

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA



**“LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA ESCUELA DE
ENSEÑANZA BÁSICA DE COLBÚN, VII REGIÓN:
ESTUDIO DE CASOS”**

**Tesis
Presentada por:**

Mg. Omar Jilberto Navarrete Ramos

Asesor:

Dr. Fernando Herrera Martínez

**Para obtener el Grado Académico de:
Doctor en Educación con mención en Gestión Educativa**

Tacna-Perú

2018

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar esta investigación, quiero expresar mi gratitud hacia a cada una de las personas que fueron fundamentales en este proceso, puesto que sin su apoyo y comprensión esto no hubiese sido posible.

En primer lugar, a mi esposa e hijos por la paciencia, tolerancia y apoyo al dedicar gran parte del tiempo libre a mis estudios, sacrificando muchas veces un espacio familiar.

Agradecer a mis amigos y amigas que en momentos complicados me instaban a seguir adelante y no desertar en tan importante objetivo.

Agradecer a la institución formadora “Universidad Privada de Tacna” en conjunto con IRIDEC, quienes han sido auténticos guías en este largo proceso, a sus atenciones, sugerencias y seriedad en el trabajo marcando un claro liderazgo procedimental en esta nueva experiencia académica que han y están acometiendo.

Finalmente agradecer el hecho de existir y tener la posibilidad de interactuar en sociedad entregando herramientas a quienes inician y están en la noble tarea de “educar” y hacerlo para la vida. Dar gracias a “dios” por ser nuestra inspiración, por encontrar en él la serenidad de enfrentar situaciones difíciles y resolverlas exitosamente, siempre con la esperanza de ser capaces de entender que el mundo puede ser mejor y que como educadores debemos asumirlas como nuestras.

DEDICATORIA

“La educación no cambia el mundo:

Cambia a las personas que van a cambiar el mundo”

Paulo Freire.

Esta investigación está dedicada a todas las personas que luchan día a día por transformar y resignificar el sentido de la educación. A aquellos que entienden que el amor inspira prácticas que harán de este mundo un lugar mejor.

ÍNDICE

PORTADA.....	I
AGRADECIMIENTOS.....	III
DEDICATORIA.....	IV
RESUMEN.....	XII
ABSTRACT.....	XIV
INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo I. EL PROBLEMA.....	6
Planteamiento del problema.....	6
1.1 Formulación del problema.....	8
1.2.1 Pregunta de Investigación.....	10
1.2 Justificación del problema.....	11
1.3 Objetivos de la investigación.....	15
1.4.1 Objetivo general.....	15
1.4.2 Objetivos específicos.....	15
Capítulo II. MARCO TEÓRICO.....	16
2.1 Hacia una definición de liderazgo.....	16
2.1.1 Capacidades de un líder.....	18
2.1.2 Estilos de liderazgo.....	20
2.1.3 Componentes del liderazgo.....	22

a) Autoestima.....	22
b) Comunicación efectiva.....	24
c) Visión.....	25
d) Creatividad.....	26
e) Equilibrio.....	28
2.1.4 Enfoques del liderazgo.....	29
2.1.5 Fuentes de problemas en el liderazgo.....	33
a) Estructura de poder.....	33
b) Conflicto.....	37
c) Trabajo en equipo.....	41
2.2 Liderazgo y proceso educativo.....	45
2.2.1 Gestión burocrática.....	52
2.2.2 Dirección y liderazgo.....	58
2.2.3 Liderazgo centrado en el aprendizaje.....	62
2.2.4 Comunidad de liderazgo.....	78
2.3 Las escuelas como lugar de organización.....	86
2.3.1 Planificación y autonomía.....	91
2.3.2 Calidad y eficacia.....	97
2.4 Liderazgo educacional.....	100
2.4.1 Experiencias a nivel mundial.....	100
2.4.2 Contexto histórico de políticas educativas en Chile.....	116
a) Reformas de la década de los 80'.....	116

b) Reformas de la década de los 90'	121
c) Reformas a partir del 2000.....	128
2.4.3 Centros de liderazgo escolar en Chile.....	136
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	139
3.1 Tipo de investigación.....	139
3.2 Diseño de la investigación.....	151
3.3 Ámbito de estudio.....	154
3.4 Población.....	155
3.5 Técnicas e instrumentos.....	155
CAPÍTULO IV. LOS RESULTADOS.....	162
4.1 Descripción del trabajo de campo.....	162
4.2 Diseño de la presentación de resultados.....	170
- Análisis de liderazgo en profesores, Equipo multidisciplinario y asistentes de aula.	170
-Análisis de liderazgo comparativo en profesores, Equipo multidisciplinario y asistentes de aula.....	187
-Análisis de liderazgo en alumnos.....	190
-Análisis de liderazgo en apoderados.....	192
4.3 Presentación de resultados.....	195
-Objetivo 1.....	195
-Objetivo 2.....	196
-Objetivo 3.....	197

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	200
5.1 Conclusiones.....	200
5.2 Sugerencias.....	201
BIBLIOGRAFÍA.....	203
ANEXOS.....	208

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°1: Paradigmas Hermenéuticos en apartados esenciales del proceso de investigación.....	149
Tabla N°2: Entrevistas Semi estructuradas.....	162
Tabla N°3: Análisis Liderazgo profesores, equipo multidisciplinario y Asistentes de aula.....	170
Tabla N°4: Análisis comparativo profesores, equipo multidisciplinario y Asistentes de aula.....	187
Tabla N°5: Análisis Liderazgo Alumnos.....	190
Tabla N°6: Análisis Liderazgo Apoderados.....	207
Tabla N°5 Objetivo I.....	192
Tabla N°6 Objetivo II.....	196
Tabla N°7 Objetivo III.....	197

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N°1: Rol del liderazgo escolar.....	47
Figura N°2: Estándar de desempeño directivo.....	49
Figura N°3: Competencias de un líder.....	50
Figura N°4: Liderazgo de Sistema.....	79
Figura N°5: Aprendizaje personalizado.....	81
Figura N°6: Escuelas en red: Aprender juntos.....	83
Figura N°7: Prescripción.....	85
Figura N°8: Correspondiente a la pregunta número 1, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.....	171
Figura N°9: Correspondiente a la pregunta número 2, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.....	172
Figura N°10: Correspondiente a la pregunta número 3, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.....	173
Figura N°11: Correspondiente a la pregunta número 4, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.....	174
Figura N°12: correspondiente a la pregunta número 5, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.....	176
Figura N°13: Correspondiente a la pregunta número 6, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.....	177
Figura N°14: Correspondiente a la pregunta número 7, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.....	179

Figura N°15: Correspondiente a la pregunta número 8, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.....	180
Figura N°16: Correspondiente a las respuestas de los profesores en la entrevista.....	182
Figura N°17: Correspondiente a las respuestas del Equipo multidisciplinario en la entrevista.....	183
Figura N°18-A: De conclusión del Equipo Multidisciplinario.....	184
Figura N°18-B: De conclusión del Equipo Multidisciplinario.....	185
Figura N°19: Correspondiente a las respuestas de asistentes de aula en la entrevista.....	186
Figura N°20: Comparativo general de profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.....	189
Figura N°21: Correspondiente a la pregunta número 1, Alumnos.....	191
Figura N°22: Correspondiente a las preguntas 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Apoderados.....	193

RESUMEN

La presente investigación pretende conocer los componentes de liderazgo presentes en la Escuela Enseñanza Básica de Colbún desde los principales actores involucrados, para así identificar a que estilo directivo corresponde. La investigación se desarrolla durante los años 2016 y 2017 en la comuna de Colbún, Séptima Región del Maule.

La investigación tiene un carácter cualitativo, recogiendo la información a través de técnicas focus group con preguntas semiestructuradas, considerando a los actores principales del centro educativo, es decir, profesores, equipo multidisciplinario, asistentes de aula, alumnos y apoderados.

Una vez concluida esta etapa se transcriben las respuestas de cada grupo focal para proceder al análisis de la información. La sistematización de información está orientada a los objetivos planteados, considerando lo relevante para el estudio y una muestra representativa teóricamente concentrada en la investigación, a través de un análisis de discurso que permite generar interpretaciones acerca de los relatos.

Los resultados obtenidos demuestran las percepciones de los distintos actores involucrados en el centro educativo, identificando como principal hallazgo que el estilo directivo autoritario no permite una buena comunicación, ya que responde a

una falta escucha y consideración de opiniones. No teniendo incidencia los distintos actores en la toma de decisiones.

La toma de decisiones en conjunto y la promoción de espacios de participación directa juega un papel importante en la “comunidad educativa” y en un liderazgo eficaz.

ABSTRACT

The present investigation pretends to know the leadership characteristics present in the Basic Teaching School of Colbún from the main actors involved, in order to identify which management style corresponds. The research is carried out during the years 2016 and 2017 in the commune of Colbún, Seventh Region of Maule.

The research has a qualitative character, gathering information through focus group techniques with semi-structured questions, considering the main actors of the educational center, ie teachers, multidisciplinary team, classroom assistants, students and attorneys.

Once this stage is finished, the responses of each focus group are transcribed to proceed with the analysis of the information. The systematization of information is oriented to the proposed objectives, considering what is relevant for the study and a representative sample theoretically concentrated in the research, through a discourse analysis that allows to generate interpretations about the stories.

The results obtained show the perceptions of the different actors involved in the educational center, identifying as the main finding that the authoritarian

management style does not allow good communication, since it responds to a lack of listening and consideration of opinions. The different actors in decision-making do not have an impact.

Joint decision-making and the promotion of spaces for direct participation play an important role in the "educational community" and effective leadership.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, “Liderazgo Directivo en la escuela de Enseñanza Básica de Colbún: estudio de casos”, intentará indagar en la figura del líder como uno de los componentes principales para generar un liderazgo eficaz.

Acompañada esta investigación por los diferentes actores involucrados en el centro escolar de la Escuela “Enseñanza Básica de Colbún”, quienes son otro componente fundamental en el entorno educativo.

Bajo lógicas gubernamentales se pretende que los directivos de las organizaciones estén atentos a los cambios, para ello se requiere sensibilizar ante el aceleramiento de la dinámica social y mantenerse alertas para detectar los cambios que tienen lugar en los sistemas del entorno y cuya influencia puede afectar en forma importante a los factores críticos y al desempeño de las organizaciones.

La organización necesita un ambiente propicio y que todos trabajen en propósitos comunes, desafío que pretende quedar claro bajo la realidad institucional con la finalidad de mejorar los estándares de calidad y se trabaje en una escuela que pretende ser de calidad, en donde el análisis permite tomar las mejores decisiones.

Por ello, se establece que el rol que cumplen los directivos es esencial para lograr que un centro sea eficaz donde se requiere que todos trabajen hacia metas comunes y exista un verdadero trabajo colaborativo (Leithwood, 2006, p.82-104), en

equipo y lograr que el centro escolar esté en el estadio más alto de la construcción del conocimiento y sea esta una escuela hecha para aprender.

Cuando se enfoca desde un liderazgo para los aprendizajes, esta responsabilidad es central. Por lo tanto, una tarea vital es establecer un “liderazgo para el aprendizaje” (Bolívar, 2010, p. 9-33)

Una de las tareas centrales de la dirección escolar hasta ahora entendible como alejada de su competencia, es contribuir o mejorar las prácticas docentes y actuación profesional del profesorado, a través de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos, para ello se requiere: promover la cooperación y cohesión entre profesorado, en sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

En el programa promovido por la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) que pretende la mejora del liderazgo escolar para las cuatro grandes líneas de acción que se caracterizan en: re definir las responsabilidades, distribuir el liderazgo escolar, adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz y hacer un liderazgo de profesión atractiva, siendo esenciales para la práctica educativa.

La dirección y el liderazgo ejercen un relevante papel en la buena puesta en práctica de determinadas innovaciones, e influye en las expectativas y compromiso que los miembros tienen acerca de los fines de la organización. Importa la

“implicación” conjunta de profesores en el proceso de cambio, como un factor clave en éste proceso educativo.

Para ello Leithwood, (2006, p.82-104), señala cuatro sendas fundamentales que influyen en el entorno educativo, ellos son: Racional, emocional, organizacional y familiar.

El conjunto de estas sendas podrían generar un buen desarrollo escolar o también la falta de algunas de estas podría demostrar algún déficit en el desarrollo escolar. Es de suma importancia el trabajo colaborativo de todos los actores involucrados en el centro escolar, para garantizar aprendizaje en todos los involucrados, sean estudiantes, directivos, profesores y familias.

El liderazgo está en la escuela y no en la persona del director que ha de construir su propia capacidad de liderazgo.

La necesidad de mejorar los procesos proyectando una política educativa que consolide el rol directivo en virtud de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy, respondiendo a la demanda de identidades locales.

El liderazgo sería la práctica del mejoramiento, no se trata de un atributo o característica personal del líder si no de un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos.

Cuando la dirección se limita a una mera gestión administrativa las responsabilidades sobre el aprendizaje del alumnado quedan diluidas; cuando se enfoca desde un liderazgo para los aprendizajes, esta responsabilidad es central.

De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional. Es un punto, sin duda, conflictivo, pero en la experiencia y en las investigaciones internacionales cada vez más claro al señalar que: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso

Para lograrlo precisan, entre otras, de autonomía que les permitan poner en marcha proyectos propios y aprendan de la experiencia. De tiempo, potenciar la capacidad local de cada establecimiento para mejorar, captando los recursos necesarios e impidiendo un compromiso por la mejora.

Se pretende favorecer la emergencia de dinámicas laterales y autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y por ellos mismo. Los cambios deben, así, iniciarse internamente desde dentro, de modo colectivo, a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora.

El “liderazgo” se entiende fundamentalmente, como la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que estas puedan tomar las líneas

propuestas como premisa para su acción. Esta influencia no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes.

El liderazgo está en la escuela y no en la persona del director que ha de construir su propia capacidad de liderazgo.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Ministerio de Educación (MINEDUC) hace varios años ha impulsado una política tendiente a determinar que pasa al interior de las escuelas por lo que es de suma importancia que los directores sean impulsores y protagonistas de estos procesos siendo un recurso indispensable para el mejoramiento de la efectividad escolar.

Se pretende que los directivos de las organizaciones estén atentos a los cambios, para ello se requiere sensibilizar la dinámica social, detectando cambios del sistema los cuales influyen afectando el desempeño de las organizaciones. Es decir, una posición proactiva, anticipada y oportuna en el ambiente institucional para que esta aprenda de si misma.

Las organizaciones necesitan tener una mirada diferente, de pensamientos distintos, donde se respete la interrelación, descubriendo el hábitat y así coexistir con él.

La organización necesita un ambiente propicio y que todos trabajen en propósitos comunes, desafío que pretende quedar claro bajo la realidad institucional

con la finalidad de mejorar los estándares de calidad y se trabaje en una escuela que pretende ser de calidad, en donde el análisis permite tomar las mejores decisiones.

Finalmente, se establece que el rol que cumplen los directivos es esencial para lograr que un centro sea eficaz donde se requiere que todos trabajen hacia metas comunes y exista un verdadero trabajo colaborativo en equipo y lograr que el centro escolar esté en el estadio más alto de la construcción del conocimiento y sea esta una escuela hecha para aprender. (Leithwood, 2006, p.82-104),

1.2.- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En el siglo XXI es objetivo prioritario garantizar a todos los estudiantes los aprendizajes imprescindibles que les permitan aprender, sin riesgo de exclusión y permita, la interacción y participación activa en la vida pública. El liderazgo de la enseñanza está, sin duda, para hacerlo posible. Se necesita, que los mejores equipos directivos puedan ejercer un liderazgo educativo.

Sin embargo, es necesario indagar en la misión que tienen los directores en los diferentes centros educativos, por ello, “conviene plantearse cuales son las tareas y responsabilidades que deben tener los directores y directoras de centros educativos y de acuerdo con ellos, promover los cambios oportunos en la estructura organizativa de los establecimientos educacionales” (Bolívar, 2010, p. 27)

Cuando la dirección se limita a una mera gestión administrativa las responsabilidades sobre el aprendizaje del alumnado quedan diluidas; cuando se enfoca desde un liderazgo para los aprendizajes, esta responsabilidad es central. Por lo tanto, una tarea vital es establecer un “liderazgo para el aprendizaje” (Bolívar, 2010, p.30)

Se torna insuficiente limitarse a la gestión burocrática. La dirección escolar tiene que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional. Éste acompañado por los profesores, los cuales son

actores fundamentales para mejorar. Por ellos, los directores deben propiciar un clima adecuado para el desarrollo de un trabajo colaborativo.

Una de las tareas centrales de la dirección escolar hasta ahora entendible como alejada de su competencia, es contribuir o mejorar las practicas docentes y actuación profesional del profesorado, con el objetivo último del incremento de aprendizajes de los alumnos, es decir, un “liderazgo centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente, donde se reconoce ampliamente como un componente esencial del liderazgo eficaz” (Pont, 2008, p.44)

El éxito de los aprendizajes dependerá en un buen liderazgo, que sea distribuido o compartido, así como las decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención.

Para ello el liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios según (Macbeath, Swaffillo y Frost, 2009), ellos son: Centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un dialogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo y una responsabilidad común por los resultados.

Una cultura centrada en el aprendizaje requiere promover la cooperación entre profesorado, desarrollando comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

En el programa promovido por la OCDE que pretende la mejora del liderazgo escolar para las cuatro grandes líneas de acción que se caracterizan en: re definir las responsabilidades, distribuir el liderazgo escolar, adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz y hacer un liderazgo de profesión atractiva, son esenciales para la práctica educativa.

A través de estos principios se debería generar una mejora en el interior de las escuelas, logrando una apreciación desde los principales actores involucrados.

1.2.1 Pregunta de investigación

¿Qué componentes presenta el liderazgo directivo en la Escuela Enseñanza Básica de Colbún desde la perspectiva de sus actores?

1.3.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista teórico la investigación a realizar generará el análisis, verificación, comprobación de parte de los responsables de los centros y la reflexión real en que éste se encuentra.

El análisis del desempeño de los integrantes del centro y las condiciones del clima en que realizan su trabajo, ya que el potencial humano con el que cuenta la institución siempre mantiene el ritmo y la flexibilidad hacia los cambios de la sociedad, y es importante para enfrentar diferentes retos y las oportunidades para elaborar planes remediales para superar las deficiencias.

La dirección y el liderazgo ejercen un relevante papel en la buena puesta en práctica de determinadas innovaciones, e influye en las expectativas y compromiso que los miembros tienen acerca de los fines de la organización. Importa la “implicación” conjunta de profesores en el proceso de cambio, como un factor clave en éste proceso educativo.

Esta investigación se lleva a cabo a fin de generar una autocrítica durante los años ejercidos como Director. Poder visualizar carencias, estrategias y posibles soluciones. Visualizar objetivos comunes, el compromiso de los actores.

Para ello Leithwood, (2006, p.82-104), señala cuatro sendas fundamentales que influyen en el entorno educativo, ellos son: Racional, emocional, organizacional

y familiar. Lo racional involucra las habilidades y conocimientos del personal. Las emociones son una solución para un problema general: establecer prioridades entre las metas muy dispares que se presenten ante los individuos a cada instante. La senda organizacional involucra el contexto en que los docentes trabajan, la infraestructura de la escuela y las condiciones laborales de los profesores y por último, la senda familiar que involucra la cultura educativa familiar que tiene impacto en las aspiraciones educativas y vocacionales, la retención escolar y los aprendizajes escolares.

El conjunto de estas sendas podrían generar un buen desarrollo escolar o también la falta de algunas de estas podría demostrar algún déficit en el desarrollo escolar. Es de suma importancia el trabajo colaborativo de todos los actores involucrados en el centro escolar, para garantizar aprendizaje en todos los involucrados, sean estudiantes, directivos, profesores y familias.

Esta investigación nos sirve para reflexionar como estamos llevando a cabo el liderazgo dentro de las escuelas, ¿estamos comunicando de verdad?, ¿estamos siendo y dejando ser apoyados? ¿Se trabaja por un objetivo común? ¿Estamos dispuestos a escuchar?

El liderazgo centrado en el aprendizaje, es vincular el liderazgo con el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los métodos de aprendizajes alcanzados por los alumnos. El asunto prioritario es, que las prácticas de la dirección

escolar en un contexto para un mejor trabajo del profesorado y de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Para lograrlo, entre otros, deja de ser un rol reservado para el director, siendo dicha misión compartida con otros miembros del equipo docente.

El liderazgo está en la escuela y no en la persona del director que ha de construir su propia capacidad de liderazgo. Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o educativo (mejora de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización).

Esta investigación es importante ya que nos hace un llamado a reflexionar en torno al posicionamiento de los líderes, ya que estos son un ente importante en el contexto escolar. Detenerse y generar una reflexión frente hacia donde estamos liderando, cual es el horizonte, con quienes, que es lo que se quiere y necesita como comunidades escolares. Considerar a los distintos actores para así poner en marcha un plan que los contemple a todos a la hora de tomar decisiones.

Las revisiones de la investigación de las últimas décadas Hallinger y Heck, 1998; Manzano, Waters y McNulty 2005 señalan que los equipos directivos pueden marcar una diferencia crítica en la calidad de las escuelas y en la educación de los alumnos.

Han descrito cuatro grandes tipos de prácticas de liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos, ellos son: Establecer una dirección, potenciar el desarrollo del personal, rediseñar a la organización y gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.

Abandonada definitivamente cualquier enseñanza de líderes heroicos con cualidades y competencias excepcionales y abogando, en su lugar, por un liderazgo compartido y distribuido de lo que se trata es de un *“liderazgo sostenible”*, como lo señalan Hargreaves y Fink (2008). La responsabilidad de asegurar una buena educación para todos, en un contexto que acrecienta las diferencias y dializa la sociedad y las propias escuelas entre integrados y marginalizados, exige un espacio social y moral sostenibles en el tiempo, con los propósitos de promover aprendizajes, amplios y profundos, para toda la ciudadanía.

Garantizar a la población escolar el conjunto de saberes y competencias básicas que posibiliten la integración y participación activa.

1.4- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

1.4.1- Objetivo general

Conocer los componentes que presenta el liderazgo directivo desde la perspectiva de sus diferentes actores durante los años 2016 y 2017 en la Escuela Enseñanza Básica de Colbún, Comuna de Colbún, VII región.

1.4.2- Objetivos específicos

1 -Conocer los estilos y componentes de liderazgo

2-Identificar los componentes de liderazgo desde los propios actores en la Escuela Enseñanza Básica de Colbún

3-Identificar el estilo directivo desde los propios actores en la Escuela Enseñanza Básica de Colbún

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Los cambios y transformaciones de la sociedad, dan motivos para desarrollar una nueva forma de ver las cosas. El sistema educativo requiere de nuevas propuestas creativas para así asegurar un mejor rendimiento de los alumnos. Esto implica revisar, analizar e identificar cómo se comporta el liderazgo. No solo en la dirección, sino que en todos los que tienen responsabilidad con los alumnos, entre ellos profesores, padres y apoderados.

2.1.- HACIA UNA DEFINICIÓN DE LIDERAGO

A través de la evolución humana, se han exaltado las acciones realizadas por dirigentes de gobierno, empresas, equipos deportivos o grupos de personas de cualquier índole. Normalmente ellos son reconocidos como líderes, es decir, personas que trabajan con un grupo e influyen en él para lograr un propósito común. Son capaces de alcanzar, inspirar y guiar y además son reconocidos como modelos para todos.

Líder es la persona que trabaja con un grupo de personas e influye en ellos para lograr un propósito determinado. Un verdadero Líder es aquel cuya acción, forma de actuar, conducta, ética, representa la imagen misma de la institución (Colegio –Casa). Resulta importante entonces el protagonismo y la vigencia de la democracia participativa (Pizarro, 1985, p 21).

Líder, es alguien que tiene propósitos superiores, que tiene la característica de no conformarse, que siente el compromiso con los demás, de propiciar y ayudar a su evolución (Casares, 1996).

El recorrido por la historia permite relacionar las actividades desarrolladas con las capacidades, habilidades y conocimientos de cada uno de los personajes que influyó en el desarrollo de la humanidad.

El análisis evolutivo permitió identificar alguna de las cualidades que permitieron y permiten que un líder direcciona los procesos de desarrollo humano y organizacional encaminados al aumento de la productividad y competitividad de su organización, para realizar las acciones necesarias que permitan potencializarlas para facilitar así el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.

Los historiadores han demostrado diferentes etapas de la evolución humana, sin embargo, se tomaron estas por su importancia en el bienestar y desarrollo de los pueblos, además su importancia en las organizaciones formales e informales y su influencia en el desarrollo de la administración actual.

Al observar los grandes avances de la humanidad se establece claramente que siempre han existido líderes, aunque a veces sean considerados locos por la sociedad. El paso del tiempo ha demostrado lo contrario.

El líder de hoy debe utilizar sus capacidades para interactuar con un sin número de situaciones, que facilitan interactuar con el medio y las personas para dirigir con eficiencia los destinos de la organización.

2.1.1 Capacidades de un líder

- *Actitud positiva:* enfocar la mente a conseguir lo que quiere para alcanzar el éxito.
- *Autodisciplina:* a la conciencia individual la posibilidad de lograr hacer o dejar de hacer algo.
- *Capacidad de trabajo:* poner en marcha de la voluntad individual para ejecutar una acción con respeto hacia el trabajo y la aspiración hacia el progreso.
- *Carácter:* mostrar cualidades en su modo de ser u obrar que la diferencian de las demás.
- *Carisma:* poner sus capacidades en las acciones que realiza de forma que atraiga o fascine.
- *Compromiso:* acordar, contraer y cumplir obligaciones con la organización y con los demás.
- *Comunicación:* se deben expresar bien y, sobre todo, ser pensativos en sus argumentos, convincentes en su discurso.
- *Discernimiento:* diferenciar algo de otra cosa, señalando la diferencia que hay entre ellas.
- *Enseñabilidad:* transmitir sus conocimientos con la habilidad necesaria para que sean recibidos por el otro.

- *Escucha:* captar no solamente las palabras sino los sentimientos del interlocutor.
- *Focalización:* centrar, concentrar, dirigir su accionar en función de alcanzar un objetivo.
- *Generosidad:* inclinar el ánimo a anteponer el corazón a la utilidad y al interés.
- *Iniciativa:* dar el paso necesario en el accionar para alcanzar lo propuesto.
- *Pasión:* sensibilizar afectivamente, desde el desear y el sentir, las acciones a realizar.
- *Relaciones interpersonales:* ser objetivo e imparcial en las apreciaciones, despojándose de juicios y aceptando a quienes lo rodean tal como son.
- *Responsabilidad:* ser capaz de establecer un compromiso para dar una respuesta positiva o proactiva.
- *Seguridad:* conocer y confiar en sus capacidades para lograr el éxito de un trabajo, una idea o una tarea.
- *Servicial:* complacer y servir a los demás con disposición constante y perpetua sin esperar nada a cambio.
- *Solucionar problemas:* utilizar sus habilidades para generar compromiso con las cosas bien hechas, evaluando objetivamente su desarrollo para encontrar la forma de mejorar cada vez más.
- *Valor:* actuar con subsistencia y firmeza en algún acto.

- *Visión de futuro:* ser clara acerca de la dirección de su organización, inspirados en el escenario de futuro deseado que motive a las personas a la excelencia.

Las capacidades de un líder deben relacionarse con las cualidades permanentes, innatas o adquiridas por el individuo con el fin de intervenir adecuadamente en los procesos de evolución o involución de las comunidades.

Los autores plantean como conclusiones generales que:

- a) El liderazgo se tiene que adaptar a las situaciones. No existe un modelo que tenga validez universal.
- b) Existe un liderazgo de cambio y conquista, que suele ser el más evidente y otro de conservación y mantenimiento.
- c) El liderazgo cotidiano es imprescindible y supone un reto.

2.1.2- Estilos de liderazgo

Se han usado muchos términos para definir los estilos de liderazgo, pero tal vez el más importante ha sido la descripción de los cuatro estilos básicos según (Villegas, 1990) el líder autocrático, el líder democrático, el líder carismático y el líder liberal o laissez faire.

- a) ***El líder autocrático:*** Asume toda la responsabilidad de la toma de decisiones, inicia las acciones, dirige, motiva y controla al subalterno. La decisión se

centraliza en el líder. Puede considerar que solamente él es competente y capaz de tomar decisiones importantes, puede sentir que sus subalternos son incapaces de guiarse a sí mismos o puede tener otras razones para asumir una sólida posición de fuerza y control. La respuesta pedida a los subalternos es la obediencia y adhesión a sus decisiones.

- b) ***El líder Democrático:*** Utiliza la consulta para practicar el liderazgo. No delega su derecho a tomar decisiones finales y señala directrices específicas a sus subalternos pero consulta sus ideas y opiniones sobre muchas decisiones que les incumben. Si desea ser un líder participativo eficaz, escucha y analiza seriamente las ideas de sus subalternos y acepta sus contribuciones siempre que sea posible y práctico.
- c) ***El Líder Carismático:*** Liderazgo que descansa sobre la dedicación excepcional a la santidad, el heroísmo o sobre el carácter ejemplar de una persona individual, y sobre patrones normativos o sobre ordenes reveladas u ordenadas por él.
- d) ***El líder laissez faire:*** Delega en sus subalternos la autoridad para tomar decisiones. Espera que los subalternos asuman la responsabilidad por su propia motivación, guía y control. Excepto por la estipulación de un número mínimo de reglas, este estilo de liderazgo, proporciona muy poco contacto y apoyo para los seguidores. Evidentemente, el subalterno tiene que ser

altamente calificado y capaz para que este enfoque tenga un resultado final satisfactorio (Villegas, 1990).

2.1.3.- Componentes del liderazgo

a. Autoestima

Nuestra personalidad se configura a través de un conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales conformado por nuestra autoestima. Esta se desarrolla a lo largo de nuestras vidas, es la imagen que tenemos de nosotros mismos.

Por eso las experiencias vividas durante la infancia juegan un papel predominante en el establecimiento de la autoestima, influyen directamente sobre nuestro nivel de rendimiento ya sea de manera positiva o negativa.

Según como sea nuestra autoestima, ésta incide en nuestros fracasos y éxitos, desde un plano positivo nos permite desarrollar habilidades y aumenta a su vez el nivel de seguridad personal.

“La autoestima tiene dos componentes, uno es la sensación de confianza frente a los desafíos de la vida: la eficacia personal y el otro es la sensación de considerarse merecedor de la felicidad: el respeto a uno mismo” (Soto, 1996, p 146).

La influencia que tiene la familia en la generación de la autoestima del niño o niña es muy importante, ya que esta es la que les trasmite o les enseña las primeras y las más importantes virtudes humanas tales como la justicia, templanza, prudencia y fortaleza que los llevarán a formar, su personalidad y su nivel de autoestima.

Otro actor importante y que posee una gran influencia en el desarrollo emocional del niño, son los profesores quienes, por cierto, deben estar conscientes de los distintos ritmos de su desarrollo

“Conocer nuestro nivel de autoestima es fundamental para establecer en que situación nos encontramos, y decidir que queremos hacer al respecto. Podemos ayudarnos para conocer nuestro nivel de autoestima tratando de reconocer en nosotros algunos de los detalles como pensamientos y sentimientos sobre si mismos que tienden a fluctuar basados en su experiencia diaria” (Roger, C. 1989, p 87).

En su libro la Inteligencia Emocional, (Goleman, 1995) “presenta un estudio que determina que el principal disparador de la ira son situaciones en las que nos sentimos en peligro físico, pero sobre todo cuando las afectadas pueden ser nuestra autoestima y nuestra dignidad”.

“Si tenemos una sólida autoestima, aun en las circunstancias más difíciles de la vida nos sentiremos más seguros y estaremos menos propensos a explotar” (Goleman, 1995).

b. Comunicación efectiva

Esta se logra cuando un líder sabe escuchar y sabe expresarse asertivamente. Ayudando a generar un clima de confianza y unión del líder con su personal.

Estimular la conversación abierta y la manifestación de la personalidad del interlocutor. Serán útiles cualidades de apoyo como observación, tolerancia, autocontrol y práctica. Escuchar es un poder, que nos permite conocer a los demás, equivocarnos menos, y ganar amigos y oportunidades.

El ser humano puede realizar una mirada sobre su emocioar, puede reflexionar porque tiene el lenguaje. Todo vivir humano ocurre en conversaciones y es en ese espacio donde se crea la realidad en que vivimos.” (Maturana, 1992).

Hacer un esfuerzo por crear una verdadera comunión entre el corazón y la mente. La expresión del líder es el reflejo de su mundo interior, en tal sentido, el que aspire a conducir personas, debe fortalecer sus valores y principios.

En consecuencia, si un líder quiere optimizar sus estrategias como buen comunicador debe demostrar su pensar y sentir a través de las palabras, manejar con

propiedad la intensidad y el volumen de la voz, utilizar la técnica del silencio, como respuesta sabía y establecer un lazo sólido con su gente.

c. *La visión*

La organización se rige por una visión a través de la comunicación, por lo tanto la comunicación y la visión son determinantes en el Liderazgo ejercido en la organización.

“La Visión traza la dirección del Liderazgo ya que es un viaje y no un destino” (Fischman, 2001, p 51). Una verdadera visión compartida debe ser capaz de hacer mirar hacia adentro para descubrir sus propias pautas internas de excelencia.

“La Visión Compartida eleva a las personas sobre lo personal y lo mundano para modificar la relación de la gente con la Institución, ya no es la Institución de ellos sino nuestra lo que crea un sentido de identidad común que es el primer paso para generar el trabajo en equipo.” (Senge, 1990, p 26-29).

Algunas actitudes positivas ante la visión pueden ser el Compromiso, el Alistamiento, el Acatamiento Genuino, y el Acatamiento Formal. A su vez existen actitudes negativas como el acatamiento a regañadientes, la desobediencia, y la

apatía que no le ven los beneficios, no se hace lo que se espera y, no se manifiesta interés ni energía.

En este contexto una visión positiva aspira a querer lograr la visión, ya que perdura de manera continua en los aprendizajes, y la visión negativa se funda en el temor que puede funcionar bien pero solo en periodos cortos.

d. La creatividad

Capacidad de generar una novedad valiosa, la cual sea reconocida e incorporada por el sistema (la organización y su entorno. Vinculado en la institución el concepto de creatividad con el de innovación, no cabe detenerse en considerar que una idea es creativa si no se implanta y funciona, es decir, no basta con el solo hecho de comunicar la idea nueva que se tiene, sino de ponerla en práctica y de establecer los beneficios que se pueden alcanzar.

“El espacio de la creatividad, es el espacio de la libertad del sin sentido y éste sólo se construye a través de experiencias lúdicas que tiene una persona en sus primeras relaciones con procesos y objetos en constante cambio, es decir, en su relación con lo que uno es y con lo que no es , mejor dicho, con el yo y no - yo; Con el mundo

físico de los objetos para entenderlos y transformarlos”
(Dabdoub, 2002, p 27).

Todos podemos elevar nuestra creatividad por medio de elementos como la imaginación, automotivación, tesón y concentración. La concentración supone focalizar la atención y no dispersarla.. La atención es un recurso limitado: cuando prestamos atención, también la restamos; hemos de restar atención a unos campos para prestársela en mayor dosis a otros.. La creatividad en las Instituciones se cree que pasa más por personas especialistas que por personas comunes. Erróneamente algunos directivos que en su acción de mostrar un mejor liderazgo piensan que la creatividad es cosa de ellos y no de sus colaboradores, no consideran buena ninguna idea que no se les haya ocurrido a ellos. Por otro lado también hay líderes que alientan, y no sofocan, la creatividad de sus colaboradores, y son bien conscientes del papel que, como líderes, les corresponde en la innovación (sin descartar la propia generación de buenas ideas). El Liderazgo desarrollado en el contexto de la innovación debe ser capaz de crear climas propicios, informar y desarrollar a los colaboradores, difundir la creatividad como una virtud, escuchar las sugerencias, identificar de focos de innovación, analizar y definir los problemas, evaluar las propuestas innovadoras, la puesta en práctica de las ideas valiosas, reconociendo los esfuerzos desarrollados y consolidando la experiencia innovadora. El Líder Creativo: Para Kouzes y Posner, “el primer paso para ser un líder es romper lo establecido, cambiar e innovar la forma en que hacemos las cosas” (Kouzes, James M. Y Z. Posner, Barry 1995, p 67)

Es difícil motivar a otros si n se es capaz de tener entusiasmo. El líder creativo se reconoce cuando cuestiona lo establecido, y busca nueva y mejor formas de hacer las cosas, en beneficio de la organización. Luego el líder es aquel que se atreve a ser creativo e impulsar un cambio en busca nuevos rumbos para transformar y mejorar una situación.

Según el Human Education & Leadership Projects, “el líder creativo es aquella persona capaz de asumir la responsabilidad de dirigir a otros al libre logro de sus fines”.

Valores y virtudes, es emprendedor y aprendiz de por vida. Aunque, frecuentemente, ser creativo implica ir en contra del pensamiento convencional, un líder necesita de esta característica, además de inteligencia y sabiduría, para alcanzar el éxito.

e. Equilibrio

Según el diccionario de la Real Academia Española dice que Equilibrio es: “Ecuanimidad, mesura, sensatez en los actos y juicios.; Actos de contemporización, prudencia o astucia, encaminados a sostener una situación, actitud, opinión, etc., insegura o dificultosa.” (Diccionario de la Lengua Española, 1992)

Entre las aptitudes saber dirigir, escuchar, transmitir con claridad su misión, ser creativo tener una comunicación efectiva y tener buen equilibrio emocional y sentimental.

El liderazgo necesita saber hacia dónde vamos, saber decidir es un gran desafío.

“Por ende el liderazgo requiere de muchos puntos de equilibrio. No solo del equilibrio entre confianza y humildad. Sino también, del equilibrio entre realismo y optimismo. Es importante ser realista, se debe tener una clara visión de los desafíos y las dificultades. Pero es igualmente importante ser optimista, creer que ese cambio es posible, que se pueden superar las barreras, que cuando la gente está enfocada a un objetivo común y en un propósito importante, todo es posible”.

2.1.4 Enfoques de liderazgo

A veces no es necesario para grupos sociales determinados la presencia de alguien quien los dirija, para hacer que las partes lleguen a acuerdos y se puedan coordinar las acciones y actividades de los miembros en la búsqueda de los proyectos comunes. Así mismo, hay quienes equiparan la gerencia con el liderazgo, enfoque complementario que puede dar algunas pautas para entender el comportamiento organizacional, y más específicamente, el de las instituciones

escolares, donde se revela una estructura que tiene sus especificidades organizacionales.

Para Robbins, el “liderazgo es la capacidad de influir en un grupo para la obtención de metas” (Frank Robbins. 1992, p 244). Así mismo señala, que el origen que la inspira puede ser una fuente formal, como la que procura poseer un cargo gerencial en una organización.

Del mismo modo expresa, que el liderazgo sin ser confirmado formalmente, también existe, o sea, la capacidad o la habilidad de influir fuera de la estructura formal de la organización y en determinadas circunstancias es tan importante o más que eso.

Tannebaum, Weschler y Massarik, expresan que “liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, orientada a la consecución de uno o diversos objetivos específicos mediante el proceso de comunicación humana” (Tannebaum, Weschler y Massarik. 1999,p 124).

