



UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES

Magíster en Educación
Mención
Gestión de Calidad

Trabajo de Grado-Formato Tesina

Tesina: “Competencias de liderazgo y su incidencia en la gestión escolar desde la valoración de la comunidad educativa del Liceo Bicentenario Minero S.S. Juan Pablo II, Región de Tarapacá-Chile. Año 2021.”

Estudiante: Nicolás Pérez Torrico

Prof. Guía: Doris Solis

Mayo - 2021

Índice

Portada	
Índice	1
Introducción	2
Marco Justificativo	3
Problematización y justificación de la investigación	3
Preguntas y objetivos de la investigación	5
Marco Teórico	7
Marco Metodológico	21
Enfoque y Diseño de la Investigación	21
Unidad/es de Análisis y Sujetos participantes	21
Instrumentos y/o Procedimientos de recolección de datos.	21
Criterios de Calidad de la Investigación	24
Análisis de Resultados	25
Marco Conclusivo	35
Discusiones y Conclusiones	35
Principales dificultades para la realización del estudio	38
Propuestas de mejora y Futuras Líneas de Investigación	39
Bibliografía	41

Introducción

La siguiente investigación se enmarca en el trabajo de grado II para acceder al grado de Magíster en Educación mención Gestión de Calidad.

La temática abordada considera la línea investigativa de liderazgo educacional tanto curricular como de gestión y tiene como objetivo determinar cuáles son las competencias más valoradas desde las comunidades educativas en el cargo de director de un establecimiento educacional.

La investigación sigue un enfoque cuantitativo, consiste en recolectar y analizar datos numéricos. Este método es ideal para identificar tendencias y promedios, realizar predicciones, comprobar relaciones y obtener resultados generales de poblaciones grandes. El diseño de la investigación es no experimental y exploratorio, ya que de acuerdo con Fernández, Fernández y Baptista (2016) Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.

El instrumento de recolección de datos será una escala e Likert que nos permitirá recolectar la información con una batería de preguntas y alternativas prediseñadas a fin de obtener datos relevantes que aporten al proceso investigativo.

Con respecto a los referentes teóricos a ser considerados para esta investigación, se consideraron en primer lugar, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC,2015) y Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa (IIPE Buenos Aires, 2000) y en segundo lugar ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? (Bolívar, 2010) además del texto Lo Aprendí en la Escuela (CIAE, 2014) y finalmente ¿Cómo liderar nuestras escuelas? (Leithwood, 2009)

En relación con los resultados obtenidos, se pueden indicar que se presentan de forma cuantitativa, de acuerdo con el instrumento de recolección de datos utilizados para está investigación.

I. Marco Justificativo

Problematización y justificación de la investigación

Diferentes estudios coinciden en señalar la importancia de una buena dirección a la hora de elevar la calidad de los aprendizajes (Seashore-Louis et al, 2010; Robinson, 2007; MINEDUC, 2009). Su efecto sería especialmente significativo en aquellos establecimientos que se encuentran en situación de mayor desventaja (Bolívar, 2009), mientras que, por el contrario, un liderazgo directivo deficiente puede llevar a una disminución del aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en calidad (Weinstein, 2008).

El liderazgo tiene relación con el concepto de influencia, y consistiría en la capacidad de plantear principios de modo que sean tomados por otros, como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a la organización en pro de estos principios comunes (Horn & Marfán, 2010). Como muestra de su importancia, se ha planteado que el liderazgo del director sería la segunda variable interna a la escuela más influyente en los resultados de los estudiantes, después de la injerencia de los docentes: la magnitud de su efecto se encontraría en torno al 25% de la varianza total de las evaluaciones entre escuelas (Leithwood et al, 2006; Barber & Mourshead, 2007). El liderazgo directivo puede tener un positivo y fuerte efecto, aunque indirecto (pues se ejerce a través de los docentes), en el aprendizaje de los estudiantes (Seashore-Louis et al, 2010).

Si bien el concepto de liderazgo obtiene una mayor relevancia en el impacto que tiene el director en el aprendizaje de sus estudiantes, no habido un estudio que recoja las precepciones de los miembros pertenecientes a las comunidades educativas, en donde valoren o destaquen qué elementos del liderazgo ejercido por el director, definen una buena o no tan buena gestión.

A la gestión y a las funciones directivas de la administración se las relaciona generalmente con las acciones de los actores dirigidas a anticipar, proyectar, organizar, decidir y evaluar los procesos y las estrategias de una organización.

Justificación de la Investigación

Si bien no es un tema reciente, las acciones ligadas al liderazgo vuelven a figurar en los estudios de organizaciones escolares que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza.

Gestión y liderazgo son dos nociones integradoras del universo de los procesos de dirección de los ámbitos organizativos. La gestión se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, en tanto que el liderazgo se vincula con los valores, los propósitos, la pasión y la imaginación, necesarios para poner en circulación los procesos de animación y movilización de los actores del sistema.

El gestor, como líder, comunica la visión de futuro compartido de lo que se intenta lograr, articulando una búsqueda conjunta de los integrantes de la organización que no necesariamente comparten el mismo espacio y tiempo institucional, aunque sí los mismos desafíos. La cultura de raíces burocráticas nos ha hecho suponer muchas veces que con elaborar objetivos y programas es suficiente para desempeñar una buena gestión. Sin embargo, la comprensión de los fines de los proyectos por parte de los innumerables actores que participan en una gestión nunca fue ni podrá ser un proceso obvio, de adhesión inmediata.

El liderazgo asume el complejo desafío de convocar a participar en extensas redes de trabajo orientadas a asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes.

La fórmula del éxito directivo no está escrita en piedra, debido a que cada escuela tiene sus propias realidades, y lo que puede funcionar en un contexto, puede ser nefasto en otro. Sin embargo, tener un referente y analizar una realidad en particular puede entregarnos indicios a la hora de tomar decisiones cuando se ejerce el rol de director.

Por lo anteriormente mencionado, esta investigación busca determinar cuáles son las competencias más valoradas o destacadas por la comunidad educativa del Liceo Bicentenario Minero S.S. Juan Pablo II de la comuna de Alto Hospicio de su directora que le permiten a dicho establecimiento la obtención de resultados académicos destacados y una formación escolar exitosa de acuerdo con su proyecto educativo institucional.

La importancia de realizar esta investigación radica en la identificación de factores que determinan si una gestión directiva es efectiva o no y más aún relevante. Información esencial para quienes buscan ejercer un cargo directivo dentro de una institución de educación.

Preguntas de Investigación Preguntas y objetivos de la investigación

Luego del planteamiento del problema, surgen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las competencias más valoradas por la comunidad educativa de la directora del Liceo Bicentenario Minero S.S. Juan Pablo Segundo, de la comuna de Alto Hospicio?
2. ¿De qué manera o en qué situaciones dichas competencias juegan un rol fundamental en el ejercicio directivo?
3. ¿Cómo impactan esas competencias en los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del Liceo Bicentenario Minero S.S. Juan Pablo Segundo, de la comuna de Alto Hospicio?
4. ¿Es posible desarrollar esas competencias entre los demás miembros del equipo directivo?

Objetivo General

Determinar las competencias de liderazgo y su incidencia en la gestión escolar desde la valoración de la comunidad educativa del Liceo Bicentenario Minero S.S. Juan Pablo II, comuna de Alto Hospicio, región de Tarapacá-Chile, durante el año 2021.

Objetivos específicos

Identificar las competencias de liderazgo empleado por el equipo directivo del Liceo Bicentenario Minero S.S Juan Pablo II.

Determinar el impacto de las competencias del liderazgo directivo en la gestión escolar.

Establecer la incidencia de las competencias de liderazgo y el desempeño del equipo directivo.

Marco Teórico

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar

Actualmente en Chile, se utiliza un modelo para evaluar el desempeño directivo y su desarrollo profesional, centrado el documento “Marco para la Buena Dirección”, esta guía fue reformulada en el año 2015 a partir de experiencias de profesionales de la Educación y estándares internacionales.

Este documento describe las prácticas, recursos, competencias y conocimientos que orientan el desarrollo por parte de los equipos directivos, de un liderazgo efectivo en diversos contextos y de esta manera se destaca que el director es, socialmente, el llamado a liderar y dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, preocupado por obtener logros de aprendizajes para sus alumnos, logros institucionales para el establecimiento y de satisfacción en la comunidad educativa. También destaca el rol profesional que le compete a los Docentes Directivos como líderes del proyecto educativo.

En esta línea, el Ministerio de Educación promovió cambios significativos en el proyecto de Reforma a la ley JEC, N° 19.979 en el año 2004, estableciendo atribuciones y funciones a los directores de establecimientos educacionales. La ley señala que la función principal del director es conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, con atribuciones en lo pedagógico, administrativo y financiero, pudiendo ser los últimos dos encomendados.

Este marco propone cinco dimensiones prácticas y tres recursos personales que se agrupan en tres ámbitos.

Las cinco dimensiones prácticas describen lo que es necesario saber hacer, en términos amplios, para liderar y gestionar una institución escolar de manera efectiva, considerando su adaptación a los contextos de cada establecimiento escolar (Marco para la Buena Dirección, año 2015).

A continuación, se detallarán las cinco dimensiones prácticas presentes en el documento Marco de la Buena Dirección.

a) Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.

Esta dimensión está enfocada en la manera en que el equipo directivo guía, promueve y fomenta los lineamientos institucionales establecidos en el PEI, PME de la institución en conjunto a las políticas nacionales y la manera en que logra cohesionar los diferentes estamentos que componen el establecimiento de forma democrática y participativa de la comunidad.

b) Desarrollando las capacidades profesionales.

Esta dimensión se enfoca en como el director en conjunto a su equipo directivo es capaz de potenciar el desarrollo profesional de todos los integrantes de la comunidad educativa y además la manera en que selecciona al nuevo personal acorde y competente a su contexto educativo, sin olvidar su propio desarrollo profesional, de manera de construir capacidades internas que permitan alcanzar los objetivos y metas de mejoramiento del establecimiento y sostenerlas en el tiempo.

c) Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta dimensión se enfoca en como el director en conjunto a su equipo directivo lograr monitorear la articulación e implementación del currículum escolar en todos los niveles de enseñanza a través de estrategias que permiten el perfeccionamiento docente continuo que permita mejorar la y articulación pedagógica.

d) Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.

El director junto a su equipo directivo planifica, diseñan e implementan políticas institucionales que promuevan el respeto, la equidad, la justicia a través de actividades formativas que fomenten y resguarden los derechos, deberes de la comunidad escolar por medio de la participación y colaboración de los diferentes actores de la comunidad escolar.

e) Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.

El director junto a su equipo debe velar por la concreción del Proyecto Educativo Institucional de su establecimiento para esto deben estructurar la institución, organizar sus procesos y definir roles en función de las prioridades de mejoramiento de la institución; cautelando siempre que el funcionamiento del

establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.

Las dimensiones descritas con anterioridad no son verdades absolutas sino medios de como ejercer un liderazgo efectivo en diversos contextos educativos de nuestro país y es por esto que en conjunto con los recursos personales se logra un complemento significativo que sirve como guía y apoyo orientado hacia la buena dirección de una institución. Cada vez que se realiza alguna práctica institucional se deben movilizar una serie de personales que están al servicio de un propósito y trabajo colectivo que permiten una mejora de la dirección de un establecimiento, pudiéndose observar al menos tres tipos de recursos los cuales se detallan que a continuación a partir de lo que se menciona de ellos en el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.

Los recursos personales son:

- a) Principios: Aluden a los recursos personales que, a partir de un sistema de creencias y un marco valórico universal, habitualmente expresado en el PEI guían la conducta de los líderes, lo que permite asegurar la coherencia de las decisiones conforme a propósitos superiores.
- b) Habilidades: Refieren a capacidades conductuales y técnicas que permiten implementar procesos y acciones a fin de lograr los objetivos declarados. Las habilidades se desarrollan sin vulnerar los principios en que se enmarcan.
- c) Conocimientos profesionales: Remiten al conjunto de saberes y conocimientos adquiridos en procesos formales de educación, complementados por la experiencia profesional. Los directivos deben conectar los conocimientos adquiridos con sus prácticas.

Liderazgo Educativo:

El liderazgo educativo es la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela (Leithwood, 2009, p. 20). La labor del liderazgo puede ser realizada por personas que desempeñan varios roles en la escuela. Los líderes formales —aquellas

personas que ocupan cargos formales de autoridad— sólo son líderes genuinos en la medida que desempeñen esas funciones. Las funciones del liderazgo pueden realizarse de muchas maneras, dependiendo del líder individual, del contexto y del tipo de metas que se persiguen.

Leithwood (2009), en su investigación establece cuatro afirmaciones sobre el liderazgo escolar exitoso, las cuales son:

- Afirmación 1: El liderazgo escolar contribuye de manera importante al mejoramiento del aprendizaje escolar.
- Afirmación 2: El liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar por los directores y los profesores, y puede ser distribuido a otros.
- Afirmación 3: Un conjunto de prácticas básicas de liderazgo es valioso en prácticamente todos los contextos.
- Afirmación 4: Los líderes exitosos que trabajan con diferentes tipos de alumnos establecen las condiciones necesarias para promover el logro escolar, la equidad y la justicia.

El liderazgo escolar, considerado exitoso debe englobar estas dimensiones, ya que es una forma en donde todos los miembros de la comunidad participan activamente a través de guía e influencia de un equipo con propósitos claros y precisos que favorecen una mejora en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los establecimientos educativos.

Quienes ejercen el liderazgo en un contexto escolar deben ser personas con un desarrollo de las habilidades sociales blandas, ya que deben ser capaces de responder a diversos contextos dentro de un mismo establecimiento ,ya que son ellos quienes deben delimitar los procesos para lograr los objetivos y metas planteados en una institución, generalmente esta responsabilidad recae en el director y su equipo quienes deben velar porque cada miembro responsable del aprendizaje de los estudiantes realicen su labor a las políticas locales y nacionales , si realmente se quiere dar un salto en los resultados de aprendizaje de los alumnos. No es que los directores puedan reemplazar el trabajo cotidiano de los docentes de aula, pero pueden potenciarlo y cualificarlo, ayudando a que cada profesor realice mejor su compleja tarea, así como a que se cree una

verdadera comunidad de profesionales en la escuela. De ahí que lograr mejores directivos equivale a alcanzar más calidad en la enseñanza.

Gestión Escolar:

Para definir el concepto de gestión escolar es necesario aclarar que el concepto de gestión proviene desde el mundo empresarial y se define de la siguiente manera “la gestión es la actividad que desarrollan los directivos en el seno de una empresa u organización. Cuando llevamos este concepto al ámbito educativo es necesario realizar distinciones conceptuales ya que este concepto se puede fragmentar en tres formas, las cuales son la gestión educativa, pedagógica y escolar siendo la primera la que tiene relación con las decisiones de política educativa en la escala más amplia del sistema de gobierno y la administración gubernamental de la educación, mientras tanto que la gestión pedagógica es entendida como el locus de interacción con los alumnos, ahí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, (Ezpeleta y Furlán, 1992) y la gestión escolar son las acciones que emprende el equipo de dirección de un establecimiento educativo en particular.

El concepto de gestión escolar es integrador y multidimensional, por lo tanto complejo, que aplicado a la conducción de los centros escolares, contrae una serie de realidades, que deben de ser enfrentadas al nivel del aula, al de los actores escolares, en las relaciones que se deben entablar en el contexto comunitario y especialmente al nivel de los sistemas educacionales, es por esto que las practicas efectuadas en un establecimiento educativo con la finalidad de obtener resultados determinados , todos los miembros de la comunidad deben involucrarse porque cada institución plantea un desafío de acuerdo al contexto en el que se encuentra y así lograr los resultados esperados.

Competencias de los directores en la resolución de problemas

Hasta hace poco, la investigación orientada al procesamiento de la información se centraba en las características del problema en sí (particularmente en su “estructura”) y se dedicaba al estudio de los problemas “bien estructurados” (esto es, claramente presentados, con toda la información necesaria a mano, y con un “algoritmo” apropiado que garantizara una solución correcta; Frederiksen, 1984) y/o en los problemas “de bajo conocimiento” (es decir, que involucraban situaciones nuevas en las que no se requería de un conocimiento o habilidades especializadas; Glaser, 1984; Simon, 1973, 1975). Sin embargo, la investigación en este campo ha tomado direcciones nuevas. Primero, cada vez hay mayor conciencia de que el proceso que utiliza una persona para resolver un problema está más relacionado con su conocimiento del problema específico que con el tipo o las características del problema per se (Frederiksen, 1984). Segundo, debido a la importancia del conocimiento, los estudios sobre solución de problemas se han realizado crecientemente en ámbitos de conocimiento específicos más que en ámbitos “de bajo conocimiento”. Baird (1983) y Glaser (1984) han proporcionado evidencia sustancial para corroborar que esta orientación de la investigación es la adecuada. Finalmente, hay evidencia de un interés creciente por los problemas “mal estructurados” (es decir, aquellos con objetivos indefinidos y/o en que se proporcionan materiales incompletos; Greeno, 1976), así como una toma de conciencia sobre las limitaciones que implica el generalizar los resultados de investigaciones sobre problemas bien estructurados a los procesos implícitos en la solución de problemas mal planteados.

Este tratamiento de la estructura del problema y los conocimientos de la persona abocada a su solución pone de relieve la importancia del conocimiento de un ámbito específico para explicar los procesos que intervienen en la solución de problemas. Poco de lo que encontramos en la literatura actual puede ser fiablemente generalizado al rol de director de

escuela. De hecho, sólo pude encontrar dos estudios empíricos (Hayes-Roth y Hayes Roth, 1979; Voss, Green, Post, y Penner, 1983) con información acerca de los problemas mal estructurados, problemas relacionados con la vida cotidiana, y/o aquellos que Scriven (1980) denominó “problemas de evaluación”. Uno de estos estudios (Voss et al, 1983) se abocó a la solución de problemas en el ámbito de las ciencias sociales. La aplicación de este estudio, basado en el modelo de procesamiento de la información general a problemas mal estructurados, así como su aproximación a la caracterización de los problemas de las ciencias sociales (tomando en cuenta más que la “estructura”), ha influenciado significativamente el rumbo de nuestra investigación.

Los estudios sobre solución de problemas en que se compara a los expertos con los novatos, y una reseña de estos estudios arrojó siete diferencias entre ambos grupos. En comparación con los novatos, los expertos:

(1) son más capaces de regular sus propios procesos para resolver problemas. Al parecer, este control metacognitivo es lo que Schön denomina “reflexionando en acción” y “reflexionando acerca de la acción” (Berliner, 1986);

(2) disponen de más información relevante acerca del problema (Berliner, 1986; Norris, 1985) y la tienen almacenada en la memoria en forma más organizada, más ricamente conectada, lo que aumenta su accesibilidad y amplía su aplicación (Bereiter y Scardamalia, 1986);

(3) se representan los problemas utilizando categorías más abstractas (a diferencia de los aspectos más superficiales del problema) y con referencia a principios más básicos (Berliner, 1986; Chi, Feltovich, y Glaser, 1981; Voss et al, 1983); también tienen mayores destrezas para detectar patrones y lo hacen en forma más rápida (Bereiter y Scardamalia, 1986; Berliner, 1986);

(4) identifican y se proponen objetivos más complejos para resolver problemas y objetivos relacionados con planes de acción (Bereiter y Scardamalia, 1986; Berliner, 1986);

(5) invierten más tiempo planificando sus estrategias globales iniciales y son planificadores más flexibles y oportunos durante el proceso de solución de un problema. Son también capaces de utilizar una gama más amplia de aproximaciones a una solución (Berliner, 1986; Norris, 1985);

(6) han automatizado muchas secuencias recurrentes de actividad para resolver un problema (Norris, 1985); y

(7) son más sensibles a las demandas de la tarea y a los contextos sociales dentro de los cuales hay que buscar una solución a los problemas (Berliner, 1986).

En su mayor parte, estas siete diferencias han sido observadas en relación con los problemas bien estructurados o (con mucha menor frecuencia) a problemas mal estructurados en ámbitos que exigen un alto nivel de conocimiento. De este modo, los estudios que se focalizan en el procesamiento de la información arrojan muy poca luz sobre aquel aspecto del trabajo de un administrador de escuela que presenta mayores dificultades. Sabemos aún menos acerca de las fuentes de pericia para este aspecto de su trabajo. Si bien nos resultaron útiles como marco de referencia, consideramos que las conceptualizaciones disponibles acerca del proceso de solución de problemas no podían ser justificadas a priori como marco de referencia para una investigación sobre los procesos involucrados en la solución de problemas de los directores de escuela. Por lo tanto, uno de los propósitos iniciales de nuestro estudio fue desarrollar un marco de referencia con sólidos fundamentos (Glaser y Strauss, 1967) para describir los procesos que utilizan los directores en la solución de problemas.

Componentes del proceso de solución de problemas

Los componentes fundados de la solución de problemas fueron evidentes en las respuestas de los directores a los seis problemas que les fueron presentados. A continuación, se presentan estos componentes junto con una definición abreviada de cada uno de ellos.

- *Interpretación*: la comprensión de un director sobre la naturaleza específica del problema, a menudo cuando se podían identificar múltiples problemas potenciales

- *Objetivos*: las metas relativamente inmediatas que el director intenta alcanzar en respuesta a su interpretación de los problemas

- *Principios*: las metas relativamente a largo plazo, los principios operacionales, las leyes fundamentales, doctrinas y supuestos que orientan el pensamiento del director

- *Barreras*: obstáculos “inamovibles” o factores que limitan severamente el abanico de soluciones posibles que el director creía tener a su disposición

- *Procesos para definir una solución*: la acción tomada por el director para resolver un problema (a la luz de su interpretación del problema, principios y objetivos a alcanzar, y barreras a enfrentar)

La dimensión emocional del mejoramiento escolar

“Si el objetivo de la educación o de la reforma educativa es mejorar los aprendizajes escolares, ¿cuál es la vía más importante para alcanzar esa meta?” Hágale esa pregunta a personas comunes y corrientes y vea el tipo de respuestas que obtiene. Si se la formula a apoderados, alumnos, hombres de negocios, políticos, educadores o al llamado “ciudadano común”, la respuesta usualmente se relaciona con los profesores y sus prácticas. No se requiere un sofisticado respaldo teórico para llegar a esa respuesta que es de sentido común. Ésta se justifica por una simple lógica asociativa: las interacciones entre alumnos y profesores consumen de lejos el grueso del tiempo total de permanencia de los estudiantes en los establecimientos escolares.

Dicho esto, una lectura superficial de la mayoría de las investigaciones y recomendaciones dirigidas a los directores de escuela respecto de cómo mejorar los aprendizajes escolares podría distraer a los líderes escolares de

esa comprensión fundamental. Analicemos las etiquetas que cuelgan de sólo un par de las más poderosas variables que explican las fluctuaciones en los aprendizajes escolares y qué significan en la realidad.

La incorpórea etiqueta de “tiempo pedagógico” en realidad se refiere al uso que hacen los profesores del tiempo pedagógico. El término despersonalizado “cultura escolar de colaboración”, en la práctica se refiere al tipo y grado de interacción entre los profesores acerca de su labor. Y aun cuando “tamaño de la clase” es generalmente descrito como una simple estimación del número de alumnos en una clase, la explicación acerca de sus efectos depende casi íntegramente de cómo las prácticas pedagógicas de los profesores cambian en respuesta a la variación del número de alumnos en sus clases. Es decir, la mayoría, si no todas las “variables relacionadas con el aula”, en realidad son una forma de práctica docente. Pero hay más. Las prácticas docentes, —lo que hacen los profesores— dependen de lo que ellos piensan y sienten. Cuando cambian sus prácticas es porque sus mentes han cambiado. El entendimiento de los profesores, proceso a la vez cognitivo y afectivo, precede a la práctica docente.

Este apartado se centra particularmente en el aspecto afectivo de ese entendimiento, aspecto que hasta el momento ha sido mirado en menos por la literatura sobre mejoramiento escolar. Basándome en una amplia reseña sobre evidencia empírica, sostengo que:

- Un puñado significativo de emociones de los profesores tienen una gran influencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Las condiciones laborales de los profesores, a su vez, tienen una gran influencia sobre esas emociones;
- El liderazgo escolar, especialmente las prácticas de los directores, es uno de los elementos más importantes relacionados, directa o indirectamente, con las condiciones laborales que influyen sobre las emociones de los profesores; y

- Las prácticas de liderazgo que claramente generan emociones positivas en los profesores son parte de varios modelos más generales de liderazgo.

Tanto la estructura de este capítulo como las presunciones que hay tras mi argumento reflejan una descripción retrospectiva de los mejoramientos de los aprendizajes escolares. Estos mejoramientos son en gran medida, pero no exclusivamente, una consecuencia de las prácticas docentes a nivel de escuela y de aula. Estas prácticas están moldeadas por el entendimiento de los profesores (que incluye sus sentimientos y emociones), el cual, a su vez, está influido por las condiciones en que ellos trabajan.

En estudios actuales sobre “cognición situada” (por ejemplo, Lave, 1997) pueden hallarse argumentos teóricos sofisticados respecto de la importancia de estas condiciones. