S. G.A.O. (1991): *Management Practices: U.S. Companies Improve Performance through Quality Efforts*. Gaithersburg, MD.
- Unesco (1995). *Reforma Educacional e Investigación Educativa. Nuevos desafíos para vincular la investigación, la información y la toma de decisiones*. Tokio: Unesco.
- Unesco (2002). *Modelo de Acompañamiento -apoyo, monitoreo y evaluación- del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Unesco (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el Mundo: El Imperativo de la Calidad*. Paris: UNESCO.
- Uribe, M. (2005). *El Liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior*. PREAL, vol. 1, n. 1. 107-119.

- VAN Vught, F.A. y Westerheijden, D.F. (1993). Gestión de la calidad y garantía de la calidad en la enseñanza superior. Métodos y mecanismos. N° 1 Studies Series of the Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.
- Veciana, J.M. (1979). Análisis de la importancia de los diferentes métodos para mejorar la enseñanza. Documento interno, Departamento de Economía de la Empresa, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona).
- Veciana, J.M. (1985). La nueva estructura matricial de la Universidad. La Vanguardia, 26 de abril.
- Veciana, J.M. y Capelleras, J.L. (2000). La mejora de la docencia y del rendimiento académico. Ponencia presentada en el 1er. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, 26-28 junio, Barcelona.
- Velasco Guzmán, J.L. (2000). La Participación de los Profesores en la Gestión de Calidad en Educación.
- Vilalta, J.M. (1999). Dirección y planificación estratégica en la Universidad Politécnica de Cataluña, en Comissionat per a Universitats i Recerca (1999), Universitat: Estratègies per avançar. Dirección Estratégica y Calidad en las Universidades, Cátedra Unesco de gestión de l'ensenyament superior, UPC, Barcelona.
- Volante, P. (2008). Influencia del liderazgo Instruccional en resultados de aprendizaje. En Maureira, O. (Ed.), Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo. Santiago: Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.
- Volante, P.; Isla, P.; Castro, P. & Muller, M. (2002). Estándares para el Liderazgo Educativo. Boletín de Investigación Educativa, vol. 17., 101-118.
- Vroom, V.H. y Jago, A.G. (1988). The New Leadership: Managing Participation in Organization. Englewood.Cliffs: Prentice Hall.

- Weber, G. (1971). *Innerty-City Children can be taught to read: four successful schools*.
Washington, DC: Council for Basic Education.
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. BA, México.
- Winter, R.S. (1999). *Puede adoptarse la gestión de la calidad en las universidades? Una perspectiva internacional*. Cuadernos IRC, 2.
- Wjnter, R.S. (1999). *El viaje de la calidad: Lo que he visto, oído y aprendido*. En *Comissionat per a Universitats i Recerca, Universitat: Estratègies per avançar*. Dirección Estratégica y Calidad en las Universidades, UPC, Barcelona, p. 203-218.
- Zeithaml, V.; Parasuraman, A. y Berry, L. (1993). *Calidad total en la gestión de servicios*. Díaz de Santos, Madrid.
- Zubieta, J.C. y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: MEC.

Anexos

ANEXO 1

CUESTIONARIOS

FORMATO A

Autodescripción del Estilo de Liderazgo Educativo Transformacional

Estimado Director/a:

En primer lugar, AGRADECER vuestra gentileza para responder este instrumento.

Este cuestionario está pensado para describir su estilo de liderazgo, en base a la percepción que usted tiene sobre su actuación como directivo/a del centro.

No hay respuestas que se pueden considerar MEJORES o PEORES.

Las contestaciones son totalmente ANÓNIMAS y se analizan de forma absolutamente confidencial, además que las valoraciones serán siempre globales y conjuntas.

Instrucciones: Marque con una “X” la opción respectiva, al lado de cada afirmación.

I. Datos Iniciales.

1. Edad

Menos de 30 años

Entre 31 – 40 años

Entre 41 – 50 años

Entre 51 – 60 años

2. Sexo

Femenino

Masculino

3. Titulación (además de las de Maestro/a)

Diplomatura en _____

Licenciado/a en _____

Doctor/a en _____

Otros (especifique) _____

4. Experiencia Docente

Menos de 5 años

Entre 6 y 11 años

Entre 12 y 17 años

Entre 18 y 23 años

Más de 24 años

5. Experiencia como Director

0 – 3 años

4 – 7 años

8 – 11 años

12 – 15 años

Más de 15 años

6. Experiencia en otros cargos directivos

Ninguna

0.5 - 3 años

4 – 7 años

8 – 11 años

Más de 11 años

7. Antes de asumir como maestro tuvo ocasión de dirigir grupos.

Sí

No

Otra

II. En los siguientes ítems, elija solamente una respuesta de las cinco posibilidades que se dan, marcándola con “X”.

	Nunca	Pocas	A	Casi	Siempre
		Veces	Veces	Siempre	
	1	2	3	4	5
1. Trato de producir entusiasmo por el trabajo educativo.					
2. Los profesores del centro se sienten orgullosos de trabajar conmigo.					
3. Intento comportarme en forma honesta y sincera.					

4. Suelo ser optimista.					
5. Suelo comunicar con el ejemplo lo que pienso o decido.					
6. Desarrollo un fuerte sentido de lealtad y compromiso.					
7. Me comporto como líder.					
8. En base a mi credibilidad, logro la confianza en la gran mayoría de los profesores.					
9. Me siento preparado para liderar.					
10. Suelo ser una persona cercana a la gente.					
11. He demostrado competencia en mi trabajo como directivo.					
12. Tanto padres, profesores y alumnos como la administración, piensan que soy competente en mi trabajo.					
13. Presto atención a las necesidades personales de los profesores del centro.					
14. Estoy dispuesto a apoyar a los profesores cuando tratan de innovar en su labor docente.					
15. Apoyo las ideas y las acciones de los docentes.					

16. Creo conocer tanto los aspectos fuertes como débiles de los profesores del centro.					
17. Concedo atención personal cuando observo problemas en algún docente.					
18. Consulto a los profesores personalmente cuando tomo una decisión que le afecta.					
19. Ayudo mucho a los profesores recién llegados/as.					
20. Suelo tener en cuenta a las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales.					
21. Me mantengo al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas.					
22. Animo a solucionar problemas y a generar ideas nuevas.					
23. Ayudo a pensar a resolver problemas viejos de manera distinta.					
24. Doy razones para cambiar la manera de pensar sobre problemas					
25. Animo a reflexionar sobre cómo se puede mejorar el trabajo.					
26. Animo a los profesores a que usen la razón y la lógica en la discusión pedagógica					

27. Proporciono nuevos enfoques ante situaciones problemáticas.					
28. Animo a los profesores a ser críticos con la problemática del centro.					
29. Animo a que los profesores desarrollen todas sus potencialidades.					
30. Estimulo al profesorado a desarrollar ideas innovadoras en el trabajo diario.					
31. Trato de que las cosas se hagan más por compromiso personal, que por mi imposición.					
32. Animo al profesorado a ser creativos					
33. Motivo al profesorado a ser más de lo que ellos esperan					
34. Animo a los profesores a implicarse en el proyecto educativo del centro.					
35. Trato de implicar al profesorado en los grandes objetivos del centro.					
36. Busco la colaboración de los profesores en la generación de procesos de importancia para el centro.					
37. Suelo tener claras las prioridades que son más importantes para el centro.					

38. Trato de crear un sentido de identidad hacia el centro.					
39. Demuestro un gran sentido de identidad con el centro.					
40. Consigo la confianza del profesorado para lograr los objetivos previstos para el centro.					
41. Uso el sentido del humor para clarificar algunos puntos de vista.					
42. Uso el sentido del humor para resolver algunos de los conflictos que se suscitan en la interacción educativa.					
43. Uso el sentido del humor para fallas que he cometido.					

III. Desde su particular punto de vista, señale sus aprensiones respecto a las siguientes afirmaciones sobre su centro.

	Nunca	Pocas veces	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
44. La gran mayoría de los profesores se sienten motivados a participar en las decisiones.					
45. Se observa un ambiente de participación y compromiso con el centro.					
46. Se generan espacios de diálogo profesional					
47. Siempre es posible discrepar con el equipo directivo.					
48. Se tiende a privilegiar el trabajo docente basado en la colaboración.					
49. Los docentes en este centro se muestran entusiasmados por el estilo de colaboración que existe.					
50. En este centro hay una constante preocupación por la participación.					
51. La identificación de los docentes con el centro es evidente.					

52. Los docentes siempre participan en las decisiones estratégicas que adopta el centro.					
53. El nivel y el esmero por procurar los mejores resultados son evidentes en este centro.					
54. Se observa que en este centro se desarrolla un trabajo pedagógico de calidad.					
55. Hay una preocupación especial por mejorar la entrega didáctica a los alumnos.					
56. En este centro se promueve el trabajo académico y actitudinal de los alumnos en forma coordinada.					
57. En este centro el objetivo principal es desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos.					
58. En el día a día, se observa en los docentes un compromiso por el mejoramiento de la enseñanza.					
59. Los docentes notan que se logran los compromisos que el centro se trazó.					
60. A pesar de todas las dificultades extraescolares, este centro aporta mucho al desarrollo de las competencias, tanto					

cognitivas, como actitudinales de los alumnos.					
61. Se observa un trabajo en equipo y de colaboración por parte de la gran mayoría de los docentes en procurar mejores niveles de aprovechamiento escolar.					
62. Los logros educativos en este centro muestran una tendencia favorable.					
63. En este centro hay un cierto orgullo por lo que se va alcanzando.					
64. Resulta muy agradable dar clases en este centro.					
65. En este centro se percibe un ambiente de satisfacción de parte de los docentes con su labor educativa.					
66. A pesar de las dificultades propias de las tareas educativas me siento muy conforme.					
67. Siento satisfacción por el trabajo en este centro, independientemente de las posibles carencias que pudieran haber.					
68. Disfruto del trabajo realizado en este centro.					
69. Me complace volver a diario a realizar mi trabajo en este centro.					

FORMATO A

Descripción del estilo de Liderazgo Educativo por parte de los docentes.

Estimado profesor/a:

Este cuestionario está pensado para describir el estilo de liderazgo de el/la directora/a de su centro educativo y algunas variables relevantes de eficacia escolar.

No hay respuestas que se puedan considerar MEJORES O PEORES.

Las contestaciones son totalmente anónimas y se analizarán de forma absolutamente confidencial. Las valoraciones serán siempre globales.

Instrucciones: Marque con una “X” la opción respectiva, al lado de cada afirmación.

I. Datos Iniciales.

1. Edad

- | | |
|--------------------|--------------------------|
| Menos de 30 años | <input type="checkbox"/> |
| Entre 31 – 40 años | <input type="checkbox"/> |
| Entre 41 – 50 años | <input type="checkbox"/> |
| Entre 51 – 60 años | <input type="checkbox"/> |
| Más de 60 años | <input type="checkbox"/> |

2. Sexo

Femenino

Masculino

3. Titulación (además de las de Maestro/a)

Diplomatura en _____

Licenciado/a en _____

Doctor/a en _____

Otros (especifique) _____

4. Experiencia Docente

Menos de 5 años

Entre 7 y 12 años

Entre 13 y 19 años

Entre 20 y 25 años

Más de 25 años

5. Cargo en el Centro

Directivo

Coordinador

- Tutor
- Solo docente
- Otros

III. En los siguientes ítem, elija solamente una respuesta de las cinco posibilidades que se dan, marcando con “X”.

	Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5
1. Me hace sentir entusiasmado/a con mi trabajo.					
2. Me hace sentir orgulloso/a el trabajar con el él/ella.					
3. Se comporta en forma honesta y sincera.					
4. Suele ser optimista.					
5. Suele comunicar con el ejemplo lo que piensa o lo que se decide en el centro.					
6. Desarrolla un fuerte sentido de lealtad y compromiso conmigo.					
7. Se puede decir que es un líder para el equipo de profesores.					
8. Logra mi confianza sobre todo por su					

propia credibilidad.					
9. Está preparado/a para desarrollar su competencia como líder.					
10. Suele ser una persona cercana a la gente.					
11. Ha demostrado competencia en su trabajo como directivo/a.					
12. Tanto padres, profesores, alumnos como la administración piensan que es competente en su trabajo.					
13. Presta atención a mis necesidades personales.					
14. Esta dispuesto/a a apoyarme cuando llevo a cabo importantes cambios en mi trabajo.					
15. Apoya mis acciones e ideas.					
16. Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores del centro.					
17. Me concede atención personal cuando estoy o me siento aporreado.					
18. Me consulta antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que me afectan.					
19. Ayuda mucho a los profesores recién llegados/as.					

20. Suele tener en cuenta a las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales.					
21. Se mantiene al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas.					
22. Me anima a solucionar problemas y a generar ideas nuevas.					
23. Me ayuda a pensar sobre viejos problemas de forma diferente.					
24. Me da razones para cambiar mi forma de pensar sobre los problemas.					
25. Me anima a reflexionar cómo puedo mejorar mi trabajo.					
26. Intenta que use la razón y la lógica en lugar de opiniones sin base alguna.					
27. Me proporciona nuevos enfoques ante situaciones que son para mí problemáticas.					
28. Me anima a realizar una crítica constructiva a problemas del centro.					
29. Consigue desarrollar todas mis potencialidades.					
30. Estimula al profesorado a desarrollar ideas innovadoras en su trabajo diario.					

31. Facilita que las cosas se hagan antes que imponerlas.					
32. Me anima a proponer ideas y a ser creativo/va.					
33. Me motiva para hacer más de lo que yo, en principio, esperaba hacer.					
34. Me implica en los valores claves que el centro contempla en el proyecto educativo.					
35. Me implica en la realización de los grandes objetivos del centro.					
36. Me implica en cualquier proceso que se genere en el centro para establecer objetivos importantes.					
37. Suele tener claras las prioridades que son más importantes para el centro.					
38. Ha creado en mí un fuerte sentido de identidad con los objetivos del centro.					
39. Desarrolla un sentido de identidad con el centro que es asumido y sentido por el profesorado.					
40. Consigue la confianza del profesorado para lograr los objetivos previstos del centro.					

41. Usa el sentido del humor para clarificarme sus puntos de vista.					
42. Usa el sentido del humor para resolver los conflictos que tengo con otras personas.					
43. Usa el sentido del humor cuando me indica mis equivocaciones.					
44. La gran mayoría de los profesores se sienten motivados a participar en las decisiones del centro.					
45. Se observa un ambiente de colaboración y compromiso con el centro.					
46. Se generan espacios de diálogo profesional.					
47. Siempre es posible discrepar con el equipo directivo.					
48. Se tiende a privilegiar el trabajo docente basado en la colaboración.					
49. Los docentes se muestran entusiasmados por el estilo de trabajo colaborativo de este centro.					
50. En este centro hay una constante preocupación por la participación.					

51. En este centro se crean condiciones para liderar procesos educativos.					
52. La identificación de los docentes con el centro es evidente.					
53. Los docentes siempre participan en las decisiones estratégicas que adopta el centro.					
54. El nivel y el esmero por procurar los mejores resultados es evidente en este centro.					
55. Se observa que en este centro se desarrolla un trabajo pedagógico de calidad.					
56. Hay una preocupación especial por mejorar la entrega didáctica a los alumnos.					
57. En este centro se promueve el trabajo académico y actitudinal de los alumnos en forma coordinada.					
58. En este centro el objetivo primordial es desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos					
59. En el día a día, se observa en los docentes un compromiso por el mejoramiento de la enseñanza.					
60. Los docentes notan que se logran los propósitos que el centro se trazó.					

61. A pesar de todas las dificultades extraescolares, este centro aporta mucho al desarrollo de las competencias, tanto cognitivas como actitudinales en los alumnos.					
62. Se observa un trabajo mancomunado de parte de la gran mayoría de los docentes en procurar mejores niveles de aprovechamiento escolar.					
63. Los logros educativos en este centro muestran una tendencia favorable.					
64. En este centro hay cierto orgullo por el prestigio alcanzado.					
65. Resulta muy agradable dar clases en este centro.					
66. En este centro se percibe un ambiente de satisfacción de parte de los docentes.					
67. A pesar de las dificultades propias de las tareas educativas me siento muy conforme de trabajar en este centro.					
68. Siento satisfacción por el trabajo, independientemente de las carencias del orden material del centro.					

69. Disfruto del trabajo realizado en este centro.					
70. Me complace volver a diario a realizar mi trabajo en este centro.					