Corresponde a un fenómeno social que ocurre en el contexto de grupos sociales, manifestando la existencia de relaciones entre individuo y grupo. Es una acción interpersonal de influencia en este caso, del líder sobre los individuos de modo intencional.

Para Angel, liderazgo implica,

“la posibilidad real de impactar positivamente a otras personas, por la cual éstas se convierten en seguidores de quien los impacta” y agrega, quien “por alguna razón tiene ese impacto positivo, que atrae, entusiasma e invita a la acción, automáticamente se hace depositario de un poder muy especial sobre las personas, tiene poder para dirigir y guiarlas” (Angel, 1997,p 12).

Los enfoques más representativos sobre las teorías de los estilos de liderazgo son hasta ahora:

- a) ***El Enfoque Personal:*** Este fue propuesto inicialmente por Lewin y luego matizado por Owens. Se distinguen los siguientes estilos de liderazgo: Estilo Autoritario o Autocrático, Estilo Laissez Faire o Condescendiente, Estilo Democrático o Social Integrado y Owens añade el Estilo Burocrático, y el Carismático. Cada uno de estos estilos, puede elegir diferentes métodos para dirigir o influir en el grupo.

- b) ***Enfoque Gerencial:*** Propuesto con base en la Teoría X e Y de Mc Gregor por Owens. Se distinguen los siguientes estilos de liderazgo: Liderazgo de tarea o estructura, y Liderazgo de mantenimiento. Estos estilos responden a los roles que tienden a seguir en la búsqueda de los objetivos organizacionales.

- c) **Enfoque Situacional:** Planteado por Hersey y Blanchard. Analiza los estilos de liderazgo según la situación en que la dinámica de los subgrupos se desenvuelva dentro de un colectivo. Según esta demanda, se distinguen: Un líder Autocrático o Carismático, Laissez Faire, Democrático, y Burocrático y Carismático. Según este enfoque, no existe un liderazgo mejor ni peor. Ninguno es válido para todas las situaciones, debido a la diversidad de los grupos con las que nos podemos encontrar y con el nivel de madurez que pueda presentar cada uno de los componentes de los mismos.
- d) **Enfoque Participativo:** Propuesto por Robbins. Este estilo de liderazgo se construye con base en la relación entre la conducta del líder y la participación en la toma de decisiones. Este modelo señala la necesidad de fijar metas u objetivos claros y definidos, involucrar al personal, buscar el consenso en los asuntos importantes y prestar atención tanto a las tareas como a las relaciones existentes entre ellos.
- e) **Enfoque Transformador:** Propuesto por Bass. Tiene como base en que el grupo debe reconocer al líder, por su manera de ser, por su visión de la vida, del mundo y de las personas donde se interrelaciona. Este liderazgo transformador tiende siempre hacia una permanente readecuación y va en la búsqueda de impulsar el desarrollo de quienes son sus colaboradores, de sus capacidades, motivaciones y valores, además de su desempeño.

2.1.5 Fuentes de problemas en el liderazgo

a) Estructura de poder

El líder debe administrar el poder para alcanzar las metas que se propone. Por ejemplo, mejorar los resultados académicos, es importante que el poder se centre en el conocimiento de modo que resulte muy atractivo ser buen alumno.

El poder como la capacidad que tiene una persona de influir en el comportamiento de otra. Esto implica un potencial, Relación de dependencia, Discrecionalidad.

Por lo general la palabra Poder no tiene buena reputación ya que se le asocia con imágenes de jefes dominantes y vengativos, y de subordinados que les interesa muy poco desarrollar las actividades encomendadas o más bien sacan la vuelta.

Sin embargo, el poder junto a la influencia no es negativo y, más aún, puede ser de gran beneficio para los líderes y sus grupos. Como cualquier fuerza, el uso que se le dé hace la diferencia. No es necesario que el poder esté asociado con agresividad o engaño, también puede verse como una señal de eficacia personal, como la habilidad de movilizar recursos para lograr metas propuestas.

Existen cuatro fuentes de Poder personal: La Pericia, el Atractivo Personal, el Esfuerzo y la Legitimidad (Whetten y Cameron, 2005, p 143).

1. Pericia: Las habilidades técnicas o el conocimiento relacionado con el trabajo pueden provenir de la experiencia formal, del aprendizaje autodidacta o de la experiencia.

En un ambiente organizacional de esta naturaleza, una persona que posea conocimiento rápidamente tendrá poder. Sin embargo, existe un problema asociado al poder del experto. Sin embargo, esto requiere tiempo, esfuerzo, estar actualizado en el conocimiento ya que las organizaciones se encuentran en constante cambio.

2. Atractivo Personal: Es una característica relacionada con el llamado carisma.

Éste tiene que ver con la habilidad para inspirar a los seguidores y generar en ellos entusiasmo y devoción. Proporcionando refuerzos sociales en forma de simpatía o empatía, capaces de sacrificarse para mantener vínculos.

“Los líderes con personalidad agradable tienden a relajar a lo demás y al hacerlo obtienen mayor confianza e influencia. También se ha visto que por medio del mecanismo para transformar el atractivo personal en poder , el líder adquiere mayor confianza en sí mismo, lo que permite, en el caso de los alumnos, tener mayor cercanía con quien lidera y así alcanzar mejores resultados académicos pues se produce una compromiso entre ambos puesto que, rendimiento académico, puede ser entendido en relación

con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes, lo que implica el mejoramiento del compromiso.” (Mechanic David, 2004, p 45)

3. Esfuerzo: el esfuerzo personal es una característica de las organizaciones. Existiendo una variedad de formas fomentando el poder personal.

David Mechanic observó que:

“Los miembros de las organizaciones de mayor jerarquía, al no poder atender todos sus asuntos, están obligados a depender de personas más jóvenes. Como resultado de esto, los subordinados se encuentran en una posición que les permite aumentar su poder al trabajar con esfuerzo y dedicación y así obtener privilegios de sus superiores” (Mechanic David, 2004, p 47).

“Al mismo tiempo las personas que trabajan en forma esforzada en una tarea tienden a aumentar su conocimiento en la materia. También se vuelven más competentes para reunir información relevante para otras personas. Ser reconocido como alguien confiable que hará lo necesario para cumplir con su trabajo, es

un valioso activo personal especialmente en un ambiente de incertidumbre y de cambio.” (Mechanic David. 2004, p 49)

4. Legitimidad: la credibilidad es una llave para la influencia personal. Los líderes vigilan la defensa de los valores organizacionales y orientan a los que se incorporan acerca de las formas adecuadas de pensamiento y de conducta. Las personas que no se adaptan perturban el ambiente organizacional.

-Autoridad, poder y liderazgo

Para conseguir una meta, los líderes utilizan su poder, “El liderazgo siempre va desde arriba hacia abajo; en cambio, el poder suele ir de abajo hacia arriba (los alumnos pueden plantearse y quejarse al extremo de no realizar lo solicitado).” (Etchenique, Roberto. 2005,p 84)

Por lo general el Director, el profesor y los Padres y Apoderados intentan entregar sus directrices a través del liderazgo que les confiere “el cargo”, acción que no siempre es bien recibida en virtud del compromiso que se debe adquirir para generar los trabajos esperados, Gardner en su libro de La teoría de la Inteligencias Múltiples, “ha puesto de manifiesto el problema que han tenido que afrontar todas las sociedades modernas donde los criterios restringidos de evaluación y de aceptación de rendimientos por parte de los alumnos está asociado a la adaptación

que deben generar quienes lideran y quienes generan el poder” (Gardner,H. 1994, p 55)

Ambas utilizan los recursos del poder y la influencia. Por lo general la autoridad es producto de la autorización formal otorgada por la institución, y su representación formal es el título, cargo y/o posición a desempeñar por el Director, Profesor o Padres y Apoderados.

b) Conflicto

Cuando una parte percibe que es afectado por la otra el conflicto comienza. Existen varias perspectivas, tenemos la perspectiva Tradicional, en la cual el conflicto se da por desconfianza. La perspectiva de Relaciones humanas, el conflicto es natural e inevitable y al mismo tiempo puede mejorar el desempeño del grupo. Y encontramos la perspectiva Interaccionista, el conflicto es visto como positivo, siendo esencial y necesario para que haya dinamismo en la organización.

Todo conflicto conlleva a una diferencia de argumentos, generando a la larga creatividad y poder innovar de modo que se superen las diferencias iniciales.

-Los motivos de estos conflictos son los siguientes:

1. *Las Diferencias Entre los Individuos.* Lograr metas comunes requiere de un trabajo en conjunto. El trabajo de cada uno influye en el trabajo del otro

Pero al mismo tiempo, cada persona tiene diferentes perspectivas, metas y necesidades. La combinación de interdependencia, junto con la diferencia de perspectivas, hace que sea inevitable el conflicto.

Comprender los conflictos de intereses conlleva a entender lo que son las necesidades, deseos, metas e intereses. En base a las necesidades y deseos fijamos nuestras metas. Una meta es un estado ideal por lo cual trabajamos para alcanzarlo.

Pasa que las metas de distintas personas son interdependientes y puede suceder que sean de interés común o que se opongan. Existiendo, un conflicto de intereses cuando las acciones de una persona para intentar alcanzar sus metas impiden, bloquean o interfieren con las acciones de otra que también trata de alcanzar sus metas.

En cambio, cuando las metas son comunes se puede entablar una relación de colaboración, pero cuando éstas se oponen, se genera una relación de competencia.

2. *La Incompatibilidad de Roles.* Las diferencias personales se transforman en conflictos potenciales al momento de asignar responsabilidades interdependientes.

Las deficiencias en la información generan que un mensaje importante pueda no recibirse llegando a conclusiones distintas debido a que no usan la misma base de datos.

3. *El Estrés Ambiental.* Este aumenta en medida de que los conflictos radiquen de diferencias personales y en la incompatibilidad de funciones.

-El conflicto y su relación con el rendimiento académico

Por la falta de criterios apropiados, las relaciones humanas entre directivos y profesores se quiebran por la falta de criterios. El trabajo con los alumnos se ve afectado, afectando los rendimientos debido a que el interés se encuentra focalizado en otra dirección

En una comunidad educativa, no compartir el proyecto que se desarrolla y no ser parte activa de este, provoca conflicto y por ende incidencia en los rendimientos académicos de los alumnos.

A veces no se interviene de manera pertinente porque no se traduce la información en acciones preventivas y esto produce frustración en los actores sobre todo en el desarrollo profesional de los profesores quienes requieren de la mayor información para darle solución al conflicto que está incidiendo en el rendimiento

académico de sus alumnos. El tener una buena información y ser parte de las posibles soluciones posibilita intervenir en el conflicto para producir desarrollo y crecimiento institucional. Entre más se acercan a una postura inclusiva, compleja, flexible y constructiva, mayor posibilidad tiene de generar transformación educativa a partir del conflicto lo que significaría mejorar significativamente los rendimientos de los alumnos(as). Así pues, los conflictos como actos humanos evolucionan y tienen diversos grados de intensidad. Esa variedad de conflictos genera también posibles estrategias para tratarlos y la elección de la más adecuada permite la transformación educativa de los Directores, Profesores y Apoderados y de la gestión.

- Estrategias

1. *Resolución de conflictos.* entender cómo el conflicto empieza y termina.
2. *Gestión de conflictos.* reconoce que el conflicto no puede resolverse en el sentido de librarse de él; buscar alternativas.
3. *Transformación del conflicto.* componente de la construcción y reconstrucción transformativa humana, individual y del colectivo. La transformación se comprende como un concepto descriptivo de la dinámica del conflicto en una dirección concreta (Fisas, 1998)

Se considera que esta última postura implica la esencia de una gestión educativa, en la que los actores del conflicto, su relación y sus resultados académicos se transforman estructuralmente hacia un estado constructivo. Los actores se apropian y construyen nuevas formas de enfrentarse al conflicto y nuevas maneras de relacionarse para generar, posiblemente, un impacto en los alumnos(as) del servicio educativo que se ofrece. Pizarro sostiene que el “Rendimiento es la capacidad respondiente de los alumnos frente a estímulos educativos susceptibles de ser interpretados según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos” (Pizarro R. 1985, p 45).

C) Trabajo en equipo

El equipo es una unidad formado por dos o más personas con habilidades complementarias que se comprometen en un propósito común y fijan objetivos y expectativas de desempeño.

Modalidades de Equipos

En las organizaciones existen muchas clases de equipos:

1. El equipo funcional está integrado por un jefe de línea vertical tradicional.
2. El equipo interfuncional está formado por integrantes de distintos departamentos o unidades de la organización, al equipo se le confiere la responsabilidad de planear y realizar proyectos que exigen coordinación y cooperación.

3. Equipos autoadministrados, están constituidos por integrantes de departamento o unidades diferentes de una organización a quienes se les confiere autoridad y responsabilidad para que tomen decisiones administrativas.

Función de los Líderes en la Formación de Equipos de Trabajo Efectivos.

Se tiene como objetivo que los miembros del grupo participen del liderazgo, como en el caso de los equipos autoadministrados, los líderes siguen desempeñando un papel importante. Nueve son las funciones claves (Senge Peter. 1990, p 32) a las que tiene que recurrir un líder para conformar un buen equipo:

- Destacar el reconocimiento al grupo y las recompensas.
- Identificar y edificar con base en las fortalezas del trabajo conjunto.
- Generar confianza y establecer una norma del trabajo en equipo.
- Consolidar las capacidades del conjunto para que anticipen y enfrenten los cambios de manera efectiva.
- Conferir autoridad al grupo para que realice su labor con la menor interferencia.
- Inspirar y motivar al equipo para que alcance niveles de desempeños elevados.
- Reconocer las necesidades individuales del grupo y atenderlas de manera oportuna.
- Alentar y apoyar las decisiones del equipo.
- Ofrecer a los equipos un trabajo que represente un desafío y los motive

El aprendizaje en equipo tiene tres dimensiones críticas (Senge, Peter.1990, p35)

1. Pensar agudamente sobre problemas complejos, aprendiendo a explotar el potencial de muchas mentes para ser inteligentes, como una solo mente, como se dice literalmente dos piensan más que una.
2. Necesidad de una acción innovadora y coordinada.
3. El papel de los miembros del equipo en otros equipos. Por ejemplo, la mayoría de los actos de los equipos directivos se llevan a cabo a través de otros equipos.

Las funciones del ejercicio del liderazgo implican transformaciones a través de procesos creativos, de innovación y cambio. Procesos que involucran la responsabilidad de desarrollar intelectualmente a pares, colegas y subalternos, estimulándolos e inspirándolos a trascender sus intereses personales y acceder a niveles superiores, a fin de satisfacer un propósito colectivo.

Dimensiones del liderazgo en equipos

Poseer una estructura de comunicación y una dinámica de interacción cooperativa, es fundamental para el funcionamiento de una organización con individuos que tienen objetivos parecidos e intereses diferentes.

Sin embargo, el estudio del liderazgo no puede fundamentarse sólo en la personalidad del líder, se debe hacer también desde la perspectiva de los seguidores.

El Liderazgo no es innato, para que surjan líderes debe crearse un ambiente con altos grados de autonomía. El Líder debe tener la capacidad de captar las situaciones cambiantes que le ofrece el grupo y ser capaz de adaptarse a ellas.

Dentro de los ámbitos del liderazgo deben estar:

1. Gestión directiva: Proyectos que definen y comunican una visión académica y administrativa; de la Instrucción que coordina y articula el currículum de la unidad educativa; de Formación con la capacidad de asesorar al profesorado y a los padres y apoderados; de Interacción y de Relaciones Humanas donde promueve un clima positivo y ordenado de aprendizajes y por último; de Evaluación donde lleva el seguimiento y supervisión de los procesos.
2. Gestión del profesorado: Proyectos que define y comunica una visión académica; Interacción de relaciones Humanas que promueve un clima positivo y ordenado de los aprendizajes; Una planificación adecuada a los procesos de aprendizaje de sus alumnos; Evaluación donde lleva el seguimiento y supervisión de los procesos.
3. Gestores de padres y apoderados: Comunican con claridad los resultados que se esperan; Desarrolla en el hogar un clima positivo y que promueve en sus hijos motivaciones de obtener buenos resultados; En forma conjunta con sus hijos evalúan y lleva un seguimiento de los resultados académicos obtenidos;

Junto con sus hijos busquen estrategias que permitan el mejoramiento continuo de los resultados académicos.

2.2.- LIDERAZGO Y PROCESO EDUCATIVO

Las investigaciones y las evidencias obtenidas de los sistemas educativos que más han mejorado en el mundo, sugieren que la calidad de los directivos y su capacidad de liderazgo es un factor significativo en la mejora continua como un espacio de aprendizaje efectivo para los estudiantes. La necesidad de mejorar los procesos proyectando una política educativa que consolide el rol directivo en virtud de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy, conectado globalmente, con creciente demanda al respeto por la diversidad y las entidades locales, trabajo iniciado fuertemente el año 2005 y con fuerza a partir del 2014 con la idea de construir una herramienta orientadora como política de estado en materia de desarrollo profesional directivo, selección y evaluaciones y, por supuesto una guía para desarrollar un amplio concepto de liderazgo en los establecimientos educacionales.

El C.P.E.I.P¹ en los años 2013 y 2014 desarrollo el estudio denominado “Desarrollo de los estándares de directores escolares y la brecha existente entre la prácticas y habilidades directivas actuales y la definición en los estándares”

Ejecutado por el CIDE² de la universidad Alberto Hurtado. (2° semestre) a partir del estudio de investigaciones nacionales e internacionales más recientes en el tema y revisión de estándares centrales de dirección y liderazgo escolar de 10 países y estados, y especialistas en mejoramiento y liderazgo escolar con la guía del equipo de gestión y liderazgo educativo C.P.E.I.P, elaboraron un primer borrador del M.B.E³, posterior a ello se validó el instrumento comentando las diversas entidades.

La buena dirección y liderazgo recoge los avances y experiencias en materia de gestión y liderazgo escolar, desarrollados en Chile durante la última década. Las iniciativas Nacionales e Internacionales, permiten distinguir conceptos claves. Dentro de este contexto las investigaciones actuales buscan comprender cuáles son las prácticas concretas que caracterizan un liderazgo escolar efectivo. Conceptualizan que el MBE, herramienta básica en el rol que cumplen directivos en la mejora educativa de Chile y el mundo, se estructura en “liderazgo, gestión y prácticas del liderazgo”.

El liderazgo se comprende como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartida” (Leithwoord et al., 2006).

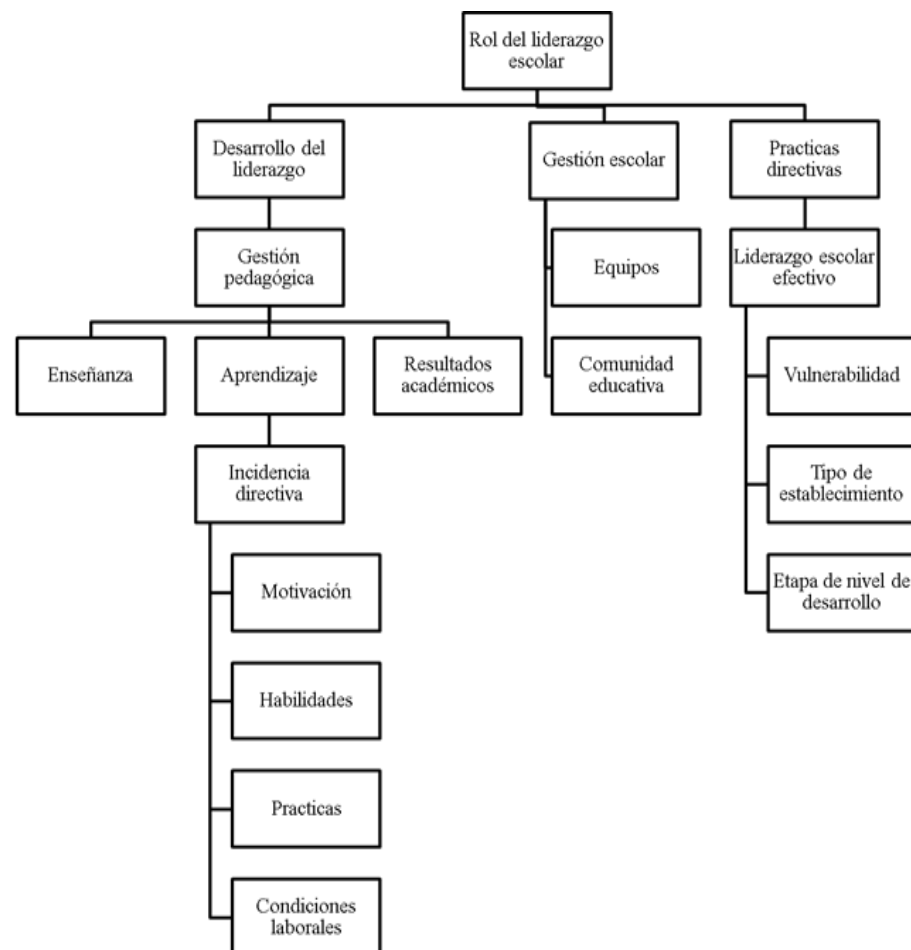
¹ Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas.

² Centro de investigación y desarrollo de la educación

³ Marco para la buena dirección

La definición supone que el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución.

Figura N° 1: Rol del liderazgo escolar.



Fuente: Leithwood 2006

Las investigaciones nacionales e internacionales convergen en dar a conocer que el liderazgo escolar como factor crítico en el mejoramiento de los establecimientos escolares y en el logro de aprendizajes de los escolares, en especial de aquellos más vulnerables señalados por (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 2006; Leithwood et al., 2008; Robinson et al, 2009; Day et al, 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Bellei et al, 2014). Más aún en casi todos los casos de los establecimientos escolares con trayectoria de mejoramiento positivo en sus resultados, se identifican al liderazgo como factor diferenciador que permite concretar la capacidad potencial de los establecimientos escolares (Leitwood, 2008; Bellei et al., 2014).

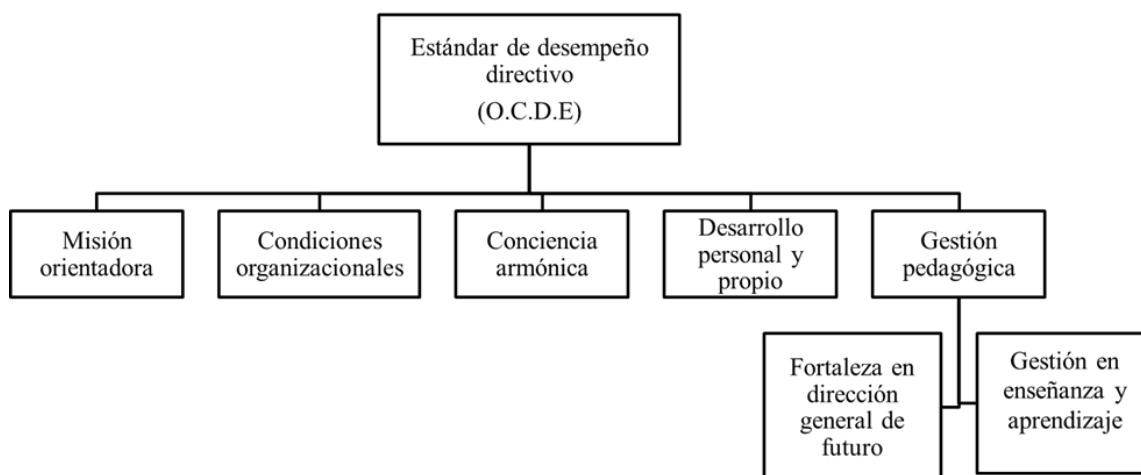
La relevancia del liderazgo escolar ha llevado a que en la última década se haya transformado en tema central de la Política Nacional y el mundo (OECD, 2008; Uribe, 2010; Weinstein y Muñoz, 2012), gracias a ello existen políticas de Estado dirigidas al mejoramiento educativo, de las funciones, atribuciones y mecanismos de selección de los directores escolares; fortalecimiento de las capacidades directivas en mejores prácticas de liderazgo directivos y de mejores prácticas del liderazgo efectivo y desarrollo de estándares de desempeño que orienten el trabajo, desarrollo profesional y evaluación.

“Un liderazgo efectivo presenta variación de acuerdo al contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, así como a la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo, lo que da cuenta de

que el liderazgo efectivo es contextual y contingente”
(MINEDUC, 2015)

Puntualizar que el liderazgo se asocia al concepto de gestión, ellos se complementan. La gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de los procesos organizacionales, su sinergia y sostenibilidad, el liderazgo se ocupa de los campos necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico (Bolívar, 1997; Kolter, 2002).

Figura N°2: Estándar de desempeño directivo.

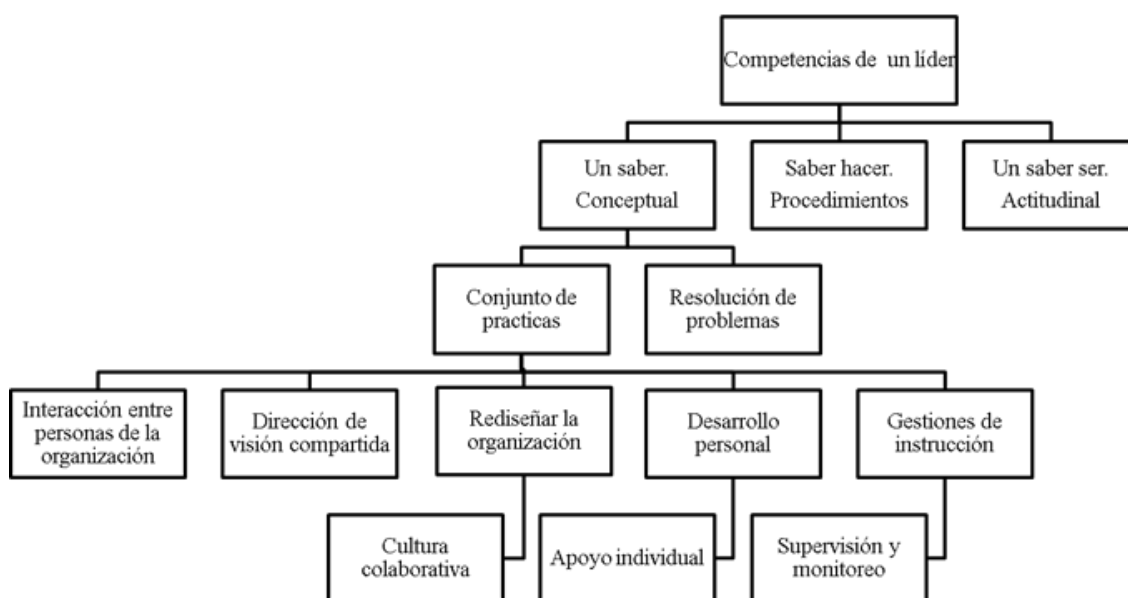


Fuente: Bolívar 2002

Las competencias de un líder están orientadas a un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental), y un saber ser (actitudinal), lo que implica

competencias superiores y capaces de interactuar con los demás. Esta sistematización de capacidades necesarias de los directivos debe ser asumida en el proceso de mejoramiento de sus establecimientos.

Figura N° 3: Competencias de un líder.



Fuente: Uribe y Celis 2012

Desde esta mirada, el liderazgo es la práctica de mejoramiento (Elmore, 2010). En la última década se han realizados múltiples estudios y esfuerzos de síntesis para identificar las prácticas del liderazgo efectivo; un referente es Leitwood, (2011), quien distingue un conjunto común de prácticas básicas en

diferentes contextos a partir de la revisión transversal de múltiples investigaciones, agrupadas en cuatro dimensiones:

- 1.- Establecer una dirección: Construir una visión compartida, fomentar la aceptación de objetivos comunes y promover altas expectativas.
- 2.- Rediseñar la Organización: Construir una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, conectar al establecimiento con su entorno y crear una relación productiva con la familia.
- 3.- Desarrollar Personas: Atención – Apoyo individual a los docentes, atención – apoyo intelectual a los docentes y modelar valores de la organización.
- 4.- Gestionar la Instrucción: Promover apoyo técnico, supervisión de la enseñanza, monitoreo de los resultados de los estudiantes y evitar la distracción de los profesores y profesionales de apoyo en lo que no es el centro de su trabajo. Posterior a lo señalado, continuó la evolución de otras prácticas de liderazgo desarrollada por el mismo equipo de investigadores.

El liderazgo sería la práctica del mejoramiento, no se trata de un atributo o característica personal del líder si no de un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos. El concepto de práctica implica estar alerta ante la contingencia y obliga a la anticipación.

Los estudios señalan que, en Chile, las principales fortalezas en las prácticas directivas es la fijación de una dirección general de futuro para el establecimiento y

su mayor debilidad es la escasez de tiempo y dedicación a la gestión de la enseñanza y aprendizaje, ello ocurre en todo el sistema educativo.

Esto nos lleva a focalizar el interés en lo pedagógico, es decir preocuparse en cómo se enseña y cómo se aprende, tarea fundamental en los líderes escolares.

Los investigadores del centro de políticas y prácticas en educación (CEPPE, 2013) para la OCDE sobre estándares de desempeño de directores sistematizan en cinco grandes dimensiones.

- 1.- Establecer una misión orientadora.
- 2.- Generar las condiciones organizacionales.
- 3.- Crear una convivencia armónica al interior de la escuela.
- 4.- Desarrollo de personas y el propio y
- 5.- Gestión pedagógica.

2.2.1- Gestión burocrática

El modelo administrativista, burocrático de la dirección escolar, tanto en España como en Chile, en la modernidad tendría, presente grandes déficits para incidir en la mejora de métodos de los establecimientos.

En el contexto planteado, tanto en Chile (Garay 2006) como en España (Bolívar 2006), conviene plantearse cuales son las tareas y responsabilidades que deben tener los directores y directoras de centros educativos y de acuerdo con ellos,

promover los cambios oportunos en la estructura organizativa de los establecimientos educacionales.

Tomando en cuenta que el liderazgo pedagógico es una debilidad de los directores (as), distintos autores plantean que para el cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguran a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo, es decir, una buena educación (Darling y Hammond, 2001). Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela esta para hacerlo posible, centrandose en los esfuerzos en dicha meta. A sus servicios se han de poner la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. Cuando la dirección se limita a una mera gestión administrativa las responsabilidades sobre el aprendizaje del alumnado quedan diluidas; cuando se enfoca desde un liderazgo para los aprendizajes, esta responsabilidad es central. Por lo tanto, una tarea vital es establecer un *“liderazgo para el aprendizaje”*, que vincule su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar.

La capacidad para mejorar un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora. Así, el informe McKinsey (Baiber y Mourches, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche y Murmoormam, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a escala que más relevancia tiene en los logros del aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. Como plantea (Weinstein 2009 y Bolivar 2006).

Se requiere un quiebre en atribuciones y competencias de la directiva, de forma que potencie e incida en la mejora de los aprendizajes de los respectivos establecimientos educacionales. Considerar a investigaciones internacionales pone de manifiesto una clara contribución de modos de actuar en esta área estratégica.

Se vuelve insuficiente limitarse a la gestión burocrática en los centros escolares. Se debería considerar como primera responsabilidad garantizar el éxito educativo.

La primera responsabilidad del establecimiento educacional es garantizar el éxito educativo de todo su alumnado, esto no puede quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor con mayor o menor suerte haga en su aula. De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional. Es un punto, sin duda, conflictivo, pero en la experiencia y en las investigaciones internacionales cada vez más claro al señalar que: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso. No obstante, preciso es reconocerlo, que tanto en Chile como España tenemos un conjunto de retos pendientes para todos pasar del actual modo de ejercer la dirección al liderazgo para el aprendizaje (Maureira, 2006).

En lugar de una gestión meramente burocrática, como sucede en otras organizaciones no educativas se están demandando organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales complejos. Tomando a Bolívar,

2002, señala que las organizaciones con futuro son aquellas que tengan capacidad para aprender a desarrollarse y a hacer frente al cambio. Para lograrlo precisan, entre otras, de autonomía que les posibiliten poner en marcha proyectos propios y aprendan de la experiencia. De tiempo, potenciar la capacidad local de cada establecimiento para mejorar, captando los recursos necesarios e impidiendo un compromiso por la mejora. Todo lo cual no sería posible si no se rediseñan o reestructuran las escuelas para que lleguen a ser organizaciones genuinas de aprendizajes no solo para los alumnos sino para los propios profesores, como lo señala Stall y Tempesley, 2009.

Los modelos basados en un control vertical y burocrático han presentado crisis. La crisis de modelos basados en el control vertical y burocrático, se ha perdido la confianza en los cambios planificados externamente para mejorar la educación, como muestra el “fracaso” de las sucesivas reformas. Se confía ahora más en movilizar la capacidad interna de cambio (de los centros como organizaciones, de los individuos y grupos) para generar internamente la mejora de la educación. Se pretende favorecer la emergencia de dinámicas laterales y autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y por ellos mismo. Los cambios deben, así, iniciarse internamente desde dentro, de modo colectivo, a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora, como queda de manifiesto las experiencias de la literatura actual sobre “comunidades profesionales de aprendizaje” (Bolivar, Stall, Thomas y Wallace, 2005; Escudero 2009, Stall y Lonis 2007).

El “liderazgo” se entiende fundamentalmente, como la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que estas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes (Lerth Woodyklñkjn, Dey, Sammons, Hanis y Hopkins, 2006). Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de “liderazgo educativo o pedagógico”. En este sentido, ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización no forman parte del liderazgo pedagógico. Si bien, siendo realistas, en las condiciones actuales, en muchos casos, es preciso asegurar la gestión y funcionamiento de la organización, ejercer un liderazgo suponer ir más lejos induciendo al grupo a trabajar en determinadas metas propiamente pedagógicas.

El informe Talis (OCDE, 2009) señala que no hay oposición entre un modelo administrativo y otro pedagógico. Los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, los que también ejercen mejor liderazgo administrativo.

El informe Mckensey (Barber y Mourshed, 2007) deben estructurarse las funciones, expectativas e incentivos para asegurarse de que los “directores se concentran en el liderazgo e instrucción y no en la administración del establecimiento. Esto contrasta con los sistemas educativos en que muchos directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas que no se relacionan directamente con

la mejora de la enseñanza en sus escuelas, limitando en las capacidades para hacer realidad mejoras concretas en los métodos de los alumnos”. Todo esto ha contribuido a que la dirección pedagógica de los centros educativos se esté constituyendo, a nivel internacional y nacional, como un factor de primer orden en la mejora de la educación, al tiempo que es una prioridad de las agendas de las políticas educativas. Diversos informes internacionales lo ponen de manifiesto. El informe Talis (OCDE, 2009)⁴ analiza la relevancia de un liderazgo para el aprendizaje del alumnado del profesorado y del propio centro como organización. La OCDE ha decidido intervenir en esta dimensión, a través de su programa titulado “Mejorar el liderazgo escolar”, en el que participan entre otros Chile (Mineduc, 2007) y España (Ministerio de Educación, 2007). Justifica entrar en esta dimensión dado que, como afirma al comienzo de su estudio: “El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional, desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y ambiente escolar” (Bolívar, 2002). El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación. Los responsables de política educativa necesitan mejorar la calidad de liderazgo escolar y hacerlo viable.

⁴ OCDE 2009 Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. España http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/biblioteca/Informe_espanol_TALIS_2009.pdf

2.2.2 Dirección y liderazgo

La dirección y el liderazgo ejercen un relevante papel en la buena puesta en práctica de determinadas innovaciones, e influye en las expectativas y compromiso que los miembros tienen acerca de los fines de la organización, importa aquí la “implicación” conjunta de profesores en el proceso de cambio, como un factor clave en el proceso de cambio educativo.

En ello, Leithwood 2006 señala “el liderazgo es el ejercicio de la influencia. Los efectos del liderazgo sobre el aprendizaje de los alumnos son en gran medida indirectos”. Existiendo cuatro sendas de influencia: El racional, emocional, organizacional y familiar.

De estos se obtienen las experiencias a nivel de escuela, en el aula y en el aprendizaje escolar.

- a) La senda Racional: involucra las habilidades y conocimientos del personal educativo que tiene impacto sobre:
- La calidad de la enseñanza
 - La retención de los docentes
 - La eficiencia propia y colectiva de los profesores
 - El aprendizaje de los alumnos

Lo racional involucra en el aula: el tiempo pedagógico, cobertura de contenidos, calidad pedagógica y adaptación al diagnóstico. En la escala: involucra la presión académica y el clima disciplinario. En esta senda se requiere de parte del líder un conocimiento sobre los procesos más técnicos y la solución experta de problemas.

b) La senda emocional: Involucra las motivaciones de los profesores que tienen impacto sobre:

- La calidad de la enseñanza
- El compromiso con la escuela
- La retención docente
- El aprendizaje de los alumnos

Las emociones estructuran la percepción y la atención directa, le dan acceso diferente a ciertos recuerdos e inciden en el juicio de las personas. Ella nos lleva a responder ante nuestro entorno de determinadas formas que podemos reconocer como aspectos valiosos de nuestra humanidad (Datley y Jekins, 2006). Las emociones son una solución para un problema general: establecer prioridades entre las metas muy dispares que se presenten ante los individuos a cada instante (Simon, 1967). En lo emocional se necesita: la eficacia docente, el compromiso, el manejo de estrés, la confianza, el ánimo. Aquí se requiere de parte de los líderes “destrezas de valoración social” e “inteligencia emocional”.

c) La senda organizacional: involucra el contexto en que los docentes trabajan, la infraestructura de la escuela y las condiciones laborales de los profesores, con un impacto en:

- Las emociones de los profesores
- Las oportunidades para que los profesores hagan lo que saben hacer.
- Los aprendizajes de los alumnos

En la clase se contempla el tiempo pedagógico y la Complejidad de la carga de trabajo docente. En la escala se necesita redes profesionales e instructores que apoyen la colaboración. Los líderes deben adoptar un “pensamiento sistemático” holístico.

d) La senda familiar: Involucra la cultura educativa familiar, que tiene un impacto sobre los siguientes aspectos de los alumnos:

- Aspiraciones educativas
- Aspiraciones vocacionales
- Retención escolar
- Aprendizajes escolares

Esta senda también influye en la comprensión del personal educativo a cerca del capital social de los estudiantes que es “útil” para su aprendizaje. Visualizando aquí las expectativas de los padres, modelos parentales, espacio y tiempo en el hogar

para trabajo relacionado con la escuela. Se requiere que los líderes conciban el aprendizaje de los estudiantes como “co–producido” por las familias y las escuelas, estableciendo dirección (metas grupales, expectativas, visión, comunicación), desarrollar en las personas (estimulación intelectual, apoyo individual, modelo), rediseñar la organización (familias y comunidades, estructuras, cultura, conexiones) y Gestionar un programa de enseñanza (asignación de recursos, intermediación, manejo de personal, monitoreo).

Entre los conceptos básicos, el estudio señala que el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de los cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas.

Específicamente, la evidencia disponible respecto del liderazgo exitoso en el aprendizaje de los estudiantes justifica dos afirmaciones (Leithwood, Saashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004):

El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos. Los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes (ej. Escuelas vulnerables).

El segundo punto quiere decir que hay que preocuparse en visibilizar el impacto de un liderazgo eficaz

El segundo punto no quiere decir que no hay que preocuparse de la calidad del liderazgo en las escuelas de alto aprendizajes, sino que la visibilidad del impacto de un liderazgo eficaz

2.2.3- Liderazgo centrado en el Aprendizaje

La agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección, de acuerdo con las orientaciones más potentes en la literatura (Day, Sammons y Hopkins 2009; Macbeath y Nempster, 2008), señalan que: Es el liderazgo centrado en el aprendizaje, es decir vincular el liderazgo con el aprendizaje del alumnado. Un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los métodos de aprendizajes alcanzados por los alumnos. El asunto prioritario es, pues que prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y conjuntamente, de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Para lograrlo, entre otros, deja de ser un rol reservado para el director, siendo dicha misión compartida con otros miembros del equipo docente. En este sentido, dice Elmore (2000), que “la mejora es más una cualidad de la organización, no de carácter preexistentes de los individuos que trabajan en ella”; por eso el liderazgo debe ser concebido como algo separado de la persona y del papel que esa persona pueda desempeñar en un momento determinado. El liderazgo está en la escuela y no en la persona del director que ha de construir su propia capacidad de liderazgo. Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la

organización), junto con el liderazgo instructivo o educativo (mejora de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización).

El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios (Macbeath, Swaffillo y frost, 2009):

- a) Centrarse en el aprendizaje como actividad.
- b) Crear condiciones favorables para el aprendizaje.
- c) Promover un dialogo sobre el liderazgo y el aprendizaje.
- d) Compartir el liderazgo.
- e) Una responsabilidad común por los resultados. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre profesorado, en sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.
- f) En el programa promovido por la OCDE, la mejora del liderazgo escolar para las cuatro grandes líneas de acción son:

-Re definir las responsabilidades

-Distribuir el liderazgo escolar

-Adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz

-Hacer un liderazgo de profesión atractiva.

Dicho informe señala que las responsabilidades del liderazgo escolar han de ser redefinidas para un mejor aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que “el liderazgo para el aprendizaje es el carácter fundamental del liderazgo escolar” (Pont 2008).

Una de las tareas centrales de la dirección escolar, hasta ahora entendible como alejada de su competencia, es contribuir o mejorar las practicas docentes y actuación profesional del profesorado, con el objetivo último del incremento de aprendizajes del alumnado, es decir, un “liderazgo centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente se reconoce ampliamente como un componente esencial del liderazgo eficaz” (Pont, 2008).

Las revisiones de la investigación de las últimas décadas (Hallinger y Heck, 1998; Manzano, Waters y McNulty 2005), señalan que los equipos directivos pueden marcar una diferencia crítica en la calidad de las escuelas y en la educación de los alumnos. Además, la propia calidad de profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito. Como constata el informe de la OCDE, a partir de la revisión de investigaciones:

“Los líderes escolares ejercen una influencia medible, en su mayor parte indirecta, sobre los métodos de aprendizaje. Esto significa que el impacto de los líderes escolares en el aprendizaje de los estudiantes, por lo general, es mediado por otras personas, eventos y factores organizacionales, como maestros, prácticas de salón de clase y ambiente de la escuela” (Pont, 2008)

Los investigadores han identificado, cinco dimensiones que tienen un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes:

- 1) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de un profesorado.
- 2) Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum.
- 3) Establecer metas y expectativas.
- 4) Empleo estratégico de los recursos.
- 5) Asegurar un entorno ordenado de apoyo.

En el éxito de los aprendizajes dependerá de un buen liderazgo, que éste sea distribuido o compartido, así como las decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención.

En una investigación modélica, Leithwood (2006) han descrito cuatro grandes tipos de prácticas de liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos.

- 1.- Establecer una dirección: (visión, expectativas, metas del grupo). Los directores efectivos proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos.
- 2.- Desarrollo del personal: Habilidad de líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas.

3.- Rediseñar a la organización: Establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal al desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyan una cultura colaboradora que, faciliten el trabajo en equipo, así como gestionar el entorno.

4.- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje: Conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículo, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos.

En la revisión de las reformas educativas en Chile en la última década (Weinstein y Muñoz, 2009) informan que esta no ha otorgado un rol significativo a los directivos, no considerando actos claves para el éxito de los cambios. Se requiere un quiebre, en varias direcciones, convirtiendo a este estamento en un factor catalizador del cambio en las escuelas.

Bolívar (2006), basándose en una investigación realizada para el Instituto Nacional de Calidad y Evolución (INCE), señala como el modelo electivo por el consejo escolar, establecido en 1985, no ha resuelto adecuadamente la dirección de las escuelas, entre otras cosas por la ausencia de candidatos y su carácter no profesional, abogando por un liderazgo pedagógico.

En el siglo XXI es objetivo prioritario garantizar a todos los estudiantes los aprendizajes imprescindibles que les posibiliten, sin riesgo de exclusión, la interacción y participación activa en la vida pública. El liderazgo de la enseñanza esta, sin duda, para hacerlo posible. Se necesita, que los mejores equipos directivos

puedan ejercer un liderazgo educativo. Como se sugiere en el informe OCDE se requiere hacer de la dirección escolar una profesión atractiva. El marco para la buena dirección reconoce el complejo rol del director y los docentes que cumplen funciones directivas en la actualidad, que requiere para ejercer con propiedad el liderazgo y gestión de establecimiento educativo competencias en cuatro grandes ámbitos de acción:

Liderazgo, Gestión curricular, Gestión de recursos y Gestión de clima Institucional y Convivencia.

La misión del director es cumplir un papel transformador. Estimulando y desarrollando un clima escolar. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de cultura de colaboración de altas expectativas, de niveles de consecución y poseer de apoyo Psicológico y material al personal.

Elmore, (2008) plantea que el liderazgo pedagógico tiene tres características importantes:

- 1.- Se centra en la práctica de la mejora de la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes.
- 2.- Se trata de liderazgo como una función distribuida más que como un rol basado en la actividad.
- 3.- Se requiere, más o menos continua formación y actualización de conocimientos y habilidades, tanto por que el conocimiento base de la práctica

docente está cambiando constantemente como también hay que reponer la población de los líderes actuales.

En cualquier caso, abandonada definitivamente cualquier enseñanza de líderes heroicos con cualidades y competencias excepcionales y abogando, en su lugar, por un liderazgo compartido y distribuido de lo que se trata es de un “*liderazgo sostenible*”, como lo señalan Hargreaves y Fink (2008).

Bolívar (2002) nos habla del liderazgo, mejora y centros educativos, en el cual puntualiza tres grandes movimientos o desarrollos educativos.

1.- El primer movimiento escuelas eficaces (1975 – 1985) cuyo lema era “*hacer más de lo mismo*”, su meta del cambio era conseguir mejores resultados en lo que ya se hace; el liderazgo era “instructivo”, fuente capaz de articular una visión conjunta.

2.- En el segundo movimiento era “mejora de la escuela” (1980 – 1990), “*Hacer lo mismo pero de modo conjunto mejor*”, la meta era mejorar a nivel organizativo del centro como totalidad, el liderazgo en dinamizador y promotor del cambio organizativo.

3.- El actual movimiento señalado como “reestructuración escolar (1987 hasta hoy), el lema es “*crear roles y estructuras que promuevan la mejora que*

deseamos". La meta de cambio es "*rediseñar los centros escolares de modo que hagan posible la mejora*". El liderazgo es "transformacional", moral y cultural.

Cada uno de estos movimientos marca una evolución histórica, que trata de responder a las distintas necesidades sociales. La reestructuración escolar viene a expresar como podemos gestionar las escuelas en unos tiempos (postmodernos) de retraimiento y recensión del papel de estado en la educación, por lo que se cede la responsabilidad a los propios centros, a los padres o a la iniciativa probada.

Hargreaves (1994) ha explorado las consecuencias de los contextos cambiantes de nuestra modernidad tardía que fuerzan a rediseñar el trabajo de los profesores y a reconvertir las escuelas. Esta "ola" de reforma se caracteriza, entonces, por pensar que es necesario reestructurar (reconstruir, reconvertir, rediseñar o transformar), de un modo alternativo, los centros escolares y la propia política curricular.

A nivel organizativo, más relevante ahora, la reestructuración escolar significa:

- a) Una gestión y toma de decisiones basada en el centro: la devolución de competencias y la desregulación puede dar lugar a un fortalecimiento de la autoridad y poder del director, o en otra vía, a un liderazgo compartido por el conjunto de profesorado.

- b) Transformar los roles y trabajo del profesorado con temas como capacitación o re profesionalización de la “fuerza” de trabajo. Rediseñar el trabajo escolar, se estima, es promover un sentido de comunidad en el centro, con unas relaciones de colegialidad y colaboración que, implicando al profesorado en el desarrollo de la institución, conduzcan a un compromiso por parte de la comunidad docente con las misiones consensuadas del centro.
- c) Cambios en el gobierno escolar: como consecuencia de una descentralización política y administrativa la reestructuración conlleva a alterar las estructuras de gobierno y organización en los centros, a menudo en paralelo en cambios postformistas en la organización del trabajo en el mundo empresarial.

Influencia del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes

En este apartado se investigará sobre hallazgos sobre magnitud en el liderazgo escolar y cómo influyen estos en los estudiantes.

Se considerarán antecedentes nacionales e internacionales, dando mayor énfasis en los hallazgos chilenos por ser de interés para este trabajo. Tipos de estudios que sirven de análisis para efectos del liderazgo.

Tipos de estudios para analizar efectos del liderazgo

De acuerdo a una investigación encomendada por la Fundación Wallace (2010) para estudiar la vinculación del liderazgo con el aprendizaje de los estudiantes, existen tres maneras de revisar los efectos del liderazgo:

- Estudios de caso cualitativos: estos son estudios que se realizan en escuelas con características excepcionales (escuelas eficaces). Estos trabajos dan cuenta de los efectos, que al cuantificarlos se entiende un liderazgo influyente sobre condiciones escolares y sobre el aprendizaje de los alumnos. Estos estudios si bien ilustran lo que es posible, no son generalizables para el conjunto de escuelas (Penlington, Kington, y Day, 2008; Portin et al., 2009).
- Estudios cuantitativos: se entienden aquí los efectos del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes se ve reflejado en la incidencia de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Los estudio tienen la ventaja de indicar en que medida y a través de que variables los líderes escolares logran impactar en el aprendizaje de los niños. No obstante las implicancias de estos factores mediadores pueden ser débiles en la práctica, a menos que se complementen con estudios de tipo cualitativo que permitan comprender su mecánica en profundidad. Ejemplo de este tipo de trabajos son los estudios de (Alig-Mielcarek y Hoy, 2005; Van de Grift y Houtveen, 1999).

- Otro tipo de análisis cuantitativas señala el efecto de algunas prácticas de liderazgo en los resultados de aprendizaje de los educandos. Un estudio de Waters, Marzano y McNulty (2003) identifica 21 responsabilidades críticas de los líderes. El trabajo concluye que los alumnos aumentan en un 10% sus resultados de aprendizaje si el liderazgo en las 21 responsabilidades mejora en 1 desviación estándar. Este estudio tienen un efecto considerable, sin embargo, los supuestos y metodologías utilizadas en este estudio han sido razonablemente criticados por otros investigadores (Leithwood et al 2004).

Desde esta perspectiva otros trabajos que estudian la incidencia del liderazgo a través de algunas variables entre ellas trabajo con los padres, nuevos métodos de enseñanza también tienen un grado de interés.

Resultados sobre efectos del liderazgo

Los estudios cualitativos dan relevancia al rol de los líderes en los procesos de cambio escolar y en las intervenciones sobre las estrategias de enseñanza de los profesores, los estudios cuantitativos nos señalan el impacto del liderazgo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes es pequeño e indirecto, quiere decir que, es un efecto que está influenciado por los docentes. Se puede afirmar que el liderazgo directivo es la segunda variable interna del colegio la cual influye en los resultados de los estudiantes, después de los propios docentes “sólo la enseñanza en

aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo” (Leithwood et al., 2008).

A pesar de que los efectos cuantitativos del liderazgo parecen una cifra baja en valores absolutos, lo que debemos considerar es el valor del liderazgo está en un nivel diferente al del resto de los factores intra-escolares que inciden en el aprendizaje, tiene un rol articulador u orquestador, es importante considerar la consistencia entre los factores de efectividad. Con ello, si todos los factores de eficacia escolar en forma independiente tienen pequeños efectos en el aprendizaje, el desafío para el mejoramiento escolar es que esos pequeños efectos puedan ser acumulables y actúen en una misma dirección. Los factores a nivel escolar y de aula más reconocidos se pueden mencionar características de la misión, compromiso de los docentes y trabajo en equipo, clima escolar y de aula, altas expectativas, desarrollo profesional de los docentes, participación de las familias y de la comunidad, nivel de recursos e instalaciones, calidad de las metodologías docentes y gestión del tiempo (Murillo, 2007)

Estos efectos, adicionalmente, tienden a ser más sustantivos y necesarios, es decir, en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja (Bolívar, 2009). En consecuencia, el efecto puede darse en sentido contrario: deficiente liderazgo de los directivos lleva a disminuir el aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en calidad (Weinstein, 2009).

Hay que considerar también que otros estudios responden sobre el efecto del liderazgo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estas diferencias responden fundamentalmente a elementos tales como:

a) La concepción de liderazgo considerada en el estudio

Robinson realiza una revisión de 27 estudios publicados entre 1978 y 2006 sobre los efectos del liderazgo en resultados de aprendizaje, según este autor, no todos los tipos de liderazgo tendrían el mismo efecto. Se establece una comparación entre el efecto del liderazgo instruccional (o pedagógico) y el efecto del liderazgo transformacional. Cobrando cada día más vigencia, la magnitud del efecto del liderazgo pedagógico sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos, es sustantivo sobre el liderazgo transformacional. Aplicando este fenómeno atiende a los siguientes argumentos:

- 1) La teoría sobre liderazgo pedagógico encuentra la evidencia sobre enseñanza y aprendizaje efectivo de los estudiantes, mientras que el liderazgo transformacional tiene más relación con la motivación y compromiso del personal hacia objetivos que pueden ser más generales.
- 2) Los instrumentos de medición del liderazgo pedagógico están más enfocados en las prácticas y objetivos más ligados a la labor docente
- 3) Considerando los cuestionarios utilizados en los estudios sobre el liderazgo instruccional generalmente son menos subjetivos y, por lo tanto, tienen menos probabilidad de sesgo

- a) La metodología para análisis de datos y variables utilizadas.
- b) La conformación de la muestra.

Tomando en cuenta solo escuelas que han demostrado alto grado de eficacia, tiene mayor probabilidad que la influencia del liderazgo sea mayor que en aquellos casos que se toman muestras representativas de todo tipo de escuelas.

Evidencia sobre los efectos del liderazgo en Chile

Un estudio realizado por Horn y Marfán (2010) revisó ocho trabajos con base empírica en las escuelas chilenas, utilizando los diversos enfoques y metodologías relacionan el liderazgo directivo con los resultados de los estudiantes (M. Bravo y Verdugo, 2007; Carbone et al., 2008; Majluf y Hurtado, 2008) y los que revisan los efectos del liderazgo con técnicas cuantitativas (D. Bravo, Sevilla y Miranda, 2008; Garay, 2008; López, 2008; Thieme, 2005; Volante, 2008).

Otro estudio Garay (2008) se basa en la información de encuestas aplicadas a centenares de docentes en establecimientos de la región metropolitana considerados eficaces. Presenta un análisis causal en el que existen tres indicadores de liderazgo, ellos son: “Carisma y consideración individualizada”, “Estimulación intelectual e inspiración” y “Planificación, implementación y supervisión de procesos”, las dos primeras provienen de la teoría sobre liderazgo transformacional y la tercera de

modelos de management. Se toma como variable mediadora la participación de otros miembros de la comunidad escolar en la gestión y como variable de resultados la prueba SIMCE en los años 2002, 2004 y 2005 en lenguaje y matemáticas. El modelo causal resultante ajustado con la técnica de ecuaciones estructurales, muestra que la variable “consideración individual y carisma” es central e incide en las otras dos variables de liderazgo (“estimulación intelectual e inspiración” y “planificación, implementación y supervisión”). En cuanto al indicador sobre estimulación intelectual e inspiración este incide en la participación de otros miembros de la comunidad escolar en la gestión (variable mediadora). Finalmente, los resultados de aprendizaje son afectados por la participación que generan los líderes y por su capacidad de planificación y supervisión. Este modelo explicaría un porcentaje en resultados de aprendizaje.

Considerando otros estudios Volante (2008) se revisa la relación que existe entre liderazgo directivo, en particular aquel que es consistente con el estilo instruccional (centrado en el apoyo pedagógico y control a los docentes) y el logro académico en las pruebas de selección universitaria (PSU). La información se obtiene a partir de encuestas a actores relevantes del sistema escolar en 62 establecimientos secundarios de nivel socioeconómico medio en las dependencias administrativas municipal y particular subvencionada. La utilización de técnicas multinivel en el análisis de los datos. Las variables explicativas utilizadas en el modelo fueron, para el nivel estudiante: el nivel socioeconómico y sus expectativas académicas; y del nivel escuela: un indicador de liderazgo instruccional, uno de expectativas académicas y la dependencia administrativa de la escuela. Como

variable dependiente se utilizaron los resultados en la PSU del año 2007 de cada estudiante. Los resultados de la investigación mostraron que en aquellas organizaciones escolares en las que se percibe un mayor liderazgo, se lograron mejores resultados, alcanzando un avance estadístico significativo en el área de matemáticas. Además, la percepción de liderazgo repercute en que los profesores deben tener una mayor expectativa sobre el logro académico de los estudiantes, lo que demuestra tener una asociación significativa con el puntaje promedio de la PSU en ambos subsectores.

También merece la pena presentar otras dos investigaciones realizadas con posterioridad a la revisión realizada por Horn y Marfán (2010).

Reeves (2012) realizó encuestas sobre prácticas de liderazgo a docentes en diez establecimientos vulnerables de la región metropolitana: cinco con buenos resultados y los otros cinco con malos resultados. Uno de los grandes objetivos de la investigación fue estudiar la relación entre prácticas de liderazgo directivas y resultados de la escuela. El análisis, mediante pruebas buscó identificar las prácticas que más se le diferencian entre escuelas con buenos y malos resultados. Las prácticas que resultaron tener mayores diferencias en función del índice de resultados de los establecimientos fueron cinco:

- Preocuparse de que los profesores muestren satisfacción en su trabajo
- Tener altas expectativas de rendimiento en la unidad educativa
- Fortalecer la construcción y materialización de objetivos grupales
- Valorar, reconocer y acompañar el trabajo que hacen los docentes

-Dar a conocer logros, fortalezas y virtudes de la escuela a la comunidad para ser reconocida en su comuna.

2.2.4- Comunidad de liderazgo

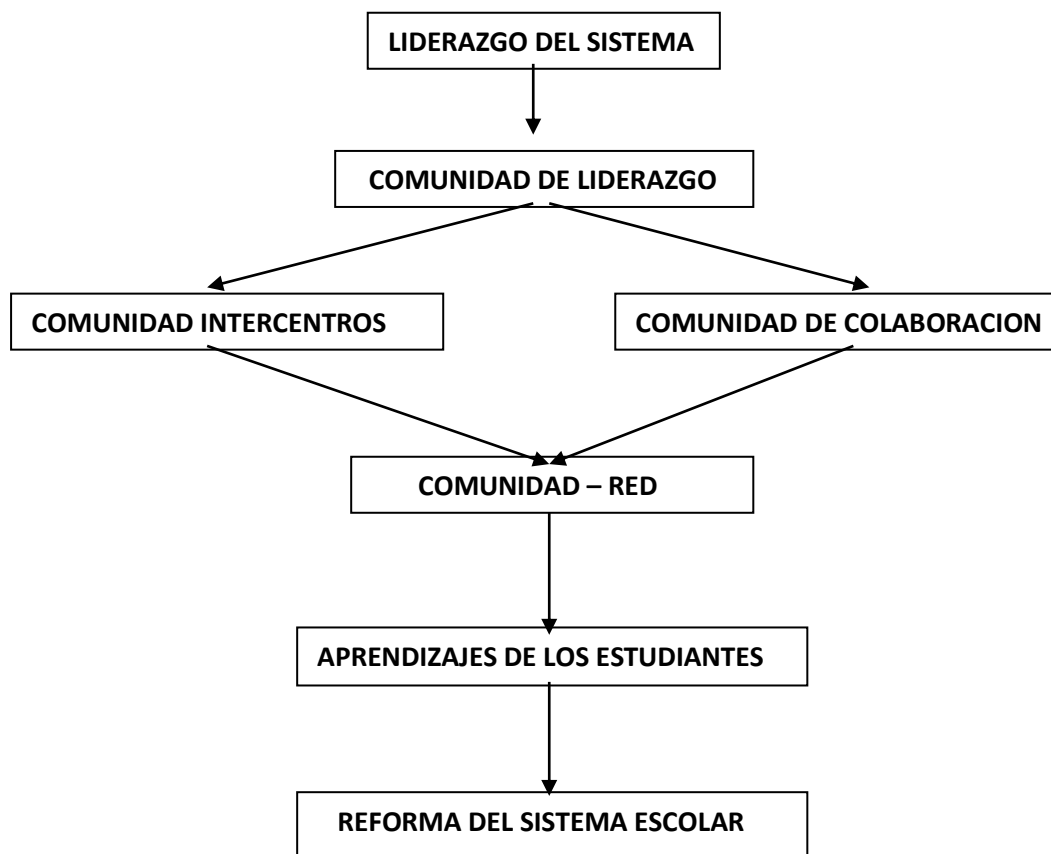
La idea central de “la comunidad de liderazgo” (Delgado, 1997, p.146) es el encuentro de un conjunto de líderes, normalmente directivos, de varios centros de formación que trabajan en colaboración para mejorar la calidad, expresada sobre todo en los métodos de aprendizaje de los alumnos, de todos los colegios de una zona y con la mirada puesta en el horizonte, como fondo, de una auténtica reforma educativa a nivel de todo el sistema escolar.

El autor señala, que las distintas teorías de liderazgo existentes son: “un Constructo con cuatro componentes interrelacionados” (Delgado, 2012), el líder como persona, sus seguidores y el sistema de relaciones que establecen entre ambos; un proyecto o sueño compartido y, todo ello, encerrado en un contexto o ambiente concreto.

1.- Liderazgo del sistema en comunidades de liderazgo

Analizar al líder con otros líderes sobre el desarrollo y mejora de los colegios y de una zona geográfica es lo que se llama “*Liderazgo del Sistema*”. Y por otra parte, al no hacerlo solo o en los límites exclusivos de su centro es también un “*líder comunitario*”, esto como reflexión del tema.

Figura N°4: Liderazgo de Sistema (Delgado, 2012, p.672)

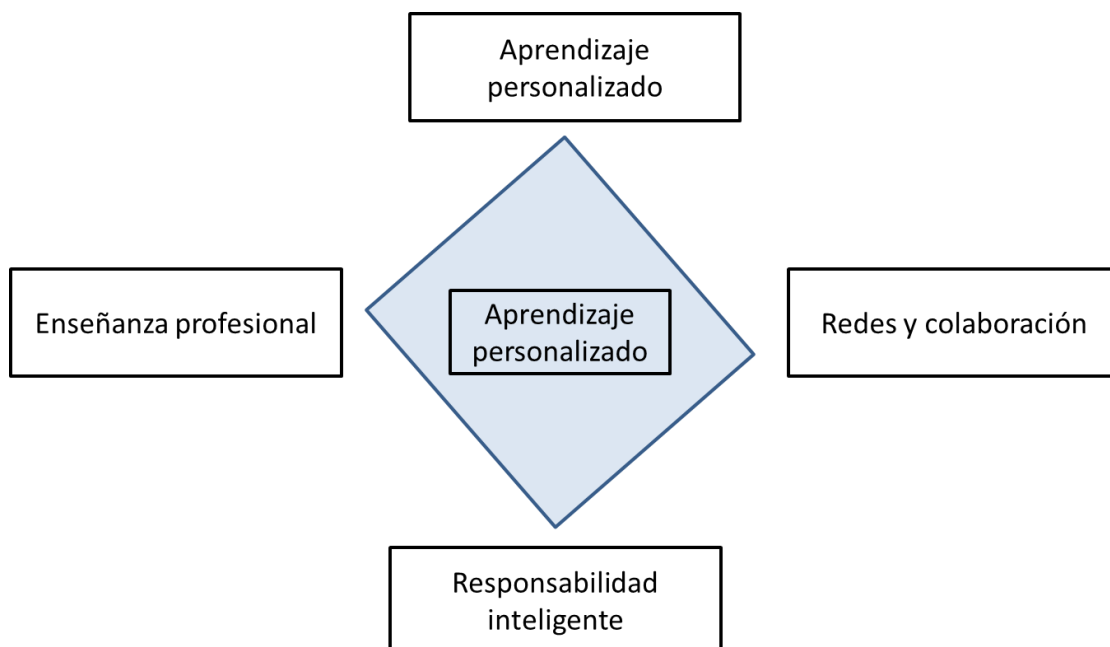


El *liderazgo del sistema* al entenderlo dentro de un esquema educativo, rompe los límites tradicionales del centro y percibe como suyos no solo a sus alumnos sino también a los demás y logra integrar a los directivos de otros centros, lo que exige la colaboración y logra poner en marcha, entre ellos, un sistema relacional en red.

Los escasos trabajos sobre este modelo de liderazgo subrayan, como el gran objetivo a conseguir, la mejora del rendimiento de los estudiantes como camino, a su vez, para lograr cualquier reforma educativa. Tiene como supuestos o fundamentos más importantes:

1. El aprendizaje es básicamente un fenómeno social.
2. El conocimiento está integrado en la vida misma de las comunidades: se comparten compromisos, valores, lenguajes y formas de hacer las cosas.
3. Los procesos de aprendizaje y pertenencia a una comunidad de práctica son inseparables.
4. El conocimiento es inseparable también de la práctica, de manera que es imposible conocer sin hacer.

Figura N°5: Aprendizaje personalizado.



Fuente: Hopkins, 2009

Hopkins (2009) rúbrica que “El liderazgo del sistema”, como un “líder del centro (educativo) que desea y es capaz de responsabilizarse de funciones más amplias dentro del sistema está tan implicado en la consecución del éxito de los alumnos de otros centros como en el de sus propios alumnos”.

Señala las siguientes características de estos líderes:

- Trabajan con otros centros para disminuir la distancia entre ellos.
- Están comprometidos fundamentalmente en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- Desarrollan los centros como comunidades de aprendizaje profesional y personal.

- Luchan por la equidad y la inclusión.
- Son conscientes de que el aula, la escuela y el sistema educativo son niveles que se influyen entre sí, de manera que para cambiar el sistema hace falta cambiar entes los otros espacios.

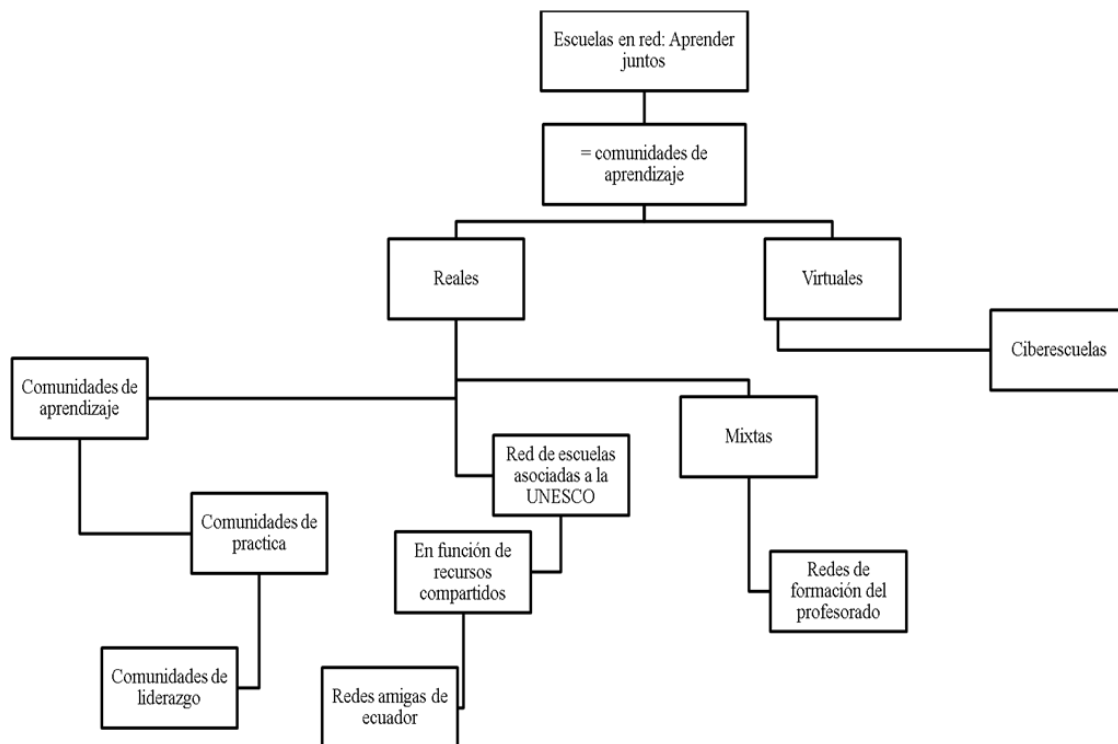
2.- Trabajo en red

El trabajo de red es una habilidad propia de los líderes, ya que los no líderes rara vez la poseen. (Ibarra y Hunter 2007) diferencian, en este sentido, tres tipos de trabajo en red:

- a) *Operativo*: Trabajan con personas que necesitan “rutinas”, es decir, mecanizar las tareas que se le asignan.
- b) *Personal*: Espíritus afines de otras organizaciones que puedan ayudarle a su desarrollo personal.
- c) *Estratégico*: Personas extensas que le permiten alcanzar objetivos clave de la organización por el manejo que tienen.

Por otra parte, en varias ocasiones hemos plasmado en un gráfico personal la tipología de comunidades de aprendizaje. En él se pueden contextualizar con claridad las comunidades de liderazgo y en red. Es el siguiente:

Figura N°6: Escuelas en red: Aprender juntos.



Fuente: Delgado, 2012

3.- Un proyecto compartido:

Se refiere a un proyecto o sueño, compartido por todos los líderes de la red y el análisis del contexto en el que los actores están llamados a desarrollarlos.

Dentro del proyecto compartido la variable más importante, casi denominador común de todas las propuestas, es lograr elaborar cotas de rendimiento

de todos los estudiantes en red. Así David y Thomas (1992), en la revisión que hacen de investigaciones dentro del citado movimiento, destacan cuatro características:

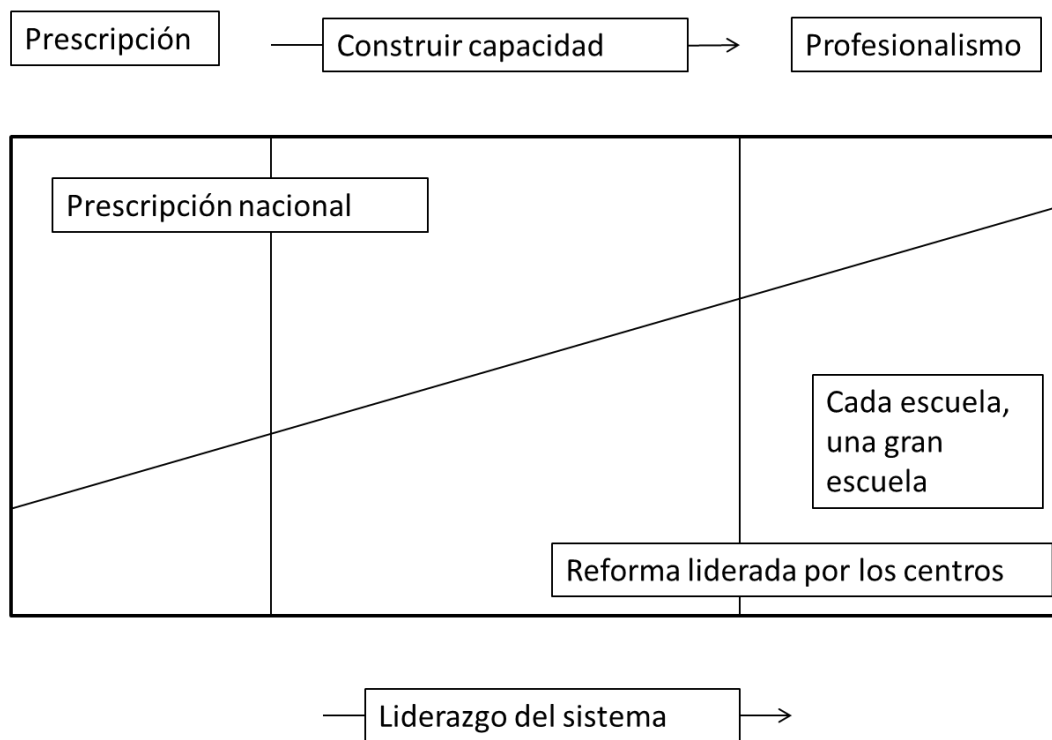
- Un activo liderazgo instructivo.
- Un clima de orden y seguridad en la escuela.
- Elevadas expectativas sobre el rendimiento de los estudiantes
- Énfasis en las habilidades básicas.

Luis Alvear (2009), en su investigación de tesis doctoral sobre el liderazgo del sistema en Chile, señala: “es importante establecer en el futuro, la vinculación y real valor que tiene el índice de liderazgo institucional de un DAEM, en el desempeño de los directivos, técnicos pedagógicos y docentes de un centro educativo”. En primer lugar, como ejecutores, de las políticas, metas y estrategias determinadas por los organismos antes identificados, y en segundo lugar, la vinculación en este liderazgo institucional, con el aprendizaje que alcanzan “todos” los alumnos, en relación con los propósitos previamente establecidos

4.- El ambiente o contexto

Hopkins (2009), indica que el contexto viene a ser el marco donde situar todo lo anterior. En la búsqueda de una reforma educativa progresiva y sostenible para todo un país que impregna de sentido el liderazgo comunitario, una variable importante es lo que Hopkins (2009) llama “*profesionalización*”, es decir situación de políticas ordenancistas y prescriptivas en el sistema escolar.

Figura N°7: Prescripción.



Fuente: Hopkins, 2009

No se pueden recorrer, las distintas etapas sin construir capacidad profesional. Tampoco hay una oposición tajante al cambio de “arriba hacia abajo” ni de “abajo hacia arriba”, sino, de la búsqueda de un equilibrio y de una tensión creativa entre ambas perspectivas. Este equilibrio dependerá, dice Hopkins, del contexto en cada momento.

En términos de política y prácticas educativas, una reforma puede quedarse estancada en la mitad del diagrama sin que exista certeza de llegar siempre al final. En ello, la dinamización de las comunidades de líderes es crucial.

2.3 LAS ESCUELAS COMO LUGAR DE ORGANIZACIÓN

De acuerdo como se ha venido señalando en la administración educativa, la Dirección juega un papel fundamental en la conducción de las instituciones escolares y debido a ello se ha planteado la necesidad de darle un nuevo enfoque a su conducción, también se manifiesta la prioridad de conocer y enfocar el liderazgo de los Profesores como el de los Padres y Apoderados.

En una institución escolar, como organización, existen formal e informalmente un conjunto de entidades que deben trabajar para que los objetivos organizacionales se logren, como también sus objetivos personales y grupales. En consecuencia, en cada uno de ellos, como grupo, se manifiesta un liderazgo en unos casos sancionado formalmente y en otros informalmente.

Esta evidencia implica que muchas veces las expresiones de liderazgo se vean enfrentadas por múltiples y diferentes razones, haciendo hincapié en que todos los que integran la comunidad educativa, tienen o debieran tener una visión en común, es lógico también que deban aunar esfuerzos y entender que se deben conjugar enfoques, métodos y herramientas que permitan lograr una gestión de

calidad lo que implica la necesidad de hacer las cosas, o lo que haya que hacer, de manera eficiente y eficaz. Cornejo (1997) expresa que “las nuevas exigencias apuntan hacia un líder que sea capaz de conceptualizar y actuar a favor de su institución” (Cornejo, M. 1997). Esto lo debe hacer todo aquel que, en el contexto de la institución escolar, pretenda una gestión escolar de calidad. Además, como ya se ha señalado, los nuevos análisis del desempeño del liderazgo deben enfocarse, como lo dice Rodríguez (1999), desde una perspectiva más amplia, en un marco determinado y vinculado a las exigencias históricas y culturales que permita ver la gestión del liderazgo con base en parámetros existenciales de tiempo y espacio (Rodríguez, C. 1999).

Como bien lo señala el Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación (CINTERPLAN) (1993), con relación a la definición y elaboración del proyecto pedagógico del plantel, la evidencia de que los planteamientos que hagan los docentes, los alumnos, los representantes, el personal administrativo se escuchen y se tomen en consideración para establecer prioridades y diseñar un plan de acción, esto es un síntoma de un liderazgo Pedagógico, por cuanto comienza a generarse un diálogo entre actores que tienen cabida en una organización escolar. En verdad, esto cambia la relación del liderazgo existente por otro que debe tener como característica un Liderazgo Pedagógico, porque la educación es un deber de corresponsabilidad social. En efecto, más que enfatizar la participación de los actores, es necesario fomentar el compartir para alcanzar lo establecido. En este sentido, el proceso de cambio ha de contar con líderes en todos los niveles, y en la institución escolar, por sus características, más todavía.

Calzadilla (1994), expresa que el éxito de las escuelas se debe a una gestión exitosa, donde entre otras cosas, existe “un magnetismo especial que reúne al personal, a su estudiantado y sus representantes e, incluso a egresados y otros miembros de la localidad en un cuerpo integrado y comprometido” (Calzadilla, R. 1994). Como puede observarse, se infiere de la existencia, entre otras manifestaciones, de un liderazgo pedagógico, y el éxito debe sustentarse en el compromiso de todos nosotros para involucrarnos y participar activamente en cambios de actitud y aptitud hacia la excelencia.

Así, es pertinente revisar el esquema organizacional de las instituciones escolares para trascender los enfoques y las desviaciones, que, entre otras razones, contribuyen a debilitar su papel en el mejoramiento de la educación. Se necesita un fuerte compromiso de parte de todos los que componen la comunidad educativa para hacer congruente la realidad con lo que se hace. En el caso del liderazgo en las instituciones escolares y desde los niveles de la Dirección, Profesores, Padres y Apoderados, mantener consecuencia con los postulados para hacer realidad los principios fundamentales que rigen a la sociedad.

López señala, en el caso de los docentes, que la mayoría “han sido formados en situaciones educativas autoritarias, poco participativas y con énfasis en lo prescriptivo y memorístico” (Lopez, M. 1996).

De aquí se puede inferir que, la formación del líder, sea docente o no, influye para manifestar un estilo autoritario.

Gil'Adi (2001) manifiesta que, “muchas de las organizaciones siguen siendo autocráticas”, que gozan de un estilo de liderazgo que no es el más adecuado para dirigir ni acompañar ni compartir los procesos que se llevan a cabo dentro de las organizaciones para alcanzar sus objetivos.

El estudio sobre los estilos de liderazgo en las organizaciones, particularmente en las organizaciones escolares, está encaminado a recopilar información que permita el conocimiento y comprensión de las actitudes que asumen los liderazgos dentro de las mismas en la obtención de sus objetivos organizacionales, grupales y personales, así como revelar de una u otra manera si los logros son de calidad con el propósito de elaborar con base una propuesta de liderazgo Pedagógico Compartido que facilite la gestión escolar.

Romero Salazar, “en un estudio sobre el nuevo rostro del autoritarismo en la escuela, revela entre sus conclusiones, que en la acción educativa de las escuelas, la corriente educativa tecnocrática manifiesta su contenido autoritario, ya que la subjetividad del hombre es negada en virtud de la existencia de desprecio a la participación de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje” (Romero Salazar, 1990).

Se aprecia de esto que, cuando el docente asume funciones de dirección, lógico es pensar, respecto a que su estilo de liderazgo tienda hacia al autoritarismo. Sin embargo, alerta que ese comportamiento puede ser invertido, si se sostienen,

dentro de la institución escolar, los principios fundamentales de comunicación que en la sociedad tienen su arraigo y que se han expresado con cierto énfasis.

Además, López, “expresa también, en un estudio realizado por el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas en México, sobre la gestión en escuelas, se encontró que, el liderazgo institucional era limitado, el “director invertía mucho tiempo en el llenado de recaudos administrativos” (Lopez, A. (1996).

Herrera y López, en su libro *La Eficiencia Escolar* “revelan la existencia de instituciones escolares eficaces o exitosas, caracterizadas por: El compromiso, concentración de los esfuerzos, amplia comunicación entre la Dirección, Profesores, alumnos, planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y su ejecución, trabajo colegiado en un contexto de experimentación y evaluación y un elevado nivel de implicación y apoyo de los Padres y Apoderados” (Herrera y Lopez, 1996).

Asuaje, Cavalieri y Suárez, “en un estudio relacionado con el desenvolvimiento del docente directivo, entre otras cosas, como orientador, comunicador y agente de cambio y de participación, encontraron una actuación medianamente favorable en la acción participativa” (Asuaje Cavalieri y Suarez. 1997).

El Fortalecimiento a la Gestión Educativa, se orienta a capacitar a los Directores, buscando desarrollar en ellos competencias y habilidades específicas en

gestión participativa, liderazgo Pedagógico y trabajo en equipo, de modo de constituir, en cada establecimiento, un Equipo de Gestión Escolar que, entre otras actividades, pueda generar y llevar a la práctica el Proyecto Educativo Institucional de la escuela.

El Fortalecimiento de la Gestión Educativa, busca además acompañar a los Directores y profesores para contribuir al fortalecimiento de competencias y habilidades que les permitan asumir con mayor autonomía los desafíos planteados por la Reforma Educacional y la necesidad de potenciar aprendizajes más significativos en sus alumnos. Algunas de estas competencias son: las capacidades para trabajar en equipo y tomar decisiones en forma compartida, proyectarse en el tiempo en una actitud proactiva, evaluar y ajustar estrategias en función de indicadores de progreso y resultados parciales, generar un clima organizacional que facilite la circulación de información y la comunicación efectiva entre los diferentes integrantes de la comunidad escolar y por sobre todo dar importancia al trabajo Pedagógico por sobre el trabajo Administrativo.

2.3.1 Planificación y autonomía

En Martín, M. (2007) se hace una síntesis de lo que significa la Planificación en educación y su aplicación a los contextos educativos, empezando por señalar que toda planificación tiene una dimensión formal, reglada, que responde a requerimientos que son fundamentalmente normativos, es la idea de «obligatoriedad». Respondiendo así a lo que podríamos denominar una dimensión

externa de la Planificación, elaboramos cada año una serie de documentos «porque nos los pide la administración»; pero también la Planificación tiene otras dimensiones importantes, entre las que merece la pena destacar la que se concreta en «dar respuesta a las necesidades del centro» desde la singularidad de los mismos, suponiendo una mirada hacia dentro del centro, es una dimensión interna absolutamente imprescindible que supone el verdadero sentido de la Planificación cuando viene referida a instituciones educativas concretas. Las múltiples tareas que los directivos y profesores han de desarrollar a lo largo del curso, la sensación de que la planificación «no sirve para nada», porque no se cumple, porque se repiten planificaciones de años anteriores o por la falta de compromiso en la ejecución de los acuerdos, ha generado cierto escepticismo en torno al valor de la planificación y los instrumentos en los que se concreta.

El punto sustantivo sería llegar a compartir en el centro el valor de la planificación: «planificar no es un castigo, es una necesidad». No planificamos para la Administración o para los demás, planificamos para nosotros en relación con los demás; planificamos para tratar de ordenar los distintos elementos y factores que actúan en los centros educativos, para tratar de ser eficaces con los recursos humanos y materiales que tenemos a nuestra disposición; planificamos para tratar de anticiparnos a situaciones que previsiblemente pueden llegar a producirse a lo largo del curso; en definitiva, como señalaba Ander Egg, (1980) «planificamos para reducir incertidumbres». La relación existente entre Planificación y Autonomía en los centros educativos es un hecho tangible en la teoría y en la práctica organizativa. No se considera oportuna la relación que a veces se establece entre la falta de

autonomía en las instituciones educativas y la planificación, esto sólo sucede cuando se relaciona inadecuadamente, incluso se confunden, conceptos distintos como son los de «planificación», «organización» o «legislación». La falta de autonomía se produce cuando la Planificación del centro se fundamenta y desarrolla en torno a conceptos estáticos de organización, haciéndola dependiente de la legislación educativa que corresponde en cada caso, adaptando firmemente la institución a la normativa y ocasionando el efecto de falta de autonomía. Al contrario de lo que en ocasiones se afirma, para lograr más cotas de autonomía en los centros educativos una de las claves es la buena planificación. Para llegar a la «Autonomía construida», superando el concepto de «autonomía por decreto», como señala Barroso, J. es cuando se sigue un procedimiento de conocimiento y reflexión institucional, actuando de modo progresivo y secuenciado, con una perspectiva de desarrollo organizacional del centro, cuando se parte del estudio de las condiciones de autonomía que puede tener esa institución y se relaciona con los recursos y apoyos internos y externos; en definitiva, cuando se procede en torno a principios y modelos de planificación técnicos, realistas, revisables y evaluables. También es importante fijar los criterios sobre el tipo de autonomía que pretendemos y sobre el que estamos trabajando: autonomía pedagógica, organizativa, de gestión, etc. En todos los casos, la planificación es la clave del desarrollo y consolidación de la autonomía en los centros educativos. No menos importante es tener conciencia de la relación que existe entre los distintos ámbitos de autonomía y las fuentes y bases que comparten, así cualquier avance en la autonomía pedagógica y autonomía organizativa parte de los planteamientos y formulaciones del Proyecto Educativo, guardando también

relación directa con las propuestas expresadas en el Proyecto de Dirección y propuestas del equipo directivo.

Autonomía pedagógica:

- Proyecto Educativo.
- Propuesta curricular.
- Programaciones didácticas.
- Plan de Acción Tutorial.
- Proyecto de Dirección (coordinación y liderazgo pedagógico).
- Otros.

Autonomía organizativa:

- Proyecto Educativo.
- Proyecto de gestión.
- Plan Anual del Centro (Programación General Anual).
- Reglamento Interno.
- Proyecto de Dirección (aspectos de organización y gestión).
- Otros.

En la propia normativa general de educación (LOE, 2006) se establece una propuesta de Autonomía para los centros educativos, articulándose en torno a lo que

denominan Autonomía Pedagógica, de Organización y Gestión, para lo que proponen la elaboración del Proyecto Educativo, Proyecto de Gestión y Normas de organización y funcionamiento del centro.

El concepto de «planificación integral» se hace especialmente relevante en los contextos educativos, en los que se genera un número importante de instrumentos y acciones con finalidad planificadora, en unos casos marcado por la propia normativa, y en otros por la iniciativa de los centros; el resultado es siempre un importante conjunto de propuestas, instrumentos, decisiones y responsabilidades en torno a la planificación de la institución educativa. Es preciso revisar el contenido y los procedimientos en la elaboración de los instrumentos de planificación. El propio trabajo de planificación de comienzo de curso debería ser un ejemplo y modelo de planificación. Con frecuencia nos encontramos con mucho trabajo realizado en este ámbito, mucho tiempo invertido, pero falto de definición y conexión, con reiteraciones y solapamientos de información, incluso con contradicciones, dando un resultado de insatisfacción tanto para los agentes como para los usuarios del servicio educativo. Cuando hablamos de «planificación integral», estamos tratando relacionar en el plano teórico, técnico y operativo las actuaciones que se emprenden en el centro educativo; así nos referimos a:

- Compartir los principios y objetivos básicos de la institución educativa.
- Partir de consensos conceptuales y estratégicos sobre lo que se persigue con la propuesta de planificación.

- Relacionar y coordinar los distintos instrumentos de planificación, en cuanto al contenido.
- Plantear el procedimiento de elaboración más viable, aportando modelos que permitan simplificar y unificar las propuestas.
- Determinar las responsabilidades que correspondan a los distintos órganos o personas del centro. Para ejecutar un planteamiento integral de planificación hay que definir, concretar y poner en relación los distintos ámbitos de planificación:
 - Definición del centro. – Propuesta curricular/pedagógico-didáctica.
 - Gestión y coordinación pedagógica. – Organización (con perspectiva anual).
 - Funcionamiento y regulación de actividades. Plan de convivencia.
 - Evaluación y formulación de nuevas propuestas.

Según se puede observar en el organigrama de planificación adjunto, estos ámbitos están interrelacionados, siendo todos ellos importantes y asumiendo en cada caso un papel específico que da sentido y fortaleza al conjunto. En este sentido, sería destacable el trabajo de unión de ámbitos que se produce desde el Área de Gestión y Coordinación Pedagógica, a partir del Equipo Directivo con sus respectivos Proyectos y Planes de Gestión y Dirección.

2.3.2 Calidad y eficacia

Desde una visión clara y realista de la educación del siglo xxi, más aún si se considera como un servicio que ha de prestarse a los ciudadanos, que a su vez pagan ese servicio de forma directa o indirecta, no puede obviarse la aplicación de sistemas de evaluación, control y calidad para el Sistema.

- La calidad entendida como proceso y mejora continúa.
- Asumiendo principios sólidos: evaluación, planificación, resultados.
- Fundamentada en el Centro Educativo. El centro educativo como núcleo de mejora.
- Sin ofrecer «recetas mágicas».
- Calidad sí, pero desde la ética y el compromiso.
- La calidad con equidad.
- «Calidad» no equivale a «competitividad».

Demming (1993), señalaba que «Debemos echar por la borda la idea de que la competitividad es una forma necesaria de vida. En lugar de competitividad necesitamos colaboración. La competitividad es un mal en las organizaciones, porque crea ganadores y perdedores y nadie quiere a los perdedores». Podríamos señalar algunos Principios de la Cultura de Calidad:

- El usuario es lo primero.
- Trabajo en equipo y colaboración.
- La satisfacción del usuario es el predictor principal de la calidad.
- Programas de mejora continua son preferibles a soluciones rápidas.
- Las decisiones deben tomarse a partir de datos.

- Las suposiciones enturbian las decisiones.
- Encontrar soluciones es mejor que plantear problemas.
- La gestión de la calidad es un proceso continuo y permanente.

Los programas de calidad deben implicar a todos los trabajadores.

- La calidad total se fundamenta en las personas más que en los recursos materiales.
- La participación en las decisiones aumenta el compromiso de las personas con la organización.
- Las personas son creativas y pueden ser formadas para innovar y resolver problemas.
- El desarrollo y crecimiento personal es importante para el individuo y para la organización.

Una realidad bastante evidente y compartida es que la calidad depende de las personas:

- La colaboración.
- El trabajo en equipo.
- La participación.
- El compromiso.
- La implicación voluntaria.
- La formación de las personas.
- El estímulo del desarrollo y crecimiento.

Unido a planteamientos y explicaciones que ayudan a entender el sentido de la Calidad en los contextos educativos, por ejemplo, cuando se habla de «los tres círculos de la calidad»: Calidad Programada, Calidad Solicitada y Calidad

Impartida/ofrecida, cuya intersección resultante sería la «calidad útil». Eficacia. Estamos ante otro de los conceptos que es preciso considerar desde perspectivas innovadoras de la educación y del papel de las instituciones educativas; también con un enfoque coherente con los planteamientos de calidad con los que tiene evidentes relaciones. La posición que adoptamos y proponemos en torno a la «eficacia», está en la línea de autores que aportan una visión social de la eficacia y la relacionan siempre con las posibilidades de mejora, los contextos y las situaciones de partida. «Una escuela eficaz es aquella en la que los alumnos progresan más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones de entrada» Mortimore (1991). «Para que una escuela sea eficaz es necesario que consiga que los alumnos de las clases pobres dominen las destrezas básicas que consideramos mínimamente satisfactorias para los niños de las clases medias» Edmonds (1979). «“Eficacia” a través de dos dimensiones, “calidad” y “equidad”» Creemers (1994). «Una escuela eficaz es aquella que promueve el progreso de todos los alumnos más allá de lo que sería esperado considerando su rendimiento inicial y su historial; asegura que cada alumno alcanza el mayor nivel posible; mejora todos los aspectos del rendimiento y el desarrollo de los alumnos; y continúa mejorado año tras año» Stoll y Fink (1996). Destacamos como síntesis de las anteriores aportaciones de autores, la que realiza Murillo, J. (2004), partiendo de Stoll y Fink y Scheerens: «Escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias». En esta misma línea y como factores de eficacia escolar, sabemos indicar:

– Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo: sentido de comunidad.

- Liderazgo educativo.
- Clima escolar y de aula.
- Altas expectativas.
- Calidad del currículo/estrategias de enseñanza.
- Organización del aula.
- Seguimiento y evaluación.
- Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional.
- Compromiso e implicación de la comunidad educativa.
- Recursos educativos.

2.4 LIDERAZGO EDUCACIONAL

2.4.1 Experiencias a nivel mundial

Una mayor autonomía escolar y un mayor enfoque en la educación y los resultados escolares han hecho que resulte esencial reconsiderar la función de los líderes escolares. Hay mucho margen de mejora en cuanto a la profesionalización del liderazgo escolar, el apoyo a los líderes escolares actuales, y a hacer del liderazgo escolar una carrera atractiva para candidatos futuros. Debido al envejecimiento de los directores actuales y la gran escasez de candidatos calificados para reemplazarlos después de su jubilación, es imperativo tomar medidas.

En mejorar el liderazgo escolar, volumen 1: política y práctica (Pont, Nusche, Moorman, 2009) se explica por qué el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad clave de política pública y se establece un marco de actuación con cuatro

ejes que, considerados en conjunto, pueden contribuir a mejorar el liderazgo y los resultados escolares. El libro se basa en un estudio de la OCDE sobre liderazgo escolar realizado en todo el mundo, con la participación de Australia, Austria, Bélgica (comunidades flamenca y francesa), Chile, Dinamarca, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Corea, Los Paisajes Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Portugal, Eslovenia, España, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia).

Cada uno de estos 22 sistemas educativos preparó un informe detallado de antecedentes en el cual se analizaron los enfoques nacionales de liderazgo escolar. Además 5 casos de estudios sobre el liderazgo escolar enfocados en la mejora del sistema y la capacitación y el desarrollo complementan el trabajo comparativo al proporcionar ejemplos de práctica innovadora (publicados en un volumen que lo acompaña, (*improving School Leadership volumen 2: Case Studies in SystemLeadership*). La actividad de mejorar el liderazgo escolar produjo un conjunto significativo de conocimiento sobre este tema: informes nacionales de antecedentes y de los estudios de caso innovadores, todos los cuales están disponibles en el sitio de la OCDE. Muchas personas compartieron su experiencia y conocimiento para hacer de esta una actividad exitosa y ha habido múltiples oportunidades de intercambio. En tres conferencias internacionales y en tres seminarios se reunieron coordinadores nacionales, representantes de organizaciones internacionales, así como una red de expertos en investigación.

Al analizar con mayor profundidad el liderazgo escolar es necesario contar con bibliografía recientemente por expertos, como es Matthew Kelemen (2004) “Los mejores directores son los que entienden bien de docencia y observan muchas veces desde adentro de la sala de clases, con intervenciones fundamentadas en su conocimiento”. Maatthew Kelemen se encuentra vinculado a dos proyectos del Banco Internacional del Desarrollo (BID) ligado con la educación de nuestro país, uno es el proyecto Ley del Nuevo Sistema de Educación Pública, donde como experto en liderazgo escolar y a nivel intermedio ha asesorado al ministerio en el diseño de Servicios Locales de Educación. Además está participando en un estudio sobre la estructura del ministerio de educación que analiza como este está preparado para enfrentar la implementación de la reforma existente en el ámbito.

Con gran trayectoria, este experto ha asesorado por más de seis años a “New Leaders”, una organización sin fines de lucro, que se especializa en la formación de líderes escolares con una metodología innovadora y diferente a la que se utiliza en la mayoría de las universidades de estados unidos, ya que su programa de estudio no contempla el aprendizaje en la sala de clases, sino que invita a los participantes a un año de residencia dentro de una escuela, ¿el propósito? Transformar escuelas a través de una formación de líderes de excelencia en terreno.

¿Qué ventajas tiene esta metodología, podrías contarnos?

“Con esta forma de enseñar podemos desarrollar las competencias de las personas de manera mucho más efectiva, pues los líderes tienen muchas más oportunidades de practicar habilidades específicas y repetirlo varias veces en la práctica, todo esto, siempre con el objetivo de lograr lo que se conoce como una gestión escolar de calidad.

¿A qué te refieres con una Gestión Escolar de Calidad? ¿Cuál crees que son los principales factores de éxito para alcanzarla?

“Se necesita un director muy hábil en tres elementos fundamentales...el primero es el Liderazgo Pedagógico, que es la habilidad de entrar en una sala de clases y saber lo que está pasando, apoyar a los maestros para poder mejorar día a día. Segundo los directores deben tener el apoyo de un equipo muy hábil, que en el contexto chileno se traduce en UTP y un Inspector. Como segundo elemento esta la Gestión de Elementos, la idea es que pueda reclutar educadores docentes buenos y entienda quien, entre sus docentes, sería un buen líder para un determinado proyecto...en definitiva, toda la Gestión, desde la contratación, e incluso hasta en las decisiones de desvinculación, por ultimo está el liderazgo de convivencia, que se relaciona con la idea de formar una cultura dentro de la escuela en la que se contemple expectativas muy altas para los estudiantes y apoyo constante de equipo profesional para ellos

¿En qué temas consideras que se puedan formar y apoyar a los directores escolares?

“Hay un tema muy interesante que se relaciona, porque se puede formar un líder y que tiene que traer como antecedente de su formación. En mi perspectiva, para la formación de líderes es importante su previa formación como docente, o bien contar con un equipo con presencia de docencia de excelencia, por ejemplo, UTP experto, ya que el director necesita estar siempre al día con todo lo relacionado con la docencia y entender...mi opinión es que los mejores directores son los que entienden bien de docencia y observan muchas veces desde dentro de la sala de clases con intervenciones fundamentadas en su conocimiento. Además, los líderes necesitan creer en las habilidades de los estudiantes y darle urgencia a la mejoría de la escuela, deben tener la vocación y la motivación para influir y cambiar la vida de los estudiantes”.

¿Estos temas serán contenidos que abordarás en el curso “Práctica de Liderazgo Efectivo” del Magister?

“Todas estas temáticas que abordaré, pero voy a ser un poco más específico en algunos elementos que también integrare, como por ejemplo el uso de datos para apoyar la toma de decisiones desde el aula y hasta la oficina del director, esto, como parte del Liderazgo Pedagógico es muy importante... si yo soy el líder de una escuela y tengo una vez al año información del rendimiento de los estudiantes, debo estudiar y analizar esa información para gestionar mi escuela durante todo el año,

entre el examen de un año y el otro...los mejores equipos directivos tiene sistemas para poder mirar y analizar los datos, para llegar a conclusiones y cambiar prácticas en base a estas conclusiones, cíclicamente van midiendo el impacto y van avanzando”.

En el marco de tu participación en el diseño de Reformas Educativas y tu experiencia de equipos directivos, ¿Qué aprendizajes se podrían aplicar a la reforma en Chile?

“En países como Canadá, Finlandia, Singapur y Estados Unidos, los directores de Escuelas son súper importantes y tienen una red apoyo para gestionar que es destacado dentro los establecimientos escolares...lo que yo veo en el sistema chileno, es una ausencia de apoyo a los Directores, excepto en algunas redes de establecimientos subvencionados y algunas redes municipales. La creación de Servicios Locales de Educación, es tema principal en el proyecto de la nueva educación pública. Mi esperanza es que este proyecto salga aprobado del Congreso, y que la creación de los servicios no contemple solamente apoyo en lo creativo, sino que también en lo técnico, la capacitación, etc..., especialmente cuando hablamos de Directores. También hay que preocuparse de enseñarles a reclutar docentes buenos y a cómo hacer desarrollo profesional para ellos e incentivarlos para que mejoren su trabajo...e trabajo del Servicio Local de Educación o sostenedor, ofrecer a los Directores algunas herramientas para poder hacerlo. ¡Hay que proteger a las escuelas del exceso de burocracia y enfocarse en la misión pedagógica!

Otra experiencia es la entrevista “el liderazgo pedagógico del director es fundamental para incidir en la actividad del profesorado, que es el primer factor de mejora educativa de los alumnos” realizada a Alberto del Pozo, ex director general de profesorado y personal de centros del Departamento General de Enseñanza de Cataluña.

¿Qué cambios son necesarios en la gestión de las organizaciones educativas para afrontar los retos de la educación actual?

La organización de los centros educativos actuales es muy compleja y, por ello, requiere de sus responsables unas competencias en dirección y liderazgo que les permitan alcanzar los objetivos previstos en el proyecto educativo del centro.

El principal reto de la educación de hoy día es mejorar los resultados escolares de los alumnos, objetivo que está directamente relacionado con la mejora de la actuación del profesorado en el aula. Para alcanzar esta renovación de la calidad educativa en los centros, actualmente hay acuerdo en reconocer que el liderazgo pedagógico del director es fundamental para incidir en la actividad del profesorado, que es el primer factor de mejora educativa de los alumnos.

Para conseguir un equipo docente comprometido con el proyecto del centro, que es otro elemento clave del éxito escolar, es necesaria la capacidad de la dirección

para intervenir en la selección del profesorado que se incorpora al claustro y en el nombramiento de los substitutos. Sólo un equipo de profesorado implicado en la aplicación del proyecto educativo y en alcanzar sus objetivos, consensuados por los diferentes sectores de la comunidad escolar, será capaz de provocar el cambio a la mejora de todos los alumnos.

Para Marina Tomás, coordinadora del grupo “La gestión del cambio en las instituciones de formación” de la Universidad Autónoma de Barcelona, El tipo de liderazgo en la gestión de los centros educativos que innoven es muy importante. Y naturalmente el modelo de dirección en el cuál se ejerce este liderazgo es determinante.

¿Existe un modelo de liderazgo ideal para dirigir un centro educativo?

Se ha escrito mucha literatura estos últimos años sobre los tipos de liderazgo en las diferentes organizaciones, y en especial, en los centros educativos. Lo importante es que haya un liderazgo aceptado, ejercido por la dirección del centro, su equipo directivo y otros profesionales del centro, que lo han de compartir entre todos ellos. Pero por muy compartido o distribuido que sea el liderazgo, lo esencial es que haya un líder que influya en sus compañeros y marque con claridad los objetivos a alcanzar (es evidente que no habría liderazgo, sea del tipo que sea, sin un líder que genere confianza y que, además de influir en los otros, se deje influir por los que lidera).

Pero además de un líder pedagógico de toda la comunidad escolar, el centro necesita una dirección comprometida con el proyecto educativo y con su proyecto de

dirección, que es el instrumento principal para la aplicación del proyecto educativo. La dirección ha de ser el motor de la autonomía del centro, en los tres ámbitos principales: pedagógico, organizativo y de gestión de recursos (económicos y de personal). Para ejercer sus responsabilidades con eficacia, el director necesita un margen amplio para adoptar sus decisiones: no es posible que haya una autonomía de centro sin una dirección que la lidere, ni tampoco cabe un modelo de dirección sin una autonomía suficiente del propio centro educativo.

Actualmente, ¿qué margen para la innovación tienen los gestores de centros educativos?

El exceso de detalle de los currículos de todas las enseñanzas, tanto a nivel estatal como autonómico, dificulta enormemente a los centros llevar a la práctica cambios profundos en la organización y en la gestión de todas sus actividades educativas. Hay una contradicción manifiesta entre la declaración de la autonomía pedagógica de los centros, que les ha de permitir el desarrollo de proyectos de innovación pedagógica y curricular (art. 84 LEC) y el centralismo curricular, cada vez más exacerbado por todas las Administraciones educativas, que aprueban una normativa y unas instrucciones para la organización de cada curso escolar que impiden el ejercicio real de cualquier innovación pedagógica y organizativa.

A pesar de ello, desde hace años algunos centros públicos y privados de Cataluña han iniciado una organización radicalmente diferente del currículo, que se basa en una flexibilización elevada de los contenidos, horarios y unidades de

aprendizaje, en el que desaparece la organización clásica en materias y áreas, substituidas por proyectos que desarrollan los alumnos de forma individual y en equipo. El cambio en profundidad es posible, pero exige un compromiso permanente con el proyecto y un gran esfuerzo por parte de los diferentes estamentos de la comunidad escolar, no sólo de la dirección. Una innovación de este tipo exige la participación de todos los implicados durante un largo período de tiempo.

Otro factor fundamental que limita la capacidad de innovación de los centros públicos es la rigidez excesiva de la organización funcionarial en cuerpos y especialidades docentes, que no permite introducir en su organización determinadas innovaciones, que pueden chocar con los derechos laborales adquiridos por los funcionarios docentes.

¿Cree que los profesionales de la educación que gestionan los centros educativos necesitan formación específica en este ámbito?

No sólo necesitan formación en gestión, organización y dirección, sino sobre todo han de disponer de competencias profesionales directivas y de liderazgo, como he dicho antes. Para alcanzar un nivel mínimo de profesionalidad, cualquier experto requiere, al menos, unas 10.000 horas de vuelo (entre la formación, el estudio y el ejercicio práctico de su profesión).

Los responsables de la dirección y gestión de los centros han de alcanzar un perfil adecuado de competencias para su ejercicio profesional, que acrediten su idoneidad para la función. Entre otras, los directivos han de ser formados en las siguientes competencias:

- a) Gestión y dirección de equipos humanos, en el contexto educativo, como líderes pedagógicos;
- b) Planificación, control y calidad en los ámbitos curricular y de gestión de los centros;
- c) Gestión de recursos económicos y de procedimientos de contratación;
- d) Habilidades directivas y de conducción de grupos humanos.

¿Nos encaminamos hacia una profesionalización de la dirección de centros educativos?

Hace tiempo que la dirección de centros educativos camina hacia su profesionalización, necesaria para el buen desarrollo de sus responsabilidades. Ya en el año 2009, la Ley de educación de Catalunya (LEC) reguló la figura del “directivo profesional docente”, la gestión del cual está “sujeta a evaluación, de acuerdo con los principios de eficacia, eficiencia y responsabilidad y de control de resultados en función de los objetivos fijados y recursos asignados” (art. 116.2 LEC).

En desarrollo de la LEC, el capítulo 6 del Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, regula la adquisición y el ejercicio de la condición del personal directivo profesional docente, que tiene “la finalidad de garantizar la formación, capacidad, habilidades y, en su caso, experiencia de los candidatos para el ejercicio de la dirección profesional de centros educativos públicos, atendiendo a criterios de idoneidad para la función directiva y mediante procedimientos que garantizan la publicidad y la concurrencia” (art. 34).

¿Qué características debe tener un equipo de gestión para favorecer la excelencia en el centro educativo?

Un equipo eficiente de gestión ha de tener claros los objetivos a conseguir por el centro, además de estar convencidos de la bondad de sus proyectos educativo y de dirección, que son de hecho los instrumentos que permiten cohesionar la actuación de todo el equipo docente, primer responsable de la mejora de los resultados académicos de los alumnos.

Para ello, los responsables de la gestión han de tener un margen suficientemente amplio de autonomía, en el doble sentido del término: autonomía entendida como margen de libertad para tomar decisiones que afectan al centro educativo (alumnos, profesores y padres), y también autonomía como capacidad del centro para aprobar los criterios de su propia organización y las reglas propias que le permiten tener una identidad específica, el carácter propio que le diferencia de otros centros.

De hecho, el modelo organizativo de excelencia educativa diseñado en la LEC se basa en tres fundamentos, todos ellos trabados entre sí:

- la autonomía, como instrumento que permite tomar decisiones en los ámbitos pedagógico, organizativo y de gestión, que permiten alcanzar los objetivos del proyecto educativo;
- una dirección reforzada que lidera la comunidad escolar, en el marco de los acuerdos adoptados en aplicación del proyecto, y, finalmente,
- una rendición de cuentas de los resultados obtenidos ante el consejo escolar del centro y la propia Administración educativa.

¿Es necesario dotar de más autonomía a los directores de centro educativo?

¿Qué ventajas y desventajas supone este aumento del poder de decisión para los centros?

Según los datos de un informe reciente de la OCDE, en los países de la OCDE y de la Unión Europea los centros toman el 41% y el 46% de las decisiones, respectivamente, mientras que en España este porcentaje apenas llega al 25%. En materia de gestión del personal, la diferencia aún es mucho más importante: en el conjunto de los países de la OCDE los centros educativos toman el 31% de las decisiones sobre la gestión de su personal, mientras que en España los centros educativos sólo asumen el 4% del control de la gestión de los recursos humanos (OCDE, 2012).

En España han tenido que pasar 35 años desde que la ley consideró al director del centro público como jefe de personal (esto tuvo lugar en la primera ley orgánica de desarrollo del artículo 27 CE, la LOECE, sobre el Estatuto de los Centros Escolares, del 1980, muy poco tiempo después de la promulgación de la Constitución), para que las Administraciones educativas se estén planteando actualmente la atribución al director de responsabilidades reales en materia de gestión de personal.

Tal como está sucediendo en Cataluña estos últimos años, al desarrollar la Ley de educación, se reconoce a los directores de centros públicos responsabilidades para decidir e intervenir en el nombramiento de funcionarios de carrera e interinos que se incorporan al centro, por su adecuación al proyecto educativo, a proponer perfiles específicos de aquellos puestos de trabajo que requiere la aplicación del proyecto, a intervenir en el control y evaluación del profesorado a través de la observación directa de la práctica docente en el aula y con la adopción, en su caso, de medidas disciplinarias.

Sin un aumento del poder de decisión para los centros será imposible que se produzca el cambio profundo que requiere actualmente el sistema educativo.

¿Qué importancia tiene la evaluación en las tareas del director de centro?

La evaluación es un elemento central en las tareas del director de centro, ya que ésta es el principal instrumento de que dispone para alcanzar la mejora de los resultados. La evaluación es la gran oportunidad de mejora, pero siempre es el inicio, no el final del proceso.

Entre las funciones de la dirección del centro público en Cataluña, destacan la de impulsar, de acuerdo con los indicadores de progreso, la evaluación del proyecto educativo y del funcionamiento general del centro, así como la evaluación del proyecto de dirección, y también la de participar en la evaluación del desempeño del profesorado y de otro personal adscrito al centro. Para el ejercicio de estas competencias evaluadoras, el director tiene la atribución de observar la práctica docente en el aula y la actuación de los órganos colectivos de coordinación docente (art. 6 f/ y g/ del Decreto 155/2010).

¿Cómo afecta la LOMCE a la gestión de los centros educativos públicos?

La LOMCE ha sido muy poco afortunada al crear, por ley, los “proyectos educativos de calidad” (como si el resto de proyectos no puedan ser también de calidad) y ha restringido a este tipo de proyectos la posibilidad de atribuir a los directores competencias en gestión de personal docente, muy tímidas: por ejemplo, las intervenciones de los directores en relación a los nombramientos del profesorado, quedan limitadas a las propuestas de continuidad del profesorado que ya estaba destinado en el centro y que ha intervenido en la aplicación del plan estratégico de

calidad. Pero los directores no pueden proponer la incorporación de nuevo profesorado, aunque sea el más idóneo para la aplicación del proyecto.

La suerte es que ésta es una de las pocas novedades legales de la LOMCE que no tiene carácter básico, y por lo tanto, no es de obligado cumplimiento en todas las Comunidades Autónomas, que pueden diseñar otros modelos para el ejercicio de la autonomía de los centros.

Pero la LOMCE es contradictoria en materia de gestión de los centros educativos públicos: en el preámbulo anuncia “el aumento de la autonomía de los centros y el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros (...) recomendación reiterada de la OCDE para mejorar los resultados de los mismos”, pero cuando buscamos estas medidas en el articulado, sólo encontramos la transformación radical de la naturaleza del consejo escolar del centro que pasa de ser un órgano colegiado de gobierno, fundamental para el ejercicio de la autonomía del centro, a un órgano colegiado de participación de la comunidad escolar, sin ninguna competencia de decisión sobre la organización del centro. En lugar de aumentar la autonomía del centro educativo, lo que se consigue con esta medida es cercenar las competencias del órgano de control interno del centro.

2.5.2 Contexto histórico de políticas educativas en Chile

El presente capítulo pretende contextualizar el rol de los equipos directivos en Chile. A través de un recorrido de sus políticas educativas de las últimas tres décadas, dando relevancia las atribuciones y condiciones de trabajo de los directivos.

Las políticas educativas muestran una preocupación por los equipos directivos, evidenciando que desde 2004 en adelante, ha implicado mayor presión por el rendimiento escolar de los establecimientos, mayores atribuciones y mejores condiciones de trabajo.

A) Reformas de la década de los 80' en Chile

En 1981 la educación pública dependía directamente del Ministerio de Educación, pasando a manos de los Municipios. Dándoles autoridad para contratar y despedir profesores, así como para administrar edificios e instalaciones. Se genera un sistema descentralizado de educación pública operando en la escuela el municipio y el gobierno.

A continuación se analiza las reformas educacionales chilenas, dando mayor énfasis en aquellas que inciden en las prácticas de liderazgo de los directivos de establecimientos de enseñanza básica.

Los municipios tuvieron la posibilidad de optar entre dos figuras legales para administrar los centros educacionales que les fueron traspasados: Un departamento

de administración de la educación municipal (DAEM) o una corporación municipal de derecho privado, con mayor autonomía frente a la administración municipal que los DAEM. Esta última figura fue congelada en 1988 por la ley 18.695. Actualmente en Chile existen 53 corporaciones municipales y 292 DAEM (Raczynski, 2012). El traspaso de los establecimientos escolares a las municipalidades se realizó por decreto. Las municipalidades de ese entonces debieron aceptar la nueva responsabilidad al margen de cuáles fueran sus competencias y su deseo de asumir la nueva tarea, hacerse cargo de la educación. Sin embargo, no hubo una definición explícita del papel que se esperaba del sostenedor municipal de educación, más allá de “administrar” los establecimientos traspasados, ni preocupación por prestarles apoyo, capacitarlos y acompañarles en el desempeño de la nueva responsabilidad durante un tiempo razonable.

Recordar que junto con el cambio en la modalidad de administración, la reforma realizada por el gobierno militar modificó el mecanismo de financiamiento de los establecimientos, pasando de una subvención a la oferta, a una subvención a la demanda. Esto significa que el Estado comienza a pagar a los sostenedores (propietarios o administradores de establecimientos educacionales) un monto por cada estudiante en base a la cantidad promedio de asistencia durante el mes anterior. Un elemento interesante de este sistema de financiamiento, fue que la subvención por alumno no se limitó a los establecimientos municipales, sino que se permitió a sostenedores privados recibir este tipo de subsidio con la idea de ampliar las opciones de elección por parte de las familias y establecer una competencia entre escuelas por matrícula. Esto produjo un aumento en la oferta de establecimientos

privados, especialmente en aquellas comunas en las que existe mayor número de habitantes y de mayor nivel socioeconómico.

La oferta educativa subsidiada por el Estado de carácter mixto (Mineduc 1980), comenzaron a coexistir dos sistemas: el público y el privado, con marcos regulatorios diferentes y también tipos de sostenedores de diferentes características. En la actualidad los sostenedores municipales (345 municipios) administran en promedio 16 establecimientos, los sostenedores particulares (más de 3000) en su mayoría administran sólo uno. Una consecuencia de este sistema fue incentivar la preocupación de los sostenedores por la matrícula de alumnos en sus establecimientos, todavía más, por su asistencia a clases. Adicionalmente, la descentralización de los establecimientos implicó la liberalización de las condiciones laborales de los docentes, esto significa que los docentes del sector municipal perdieron su condición de empleados públicos, para abrir una escuela el administrador privado debía contar con personalidad jurídica, ésta a su vez puede y podía ser con o sin fines de lucro. Se estima que un quinto de los docentes del país perdieron sus trabajos entre 1980 y 1989 (Cox, 2003).

Durante este período, también se debe mencionar la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de los resultados de aprendizaje (Mineduc 1980). Consecuentemente con la instalación de un modelo de competencia entre escuelas que entrega a los padres la posibilidad de libre elección, era necesario crear un sistema de información sobre la calidad de la enseñanza para que los padres pudieran elegir. En 1982 el Ministerio de Educación creó el Programa de Evaluación de

Rendimiento Escolar (PER), que más adelante se transformó en el actual Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Desde 1988 la prueba SIMCE evalúa en forma anual el logro de los objetivos fundamentales de educación y contenidos mínimos obligatorios (OF-CMO) para el curriculum escolar en diferentes sectores de aprendizaje: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. En 2010 se incorpora el sector inglés en 3ro medio y una evaluación muestral del sector educación física en 8° Básico. Aparte de las pruebas asociadas al currículum, el SIMCE también recoge información sobre docentes, estudiantes y padres y apoderados a través de cuestionarios de contexto. Sin embargo, es extraño constatar que pese a los fundamentos originales de este sistema, durante los años 80 los resultados de la prueba SIMCE nunca fueron publicados. Esto ocurre solo a partir del año 1995 bajo otro gobierno y sistema político. En el ámbito curricular, entre 1980 y 1983, nuevos planes y programas fueron desarrollados para todas las asignaturas tanto a nivel básico como secundario. Aunque estos programas no innovan en relación al modelo curricular (basado en los objetivos conductuales de Bloom), se intenta hacer estos contenidos más relevantes para la vida de los educandos. Por otra parte, en estos cambios prima un criterio de flexibilización del curriculum, dejando en manos de las escuelas una serie de decisiones en relación a las horas que los alumnos dedicarían a ciertas asignaturas, la cantidad de horas mínimas lectivas, incluso la definición de los programas de estudio en el caso de la educación técnico profesional.

En el año 2005 el Ministerio de Educación, inicia evaluaciones para la aplicación de las pruebas se alternó entre 4° básico, 8° básico y 2° medio. A partir del

año 2006, se evalúa todos los años a los estudiantes de 4° básico y se alternan de año en año la aplicación de pruebas para los estudiantes de 8° y 2° medio. Finalmente, un aspecto menos conocido de las reformas de los años 80, en el ámbito de las políticas de educación superior, fue definir una docena de carreras que podían optar a los grados académicos superiores. Entre estas carreras no figuraba “educación”, por lo que la profesión docente pierde el status universitario y disminuye su valoración social. Esto impactó en las vacantes y matrícula de las carreras pedagógicas entre 1983 y 1990. El estatus universitario de la carrera docente fue restablecido en 1990 por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, sin embargo, las universidades e institutos profesionales que impartían carreras de educación no vieron repuntar su matrícula sino hasta mediados de la década de los noventa y los puntajes de ingreso a esta carrera comienzan a subir recién en 1997. Lo anterior tiene fuertes consecuencias en la calidad de los postulantes y en la formación inicial de varias generaciones de docentes que actualmente trabajan en el sistema escolar. Durante la década de los 80’ desde el ministerio de educación, se impulsa mejoras en los resultados de aprendizaje se buscaron prioritariamente a través de cambios en la gestión y la configuración de presiones e incentivos al desempeño provenientes de la competencia por matrícula, y secundariamente a través de acciones específicamente educativas aunque nunca relacionadas directamente con la pedagogía como fueron una reforma curricular y el establecimiento de un sistema nacional de evaluación de los aprendizajes (Cox, 2003).

B) Reformas de la década de los 90' en Chile

El retorno a la democracia en 1990, marcó el comienzo de una nueva etapa de la política educativa. En lo referente al rol del Estado, se pasa de un “Estado subsidiario”, encargado de proveer las condiciones mínimas para desarrollar el servicio escolar y supervisar que se cumplan los marcos en los que la competencia se produce, a un “Estado promotor y responsable” que no solo crea condiciones generales para los actores sino que define, interviene y promueve políticas educativas en aras de una mayor calidad y equidad. Además, mientras en el primer período (1980-1990) el Estado restringe los recursos asignados al sector educacional, en el segundo existe un crecimiento sustancial del gasto, triplicándose el presupuesto entre 1990 y 2002 (Cox, 2003), lo que permitió aumentar la subvención escolar (destinada en parte a mejorar salarios docentes) y mejorar infraestructura de los establecimientos.

a) Ley de financiamiento compartido.

Esta normativa aprobada en 1993 por el Ministerio de Educación, permite a las escuelas particulares subvencionadas (no a las municipales) y a los liceos tanto privados como municipales, cobrar a las familias una cuota mensual por estudiante que se agrega a la subvención fiscal. De esta manera, permite inyectar nuevos recursos al sector particular, marcando una nueva diferencia respecto de los establecimientos municipales. Pero más allá de las nuevas posibilidades financieras para ese sector, tiene consecuencias para el sistema en su conjunto, al introducir un mecanismo de segregación de los estudiantes que acceden a los distintos tipos de establecimiento. Mientras en

el sector municipal, por ley se debe acoger a todos los estudiantes, el sector particular subvencionado podía utilizar mecanismos de selección y además contar con este nuevo filtro económico que le permitía recibir a estudiantes de mayor nivel socioeconómico y cultural. Otra consecuencia de esta normativa es un nuevo aumento de la oferta de educación privada (creación de nuevas escuelas particular subvencionadas) y el correspondiente traslado de matrícula desde la educación municipal.

b) Estatuto Docente La ley 19.070 aprobada en 1991

Viene a regular las condiciones de trabajo de los docentes del sector municipal: se fija una remuneración común y establece bonificaciones (por perfeccionamiento, experiencia laboral, desempeño en condiciones difíciles y responsabilidad directiva en el cargo), otorga inamovilidad a los docentes titulares y directores, establece una carrera docente por trienios, regula la jornada de trabajo y las vacaciones, entre otros aspectos. Esta ley tiene implicancias positivas y negativas, ya que por una parte, viene a resarcir la débil situación en que quedaron los docentes durante el año 2000, el 93% de los establecimientos particulares subvencionados se había acogido a esta fórmula de financiamiento compartido y solo el 7% de los municipales de educación media. Aun cuando en 1999 se establece por ley un sistema de becas por establecimiento (para los estudiantes cuyas familias no pueden cancelar las cuotas exigidas), este mecanismo compensatorio resulta ser insuficiente para neutralizar las tendencias segmentadoras que ya venían de la década de los 80 y que se ven acentuadas por

la ley de financiamiento compartido. La selección de estudiantes por parte de los establecimientos en el caso particular subvencionado, queda prohibida legalmente en el año 2009 por la Ley General de Educación. Los profesionales que desempeñan funciones directivas reciben una asignación de remuneración adicional respecto de quienes trabajan en el aula que pueden alcanzar hasta un 20% en el caso de directores y 10% en el caso de jefes técnicos, lo cual es modesto. Estas asignaciones se amplían a 25% y 15% respectivamente en el año 2004 con la ley 19.933. Liderazgo escolar en Chile 113 década de los 80 devolviéndoles algunos derechos laborales, con lo cual establece una nueva relación entre el gobierno y los docentes, la que posibilita su adhesión a una serie de reformas posteriores. Por otra, también implica rigidizar un factor clave de la gestión de los sostenedores municipales al no poder despedir al personal. Sumado a lo anterior, obliga a incurrir en mayores gastos; los municipios que muchas veces no alcanzaban a cubrir este mayor costo financiero con las subvenciones, deben comenzar a inyectar recursos propios a la educación. Finalmente, marca una diferencia importante entre la situación laboral de los docentes en el sector público y privado, ya que los docentes del sector particular subvencionado y los del sector particular, continúan rigiéndose por el código del trabajo.

c) Concursabilidad para nuevos directores y ajustes al estatuto docente (Ley 19.410,1995)

Esta ley surge de la necesidad de hacer más flexibles las normas del estatuto docente respecto a movilidad de la planta docente y de ligar sus remuneraciones a

algún indicador de desempeño. A partir de 1997 se hace posible reducir plantas docentes en los municipios contra la existencia de un Plan de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM). Adicionalmente, se establece un Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de las escuelas (SNED), que desde 1996 permite entregar incentivos cada dos años a los equipos directivos y docentes de las escuelas con mejores resultados de aprendizaje a nivel regional (aplica para los establecimientos tanto municipales como particular subvencionados). La normativa también estableció un proceso de renovación meritocrático para los nuevos directores, contrastando con la situación de los llamados “directores vitalicios”, que habían sido nombrados bajo el gobierno autoritario de Pinochet. Cabe señalar que este concurso aplica solo para las vacantes emergentes de este tipo de cargos, los directores que continúan en el desempeño de sus funciones permanecen en el sistema en calidad de vitalicios hasta el año 2005. Al producirse una vacante, cualquier docente que tenga los requisitos fijados puede hacer llegar sus antecedentes a una comisión calificadora que entrega un listado de candidatos para la decisión final de cuentas por parte de los directivos, señalando que los directores deben elaborar un informe anual sobre los resultados alcanzados por el establecimiento e informar de este documento a la comunidad. Finalmente, esta ley introduce la posibilidad de que los alcaldes faculden a los directores para decidir sobre el destino específico de ciertos recursos, de esta manera, los directores podrían administrar recursos para realizar proyectos de mejoramiento educativo.

d) Jornada Escolar Completa (Ley 19.532, 1997)

Con esta normativa se inició el proceso de incorporación de establecimientos educacionales al régimen de jornada escolar completa, pasando los establecimientos de enseñanza básica de impartir un mínimo de 30 horas de clase semanal, a impartir un mínimo de 38 horas semanales. Esta medida descansa en el reconocimiento del tiempo como un factor que afecta positivamente el aprendizaje y como un elemento necesario para potenciar el trabajo técnico de los docentes y la gestión de cada establecimiento.

Así mismo, es una medida que contribuye a la equidad al aumentar las posibilidades y tiempo de trabajo escolar para todos los estudiantes, especialmente los de sectores más vulnerables (UNESCO, 2010). Otra consecuencia positiva de la implementación de este sistema, fue la mejora en las condiciones laborales de los docentes, posibilitando que la mayoría de ellos focalice su labor en un solo establecimiento, disminuyendo la cantidad de docentes que trabaja part-time en más de una escuela. La implementación de este sistema implicó inversiones de gran escala en infraestructura y mayores costos en la educación de cada estudiante al aumentar las horas para los procesos de enseñanza – aprendizaje. Esto se tradujo en un aumento de la subvención escolar de un 33% en el caso de la educación básica y media, para los establecimientos municipales y particular subvencionados que ingresaron a este sistema. Adicionalmente, se estableció un aporte alcalde. El director seleccionado ejerce el cargo por 5 años y puede reconcurrar al finalizar el período. En caso de no ser seleccionado nuevamente, permanece en la dotación docente del municipio.

Finalmente, cabe mencionar que el Mineduc durante la década de los 90 tuvo lugar una importante reforma curricular que entregó un marco para la educación básica en 1996, para la educación media en 1998 y para la educación parvularia el 2001. Los cambios más importantes en términos de estructuración del curriculum se dieron en la educación media donde se diferenciaron los primeros dos años de formación general, de los últimos dos años dedicados a educación diferenciada. Si bien es cierto, la reforma incorpora nuevos ámbitos curriculares como el lenguaje informático y la experiencia con nuevas tecnologías, adelanta el aprendizaje de idioma extranjero e intensifica la dimensión moral de la educación con la definición de Objetivos Fundamentales Transversales, los mayores cambios ocurren al interior de cada asignatura, al reorientarse su énfasis desde los contenidos a las competencias, al actualizarse los contenidos en función de estándares más elevados y al promover en ellas dimensiones como la relevancia en términos de su conexión con la vida de los estudiantes. Esta nueva propuesta curricular, más que cambios estructurales, trae cambios en las prácticas docentes, innovación didáctica y su consideración en los proyectos educativos y gestión de los establecimientos. Pese a que desde el ministerio se ha realizado una serie de iniciativas para familiarizar a los docentes con los nuevos programas, sus requerimientos didácticos se han visto confrontados con las características docentes derivadas de una débil formación inicial (Cox, 2003).

e) *Principales programas destinados al mejoramiento de los aprendizajes y su equidad durante la década de los 90*

El rol promotor y responsable del Estado se manifiesta durante esta década con la aplicación de dos tipos de programa:

- Los programas integrales de cobertura universal como MECE Básica y MECE Media, que estaban destinados a apoyar a las escuelas tanto municipales como particular subvencionadas en diferentes aspectos (infraestructura, recursos de aprendizaje, generar proyectos de mejoramiento educativo, talleres para docentes, etc.).
- Los programas focalizados en las escuelas con peores resultados de aprendizaje y que atienden a los alumnos más vulnerables, tales como: el Programa de las escuelas, el de la Educación Básica Rural, Liceo para Todos y el programa Montegrando. Estas reformas, si bien pretendían apoyar la labor de los establecimientos, fueron implementadas de manera centralizada e impuestas a los establecimientos sin mediar una consulta sobre la necesidad de los programas o la voluntad de sostenedores y directivos de participar en ellos, sin reconocer los esfuerzos que los establecimientos hubieran iniciado en el pasado o estaban realizando en ese momento, sin acoger la realidad, inquietudes y necesidades particulares de las escuelas (Raczynski, 2012)

C) Reformas a partir del año 2000 en Chile

El conjunto de reformas que se presenta en esta sección es el que en mayor medida se dedica a la función de los directivos escolares en Chile, pues estas figuras habían estado bastante invisibilizadas por parte de las políticas educativas en las décadas anteriores.

Desde el año 2005 en adelante, la política educativa en nuestro país ha dado un giro importante, pasando desde una concepción centralizada, en que desde el nivel ministerial se entregan lineamientos y condiciones básicas para la mejora, a una que reconoce la escuela como unidad de cambio y que descentraliza la responsabilidad por el mejoramiento escolar, dando mayor protagonismo y responsabilidad de apoyo pedagógico a otros actores. De esta manera, el rol del MINEDUC, queda enmarcado como una entidad que regula y asegura condiciones para que los establecimientos puedan llevar a cabo sus iniciativas de mejora, mientras se reconfigura el rol de otros actores, especialmente el de los equipos directivos y el de los sostenedores. Cabe señalar que durante este período ha habido dos grandes movimientos estudiantiles que demandan mayor calidad y equidad en nuestro sistema escolar. Concretamente estas manifestaciones tuvieron lugar durante los años 2006 y 2011. Algunas de las reformas que se presentan en este apartado, fueron aceleradas o provocadas por las presiones ejercidas por los estudiantes, que en el año 2006 lograron la creación de un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. En el primer caso se encuentra la ley de Subvención Escolar Preferencial, en el segundo, la ley General de Educación y la de Aseguramiento de la Calidad.

a) Evaluación de desempeño docente a nivel individual (ley 19.961 y Decreto Supremo de Educación 192, 2004).

Esta reforma permitió comenzar a evaluar cada cuatro años a los docentes del sector municipal, a partir de una serie de dominios y criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza. Se trata de una evaluación de carácter explícito, es decir, donde el docente conoce previamente los criterios a través de los cuales será evaluado. El sistema evalúa al docente exclusivamente por su ejercicio profesional, y no por su desempeño funcionario–administrativo ni por el rendimiento escolar de sus alumnos. La evaluación se realiza sobre la base de las evidencias del desempeño profesional de cada docente recogidas a través de cuatro instrumentos: Portafolio de desempeño pedagógico, Autoevaluación, Entrevista de un Evaluador Par e Informes de Referencia de Terceros (Director y Jefe Técnico del establecimiento). Los últimos tres instrumentos también recogen información contextual a partir de la mirada del propio docente, el evaluador par y los directivos, sobre aquellos aspectos que pudiesen influir positiva o negativamente en el desempeño de cada profesor evaluado. La información de todos los instrumentos se ingresa en un sistema computacional que recoge los puntajes y calcula el nivel de desempeño global de cada docente, generando un reporte de resultados a ser revisado por la respectiva Comisión Comunal de Evaluación. La evaluación final de cada profesor corresponde a una apreciación global relativa al desempeño profesional que se establece en cuatro niveles de desempeño: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. Los profesores evaluados como destacados y competentes tienen acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional: ventajas en los concursos, pasantías en el extranjero, opción de convertirse en profesores guías de talleres, participación en

seminarios académicos, entre otros; al tiempo que se les abre la posibilidad de optar a la Asignación Variable por Desempeño Individual, previa rendición de una prueba escrita de conocimientos disciplinarios y pedagógicos.

Los profesores que obtengan en su evaluación global el nivel de Básico o Insatisfactorio disponen de Planes de Superación Profesional gratuitos destinados a superar sus debilidades, los que son financiados por el Ministerio de Educación, y diseñados y ejecutados por los respectivos sostenedores municipales. Además, los docentes que obtienen un resultado insatisfactorio deben evaluarse nuevamente al año siguiente. Si en su segunda evaluación un docente queda nuevamente en la categoría de Insatisfactorio, deberá dejar la responsabilidad del curso para trabajar durante el año su Plan de Superación Profesional con un docente tutor y será sometido a una tercera evaluación. En caso de no mejorar deberá abandonar el sistema municipal. Desde 2005 el Mineduc establece que esta evaluación tiene carácter obligatorio para los docentes del sector municipal y estos comienzan a evaluarse año a año de manera masiva. Algunas modificaciones menores se han realizado en los años siguientes para indemnizar a los docentes que deben salir del sistema por malas evaluaciones sucesivas, para sancionar a quienes se abstienen de participar de manera injustificada y para mantener el carácter voluntario de esta evaluación en el caso de los profesores que están a punto de jubilar y con intención de retirarse del sistema. También la ley de Calidad y Equidad de 2011 reduce las oportunidades para docentes con bajos niveles de evaluación (Manzi, Gonzalez, y Sun, 2011).

En el marco de la evaluación docente y como políticas que prepararon el camino para su implementación, se desarrollaron dos iniciativas importantes: El Marco para la Buena Enseñanza, que fija los estándares que caracterizan un buen desempeño de los docentes y el Programa de Excelencia Pedagógica, que reconoce el mérito de docentes con buenas evaluaciones y les permite acceder a ciertos beneficios.

b) Ajustes a la ley de Jornada Escolar Completa (ley 19.979, 2004)

Esta normativa define entre otros aspectos la función principal de los directores de escuela. Su función consiste en conducir y liderar el proyecto educativo institucional, además de gestionar administrativa y financieramente el establecimiento cuando se le hayan transferido tales atribuciones, según la legalidad vigente. Adicionalmente, se establecen las atribuciones y responsabilidades de los directores de establecimientos educacionales en el ámbito pedagógico, administrativo y financiero; aunque los últimos dos pueden ser encomendados.

1. En lo pedagógico:

- Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.

- Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico -pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.

- Adoptar las medidas necesarias para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.

2. En lo administrativo:

- Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal del establecimiento educacional.

- Proponer el personal a contrata y de reemplazo.

- Promover una adecuada convivencia en el establecimiento y participar en la selección de sus profesores.

3. En lo financiero:

- Asignar, administrar y controlar los recursos en los casos que se le haya otorgado esa facultad por el sostenedor (MINEDUC, 2005). La ley establece nuevos requisitos para ejercer la función directiva y técnico-pedagógica.

También se señala que la forma de seleccionar los cargos de docentes directivos será vía comisiones calificadoras y concurso público por un plazo de 5 años. En el caso de los concursos para proveer las vacantes docentes directivas y de unidades técnico-pedagógicas, las Comisiones Calificadoras de Concursos deberán considerar en sus postulantes a director y jefe técnico deberán cumplir con el requisito de contar, a lo menos, con perfeccionamiento en las áreas pertinentes a dicha función y una experiencia docente de cinco años. En el caso de los concursos para proveer la vacante de director de establecimiento educacional, las Comisiones Calificadoras de Concursos deberán considerar en su evaluación la experiencia del postulante en el ejercicio de la función docente directiva o técnico-pedagógica, la

evaluación de su desempeño anterior, el perfeccionamiento pertinente, sus competencias para ser Director y la calidad de la propuesta de trabajo presentada. En otro plano, la legislación establece un mecanismo de evaluación de desempeño para los directivos que funciona de la siguiente manera: Considera, por una parte, el cumplimiento de los objetivos y metas institucionales y educacionales del establecimiento y, por otra, los objetivos y metas de desarrollo profesional, establecidos anualmente mediante compromisos de gestión, de acuerdo con los estándares de desempeño de directores definidos por el Ministerio de Educación (Marco para la Buena Dirección). Los compromisos de gestión, que deberán constar por escrito, serán acordados entre el Director y el Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal o el Jefe de Educación de la Corporación, mientras que los profesionales de la educación que cumplen funciones docente-directivas y técnicopedagógicas serán evaluados por el cumplimiento de los objetivos y metas acordados con el Director, con relación a su aporte a los objetivos y metas del establecimiento y su desarrollo profesional establecidos en los compromisos de desempeño, los que deberán constar por escrito. Si el Director u otro profesional de los señalados en el inciso anterior obtiene una evaluación insatisfactoria, el Jefe del Departamento de Administración Municipal o el Jefe de Educación de la Corporación deberá establecer, en conjunto con el Director, los mecanismos de apoyo y refuerzo en las áreas deficitarias y ajustar las metas de desarrollo profesional y personal de cada uno de ellos. En la segunda oportunidad consecutiva en que se obtenga una evaluación insatisfactoria, el Concejo podrá, por los dos tercios de sus miembros, remover de su función al Director o profesional que cumpla funciones docente directivas o técnico-pedagógicas". Finalmente, otras

disposiciones interesantes de esta ley son que profundiza en el tema de la rendición de cuentas, reglamentando su contenido y estableciendo su obligatoriedad por parte de los directores de establecimientos subvencionados hacia la comunidad escolar. También se profundizó en la “administración delegada”. Así, ella es exigible por los propios directores y ya no es solo una concesión del alcalde. Finalmente, se constituye un órgano para promover la participación de la comunidad escolar, el Consejo Escolar, que es presidido por el director. Si bien esta instancia tiene un carácter informativo, consultivo y propositivo, es un espacio de encuentro periódico entre los distintos actores: alumnos, directivos, docentes, padres y sostenedor. Nuevamente la legislación define las materias que deben ser obligatoriamente informadas en el Consejo y que, por ende, dejan de ser de exclusivo conocimiento del sostenedor (Núñez, Weinstein, y Muñoz, 2012). En otro plano, relacionado con la mayor equidad del sistema escolar, se establece que al menos un 15% de los alumnos de los establecimientos subvencionados presenten condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, salvo que no se hayan presentado postulaciones suficientes para cubrir dicho porcentaje.

c) Marco para la Buena Dirección (Mineduc 2005)

Considerando las funciones que establece la normativa para los directivos (véase Ley JEC), el Marco para la Buena Dirección indica cuáles son los ámbitos de competencia ligados a la función del director y su equipo directivo. De esta manera guía los ámbitos en que dichos profesionales deben ser formados, apoya procesos de

selección ligados a la nueva ley de concursabilidad, precisa las responsabilidades de los directivos en ejercicio orientando su desarrollo profesional y entrega criterios para la evaluación de su desempeño. Los criterios identificados son aplicables, más que a la figura de una sola persona, al conjunto del equipo directivo. Es impensable que sólo una persona pueda gestionar una organización educativa, considerando las diferentes dimensiones y ámbitos que las áreas del Marco para la Buena Dirección señalan y así se reconoce en la formulación de los respectivos criterios. En otras palabras, se distingue es una responsabilidad fundamental e ineludible del director respecto a los aspectos establecidos en el MBD, lo que no significa que sea él o ella, personalmente, el encargado de llevarlas a cabo. Se promueve, entonces, un estilo y una cultura de liderazgo colectivo, participativo y democrático, lo que tampoco significa que todas las decisiones deban ser plebiscitadas (MINEDUC, 2005).

El Marco para la Buena Dirección se probó a través de un plan piloto durante 2005 en cinco escuelas, y en un proceso de marcha blanca durante 2006. Para 2007 los instrumentos validados durante estas experiencias se comenzaron a aplicar en la Evaluación de Desempeño Directivo estipulada en la Ley JEC. La evaluación de las competencias, junto con la experiencia en ejercicio de las funciones docentes directivas o técnico - pedagógicas, la evaluación de su desempeño anterior, el perfeccionamiento que se acredite y la calidad de su propuesta de trabajo para el establecimiento educacional, son algunos de los aspectos que las Comisiones Calificadoras de Concursos considerarán para la evaluación de los postulantes al cargo.

2.4.3.- Centros de liderazgo escolar en Chile (Mineduc 2015)

En el contexto de la Reforma Educacional, Chile enfrenta el desafío de movilizar sus escuelas hacia la mejora escolar sostenible, proceso en el cual los directivos escolares cumplen un rol protagónico. Para avanzar en el fortalecimiento de este importante factor de la mejora educativa, el Ministerio de Educación adjudicó en noviembre de 2015 dos Centros de Liderazgo Escolar cuyo objetivo la *conformación de un modelo organizacional de trabajo que apoye al Ministerio de Educación en la fundamentación, diseño e implementación de la política de fortalecimiento de liderazgo escolar, a partir del desarrollo de la investigación y experiencia práctica en escuelas y liceos.*

Dicho modelo consiste en convenios de colaboración con dos instituciones de educación superior, las cuales han conformado alianzas en el marco de este proyecto con otras universidades nacionales y extranjeras y con instituciones sin fines de lucro que presentan experiencia en el ámbito educativo.

Las alianzas que componen los centros de liderazgo son las siguientes:

1. Centro de desarrollo de líderes educativos (CEDLE)

Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Católica de Temuco, Universidad de Talca y Escuela de Postgrado de la facultad de educación de la Universidad de California – Berkeley.

2. *Centro de Liderazgo para la mejora escolar (Lideres Educativos).*

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Fundación Chile, Universidad de Chile, Universidad de Concepción, Ontario Institute For Studies in Education de la Universidad de Toronto.

A nivel general, los centros de Liderazgo Escolar cumplen las siguientes funciones:

- a) Realizar investigación de excelencia en temáticas de liderazgo escolar.
- b) Desarrollar innovaciones a pequeña escala, para probar formatos de apoyo y función para directivos escolares, que puedan posteriormente ser escaladas a nivel nacional.
- c) Desarrollar herramientas y aplicaciones tecnológicas para el desarrollo de venas prácticas de gestión escolar.
- d) Generar espacios amplios de debate y difusión sobre prácticas directivas.
- e) Proveer información específica, con focos en aquellas funciones aun no consideradas por las políticas formativas del Mineduc (sostenedores, lideres sistemáticos a nivel territorial, jefes de UTP e inspectores generales entre otros).
- f) Apoyar al Ministerio de Educación en la implementación de políticas clave para el fortalecimiento de largo plazo de los equipos directivos y de sostenedores: nueva educación pública y las redes de mejoramiento escolar.

Diversas fuentes se han ocupado en dejar claro que el liderazgo es fundamental para el proceso educativo y que las escuelas deben ser escuelas que aprendan de sí mismas y que con el potencial interno y externo se puede entregar una educación de calidad reconocida por la sociedad.

Para concluir la revisión literaria sobre el liderazgo, es imposible no considerar el valioso aporte del Mineduc a través de Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar que da una idea clara sobre la tarea de los líderes pedagógicos representada en la página del director y el equipo directivo. Este marco nace a partir de la necesidad de proyectar una política educativa que consolida el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy, con creciente demanda al respeto por la diversidad y las actividades escolares.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1.-Tipo de investigación

La investigación es de carácter Cualitativo considerando que lo se pretende es reunir información en relación a la percepción que tienen los diferentes estamentos del centro respecto al Liderazgo ejercido por el Director y como éste influye en la gestión del establecimiento.

A diferencia de la investigación Cuantitativa que asigna valores numéricos a las declaraciones u observaciones, con el propósito de estudiar métodos estadísticos posibles de relaciones entre variables; lo que se pretende en lo cualitativo a través de técnicas y entrevistas semiestructuradas para obtención de información y su interpretación, analizando las relaciones de significado que se producen entre los miembros del centro. Se pretende afrontar los problemas de validez a través de diversas estrategias que incluyen en miembros de los principales elementos de las estructura social en torno al fenómeno de estudio, el estudio de la realidad en el contexto natural, tal y como sucede intentando sacar sentido de..., o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados para las personas implicadas.

El tipo de Investigación será de carácter “Descriptivo”, la elección se debe a que el propósito es reunir información desde los propios integrantes del Centro, es decir todos sus componentes principales, en este caso determinar las características de liderazgo Directivo que presenta el centro y la percepción que los miembros tienen de ésta.

El tipo de investigación descriptiva, describe los fenómenos como aparecen en la realidad, persigue descubrir sucesos complejos en su medio natural. Está enmarcado en la Investigación Cualitativa, empleada en la Ciencias Sociales.

La existencia de un problema surgido en la comunidad y su búsqueda en identificarlo y como objeto dar solución para mejorar el desarrollo organizacional y mejorar a la organización, involucra a todo el universo del Centro. Se busca conseguir la situación lo más real posible.

a) **Paradigma, Perspectiva o Enfoque**

- **Positivista**
- **Hermenéutica**

El análisis del concepto de paradigmas ha propiciado el uso indiscriminado del término, lo mismo se utiliza para señalar puntos de vista diferentes en un mismo asunto, que para una opinión personal de un suceso. Los paradigmas de investigación requieren que el concepto de paradigmas se reflexione bajo el supuesto que admite pluralidad de significados y diferentes usos; por ello se admite como una definición generalista que es un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo “compartida” por un grupo de científicos que implica una metodología determinada. El paradigma es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos adopta. En el estudio de las

ciencias de la administración, es oportuno analizar el carácter científico y lo acientífico del concepto para comprender a los paradigmas como fuente de la producción de conocimientos en la ciencia administrativa.

El término Paradigma se ha utilizado ampliamente, sobre todo después de su presentación por Thomas S. Khun en su libro “La estructura de las revoluciones científicas” de 1962, en la que establece que “los paradigmas designan una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce durante cierto tiempo con fundamento para su práctica posterior”. De acuerdo con estas ideas, en ciertos momentos, empiezan a producirse algunas anomalías o discrepancias entre la teoría de la ciencia normal y la realidad, iniciándose una transición gradual hacia un nuevo paradigma, del cual puede seguir otra ciencia normal, estando con ello en presencia de una revolución científica.

Existen diversas concepciones de paradigmas científicos; Thomas Khun propone que la ciencia, no es una actividad de los científicos aislados, sino de los investigadores que comparten una constelación de creencias, valores, métodos y técnicas que las hace parte de una comunidad científica. Particularmente polémica es la diferencia definida por Khun entre ciencia normal y ciencia revolucionaria. Lakatos 1978, dice que los científicos no sólo presentan una teoría para explicar un fenómeno determinado, sino que elaboran una serie de teorías secundarias que protegen; lo que Lakatos propone es que se ignoren las observaciones que aparentemente refutan el “meollo” de la teoría, por lo que se deben crear “hipótesis auxiliares” que protejan el centro del programa.

Por otro lado Toulmin 1958, propone que la ciencia es un proceso continuo; rechaza la noción de revoluciones científicas. La distinción de Khun entre ciencia normal y ciencia revolucionaria le parece falaz, de manera similar no hay solución entre macro revolución y micro revolución.

Para Toulmin, el darwinismo es una forma general de explicación histórica, la evolución por variación y selección que es aplicable a otros procesos. Al respecto Karl Popper 1934, menciona que las nuevas hipótesis científicas son intentos de resolver los problemas, planteados, ya sea por la naturaleza o por la ciencia.

La selección natural y la selección de teorías son procedimientos de eliminación de errores que activan tanto descontando las formas sin éxito. Lo que consiste en la selección negativa como un proceso para modificarlas gradualmente, lo que se denomina elección positiva.

De acuerdo con David Hull 1988, los científicos forman linajes conceptuales: se componen entre sí para convencer a otros científicos de las virtudes de sus teorías y forman linajes de científicos que comparten las ideas. La ciencia avanza gracias a la competencia entre grupos de científicos que intentan a la vez conseguir evidencias a favor de sus puntos de vista y refutar los de otros grupos. Para Hull lo que cuenta no es la “verdad” de una teoría sino el número de adeptos. Existen diferentes Tipos de Paradigmas, entre los que se pueden mencionar:

a) Paradigma Positivista o Naturalista

El paradigma positivista, también denominado paradigma cuantitativo, empírico analítico racionalista, es el Paradigma dominante; el positivismo es una escuela filosófica que defiende determinados supuestos sobre la concepción del mundo y del modo de conocerlo, por lo que se extienden las características del positivismo a las dimensiones del paradigma.

b) Paradigmas Realistas.

El paradigma realista se centra en la descripción y comprensión del fenómeno, cuestiona la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada; se centra en comprender la realidad desde diversos ángulos, desde una perspectiva dinámica, múltiple y holística.

c) Paradigmas Interaccionistas.

El paradigma Interaccionista surge como respuesta a las tradiciones positivas e interpretativas y pretende superar el reduccionismo del primer y el conservadurismo del segundo, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea puramente empírica ni sólo interpretativa. En el paradigma interaccionista al igual que en el hermenéutico, no importa arribar a un conocimiento objetivo, lo importante es ver qué elementos están interconectados con otros y están interactuando para producir algo, lo importante es ver las conexiones entre unos y otros. El trabajo del investigador desde esta perspectiva es asociar ciertos elementos para producir un

conocimiento, que antes estaba o se presentaba como disociado; se les conecta de alguna manera y se produce un conocimiento distinto.

d) Paradigma Simbólico-Interpretativo, Cualitativo, Hermenéutico o Cultural.

El paradigma Hermenéutico también llamado paradigma cualitativo, Fenomenológico, humanista o etnográfico explica que “no interesa llegar a un conocimiento objetivo” sino “llegar a un conocimiento consensuado”, lo que importa es ponerse de acuerdo en la interpretación, de lo que se está estudiando. El límite de lo que sería un buen o mal conocimiento, obtenido a través de la interpretación, sería la cercanía que tiene con la realidad. La importancia de tener cierta fidelidad en la interpretación es la posibilidad no sólo de entender, sino de modificar aquello que se entiende, y de poder arribar a conocimientos más profundos o más amplios de un primer conocimiento obtenido que le permita al investigador entender lo que está pasando con su objeto de estudio, a partir de dar una interpretación ilustrada, por supuesto, o más ilustrada de aquello que se está estudiando. (Sampieri, 1991)

Analizados los diferentes Paradigmas considero que el más apropiado para el tipo de investigación que se está realizando, es el Paradigma Simbólico-Interpretativo, Cualitativo, Hermenéutico o Cultural, que realiza su tarea por medio de la contextualización, considerando lo que se va a interpretar a partir del contexto en el que, no se puede subsumir en leyes universales para poder explicarse.

Este paradigma parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, reconociendo la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre. Engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social.

Concibe la Educación como un proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas; se enfatiza que, transformando la conciencia de los docentes, estos transformarán sus prácticas.

El paradigma interpretativo pretende hacer una negación de las nociones científicas de explicación. Sus propósitos esenciales están dirigidos a la comprensión de la conducta humana a través del descubrimiento de los significados sociales. Aspira a penetrar en el mundo personal de los hombres (como interpretar las situaciones, que significan para ellos, que intenciones, creencias, motivaciones los guían). Su objeto de estudio fundamental son las interacciones del mundo social, enfatizando en el análisis de las dimensiones subjetivas de la realidad social, a la cual comprende como un conjunto de realidades múltiples. Este paradigma considera la realidad educativa como subjetiva, perdigue la comprensión de las acciones de los agentes del proceso educativo. La práctica educativa puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla.

Las investigaciones realizadas según este paradigma se centran en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular, lo singular de los

fenómenos, más que en lo generalizable. No aspira a encontrar regularidades subyacentes en los fenómenos, ni el establecimiento de generalizaciones o leyes. El investigador describe las acciones contextualizadas. No busca nexos causales, sino comprender las razones de los individuos para percibir la realidad de una forma dada.

A diferencia de la tendencia positivista a estudiar los fenómenos según lo observable y a la aplicación de técnicas de procesamiento cuantitativo de la información, este paradigma dirige su atención a aquellos aspectos no observables y susceptibles de cuantificar (creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados). Interesa lo particular y lo contextual, los relatos vividos. Pretende desarrollar un conocimiento ideográfico y comprende la realidad como dinámica y diversa.

Este paradigma niega el carácter desinteresado de la actividad científica, reconociendo la importancia que tiene la posición social e ideológica de las personas implicadas en la investigación. Los hechos se interpretan partiendo de los deseos, intereses y expectativas de los sujetos, no de manera neutral.

Asume como metodología fundamental la vía inductiva-deductiva para el desarrollo de la investigación y reconoce a las teorías científicas como no universales, sino que dependen del contexto social e histórico en que ocurren los fenómenos.

Según este paradigma, la validez del conocimiento viene dada como producto del consenso y se expresa a través del conocimiento tácito, las intenciones y sentimientos. El criterio fundamental para determinar la validez de las investigaciones es su relevancia.

En las investigaciones desarrolladas según este paradigma, los diseños de investigación no tienen el carácter formal y estático que les asigna el paradigma positivista, sino que son diseños emergentes, que se elaboran en el propio proceso de desarrollo de la investigación.

Desde el punto de vista metodológico, este paradigma recurre a la observación, entrevistas y otros métodos, sin esquemas rígidos, sin intentar convertir sus resultados en cuadros resúmenes que no reflejen la complejidad de la realidad estudiada.

Entre las limitaciones que se le señalan se destaca el peligro de conducir al conservadurismo, si no se tiene en cuenta la necesidad de transformar la realidad como razón de ser de la ciencia; para lo cual es imprescindible tomar en consideración la interrelación dialéctica entre lo particular y lo general.

En el debate epistemológico actual, la confrontación de lo cualitativo versus cuantitativo, tiene mucho que ver con la elección de paradigmas. La tendencia es llegar a un eclecticismo, pero no es fácil, son epistemologías muy distintas. Una, la cuantitativa, es la repetición y la cuantificación de elementos, la otra, la cualitativa, es ver lo distinto y lo propio de cada elemento que está en juego en lo que uno está

conociendo. Pueden darse un espacio de complementariedad, pero el problema es que no son conocimientos epistemológicamente compatibles, son dos observaciones que puedan integrarse completamente.

En cada caso, cada uno de los paradigmas representa diferentes metodologías; como objetos de estudio, se tiene un predominio entre métodos cualitativos o cuantitativos, pero por otro lado se tiene la tendencia de lo deductivo o lo inductivo, es decir de comenzar por lo general o por lo particular. Los paradigmas propuestos para ubicar las tendencias metodológicas en la generación del conocimiento, no necesariamente tienen una correspondencia exacta con las distintas disciplinas sociales, en particular con las ciencias de la administración, lo que si sucede es que existe una delimitación.

Los paradigmas positivistas y el realista están en una dimensión, y el hermenéutico y el asociacionistas están en otra. La problemática en las ciencias de la administración es que pareciera que existe un predominio de los dos primeros sobre los otros dos.

Las tendencias positivistas y funcionalistas, y los planteamientos reduccionistas han predominado en esta disciplina. La discusión entre los positivistas y los hermenéuticos se ha centrado ahí: los positivistas critican a los no positivistas, cuestionando que su conocimiento no es cuantificable, por lo tanto no es un conocimiento con validez. De manera general, no se trata de encasillarse en uno de los paradigmas, como investigadores de la disciplina, se trata de plantearse por dónde se camina, hay que ver qué va con qué, quién va con quién, qué le

corresponde a qué, etc. Esta es la razón de fondo en el análisis de los cuatro paradigmas.

A manera de exposición se presenta las características más relevantes de Paradigmas Hermenéuticos en los apartados esenciales del proceso de investigación:

Tabla N°1: Paradigmas Hermenéuticos en apartados esenciales del proceso de investigación.

Proceso Investigación	Paradigma Interpretativo-Hermenéutico
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	Percepciones y sensaciones
DISEÑO	Abierto y flexible
MUESTRA	No Determinada
TECNICAS DE RECOLECCION DE DATOS	Técnicas Cualitativas
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción • Exposición • Conclusiones
VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Credibilidad • Transferibilidad • Dependencia • Confirmabilidad

En el siguiente cuadro se muestra que los grupos sociales son los originarios del problema que hay que investigar.

El objeto del problema es conocer una situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos.

El diseño es abierto, flexible y emergente.

La Muestra, se va ajustando al tipo y cantidad de información que en cada momento se precisa. Se trabaja generalmente con muestras pequeñas y estadísticamente no representativas.

Técnicas de Recolección de datos, Trabaja eminentemente datos cualitativos. Las técnicas de recogida de datos tienen un carácter abierto originando multitud de interpretaciones y enfoques. Prevalece el carácter subjetivo tanto en el análisis como en la interpretación de resultados.

El análisis e interpretación de datos ocupa una posición intermedia en el proceso de la investigación. Con él se pretende delimitar el problema, avanzar hipótesis, etc. Adopta un proceso cíclico interactivo, que se convierte en el elemento clave para la generación del diseño de investigación.

Criterios de rigurosidad en la investigación, no existe una unanimidad de posiciones en estas cuestiones. Algunos autores apoyan sus diferencias, basándose en la estrecha relación entre métodos y lógica de validación, proponiendo términos más adecuados al enfoque cualitativo: Credibilidad, Transferibilidad, dependencia, confirmabilidad.

Pero, en cualquier caso, todos los autores participan de la aplicación de técnicas propias de validación, entre las que podemos destacar la triangulación, observación persistente, réplica paso a paso, etc.

3.2.-Diseño de la investigación

Estudio de casos

Entre la variedad Metodológica del Campo de Investigación Cualitativa, figuran la Etnografía, Investigación Participativa, Investigación-Acción, Investigación Etnográfica aplicada a la educación, entre otras. La que se considera más adecuada para la Investigación es “Investigación-Acción participativa”.

La fundamentación radica en que lo que se quiere obtener en el objeto de estudio, es que los integrantes del Centro den su opinión referido al Liderazgo ejercido por el Director y a su vez analizar el grado de influencia que tiene en la Organización escolar y satisfacción laboral de todos quienes integran el centro.

La investigación-Acción Participativa es uno de los intentos de resumir la relación de identidad necesaria para construir una teoría efectiva como guía para la acción y la producción del conocimiento científico, que esté estrechamente ligada a la ciencia para la transformación y la liberación social.

La investigación-Acción Participativa (I.A.P.), como Método de estudios Cualitativo, permite que los miembros del grupo, organización o comunidad surgen como coinvestigadores, buscan la obtención de resultados fiables y útiles para

mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Ésta pretende que los grupos o población (Integrantes Centros), o colectivos a investigar pasen de ser “objetos” de estudio a “sujeto” protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (Diseño, Fases, Evolución, Acciones, Propuestas,...) y necesitando una implicación y convivencia del personal investigador en la comunidad a estudiar.

“La manera en la cual cada componente se entiende en realidad y el énfasis relativo que recibe varía, no obstante, de una teoría y la práctica de Investigación-Acción Participativa a otra. Esto significa que la I.A.P. no es un Monolítico cuerpo de ideas y métodos, sino una orientación pluralista de nuevos conocimientos y cambios sociales” (Chumbers, 2008)

La investigación-Acción Participativa realiza un esfuerzo donde integra aspectos básicos en el trabajo:

Participación (la vida en sociedad y democracia),

Acción (Compromiso con la experiencia y la historia), e

Investigación (Solidez en el pensamiento y el desarrollo del conocimiento).
(Chevalier and Buckler, 2013)

La investigación aplicada en el lugar de trabajo tomó su inspiración inicial en “Lewin” en el desarrollo organizacional (y el énfasis de Dewey en el aprendizaje sobre la base de la experiencia). La contribución más importante de Lewin involucra

un acercamiento flexible y científico para planificar cambios que pasan por un espiral de pasos, cada uno de los cuales es compuesto por un círculo de planeación, acción y recopilación de datos sobre resultados de la acción, hacia un clima organizacional de Liderazgo democrático y participación responsable que promueve un trabajo crítico y colaborativo. Estas ideas me llevan a puntualizar que el método investigativo a utilizar permitirá conocer la realidad del centro en su interior con el objetivo de tomar mejores decisiones organizacionales en las diversas áreas contempladas en el centro escolar y hacer más eficientes su funcionamiento y a la vez una mejora en la convivencia escolar y un aumento en el grado de satisfacción de quienes integran el centro (Alumnos, profesores, Equipos Especialistas, Asistentes y Apoderados).

Puntualizar además que el método Investigación-Acción Participativa para nuestro caso pretende transformar la práctica educativa y/o social y una mayor comprensión de la realidad del centro, permitiendo una articulación permanente de la Investigación, la acción y la formación a lo largo del proceso de investigación.

El elemento de la formación es esencial como motor de cambio.

La Investigación –Acción participativa es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación

3.3.-Ámbito de estudio

La población en la cual se abordará la investigación está inserta en un universo de 885 alumnos, más de 600 apoderados y 112 funcionarios, entre profesores, especialistas, asistentes de sala, pertenecientes a la Escuela Enseñanza Básica de Colbún, VII Región del Maule.

Las características Sociales es de un nivel bajo, la escolaridad promedio no sobrepasa los 8 años promedio entre los apoderados, es una zona esencialmente agrícola y frutícola, más del 50% de los hogares poseen una situación especial, eso significa que viven con los padres, madre, padre, abuelos u otros. Una gran cantidad de jefes de hogar buscan el sustento fuera del pueblo, especialmente empresas mineras del Norte del País. La población de educandos es altamente vulnerable, alcanzando a un 92.4%. El establecimiento está ubicado en el Centro del pueblo de Colbún, pero la población escolar es de un 60% Rural y un 40% Urbano.

La escuela ha aumentado su cobertura curricular, debido a la gran necesidad educativa existente, cuenta con proyecto PIE (143 alumnos integrados) más una atención Psicosocial, psicopedagógica y fonoaudiológica. También cuenta con 2 cursos de integración Opción 4 (Básico y laboral). Al considerar estas y otras situaciones, es un constante análisis para la toma de decisiones y mejoramiento continuo, no obstante interesa como tema de estudio saber cómo ven los demás al líder y cómo poder realizar de mejor forma la tarea educativa y así responder a las reales necesidades de la población escolar.

3.4.-Población o muestra

El trabajo investigativo se centra en la Escuela Enseñanza Básica de Colbún, de la Comuna de Colbún, provincia de Linares, VII Región del Maule, con una población de 885 alumnos, 112 funcionarios y 600 Apoderados. Se toma una muestra de 10 a 12 integrantes por estamento. Los participantes fueron profesores, asistentes profesionales, asistentes en general (aula, pasillo, auxiliares), alumnos y apoderados.

3.5.-Técnicas e instrumentos

3.5.1-Técnicas

Se organizan los datos obtenidos, se transcribirá el material y se analizarán.

Se considerará los criterios de validez y confiabilidad que son: Dependencia, Credibilidad, Transferencia y Confiabilidad.

Se aplicará la técnica de Focus Group, en la cual el entrevistador realiza las preguntas a grupos de integrantes de diferentes estamentos (alumnos, apoderados, profesores, asistentes especialistas y asistentes de aula y otros)

Una vez aplicados los instrumentos se interpretarán los datos recogidos, describiendo los resultados obtenidos.

Se Sistematizará la información de cada tema en estudio, abordando los objetivos planteados, considerando lo relevante para el estudio, obteniendo respuestas representativas teóricas basado en el estudio.

Finalizando, se desarrollará el análisis de los datos de cada tema, contrastándolos con el Marco Referencial diseñado.

Por último, el investigador obtiene un producto del análisis realizado, acorde a cada temática abordada en la presente investigación y con ello se darán a conocer las respuestas.

Se asegurará la calidad del objeto de estudio, mediante la fiabilidad y la validez, a través de los criterios de calidad (Vasilachis, 2006), que se desarrollarán:

- a. *Criterios de fiabilidad y Validez:* La calidad del conocimiento dentro de las ciencias sociales, independiente de cuál sea el tipo de investigación, se evalúa mediante cuatro criterios: La Validez y Fiabilidad, en donde la validez permitirá que los datos se puedan constatar correctamente con la realidad exterior, independientemente de las diversas miradas con los que se pudieran evaluar. La fiabilidad garantizará la estabilidad de los hallazgos obtenidos, independientemente del investigador y del momento en el cual se realice el estudio.

- b. *Credibilidad:* Para acceder al trabajo de Campo, se considerará la información entregada por los diferentes actores del centro a través de entrevistas semiestructuradas.

- c. *Transferibilidad:* En el estudio investigativo se considera que el estudio a realizar posee cierto grado de transferibilidad al considerar la realidad del colegio en relación a otras realidades de la comuna o sectores.

- d. *Confirmabilidad:* Para el caso del estudio, como investigador se deja constancia del trabajo, a través de las respectivas transcripciones de las entrevistas aplicadas a la muestra seleccionada. La información recopilada pretende que sirva como fuente de información para otros establecimientos que les interese el tema.

- e. *Seguridad:* se siguen procedimientos de algún modo estandarizados para obtener los datos. Las conclusiones surgirán del tipo de datos utilizados y sí podrán ser objeto de auditoría por aquellas personas que quieran evaluar la calidad de la Investigación

3.5.2- Instrumentos

Las Herramientas en la recolección de información, se basan en aplicación de Entrevistas Semiestructuradas. Será aplicada a una muestra de apoderados, profesores, asistentes, equipos especializados, alumnos, éstas estarán direccionadas al tema objeto de estudio.

Las Entrevistas semiestructuradas se aplicarán a todos los estamentos (alumnos, Profesores, apoderados, equipos especializado al igual que la técnica de recolección de datos Focus Group.

Las entrevistas semiestructuradas, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas), por tal razón se aplicará por estimarla más cercana al objeto del estudio Investigativo.

Para el caso del estudio, como investigador se deja constancia del trabajo, a través de las respectivas transcripciones de las entrevistas aplicadas a la muestra seleccionada. La información recopilada pretende que sirva como fuente de información para otros establecimientos que les interese el tema.

Se entiende que la entrevista es una técnica orientada a obtener información y esta tiene pasos fundamentales para que cumpla el objetivo de recopilación de información.

Grupos de Enfoque (Focus Group) que servirá para obtener información de los diferentes integrantes del centro. Se reunirán grupos pequeños de entre 10 a 15 integrantes, en el cual se conversará en relación a los temas abordados en la investigación.

Las técnicas de conversación asociada a grupos de discusión consisten en una discusión entre iguales y el rescate de los sustantivos de sus diálogos. En contraste con las encuestas o las entrevistas estandarizadas, el uso de grupos de discusión permite que salgan a flote nuevos temas y nuevas perspectivas (Canales y Peinado, 1995; Valles, 1997). El grupo genera debate y a través de este discurso se da el sentido social.

Algunos autores los consideran como una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. Más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos (Barbour, 2007).

Los grupos de enfoque se utilizan en la investigación cualitativa en todos los campos del conocimiento, y varían en algunos detalles según el área.

En un estudio de esta naturaleza es posible tener un grupo con una sesión única; varios grupos que participen en una sesión cada uno; un grupo que participe en dos, tres o más sesiones; o varios grupos que participen en múltiples sesiones. En general, el número de grupos y sesiones es difícil de determinar, normalmente se piensa en una aproximación, pero la evolución del trabajo con el grupo o los grupos es lo que nos va indicando cuándo “es suficiente” (una vez más, la “saturación” de

información, que implica que tenemos los datos que requerimos, desempeña un papel crucial; además de los recursos que dispongamos.

El plan de análisis de esta investigación para las técnicas de producción (Grupo de discusión) es discursiva, por lo tanto con una orientación cualitativa e interpretativa. El estudio de discurso que Van Dijk (2000) advierte para efectos del análisis, se entenderá “como una forma de uso del lenguaje, y el énfasis para este estará en quien lo utiliza, cómo, para qué y cuándo”.

De ese modo, como el discurso tendrá una dimensión práctica de utilización, será entendida como una interacción verbal, donde en definitiva los participantes se vinculan.

Según Van Dijk, para ello existirían tres dimensiones centrales, primero el uso del lenguaje; segundo la comunicación de creencias o cognición; y tercero, la interacción. Estas tres dimensiones se jugarían en el ámbito de las situaciones sociales, donde el análisis de discurso lo que pretende es “realizar descripciones integradas que formule teoría para las experiencias de las relaciones sociales” (Van Dijk, 2000)

Con lo anterior, se releva la interacción que se realiza entre texto e individuo, es decir, entre los participantes de esa interacción, que permite el desarrollo del discurso. Es ahí cuando el autor plantea que existirían distintos usos de la idea de discurso, precisamente dados por el contexto.

“La importancia que se da a los efectos de la interacción social, a partir de lo hablado (conversación, etc.) y lo escrito (medios de comunicación masiva, cartas, etc.), y como ello produce y transforma los discursos de las personas en el mundo de la vida (en contextos particulares)”. (Van Dijk 2000)

De ese modo, se podría revisar críticamente los discursos existentes, a partir de interacciones sociales definidas, como se desarrolla tanto la acción social del individuo, como también sus propios discursos al interior de contextos determinados. Y en esa misma línea, poder visualizar cómo se dan los diseños de discursos institucionales o estructurales, y mostrar cómo estos se encadenan en la interacción social con las personas.

CAPITULO IV. LOS RESULTADOS

Para la obtención de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a los distintos actores del centro educacional, quienes manifestaron a los entrevistadores su percepción relacionada a las dimensiones de Liderazgo del director y Desarrollo organizacional.

4.1- DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

A continuación se describe el plan de trabajo de campo realizado con cada uno de los grupos focales durante los años 2016 y 2017 en la Escuela Enseñanza Básica de Colbún.

Tabla N°2: Entrevistas Semi estructuradas

Numero de Sesiones	Cinco
Fecha	4, 11, 18, 25 Agosto 2016 y 1 septiembre 2016
Hora de inicio	16:15
Hora de termino	17:30
Lugar	Escuela Enseñanza Básica de Colbún
Hacia quien va dirigido	Profesores, alumnos, asistentes profesionales, asistentes de aula y apoderados.

Quien lo dirige	Equipo Psicosocial
Metodología	Individual a través de Entrevista Semi Estructurada a cada grupo focal.

Sesión 1

Fecha: 4 de Agosto 2016

Realizada a: Profesores

Dirigido por: Equipo psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

Entrevista:

1.- ¿El director del establecimiento da los espacios y los tiempos para que participen en las decisiones sobre la marcha del colegio?
2.- ¿El director demuestra un papel creativo en el contexto de su labor directiva?
3.- ¿El líder es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios ideas y sugerencias sobre como potenciar a actividad de los integrantes del centro?
4.- ¿El director asegura la difusión de información acerca de las acciones orientadas a desarrollar las actividades del centro?
5.- ¿El líder procura que dentro de la planificación del centro escolar se realicen acciones que potencien la iniciativa de los integrantes del grupo?
6.- ¿El director toma decisiones fundamentadas, y considera enfoques alternativos, a fin de desarrollar las capacidades de los integrantes del centro?
7.- ¿El director promueve el compromiso y la participación del personal docente especialista y asistentes, en cada una de las actividades que busquen mejorar los procesos educativos?
8.- ¿El director promueve una cultura organizacional en la cual el personal asume la responsabilidad colectiva en el desarrollo del potencial creativo del centro?

Sesión 2

Fecha: 11 de Agosto 2016

Realizada a: Equipo multidisciplinario

Realizada por: Equipo psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

Entrevista:

1.- ¿El director del establecimiento da los espacios y los tiempos para que participen en las decisiones sobre la marcha del colegio?
2.- ¿El director demuestra un papel creativo en el contexto de su labor directiva?
3.- ¿El líder es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios ideas y sugerencias sobre como potenciar a actividad de los integrantes del centro?
4.- ¿El director asegura la difusión de información acerca de las acciones orientadas a desarrollar las actividades del centro?
5.- ¿El líder procura que dentro de la planificación del centro escolar se realicen acciones que potencien la iniciativa de los integrantes del grupo?
6.- ¿El director toma decisiones fundamentadas, y considera enfoques alternativos, a fin de desarrollar las capacidades de los integrantes del centro?
7.- ¿El director promueve el compromiso y la participación del personal docente especialista y asistentes, en cada una de las actividades que busquen mejorar los procesos educativos?
8.- ¿El director promueve una cultura organizacional en la cual el personal asume la responsabilidad colectiva en el desarrollo del potencial creativo del centro?

Sesión 3

Fecha: 18 de Agosto 2016

Realizada a: Asistentes de aula

Realizada por: Equipo psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

Entrevista:

1.- ¿El director del establecimiento da los espacios y los tiempos para que participen en las decisiones sobre la marcha del colegio?

2.- ¿El director demuestra un papel creativo en el contexto de su labor directiva?

3.- ¿El líder es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios ideas y sugerencias sobre como potenciar a actividad de los integrantes del centro?

4.- ¿El director asegura la difusión de información acerca de las acciones orientadas a desarrollar las actividades del centro?

5.- ¿El líder procura que dentro de la planificación del centro escolar se realicen acciones que potencien la iniciativa de los integrantes del grupo?

6.- ¿El director toma decisiones fundamentadas, y considera enfoques alternativos, a fin de desarrollar las capacidades de los integrantes del centro?

7.- ¿El director promueve el compromiso y la participación del personal docente especialista y asistentes, en cada una de las actividades que busquen mejorar los procesos educativos?

8.- ¿El director promueve una cultura organizacional en la cual el personal asume la responsabilidad colectiva en el desarrollo del potencial creativo del centro?

Sesión 4

Fecha: 25 de Agosto 2016

Realizada a: Alumnos

Realizada por: Equipo psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

Entrevista:

1.- ¿Usted se considera participe en la elaboración y propuestas de actividades y proyectos al interior del centro?

2.- ¿El director establece un sistema de difusión de las actividades y proyectos del establecimiento orientado hacia los alumnos?

3.- ¿Las decisiones que toma el establecimiento, orientadas hacia los alumnos representan sus necesidades?

Sesión 5:

Fecha: 1 de Septiembre 2016

Realizada a: Apoderados

Realizada por: Equipo Psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

Entrevista:

1.- ¿El director evalúa la relación escuela familia, en cuanto a la participación de los padres en el desarrollo de sus hijos?
2.- ¿El director genera instancias de dialogo, con padres y apoderados que permiten entregarles estrategias para el desarrollo de la creatividad de sus hijos?
3.- ¿El director estimula la participación de los padres y/o apoderados en el desarrollo de las actividades del centro?
4.- ¿El director fomenta instancia de información y entrega de herramientas para padres y apoderados al interior del centro?
5.- ¿El director propicia instancias junto con sus profesores en la cual tiene participación directa en el proceso educativo de sus hijos?

6.- ¿El director desarrolla un sistema de retroalimentación con el cuerpo de profesores sobre sus prácticas pedagógicas para fomentar la creatividad?

4.2- DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados a presentar son resultados de las 5 sesiones realizadas en la escuela básica de Colbún, organizada por cuadros que integran los diferentes actores y una respuesta general de las preguntas que se realizaron. Además, contempla gráficos de los resultados.

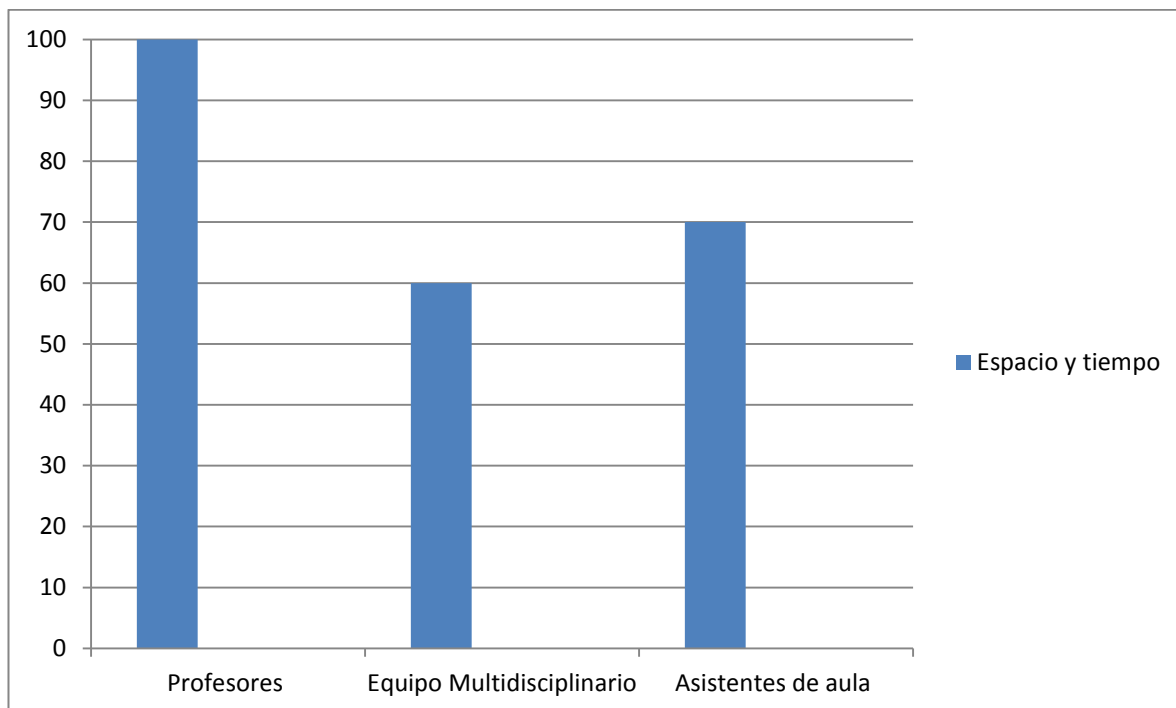
ANÁLISIS LIDERAZGO

(Profesores, Equipo multidisciplinar y asistentes de aula)

Tabla N°3: Análisis Liderazgo

<p>Pregunta N°1: ¿El director del establecimiento da los espacios y los tiempos para que participen en las decisiones sobre la marcha del colegio?</p>	<p>La respuesta más recurrente es que valoran y reconocen que existen los espacios y tiempos y se les da participación y toma de decisiones, se sienten con libertad y trabajan a conciencia. Sí en el equipo de profesionales de apoyo dan a conocer que se sienten un poco solos.</p>
--	---

Figura N°8: Correspondiente a la pregunta número 1, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.



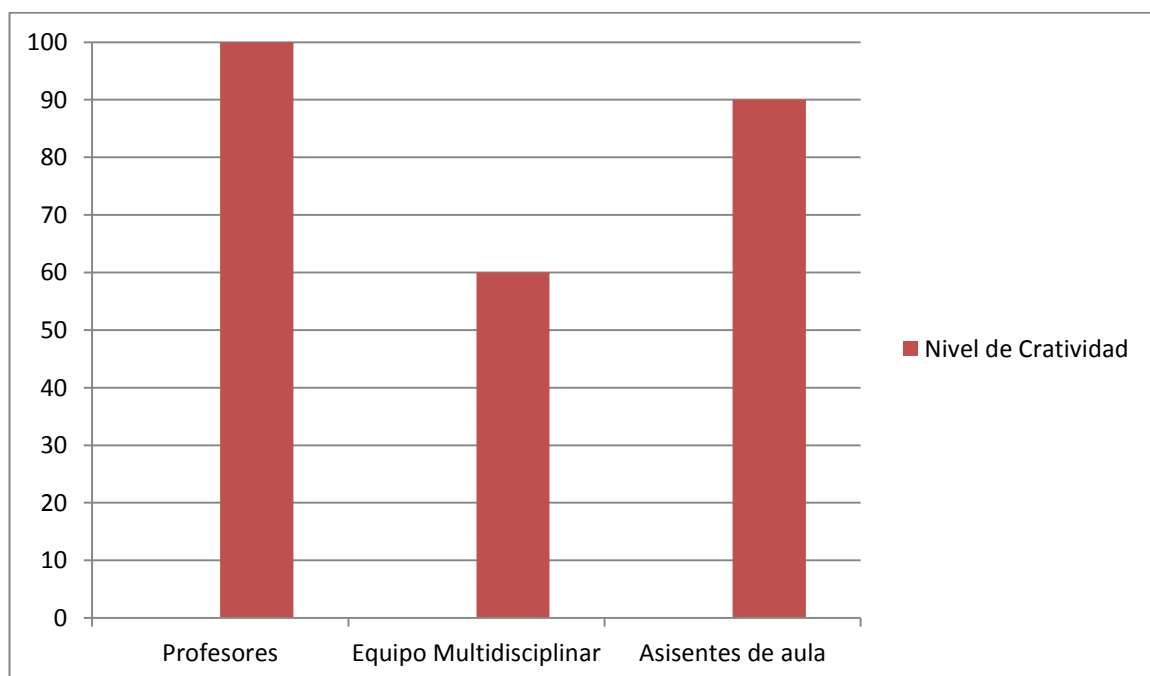
- El 100% de los profesores opinan que el director da los espacios y tiempos.

-De los 15 profesionales el 60% cree que el director no da los espacios ni tiempo suficiente.

-De los 10 asistentes de aula el 70% cree que no cuentan con los espacios ni tiempo suficiente.

<p>Pregunta N°2:</p> <p>¿El director demuestra un papel creativo en el contexto de su labor directiva?</p>	<p>La percepción es que si es creativo, siempre hay algo nuevo o propuestas nuevas que llevan a la superación, sí perciben que falta apoyo externo por que frenar ideas, no existe la autonomía que se necesita sobre todo en el manejo de recursos.</p>
--	--

Figura N° 9: Correspondiente a la pregunta número 2, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.



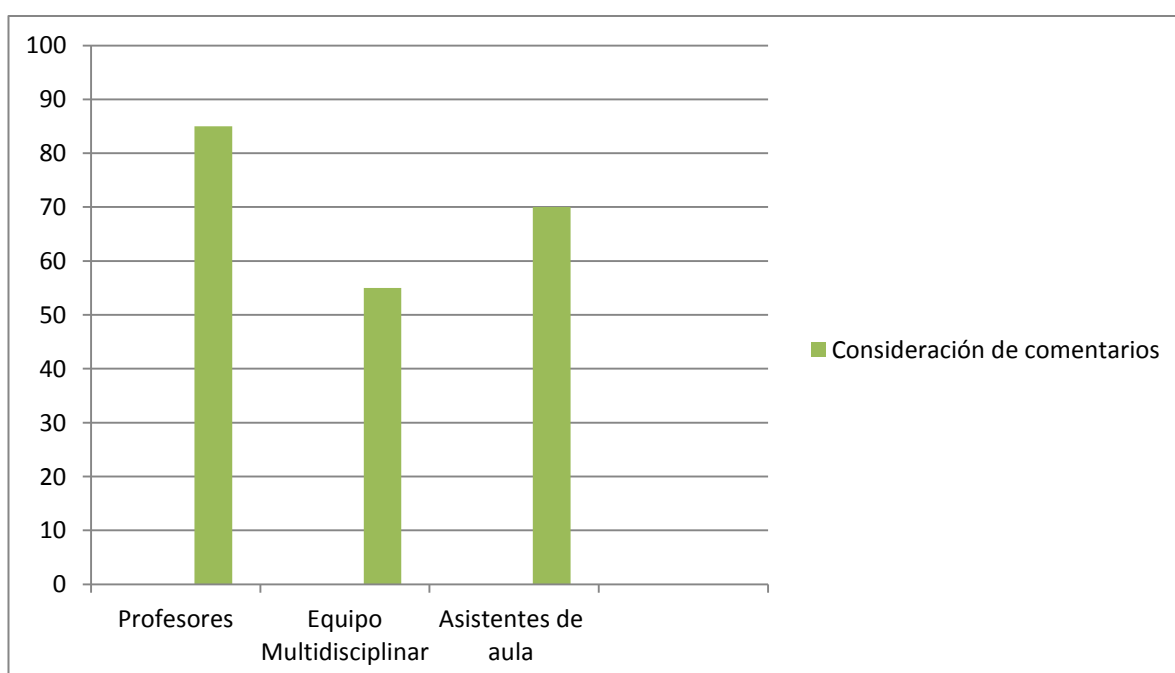
-Todos los profesores opinan que el Director es creativo en su labor Directiva.

-De los 15 entrevistados, el 60% opina que falta mayor creatividad.

-De los 10 Asistentes de aula, el 90% estima que el director es muy creativo.

<p>Pregunta N°3:</p> <p>¿El líder es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios ideas y sugerencias sobre como potenciar a actividad de los integrantes del centro?</p>	<p>Estiman que tiene la capacidad de escuchar lo positivo con lo negativo y trata de que todo salga bien, en cambio los profesionales de apoyo no lo sienten igual, se sienten poco considerados y poco integrados.</p>
--	---

Figura N°10: Correspondiente a la pregunta número 3, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.



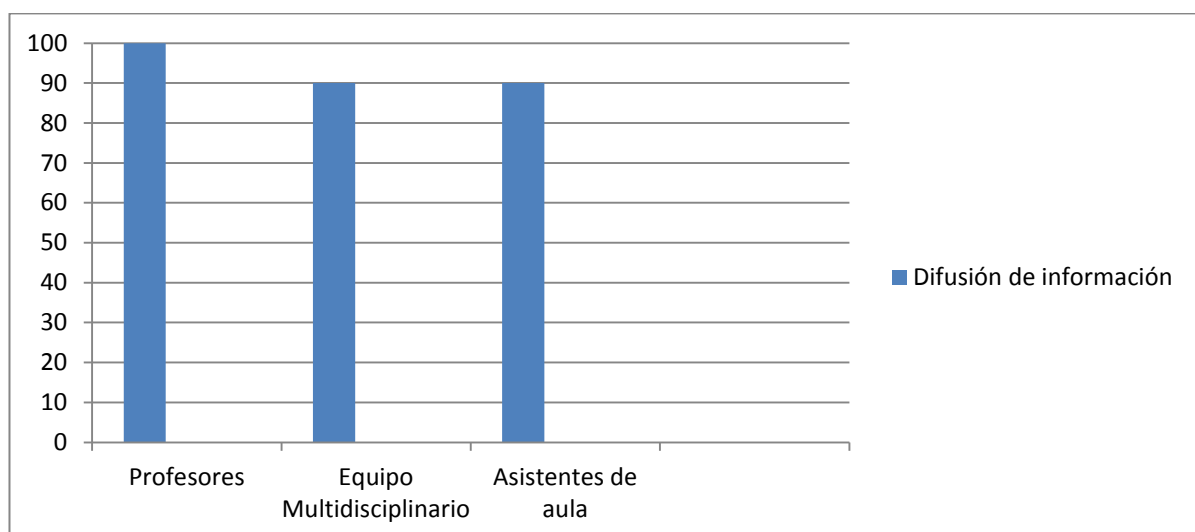
-De los profesores el 100% creen ser escuchados y recibir respuestas positivas.

-Del equipo multidisciplinario el 90% siente que no está siendo escuchado por completo por el Director, faltando mejorar este aspecto.

-El 90% de los asistentes de aula señalan que los canales informativos son eficientes y no hay problemas comunicacionales.

<p>Pregunta N°4: ¿El director asegura la difusión de información acerca de las acciones orientadas a desarrollar las actividades del centro?</p>	<p>Existe acuerdo general, todo se informa utilizando distintos medios, sean escritos, orales u otra forma.</p>
--	---

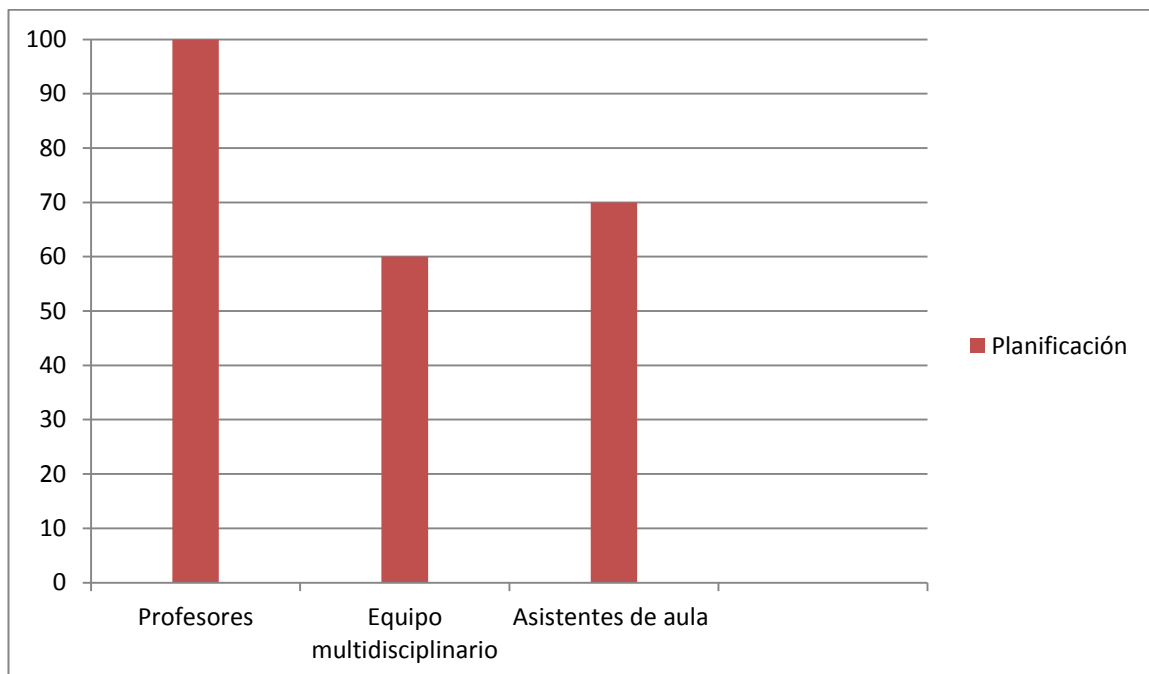
Figura N°11: Correspondiente a la pregunta número 4, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.



- El 100% de los profesores señalan que la difusión de información es excelente
- El 90% del equipo multidisciplinar señala que, si bien es buena la difusión de información, falta mejorar un poco más.
- El 90% de los asistentes de aula señalan que los canales informativos son eficientes y no hay problemas comunicacionales.

<p>Pregunta N°5:</p> <p>¿El líder procura que dentro de la planificación del centro escolar se realicen acciones que potencien la iniciativa de los integrantes del grupo?</p>	<p>Existen opiniones variadas de los profesores, profesionales asistentes y asistentes de aula, en general les gustaría ser más protagonistas de las acciones y no solo ejecutoras de ellas, especialmente este sentimiento es de los profesionales de apoyo.</p>
--	---

Figura N° 12: correspondiente a la pregunta número 5, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.



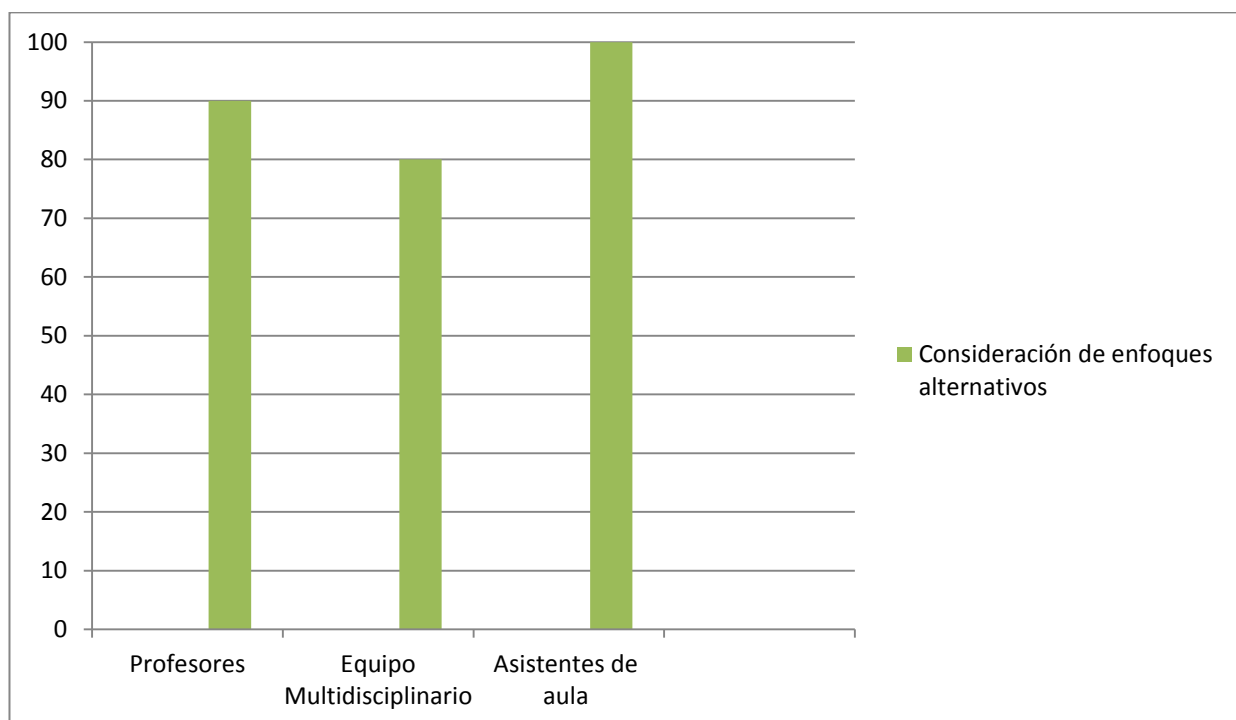
-El 100% de los profesores señalan que la planificación del centro es muy buena.

-El 60% del equipo multidisciplinario señala que el trabajo de planificación es aceptable

-El 70% de los asistentes de aula señalan que el trabajo de planificación es aceptable, sin embargo, se encuentran poco considerados.

<p>Pregunta N°6:</p> <p>¿El director toma decisiones fundamentadas, y considera enfoques alternativos, a fin de desarrollar las capacidades de los integrantes del centro?</p>	<p>Se reconoce que si se valoran las capacidades de los integrantes y cuando hay que tomar decisiones se hace fundadamente.</p>
--	---

Figura N° 13: Correspondiente a la pregunta número 6, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.



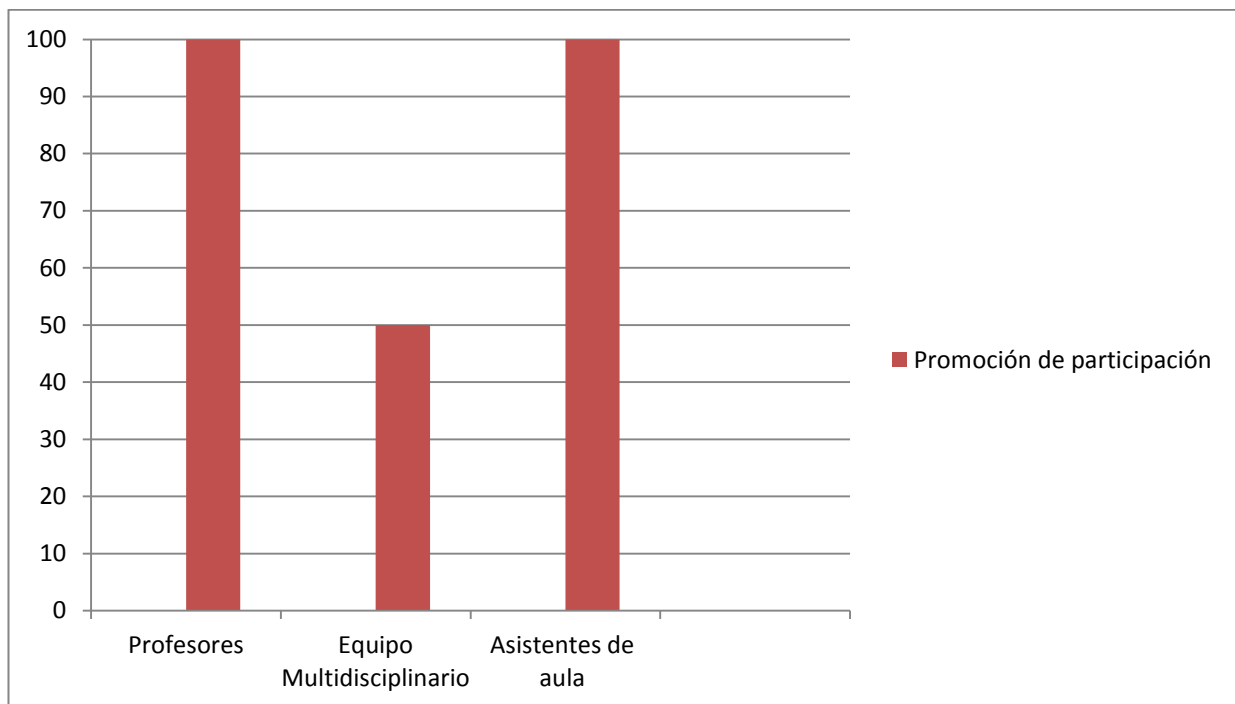
-El 100% de los profesores consideran positivas las decisiones realizadas por el Director.

-El 80 % del equipo multidisciplinario opina que las decisiones tomadas por el Director están bien fundamentadas.

-Todos los asistentes de aula están de acuerdo con las decisiones fundamentadas por el director.

<p>Pregunta N°7:</p> <p>¿El director promueve el compromiso y la participación del personal docente especialista y asistentes, en cada una de las actividades que busquen mejorar los procesos educativos?</p>	<p>Profesores y asistentes reconocen una excelente participación, se sienten integrados.</p> <p>En cuanto a los profesionales de apoyo reiteran no estar conforme.</p>
--	--

Figura N° 14: Correspondiente a la pregunta número 7, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.



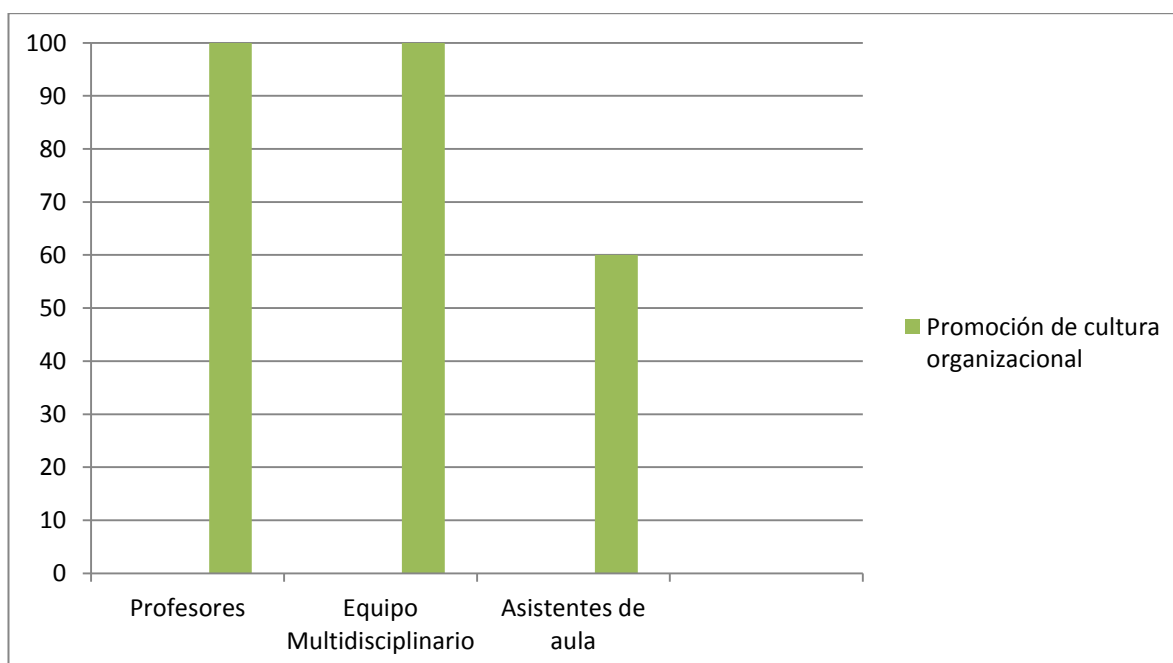
-El 100% de los profesores se encuentran conformes con la participación y compromiso que promueve el Director.

-El 50% del equipo multidisciplinario considera que hay compromiso, sin embargo, existe una falta de intenciones de participación.

- El 100% de los asistentes de aula se encuentran conformes con la participación y compromiso que promueve el Director

<p>Pregunta N°8:</p> <p>¿El director promueve una cultura organizacional en la cual el personal asume la responsabilidad colectiva en el desarrollo del potencial creativo del centro?</p>	<p>Si existe una cultura, la que es compartida y asumida por todos, cada cual se responsabiliza de su función.</p>
--	--

Figura N° 15: Correspondiente a la pregunta número 8, profesores, equipo multidisciplinario y asistentes de aula.



- El 100% de los profesores manifiestan que sienten autonomía, sintiéndose integrados y respetados en la toma de decisiones. Existiendo una cultura organizativa.
- El 100% del equipo multidisciplinar reconoce la existencia de una cultura organizacional, en donde todo está pre establecido.
- El 60% de los asistentes de aula reconocen una organización eficiente y sienten que los errores no se deben al director, sino que a instancias superiores, ajenas a sus facultades.

Los profesores tienen una excelente relación con el director, se sienten incluidos, apoyados, existe trabajo en equipo, una estructura funcional que ha ido mejorando a través de los años.

Los profesionales de apoyo (psicólogo, asistente social, psicopedagoga, fonoaudiólogas y especialistas PIE), comparten algunas premisas relacionadas al liderazgo y desarrollo organizacional, sin embargo, demuestran disconformidad al sentirse solas, con poco apoyo de la dirección y equipo directivo; sí estiman que son entre ellos un equipo muy unido y trabajan en conjunto.

Los asistentes de aula, inspectores y auxiliares se sienten incluidos, aunque se evidencian aspectos por mejorar como aumentar los grados de participación en actividades del colegio.

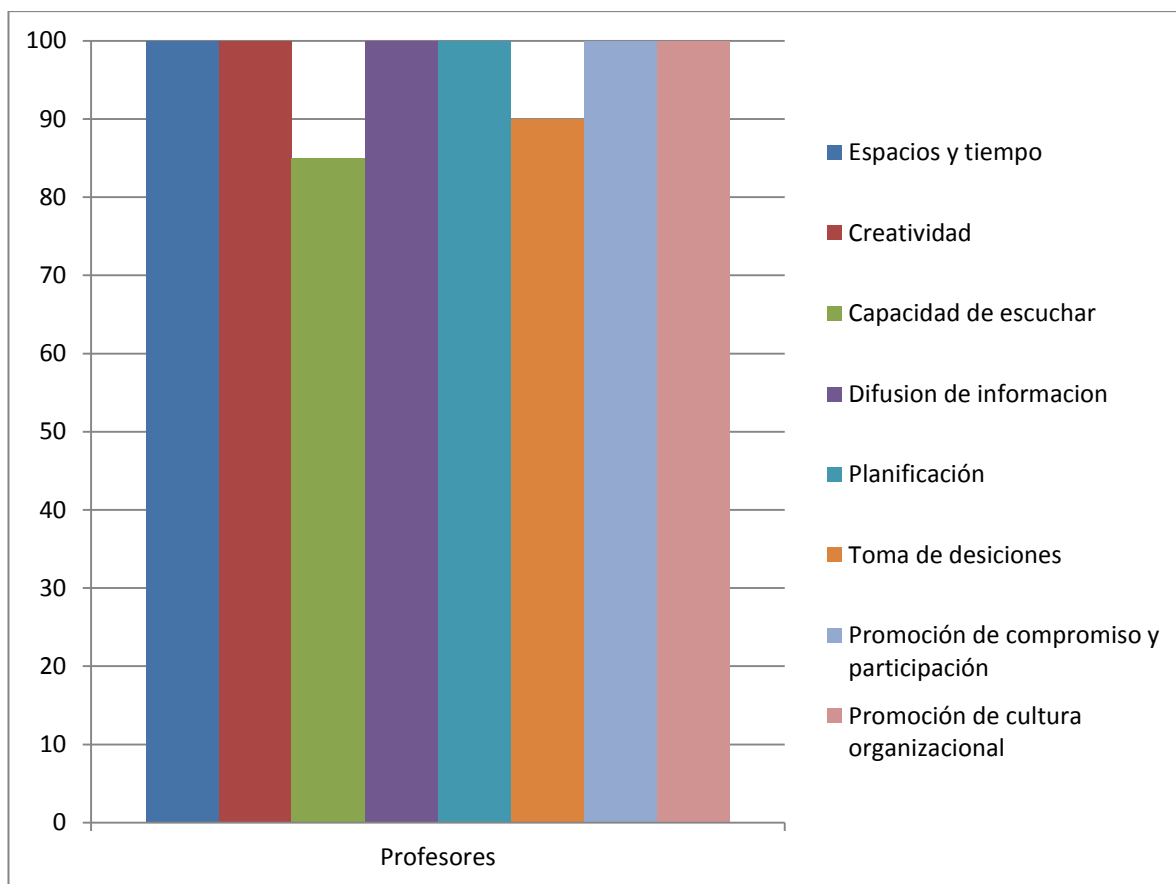
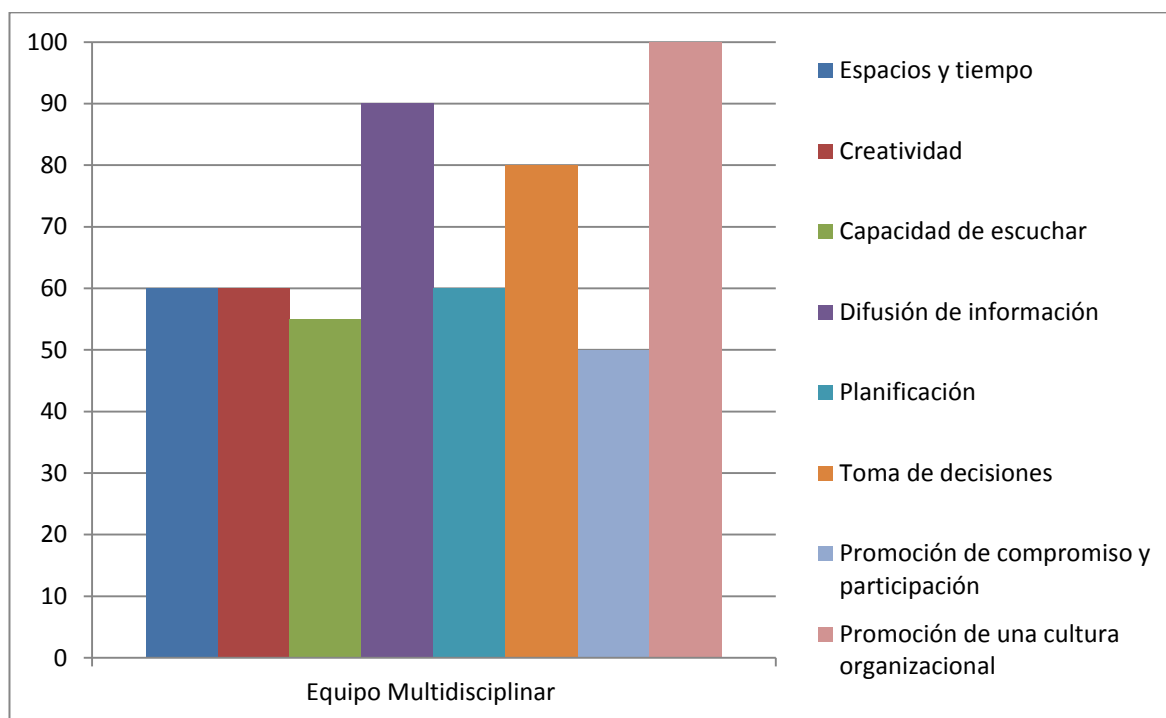
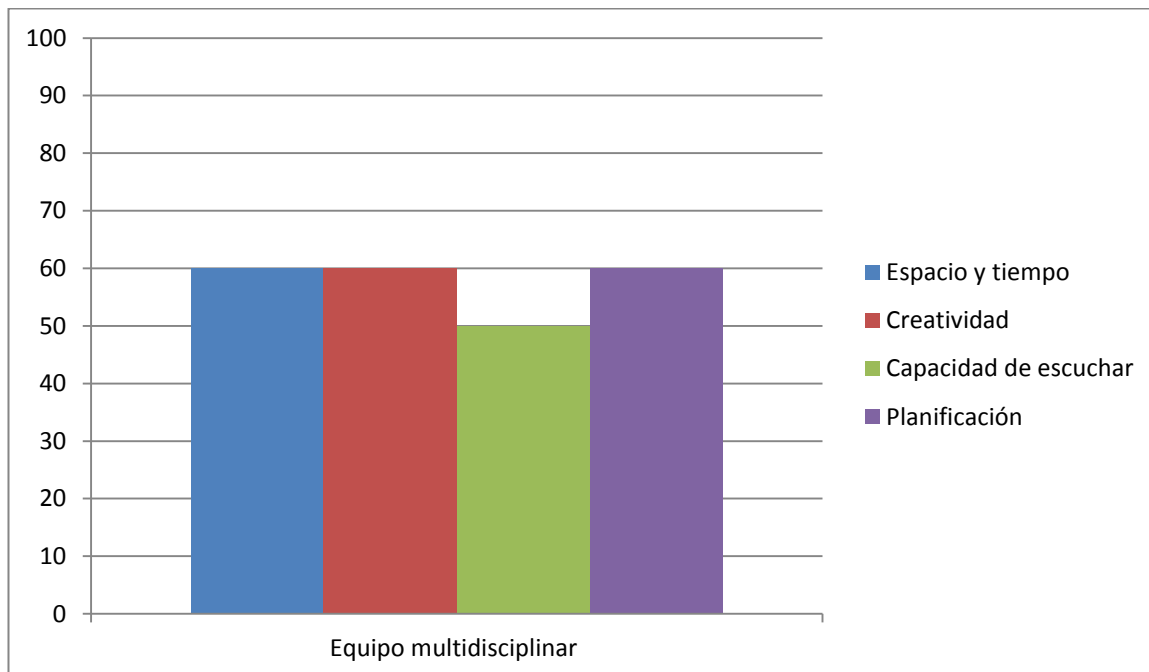
Figura N°16: Correspondiente a las respuestas de los profesores en la entrevista

Figura N°17: Correspondiente a las respuestas del Equipo multidisciplinar en la entrevista



En las preguntas 1, 2, 3 y 5 (¿El director del establecimiento da los espacios y los tiempos para que participen en las decisiones sobre la marcha del colegio?, ¿El director demuestra un papel creativo en el contexto de su labor directiva?, ¿El director es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios, ideas y sugerencias sobre como potenciar actividades para los integrantes del centro? Y ¿El líder procura que dentro de la planificación del centro escolar se realicen acciones que potencien la iniciativa de los integrantes del centro?)

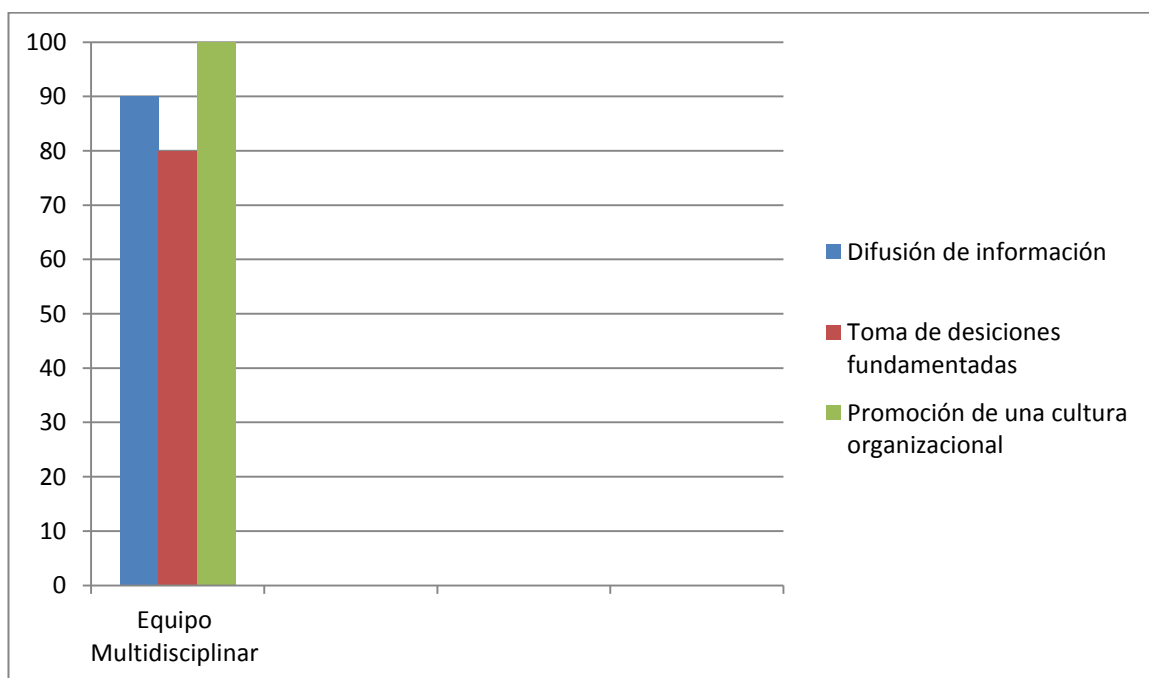
Figura N°18-A: De conclusión del Equipo Multidisciplinario.



El 60% del Equipo multidisciplinario consideran que el liderazgo y el D.O debe ser más eficiente en relación a que no cuenta con los espacio ni tiempos suficientes, falta más creatividad, capacidad de escuchar y de planificar el que hacer del centro.

- 1) En las preguntas 4,6 y 8 (¿El director asegura la difusión de información acerca de las acciones orientadas a desarrollar las actividades del centro?, ¿El director toma decisiones fundamentadas y considera enfoques alternativos con el fin de desarrollar las capacidades de los integrantes del centro? Y ¿El director promueve una cultura organizacional en la cual el personal asume la responsabilidad colectiva en el desarrollo del potencial creativo del centro?)

Figura N°18-B: De conclusión del Equipo Multidisciplinario.



El equipo multidisciplinario tiene un alto concepto del líder en relación a su rol y a la organización del centro. Lo que es una apuesta en común con la percepción que poseen los profesores.

Figura N°19: Correspondiente a las respuestas de asistentes de aula en la entrevista.

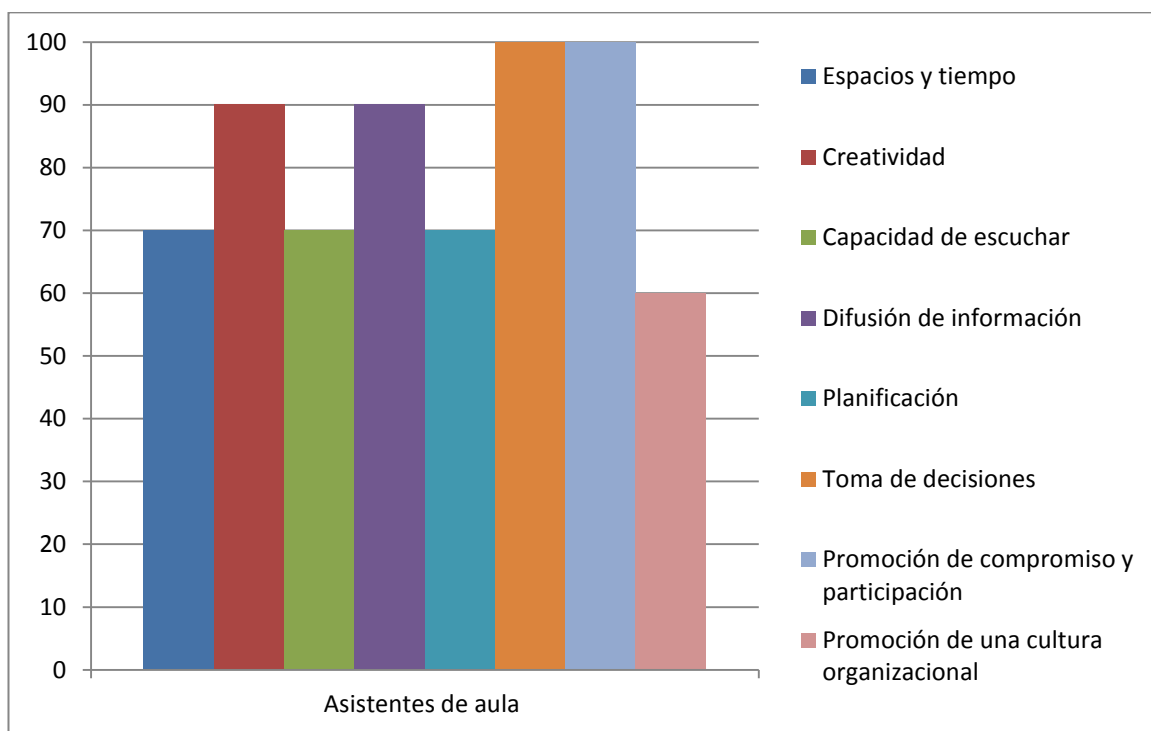


Tabla N°4 Análisis comparativo de liderazgo

(Profesores, equipo multidisciplinario, asistentes de aula y otros)

PREGUNTAS	Profesores	Equipo multidisciplinario	Asistentes de aula
1.- El director del establecimiento da los espacios y los tiempos para que participen en las decisiones sobre la marcha del colegio.	Existen espacios y tiempos y participan en la toma de decisiones.	Encuentra carencia de espacios de tiempos y poca participación.	Existen espacios y tiempos se sientes incluidos.
2.- El director demuestra un papel creativo en el contexto de su labor directiva.	Existe creatividad, pero poco apoyo externo	Existe creatividad.	Existe creatividad.
3.- El líder es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios ideas y sugerencias sobre como potenciar a actividad de los integrantes del centro.	Se sienten escuchados.	Demuestran carencias en ser oídos.	Se sienten escuchados.

<p>4.- El director asegura la difusión de información acerca de las acciones orientadas a desarrollar las actividades del centro.</p>	<p>Sí existen distintos canales informativos.</p>	<p>Sí existen distintos canales informativos.</p>	<p>Sí existen distintos canales informativos.</p>
<p>5.- El líder procura que dentro de la planificación del centro escolar se realicen acciones que potencien la iniciativa de los integrantes del grupo.</p>	<p>Sí se sienten incluido y participativo.</p>	<p>Les gustaría mayor participación.</p>	<p>Participan, pero en la elaboración faltaría ser más incluidos.</p>
<p>6.- El director toma decisiones fundamentadas, y considera enfoques alternativos, a fin de desarrollar las capacidades de los integrantes del centro.</p>	<p>Existen decisiones fundamentadas.</p>	<p>Existen decisiones fundamentadas.</p>	<p>Existen decisiones fundamentadas.</p>
<p>7.- El director promueve el compromiso y la participación del personal docente especialista y asistentes, en cada una de las actividades que busquen mejorar</p>	<p>Existe compromiso participación.</p>	<p>Falta mayor compromiso por que se sienten un poco excluidos.</p>	<p>Existe compromiso participación.</p>

los procesos educativos.			
8.- El director promueve una cultura organizacional en la cual el personal asume la responsabilidad colectiva en el desarrollo del potencial creativo del centro.	Existe cultura.	Existe cultura.	Existe cultura.

Figura N° 20: Comparativo general de profesores, equipo multidisciplinar y asistentes de aula.

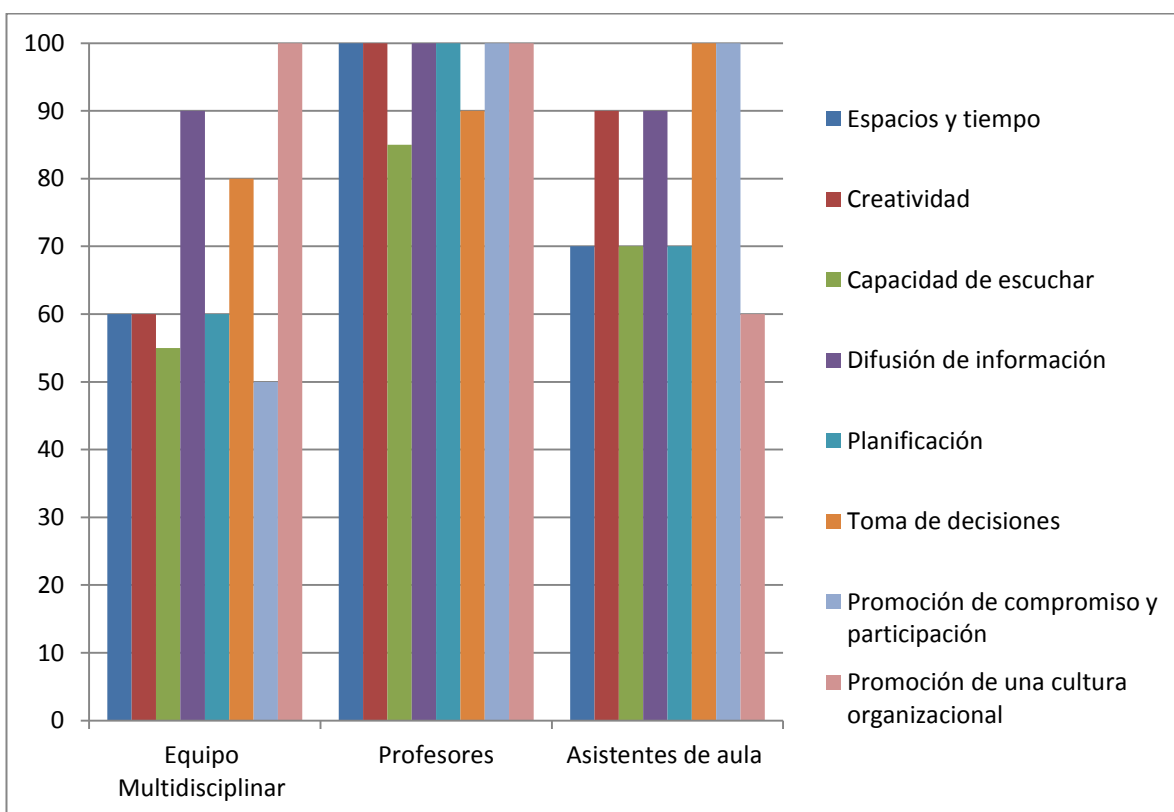
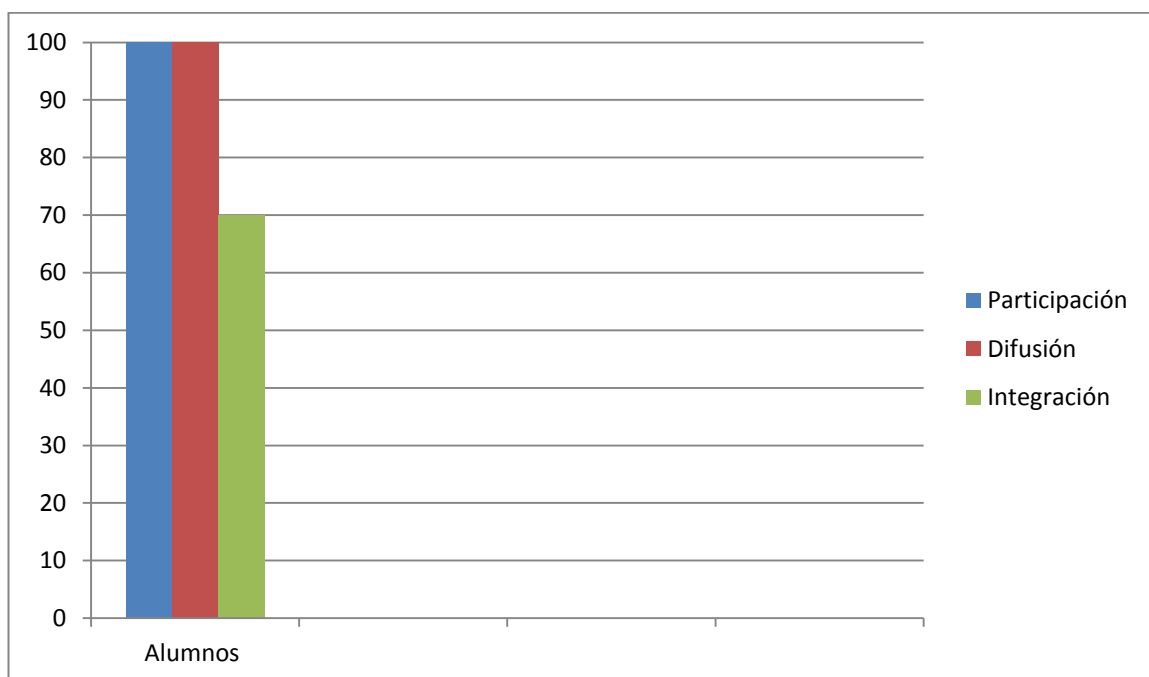


TABLA N°5 ANÁLISIS DE LIDERAZGO (Alumnos)

<p>Pregunta N°1:</p> <p>¿Usted se considera participe en la elaboración y propuestas de actividades y proyectos al interior del centro?</p>	<p>Sí, se sienten incluidos</p>
<p>Pregunta N°2:</p> <p>¿El director establece un sistema de difusión de las actividades y proyectos del establecimiento orientado hacia los alumnos?</p>	<p>Siempre están bien informados.</p>
<p>Pregunta N°3:</p> <p>¿Las decisiones que toma el establecimiento, orientadas hacia los alumnos representan sus necesidades?</p>	<p>Algunos sí, otros no se sienten incluidos y no representan sus necesidades.</p>

Figura N° 21: Correspondiente a la pregunta número 1, Alumnos.



-El 100% de los alumnos se sienten considerados en la planificación del proyecto escolar.

-El 100% de los alumnos consideran que existe una buena difusión en relación a las actividades realizadas en el centro escolar.

-El 70% de los alumnos manifiestan que sus necesidades no son representadas por completo.

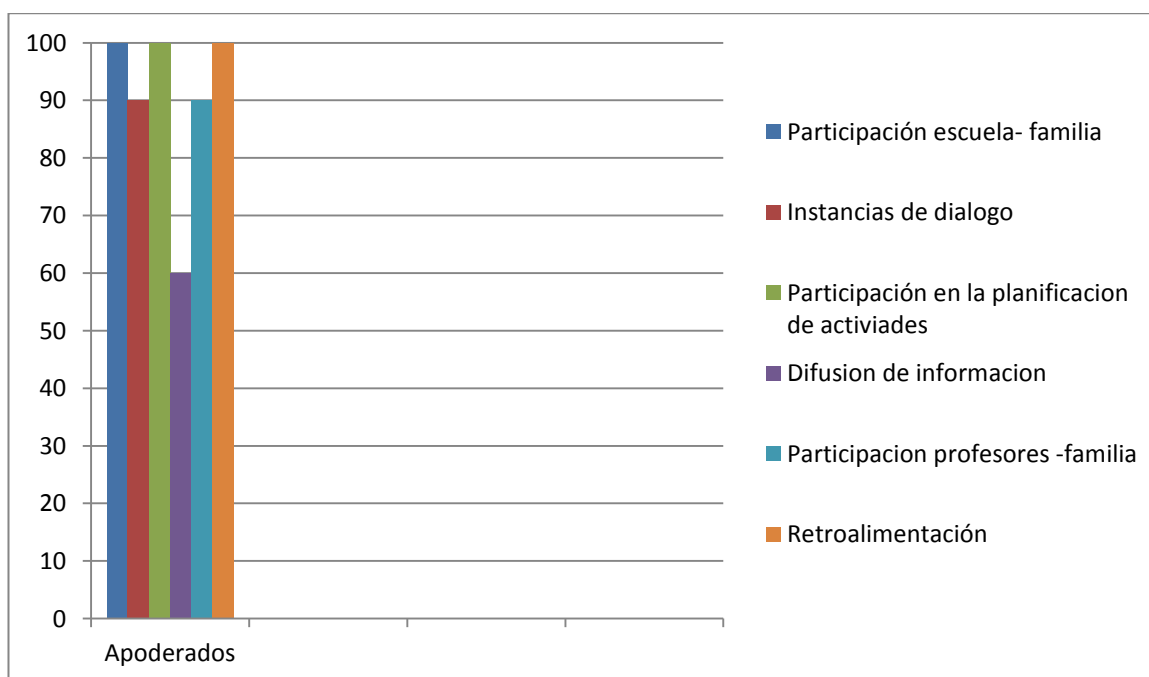
La percepción de los alumnos es positiva, se sienten valorados y escuchados. Sin embargo, no todos se sienten incluidos y no se sienten representados frente a sus necesidades.

TABLA N° 6 ANÁLISIS LIDERAGO (Apoderados)

<p>Pregunta N°1:</p> <p>¿El director evalúa la relación escuela familia, en cuanto a la participación de los padres en el desarrollo de sus hijos?</p>	<p>Existe una clara orientación del rol que deben tener los apoderados en la educación de sus hijos, existiendo como escuela un trabajo ordenado y sistemático en todos los cursos</p>
<p>Pregunta N°2:</p> <p>¿El director genera instancias de dialogo, con padres y apoderados que permiten entregarles estrategias para el desarrollo de la creatividad de sus hijos?</p>	<p>Existe dialogo directo, buena comunicación, los apoderados son escuchados y se les da respuesta a sus necesidades.</p>
<p>Pregunta N°3:</p> <p>¿El director estimula la participación de los padres y/o apoderados en el desarrollo de las actividades del centro?</p>	<p>Existe participación en microcentros y actividades masivas (día del apoderado, día de la madre, aniversario del colegio, cuenta pública...)</p>
<p>Pregunta N°4:</p> <p>¿El director fomenta instancia de información y entrega de herramientas para padres y apoderados al interior del centro?</p>	<p>Se reconoce la existencia de informaciones utilizando distintos medios (circulares, memos, notas, etc.)</p>
<p>Pregunta N°5:</p>	<p>Sí, existen programas claros, nadie esta</p>

¿El director propicia instancias junto con sus profesores en la cual tiene participación directa en el proceso educativo de sus hijos?	ajeno a lo que pasa en el colegio.
Pregunta N°6: ¿El director desarrolla un sistema de retroalimentación con el cuerpo de profesores sobre sus prácticas pedagógicas para fomentar la creatividad?	Es reconocido por los apoderados que se trabaja bien este aspecto, aprovechando apoyos externos, además, los distintos perfeccionamientos que van en ayuda directa de sus hijos.

Figura N°22: Correspondiente a las preguntas 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Apoderados.



-El 100% de los apoderados reconocen una excelente relación y participación con la escuela.

-El 90% de los apoderados reconoce instancias de dialogo y participación. Sin embargo, se manifiesta que el Director no siempre se entera de situaciones que ocurren en la sala de clases.

-El 100% de los apoderados valora y reconoce la existencia de participación en la planificación de actividades.

-La difusión de información se encuentra incompleta. El 50% considera que están bien, sin embargo, la otra mitad nota que hay que trabajar más por una buena difusión.

-Las diferentes instancias que están en conocimiento de los apoderados dan cuenta que la organización responde a las necesidades educativas esperadas por los apoderados. El 90% de los apoderados lo reconoce.

- El 100% de los apoderados consideran que el colegio se las juega por los niños, sobre todo con los niños que tienen un aprendizaje diferente. Eso es muy bien valorado por los apoderados.

Los apoderados valoran el que sean incluidos en actividades de los microcentros y el centro general de padres y apoderados, además sienten con claridad su rol de apoderado, acciones que reconocen el establecimiento lo hace muy bien. La existencia de informaciones de lo que pasa en el colegio a través de distintos medios, es valorado por los padres y apoderados al igual del cuidado de sus hijos, la preocupación por solucionar sus problemas.

4.3- PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se describen los principales resultados obtenidos en la técnica de recolección de información “Grupo de Discusión” aplicado a integrantes del centro educacional Escuela Enseñanza Básica de Colbún, de este modo se podrá responder a los objetivos planteados en un comienzo junto con la pregunta de investigación: ¿Qué características presenta el liderazgo directivo en la Escuela Enseñanza Básica de Colbún desde la perspectiva de sus actores?

Tabla N° 7 Objetivo I

Conocer los estilos y componentes de liderazgo

Estilos de Liderazgo	Componentes de Liderazgo
<p>Autocrático</p> <p>Democrático</p> <p>Carismático</p> <p>Laissez faire</p>	<p>Autoestima</p> <p>Comunicación efectiva</p> <p>Visión</p> <p>Creatividad</p> <p>Equilibrio</p>

Tabla N° 8 Objetivo II

Identificar los componentes de liderazgo desde los propios actores en la Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Actores	Componentes
Alumnos	Integración
Apoderados	Difusión de información
Equipo multidisciplinario	Capacidad de escuchar Participación
Asistentes de aula	Capacidad de escuchar Espacio y tiempo
Profesores	Capacidad de escuchar Espacio y tiempo

Tabla N° 9 Objetivo III**Identificar el estilo directivo desde los propios actores en la Escuela Enseñanza****Básica de Colbún**

Actores	Estilo directivo
Alumnos	Democrático
Apoderados	Democrático
Equipo multidisciplinario	Autocrático
Asistentes de aula	Autocrático
Profesores	Democrático

Después del trabajo de campo que incluyó a los distintos actores del centro educacional, en cierta medida se establece una visión más clara de la institución al someterla a un análisis interno en la cual el que está como protagonista es la función directiva a través del liderazgo que ejerce y cómo afecta en la gestión del establecimiento.

Las discusiones dadas en las entrevistas fue enriquecedora, se hizo un buen trabajo en el que no tuvo participación el director, para no influir en las respuestas a las preguntas del liderazgo y desarrollo organizacional las que fueron guiadas por el equipo psicosocial.

El tema investigativo se estima relevante, no tanto por la figura directiva, si no por ser capaz de someterse a un autoanálisis por sus pares y todos los integrantes de los distintos estamentos de la unidad educativa.

Es sabido que la función directiva es esencial para el desarrollo institucional, por tal razón esta debe ser sometida a cuestionamiento periódicamente, pero para que ello ocurra debe existir la humildad suficiente y aceptar que los procesos deben ser revisados siempre, aceptar la crítica, valorar las buenas prácticas, apreciar las potencialidades de todos los integrantes, en definitiva creer en todos y que cada cual puede aportar al crecimiento del centro y convertirla en una escuela que aprende de sí misma, que aprovecha además todo lo exterior, la riqueza que el medio nos otorga.

Los objetivos y preguntas investigativas se ven reflejadas, el carácter cualitativo y la experiencia de campo han enriquecido a este centro educacional. Uno de los principales objetivos es poder tomar mejores decisiones sobre todo en deficiencias que han que dado a la luz, especialmente el equipo de profesionales que se sienten como islas, al igual que los asistentes de aula que no se sienten tan integrados. El producto es interesante y sirve para realizar mejor el trabajo.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

5.1- Conclusiones

Respondiendo a la pregunta de investigación: ¿Qué componentes presenta el liderazgo directivo en la escuela básica de Colbún desde la perspectiva de sus actores?

La investigación nos da a conocer componentes que imposibilitan un liderazgo efectivo. Por un estilo de liderazgo autocrático, donde el director asume toda la responsabilidad de la toma de decisiones, dirige, motiva y controla. Generando un espacio carente de comunicación efectiva, ya que desde los mismos actores se señala una falta en la capacidad de escuchar, participación y espacio/ tiempo.

Sin embargo a la vez otros actores creen que el liderazgo directivo es asumido de forma democrática utilizando la consulta para practicar el liderazgo. Consulta sus ideas y opiniones sobre muchas decisiones que les incumben.

Para generar un liderazgo efectivo y con ello una gestión positiva dentro del establecimiento sería positivo dirigir mayor atención a quienes estén demandando una falta de escucha y consideración ya que el centro lo componen todos.

5.2- Sugerencia o propuesta

La gestión del establecimiento debe apuntar a incrementar la capacidad de solución de problemas de la organización a través del desarrollo de una resiliencia organizacional y aumentar su capacidad de crear. Ampliando la gama de posibles situaciones con las que la organización lidia y lidiará cotidianamente.

Se sugiere potenciar y trabajar en las características de liderazgo mencionadas por los diferentes actores de la Escuela Enseñanza Básica de Colbún, las cuales debe desarrollar la creatividad, aprovechar espacios y tiempo, dar apertura de comentarios, potenciar actividades, permitir la participación y compromiso. Con ello promover una cultura organizacional para un buen desarrollo escolar.

Lamentablemente las exigencias gubernamentales exigen un crecimiento escolar, con ello no se trabaja más que estadísticas, cumplir a metas estandarizadas y homogéneas. No considerando las diferencias que hay en cada centro escolar ni el desarrollo humano, lo cual a mi parecer es lo que tiene más peso cuando se trata de personas.

Elaborar un plan de acción tendiente a desarrollar un trabajo colaborativo con todo el equipo multidisciplinario, considerando que existe disconformidad en varias de las interrogantes planteadas en la entrevista que dictan relación con el liderazgo del director. .

Las preguntas con más déficit correspondiendo a temáticas como tiempo y espacio de participación, la creatividad del director, la capacidad de escuchar y de planificar. Reflejan una potencia a trabajar para potenciar al centro educativo.

Mantener la excelente relación laboral con los profesores, pero sin descuidar el centro educativo ya que este es un todo en el cual cada uno aporta al desarrollo del centro educativo para convertirlo en una unidad en el que se es capaz de aprender de sí misma.

BIBLIOGRAFÍA

Albevich Nistal, T (2006): *La Agenda 21 de la Cultura. Un instrumento para el desarrollo*. España

Alvin Toffler (1999), *Una nueva ola empresarial*. Nueva York.

Álvarez G. (1992): “*El constructo Clima Organizacional*”: *Concepto, teorías, investigaciones y resultados relevantes*”. Colombia

Ander Egg, (1980) *Técnicas de investigación social* Alicante, España

Bolívar Antonio (2010) *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. España.

Barbour. (2007). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid España.

Casares Arrangoiz, David. (1996). “*La transformación de los educadores del nivel Superior*”. México

Calzadilla, R. (1994). *Liderazgo Compartido como Práctica General*. La Habana, Cuba

Carmen Carpio de los Pinos, Jesús Manuel Tejero González (2013) “*Análisis de los factores Influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia*”. La Mancha – Castilla, España

Campos Freire, Francisco (2008): *Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales*. España

Canales y Peinado, 1995; Valles, 1997). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España.

Cox, (2003) *Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010*. Montevideo, Uruguay

Cornejo, M. (1997). *La Productividad, la ética y la calidad conducen a la excelencia*, editorial Nacional. Chile

Cummings y Worley (2007) *Desarrollo organizacional y cambio*. México.

Davis K. y Newstrom J. (1999) *Comportamiento Humano en el trabajo*. México.

- Dabdoub, Lilian (2002). *Liderazgo creativo con inteligencia emocional*. España
- David Fischman. (2001). *El camino del Líder*, Lima, Perú
- Delgado Manuel Lorenzo (1997) *La organización y gestión del centro educativo*. Madrid, España.
- Donoso, René (2013): *Informe de Convivencia Escolar*. Chile.
- Díaz Carrera, Dr. César (2004). *Liderazgo creativo: perfil y retos en el umbral del tercer milenio*. Madrid, España
- Diccionario de la Lengua Española, (1992). *Real Academia Española*
- Fernando Flores (1998). *Claves para nuevo Liderazgo*. Chile
- Frank Robbins. (1992). En: Ponce, Vidal (2008), *El liderazgo y su relación con el rendimiento escolar*. Chillan, Chile
- Gardner,H.(1994). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México.
- Gil Villegas (1990). *“Liderazgo”*. México.
- Goleman, Daniel. (1995). *Inteligencia Emocional*. California
- Hernández Sampieri (2000). *Metodologías de la investigación*. México
- Herrera y Lopez .(1996). *La Eficiencia Escolar*, Venezuela
- Horn y Marfán (2010).*Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile*. Chile
- Imre Lakatos (1978), *la metodología de los programas de investigación científica*. Londres.
- Khun Thomas (1962) *“La estructura de las revoluciones científicas”* Estados Unidos
- Kurt Lewin, (1938). *La teoría del campo y del aprendizaje* Estados Unidos
- Karl Popper (1934), *la lógica de la investigación científica*. Alemania
- Lopez, M. (1996). *Manual para Directores de Educación Básica*. España
- Leithwood Kenneth *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* Canadá
- Leithwood Kenneth (2010), *como influye el liderazgo sobre el aprendizaje de los alumnos*, Canadá.

- Maturana H, (1992). *El Sentido de lo Humano*, Chile.
- Martín, M. (2007) *Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento*. Chile
- Marvin Weisbord (1976), *Percepción sistémica del clima organizacional a través de la práctica del desarrollo organizacional*. México
- Matthew Kelemen (2004) *Entrevista de liderazgo y gestión escolar, para una nueva ley de educación pública*. Florida
- Mendoza Maria Elena (1998) *Fundamentos de la comunicación organizacional*. Venezuela
- Mihaly Csikszentmihalyi, (1996). *Crossing boundaries*, www.mihalycsk.com
- Murillo (2007) *Factores de ineficacia escolar* Madrid, España
- Mortimore (1991). *Calidad de la educación: definición y exigencias del espacio europeo de educación superior*. Estados Unidos
- Moreno M. (2001): *Recursos Humanos: La Motivación y su influencia en el Ámbito Laboral*. Colombia
- Murillo, F.J. (2003). *El movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. Bogotá
- Núñez, Weinstein, y Muñoz, (2012). *Política de fortalecimiento del liderazgo escolar*. Chile
- Nureya Abarca. (2006). Diario el Mercurio. *Para un Liderazgo Efectivo*. (Sábado 19 de 2006). Chile
- Olalla Julio. (1995). *Características Humanas*, Colombia.
- Pizarro, R (1997). *Síntesis y evaluación experimental*. Chile.
- Pizarro R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Santiago, Chile.

- Roger, C. (1989). *El proceso de convertirse en persona*. España
- Ralph Kilmann, (1989) *Los procesos de cambio organizacional y la generación de valor*. Nueva York
- Raczynski, (2012) *Subvención escolar preferencial en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar* p. 190). Chile
- Reeves (2012). *La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizajes futuros*. Chile.
- Romero Salazar. (1990). *La Recuperación Educativa*. Chile
- Rogers, Carl R: “*A tory of therapy, personality and interpersonal relationships*”. Nueva York
- Soto J. Mauricio (2006). *Percepción Biactiva y Autoevaluación Institucional Ciencias Sociales*. Viña del Mar- Chile.
- Schein Edgar, (1982) *Psicología de la organización*. Nueva York.
- Stoll y Fink (1996). *Mejora de la eficacia escolar en Iberoamerica*. España
- Tannebaum, Weschler y Massarik. (1999). *Liderazgo y Organización*. California
- Toro F. (1992): *Diseño y Validación de un instrumento para la evaluación del clima organizacional*. *Revista Interamericana de psicología Ocupacional*”. España
- UNESCO, (2010) *Compendio mundial de la educación*
- Valenzuela y Horn (2012): *Incidencias de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: un estudio multinivel*. Chile
- Van Dijk, Teum (2000). *Estudio del Discurso: El Discurso como Interacción Social*. Barcelona.
- Valenzuela A (1984). *Clima Organizacional, procedimientos para su desarrollo Cualitativo*, Ministerio de Educación, Santiago, Chile
- Vasilachis Irene, (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Argentina
- Villasante, T (2006): *Desbordes Creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid

Warner Burke (1988) *El Desarrollo Organizacional como proceso de cambio*. Nueva York

Waters, Marzano y McNulty (2003) *El liderazgo docente en la construcción de una cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior*.

Whetten y Cameron, (2005). *Liderazgo, Organización y Cambio*. Nueva York.

ANEXOS

Entrevista 1.

Fecha: 4 Agosto 2016

Realizada a: Profesores

Dirigido por: Equipo psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

Pregunta numero 1:

¿El director del establecimiento da espacios y tiempos para que participen en las decisiones sobre la marcha del colegio?

-Es difícil, porque más que él, de, el tiempo, cada profesor tiene su tiempo y él no nos va a decir tiene tanto tiempo para hacer tal cosa.

-En la toma de decisiones, si se toma como colegio alguna decisión ahí no, yo creo que no, pero no siempre, lo que él hace es que nos informa a nosotros lo que hace e equipo directivo.

-Si bien, yo llevo poquito tiempo acá, pero si me he dado cuenta que si se dan algunos espacios para la participación y toma de decisiones, ahora el peso por el que

pueda ser valorado por los profesores es variable, por ejemplo: hay ciertas actividades que se han dado en el colegio, que por ejemplo yo me he fijado que se les delega a los profesores y se les da la responsabilidad de como tomar decisiones y organizarse entre ellos de cómo lo van a hacer...lo vi en las tertulias, ahí se le delega a algunos profesores y se les da la oportunidad de participar y tomar decisiones, ahora el peso que le den esos profesores de esas decisiones y no de otras quizás ahí podría estar la disyuntiva.

-Yo he trabajado en muchas partes y creo que el si da los espacios, porque en otras partes no hay opinión de nada, es así como se dice “es dueño del colegio y listo”.

-Por lo menos yo en mi aula tengo la libertad de hacer mis contenida, materias, de crear y se cómo organizarme en ciertas cosas. Seguramente el cómo director tiene que tomar las decisiones y lo que pasa es que aquí somos muchos y todos somos participativos y yo por lo menos tomaría en cuenta eso, se agradecería porque todos queremos participar no que siempre sean los mismos.

-Yo concuerdo bastante, si bien no llevo tanto en este colegio, pero llevo algunos años y me he dado cuenta que se han ido abriendo algunos espacios, que antes a lo mejor no estaban y ahora se han estado abriendo.

-Hay ocasiones en las que se podrían tomar algunas decisiones a lo mejor no tan grandes en donde los profesores pudiéramos participar , nos sentiríamos mucho más

integrados, si he visto que sí han subido el grado de participación en la toma de decisiones.

-Apoyo lo que dice mi colega, acá somos todos responsables y creo que hemos ido todos avanzando en buena medida, todo bien la administración del director, en UTP, la labor que hacemos en la parte educacional, con los apoderados, la gestión del todo el personal del colegio yo creo que va por un buen camino.

-Para mí no es fácil opinar porque creo que hay que manejar un rango de tiempo importante, como para ver el comportamiento y toma de decisiones del director, pero lo que si me he dado cuenta es que él siempre está tratando de mejorar algunas cosas que son como objetivas, porque desde ese punto de vista puedo opinar de él, por ejemplo: mejorar la parte de afuera del colegio o ver en que se pueden ocupar algunos fondos, también pregunta en consejo que en que se podrían ocupar 13 millones de pesos, si en tratar de mejorar un techo para el comedor o no, como que en esas cosas el trata de ir mejorando. Igual creo que es bien difícil ver un rango de creatividad en un colegio de más de 800 alumnos, es difícil innovar en cuanto a organización y todo es, es lo que he podido observar hasta el momento.

Pregunta numero 2:

¿El director demuestra un papel creativo en el contexto de su labor directiva?

-Si es creativo es difícil explicarlo, pero de que si es preocupado de lo que falta siempre en la escuela, de cómo ir mejorando ciertos aspectos de acuerdo a los ingresos que tiene el colegio, en eso se preocupa mucho, pero de creativo, si

llamamos creativo a cómo mejorar la infraestructura para la comodidad de los alumnos, si él es muy bueno en eso.

-Él siempre está pensando en la seguridad de los niños y busca en como los niños pueden estar más seguros, así que si hablamos de creatividad él siempre está creando espacios, creando puestos en donde a nosotros mismos nos pide que ayudemos en la seguridad de la cancha, el hecho de que siempre se preocupe de la seguridad de la escuela, en que si hay un clavo en el patio, si un niño se puede caer, en esa parte es donde yo creo que el crea un espacio de seguridad.

-Por ejemplo en los consejo técnicos administrativas, trata de delegarle funciones a las asistentes, va a almorzar tarde, lo más que le preocupa en la escuela son los riesgos, trata del que el colegio cumpla, trata siempre de estar preocupado de eso, uno lo ve y es el primero en llegar y el último en irse.

-Si uno lo ve y el antes de las 07:00 de la mañana esa aquí en el colegio.

-Además siempre que volvemos de vacaciones hay algo nuevo, por ejemplo este verano nos encontramos con los termos solares, otro año con un techo nuevo, entonces él siempre está aquí en la escuela mientras nosotros estamos de descansando, siempre está pensando de qué forma puede seguir mejorando el colegio.

-Siempre que hay un niño con problemas de conducta en la escuela, el busca una opción para él ya sea con la Graciela o alguna otra profesora, él se siente bien cuando un niño vuelve a la sala y vuelve a hacer cosas, el busca la solución para poder persuadir a un niño que no quiere estar en clases.

Pregunta numero 3:

¿El director es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios, ideas y sugerencias sobre como potenciar actividades para los integrantes del centro?

-Pienso que sí, el igual escucha a la mayoría, uno puede llegar con cualquier cosa y él nos va a escuchar igual, aunque muchas veces ande en reunión por aquí por allá, nunca nos ha dejado de lado en ese sentido.

-En mi caso yo estoy a cargo de música, y siempre que he tenido una sugerencia, pedirle un instrumento en especial, siempre me ha escuchado y a tratado de apoyarme en ese sentido, siempre tratando de apoyar al grupo interesado en que se integren niños nuevos, yo creo que a uno le falta más acercarse crear una instancia, yo creo que hay que empezar por ahí también.

-En mi experiencia me he dado cuenta que cuando uno le lleva un problema más una solución a ese problema el acepta.

-En ese sentido él es bien humilde, el acepta ideas, soluciones, me recuerdo para el día del apoderado el año pasado, fue el primer año que se hacía y estaba como en el

aire todo, entonces como que varios profesores empezaron a dar ideas y él lo estructuró tomando las ideas nuestras y salió súper lindo, entonces como que en ese sentido es bien abierto a escuchar opiniones, ideas, críticas, etc., yo creo q es bien humilde en ese sentido.

-Él siempre va tirando para el lado positivo, que todo resulte de lo mejor

Pregunta numero 4:

¿El director asegura la difusión de información acerca de las acciones orientadas a desarrollar las actividades del centro?

-Sí, todos creemos que sí, él siempre pone su pizarra he incluso antes de que tuviera esa pizarra tenía un cuaderno que nosotros teníamos que firmar y todo, siempre ha sido así.

-Incluso cuando manda documentos uno le tiene que firmar por que recibió.

-Él es súper transparente en ese sentido, siempre nos está comunicando todo lo que pasa, las reuniones que asiste, en que se gastan las platas o si llegaron platas en que se pueden invertir, es súper transparente en eso, lo informa todo.

Pregunta numero 5:

¿El líder procura que dentro de la planificación del centro escolar se realicen acciones que potencien la iniciativa de los integrantes del centro?

-Sí, el acá para diferentes instancias nombra organizadores, nos va delegando funciones y nosotros las cumplimos a cabalidad.

-Él es muy preocupado y estructurado para esas cosas, y uno igual le imita, porque nos ayuda harto y uno anda con el cuadernito anotando todo, uno adopta inconscientemente ese patrón para lo que tiene que hacer.

-El delega funciones pero nunca te deja solo, siempre está ahí, preguntando que necesitas, si te falta algo, que no entiendes, mira anda donde tal persona y te puede ayudar. Siempre está apoyando en todo cuando nos delega una función, jamás nos deja solos.

Pregunta numero 6:

¿El director toma decisiones fundamentadas y considera enfoques alternativos con el fin de desarrollar las capacidades de los integrantes del centro?

-Creo que sí, porque todos tenemos distintas capacidades a desarrollar.

-Él también nos da instancias como para que nosotros mismos descubrir que capacidades tenemos.

Pregunta número 7:

¿El director promueve el compromiso y la participación del personal docente

especialista y asistentes, en cada una de las actividades que busquen mejorar los procesos educativos?

-Sí, y mucho lo promueve.

-Yo creo que todos participamos en las actividades que el realiza.

-Sí y comprometidos, yo creo que educar es tarea de todos, profesores, asistentes, apoderados, toda una comunidad educativa, entonces él es muy responsable con todo lo que hacemos.

-sí, hay cosas que uno sabe o va donde el inspector, UTP, Prof. Diferencial, etc. Los alumnos saben dónde dirigirse, los asistente y profesores también. Él siempre nos deja participar es cosa que uno se incluya en el carro, de sus opiniones y el deja participar.

-Es lo mismo cuando el deja a los profesores juntos, ya sea por nivel o asignatura, nos dice chiquillos júntense, organicense, trabajen siempre en conjunto.

Pregunta numero 8:

¿El director promueva una cultura organizacional en el cual el personal asume la responsabilidad colectiva en el desarrollo del potencial creativo del centro?

-El promueve.

-Nos da autonomía.

-Yo veo que el confía plenamente en nosotros, obvio que hay algunos que necesitan un poco más de apoyo, pero ahí está él para que trabajemos en conjunto.

-El director de un tiempo a esta parte ha evolucionado mucho como director, porque hubo un momento en que era su decisión y de ahí nadie lo sacaba, después de eso como que empezó a abrirse más a acercarse más a nosotros. Así que pienso que ha evolucionado para bien.

Entrevista 2

Fecha: 11 de Agosto 2016

Realizada a: Asistentes profesionales

Realizada por: Equipo Psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

Pregunta numero 1:

¿El director del establecimiento da los espacios y los tiempos para que participen en las decisiones sobre la marcha del colegio?

Hay un silencio donde se insta a los participantes a entregar sus apreciaciones.

-Se indica: que en parte si se dan los espacios y en parte NO, porque en ocasiones el director ha pedido y dado espacios para poder darle alguna sugerencia en relación al

área que uno más maneja, pero hay momentos en los que no, hay momentos en los que él toma decisiones solo y no se dan estos espacios de información o para poder dar opinión.

-Con respecto al PIE: “creo q si también da pie para que nosotras podamos dar nuestra opinión de que podemos hacer y presentarle ciertas propuestas nosotras... a lo mejor.

-Si se generan las instancias y se generan los espacios para reunirnos como equipo multidisciplinario, presentamos las propuestas y el las acepta y confía.

-El problema se genera desde más arriba que gestiona los recursos o decisiones a nivel de PIE.

- Yo creo que más tradicional. Creo que personas externas frenan las ideas que son muchas y lo hacen indirectamente al ser más tradicional.

-Debido a las exigencias trata de cumplir con lo que se le pide.

-Uno propone ideas nuevas y el como que le tinca pero al final no ejecuta.

-Yo creo que al proponerle igual confía en el equipo. Dentro de su estructura debe plantearse a sus superiores quienes no dan prioridad.

-Se cuestiona además las acciones por el plan de mejora y eso frena la ejecución por que las decisiones no las puede tomar solo, trabaja con su equipo de gestión, quienes cuestionan acciones.

-Le falta creatividad, seguridad, trabaja desde la aceptación, (tiene que siempre ir acompañado de presión, ya sea siempre llamando a la televisión).

-E.M: Falta de recursos, a pesar de haberse creado las acciones al comienzo de la formulación Plan de Mejora y ahora no hay recursos.

-PIE: Nosotras generamos recursos, que cada año van creciendo, pero tampoco podemos hacer uso de ellos.

RESUMEN: Es más bien tradicional, carece de creatividad, pero está abierto a aceptar ideas creativas y ejecutar o apoyar en la ejecución.

Pregunta numero 2:

¿El director demuestra un papel creativo en el contexto de su labor directiva?

-Tiene mucho de jefe, poco de líder, solo a veces, porque es muy autoritario. El escucha, pero solo a veces. Busca la solución hacia el lado que a él le parezca mejor.

-Es un establecimiento muy grande, pero, quizás si fuera más líder, menos jefe, motivado a los funcionarios, conseguiría más cosas.

-Hay profesores que no lo respetan.

-Se reconoce que es muy difícil el trabajo con el grupo humano, la cantidad, la problemática, etc.

Pregunta numero 3:

¿El líder es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios ideas y sugerencias sobre como potenciar a actividad de los integrantes del centro?

-Existen instancias donde se entrega la información, pero no se hace extensivos a todos los estamentos, ejemplo: aniversario, que había actividades y talleres planificados y hubo que reprogramarlos porque no se informó a todos.

Pregunta numero 4:

¿El director asegura la difusión de información acerca de las acciones orientadas a desarrollar las actividades del centro?

-No se dan las instancias de participación para proponer actividades.

-Las acciones son de arrastre, nos preguntan, pero hay modificaciones que no se pueden hacer, porque son acciones que se han repetido por años.

Pregunta número 5:

¿El líder procura que dentro de la planificación del centro escolar se realicen acciones que potencien la iniciativa de los integrantes del grupo?

(no se escucha claramente...)

-Creo que: “en el caso que el director ve en ti capacidades (solo en algunos casos) potencia tus fortalezas y te insta a seguir trabajando y ejecutando tu labor de igual forma.

Pregunta número 6 y 7:

¿El director toma decisiones fundamentadas, y considera enfoques alternativos, a fin de desarrollar las capacidades de los integrantes del centro?

¿El director promueve el compromiso y la participación del personal docente especialista y asistentes, en cada una de las actividades que busquen mejorar los procesos educativos?

-Si bien nos pide un compromiso, pero no sentimos que haya participación, él constantemente está solicitando compromiso, pero en actividades no se nos incluye no se siente trabajo en equipo.

-Falta comunicación, nos sentimos entes externos, autónomos, como que prestamos un servicio.

-No existe trabajo entre los equipos, trabajo en conjunto.

-Sugieren reuniones de planificación entre ambos. (Problema de egos).

Pregunta número 8:

¿El director promueve una cultura organizacional en la cual el personal asume la responsabilidad colectiva en el desarrollo del potencial creativo del centro?

-Planteamiento de preguntas poco claras.

-Delega responsabilidad sobre trabajo ya estructurado. Él tiene todo elaborado desde antes, (enero, febrero elabora horarios de personal, planificación, actividades escuela, etc.), pero lo que tiene relación con ejecución, delega responsabilidades.

Entrevista 3

Fecha: 18 de agosto 2016

Realizada a: Asistentes de sala, auxiliares, asistentes de párvulo, inspectores

Realizada por: Equipo Psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

Pregunta numero 1:

¿El director del establecimiento da espacios y tiempos para que participen en las decisiones sobre la marcha del colegio?

-Las instancias existen (reuniones informativas), pocas, pero hay, pero no se nos escucha, nuestra opinión no cuenta, como asistentes contamos pero solo para algunas cosas, se considera que se entrega la información, pero la opinión de las asistentes no cuenta.

Pregunta numero 2:

¿El director demuestra un papel creativo en el contexto de su labor directiva?

- Se considera que hace más de que su labor como director le exige.
- Es creativo en su labor siempre busca cosas nuevas para hacer. (Inventa trabajos).
- Busca de donde generar recursos para siempre hacer cosas nuevas.
- Tiene mucha iniciativa, realiza labores que como director no le corresponden.
- Quiere siempre sobresalir en actividades organizadas por la escuela.

Pregunta numero 3:

¿El director es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios, ideas y sugerencias sobre como potenciar actividades para los integrantes del centro?

-No siempre está abierto a escuchar, quizás hay que buscar el tiempo y el momento adecuado para hacerlo, o tal vez..

-Está abierto a escuchar, pero no toma bien las sugerencias y mucho menos las ejecuta.

-“un líder trata de ser más abierto y escuchar “

-...hacen mucha alusión al nerviosismo que caracteriza al director que lo justifican por la gran cantidad de personas que trabajan, apoderados y alumnos.

Pregunta numero 4:

¿El director asegura la difusión de información acerca de las acciones orientadas a desarrollar las actividades del centro?

-La información si esta, se entrega a través de alto parlante, circulares reuniones u oficios.

(Se organizan para que la información se haga extensiva o pública en diario mural sector norte).

Pregunta numero 5:

¿El líder procura que dentro de la planificación del centro escolar se realicen acciones que potencien la iniciativa de los integrantes del centro?

-Se habla de comisiones dentro de las actividades.

-No se sienten participe dentro de la planificación pero si se hacen parte activa a través de la ejecución.

Pregunta número 6:

¿El director toma decisiones fundamentadas, y considera enfoques alternativos, a fin de desarrollar las capacidades de los integrantes del centro?

-Sí, cada decisión está fundamentada y fundada en las capacidades de cada persona.
(Toma la decisión de los cambios fundamentada en las capacidades del personal).

Pregunta número 7:

¿El director promueve el compromiso y la participación del personal docente especialista y asistentes, en cada una de las actividades que busquen mejorar los procesos educativos?

-Siempre, promueve, motiva y quiere siempre que todo resulte a la perfección.

Pregunta numero 8:

¿El director promueva una cultura organizacional en el cual el personal asume la responsabilidad colectiva en el desarrollo del potencial creativo del centro?

-No, porque a pesar de conocer nuestras capacidades esta siempre y constantemente insistiendo en que algo se haga y eso pasa también por una responsabilidad de los funcionarios que se sueltan y relajan cuando el director no está.

-Mala selección del personal que no pasa por el director, si no desde instancias mayores que echan a perder al resto, quienes se contaminan por sus malas actitudes.

-Falta apoyo del Daem, cuando se genera un problema y se puede informar, no hay respuesta al querer remover a un funcionario que incumpla con su trabajo.

Entrevista 4

Fecha: 25 de Agosto 2016

Realizada a: Alumnos

Realizada por: Equipo psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

Pregunta número 1:

¿Usted se considera participe en la elaboración y propuestas de actividades y proyectos al interior del centro?

-Sí, por ejemplo en los bailes para alguna actividad concreta, como el día del profesor, la asistente, la fiesta de la chilenidad, etc.

Pregunta número 2:

¿El director establece un sistema de difusión de las actividades y proyectos del establecimiento orientado hacia los alumnos?

-Sí, con notitas y en los actos.

Pregunta número 3:

¿Las decisiones que toma el establecimiento, orientadas hacia los alumnos representan sus necesidades?

-Nosotros damos a conocer nuestras necesidades en las reuniones del centro de alumno, ahí nosotros escribíamos las necesidades y la lista más votada era la que quedaría, por ejemplo, los casilleros, eso lo pedimos como necesidad para nosotros, pero no se ocupan para los fines que nosotros queríamos, si no que se ocupan solo para los libros.

-Osea los casilleros se dividen en tres, y son repartidos entre los sextos, séptimos y octavos, y ahí se dividen en A-B-C.

-Igual queríamos que fueran para guardar nuestras cosas, pero son para guardar los libros de lecturas con los que nos hacen las pruebas, lo que si podríamos pedir es que hayan más áreas verdes y nos quiten las prohibiciones, porque ya se acerca fin

de año y los que somos de octavo queremos sacarnos fotos y no podemos usar celular.

-Eso debería ser solo en la sala de clases y no en los recreos.

-La percepción que tenemos del director es buena, él es bueno, pero para algunas cosas, por ejemplo, cuando uno juega a la pelota, no puede porque le podemos pegar a un cabro chico y eso es fome, porque es recreo, deberían crear un patio para jugar a la pelota.

Entrevista 5:

Fecha: 1 de Septiembre 2016

Realizada a: Apoderados

Realizada por: Equipo Psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

Pregunta numero 1:

¿El director evalúa la relación escuela familia, en cuanto a la participación de los padres en el desarrollo de sus hijos?

-Yo creo que corresponde porque, nosotros en la casa le enseñamos otras cosas a los niños, “hábitos” y acá les enseñan para que estudien y las dos cosas se juntan y hacen una, él siempre ha hecho lo mismo.

-El director promueve esa actitud, por lo menos conmigo personalmente lo ha hecho, no sé con las demás, porque yo he habado mucho con él.

-yo creo que desde que llegó este director ha trabajado la educación más familiar, no el paradigma que se están tomando ahora, por ejemplo: ahora tenemos dos psicólogos, dos psicopedagogas, antes no, lo que quiere abarcar el director es mas allá de la familia, es lo mismo que nosotros vemos que llega un niño enfermo, no tendría porque el director preocuparse de eso, pero él llama a la mamá, manda a un asistente con el niño al servicio de urgencia, o a veces hay niños que no llegan con sus útiles porque no tienen, él les regala las cosas, siempre está preocupado de esos detalles.

-yo creo que él no en todos los aspectos hace lo mismo, o con algunas sí, pero con otras no, porque a mí me ha pasado, que incluso mi hija...porque yo tengo un hijo diabético, incluso cuando él se ha sentido mal ha tenido que acudir a mí, el me llama y yo tengo que venir a verlo, y muchas veces cuando él ha tenido problemas y he venido a verlo el director, ni siquiera se daba por enterado de lo que estaba pasando, y yo me he tenido que enterar por personas ajenas a la escuela, también cuando mi hijo llega bien machacado a la casa después del colegio ahí recién me entero yo como papá, voy a la escuela y el director no sabe nada, que no estaba enterado de esa situación, así que hay cosas que de repente con algunos niños lo hace y otros que no.

Pregunta número 2:

¿El director genera instancias de dialogo, con padres y apoderados que permiten

entregarles estrategias para el desarrollo de la creatividad de sus hijos?

-Por lo menos en mi caso, las veces que he tenido que acudir a él, si me ha dado las facilidades de conversar con él y a tratado de darnos la solución sí o sí.

Yo opino lo mismo, cada vez que yo tengo una duda, pregunta o una queja él me escucha.

-Yo no he tenido problemas, pero si he escuchado que el director da facilidades para hablar con él, pero depende del tema de conversación, si se trata de estudios, problemas con los niños, pero no con cosas simples no, porque hay problemas pequeños que los puede solucionar el profesor junto con el apoderado.

-En mi caso no, bueno yo les voy a hablar del caso de mi hijo mayor, a ella le ha pasado cualquier cosa y yo he venido a hablar con él y me dice que no, que no sabía, que me quede tranquila él lo soluciona y vuelvo al día siguiente y está solucionado, pero igual hay que estar siempre recordándole, igual yo creo que las mismas inspectoras de patio, tratan de solucionar ellas los problemas que son demasiado complicados e igual no llegan a oídos del director, porque él no puede estar preguntando a cada persona que tiene trabajando si ha pasado algo o no.

-Creo que falta más comunicación de las personas que trabajan con él, porque ellos deberían comunicarle lo que pasa, deberían comunicar todas las cosas que pasan a el primero.

-Pero no todas las cosas pueden pasar por él, por que como saben son más de 800 alumnos y cada uno tiene su rol, yo creo que estamos acá para ver cómo es la labor que el desempeña, por ejemplo él siempre está junto al centro de padres, asiste a todas as reuniones cosa que no hacen todos los directores. Aquí hay más personas que pueden solucionar los problemas, el igual trata de solucionar los problemas que puede altiro, igual es cierto que se toma su tiempo para solucionar algunos, pero de a poquito.

-Lo malo es que para el tiempo que el lleva acá de director le falta experiencia, porque los docentes le tienen que informar de los problemas diariamente y resulta que a veces no tiene ni idea.

Pregunta número 3:

¿El director estimula la participación de los padres y/o apoderados en el desarrollo de las actividades del centro?

-Sí, yo encuentro que cuando hay alianzas participa el colegio no más, no da la instancia de que los apoderados puedan participar junto a sus hijos.

- Es que el centro de alumnos es el que decide, hace años atrás se les pregunto al centro de alumnos que si querían apoderados y dijeron que no.

- En conclusión, el director si nos invita a participar en actividades dentro del establecimiento.

Pregunta número 4:

¿El director fomenta instancia de información y entrega de herramientas para padres y apoderados al interior del centro?

- Sí, siempre nos comunica de las reuniones y envía circulares a las directivas para reuniones del centro de padres para que nos representen.

- Yo creo que el igual de demora mucho en enviar la información porque siempre la manda de un día para otro y hay personas que trabajan y hay que pedir permiso para eso y a la mayoría le complica.

Pregunta número 5:

¿El director propicia instancias junto con sus profesores en la cual tiene participación directa en el proceso educativo de sus hijos?

-Yo creo que él hace las reuniones, se programan el día lunes para ver cómo va a funcionar la semana, cuando hacen los consejos de profesores que es la instancia que tienen para organizarse.

Pregunta número 6:

¿El director desarrolla un sistema de retroalimentación con el cuerpo de profesores sobre sus prácticas pedagógicas para fomentar la creatividad?

- Es que eso depende de los cursos porque uno puede hablar de los cursos que tienen sus hijos.

- Yo supe que estuvo fomentando un proyecto de Colbún S.A. algo de la capacidad diferente o algo de las capacidades, pero él buscó la forma, yo lo vi en la televisión porque aquí hay niños con síndrome de Down, y el director siempre trata de integrarlos para que ellos puedan trabajar mejor, entonces él siempre va un paso más adelante tratando de ayudar, siempre preocupado de la comodidad de los niños, este año trabajó mucho para arreglar las máquinas, para que los niños pudieran usar sus máquinas en los recreos. Les voy a contar una infidencia, él sufrió mucho con las platas de movámonos por la educación, porque él quería hacer muchas cosas con las platas de la educación, pero cuando le dijeron cuánto era... al pobrecito con suerte le alcanzó para tapar el segundo piso, pero siempre está buscando las instancias para poder trabajar y hacer mejoras.

- Yo creo que todos los apoderados estaríamos de acuerdo en que hubieran más talleres fuera del horario de clases de 4 a 6 de la tarde y para todos los niveles.

**Autorización de los actores involucrados para realización de entrevistas en
Técnica de recolección de datos Focus Groups.**

Entrevista 1.

Fecha: 4 Agosto 2016

Realizada a: Profesores

Dirigido por: Equipo psicosocial










Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

ENTREVISTA
(Modalidad Focus group)

Junto con saludar, quiero requerir su atención por unos minutos para solicitar su colaboración y responder algunas preguntas relacionadas con el Liderazgo Y Clima Organizacional en la comunidad educativa de la Escuela Enseñanza Básica de Colbún, en el marco de una investigación cualitativa de post grado para la obtención del título de Doctor en Educación con Mención en Gestión Educativa. Sus respuestas son de gran importancia y de carácter confidencial y no involucran identificación personal.

Desde ya agradezco su tiempo y respuestas.

	NOMBRE	FIRMA
1.	Francisca Isabel Rosales	
2.	Francisca María Rojas	
3.	Martina Solymar Rosales	
4.	María Paola Alicia Bustos	
5.	José L. Carrasco Sepúlveda	
6.	Carlos Alvarado Soto	
7.	GABRIELA SEPULVEDA CRATER	
8.	Gloria González Fonseca	
9.	Lorena Navarrete Basallo	
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		

Entrevista 2

Fecha: 11 de Agosto 2016

Realizada a: Asistentes profesionales

Realizada por: Equipo Psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

ENTREVISTA
(Modalidad Focus group)

Junto con saludar, quiero requerir su atención por unos minutos para solicitar su colaboración y responder algunas preguntas relacionadas con la Satisfacción Laboral en la comunidad educativa de la Escuela Enseñanza Básica de Colbún, en el marco de una investigación cualitativa de post grado para la obtención del título de Doctor en Educación con Mención en Gestión Educativa. Sus respuestas son de gran importancia y de carácter confidencial y no involucran identificación personal.

Desde ya agradezco su tiempo y respuestas.

	NOMBRE	FIRMA
1.	Jessica Aila Rojas	[Firma]
2.	[Firma]	[Firma]
3.	[Firma]	[Firma]
4.	Sonia Copie Figueras	[Firma]
5.	Andrea Fuentes de Retamal	[Firma]
6.	Angela Fernandez Parra	[Firma]
7.	Viviana Torres Retamal	[Firma]
8.	Aljondra Henríquez	[Firma]
9.	[Firma]	[Firma]
10.	Isabella González Lara	[Firma]
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		

Entrevista 3

Fecha: 18 de agosto 2016

Realizada a: Asistentes de sala, auxiliares, asistentes de párvulo, inspectores

Realizada por: Equipo Psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

ENTREVISTA
(Modalidad Focus group)

Junto con saludar, quiero requerir su atención por unos minutos para solicitar su colaboración y responder algunas preguntas relacionadas con el Liderazgo Y Clima Organizacional en la comunidad educativa de la Escuela Enseñanza Básica de Colbún, en el marco de una investigación cualitativa de post grado para la obtención del título de Doctor en Educación con Mención en Gestión Educativa. Sus respuestas son de gran importancia y de carácter confidencial y no involucran identificación personal.

Desde ya agradezco su tiempo y respuestas.

	NOMBRE	FIRMA
1.	Mónica Soto Vielma	
2.	Leah Cejudo Alarcón	
3.	Marta Soledad Arango Plaza	
4.	Agneta Olivares Becerra	
5.	Mónica Graziela Espinoza Villalobos	
6.	Marta Karen de la Cruz Lo.	
7.	Lina Reyes Parra	
8.	Solimar Buitrago Rosales	
9.	Marta Jemí Chaparro	Marta Jemí Chaparro
10.	Doris Lagos Novoa	
11.	Yajaira Ruiz Rosales	
12.	Verónica Pizarro García	
13.	Graziela Cobarrá Galdames	
14.	Lisa Gutiérrez	
15.	Sandra Dolores Amunátegui	

Entrevista 4

Fecha: 25 de Agosto 2016

Realizada a: Alumnos

Realizada por: Equipo psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

ENTREVISTA
(Modalidad Focus group)

Junto con saludar, quiero requerir su atención por unos minutos para solicitar su colaboración y responder algunas preguntas relacionadas con el Liderazgo Y Clima Organizacional en la comunidad educativa de la Escuela Enseñanza Básica de Colbún, en el marco de una investigación cualitativa de post grado para la obtención del título de Doctor en Educación con Mención en Gestión Educativa. Sus respuestas son de gran importancia y de carácter confidencial y no involucran identificación personal.

Desde ya agradezco su tiempo y respuestas.

	NOMBRE	FIRMA
1.	Mayeli Cordero	Mayeli Cordero
2.	Aurora Rivero	Aurora Rivero
3.	Alina Muñoz	Alina M.
4.	Alondra Flores	Alondra Flores
5.	Jessica Sepúlveda	Jessica Sepúlveda
6.	Valentina Zagal	Valentina Zagal
7.	Alicia Fernández	Alicia Fernández
8.	Ignacio Rebellado	Ignacio Rebellado
9.	Yuliana Torres	Yuliana Torres
10.	Luis Vellón	Luis Vellón
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		

Entrevista 5

Fecha: 1 de Septiembre 2016

Realizada a: Apoderados

Realizada por: Equipo Psicosocial

Lugar: Escuela Enseñanza Básica de Colbún

Tema: Liderazgo y Desarrollo Organizacional

ENTREVISTA
(Modalidad Focus group)

Junto con saludar, quiero requerir su atención por unos minutos para solicitar su colaboración y responder algunas preguntas relacionadas con el Liderazgo Y Clima Organizacional en la comunidad educativa de la Escuela Enseñanza Básica de Colbún, en el marco de una investigación cualitativa de post grado para la obtención del título de Doctor en Educación con Mención en Gestión Educativa. Sus respuestas son de gran importancia y de carácter confidencial y no involucran identificación personal.

Desde ya agradezco su tiempo y respuestas.

	NOMBRE	FIRMA
1.	Marciana González	<i>Marciana</i>
2.	Isabel Mung	<i>Isabel</i>
3.	Ernesta Aguirre	<i>Ernesta</i>
4.	María Mercedes	<i>María Mercedes</i>
5.	Cristian Bustos Lopez	<i>Cristian Bustos Lopez</i>
6.	Verónica Jara	<i>Verónica Jara</i>
7.	Rosa Espinosa	<i>Rosa Espinosa</i>
8.	Carolina Haya	<i>Carolina Haya</i>
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		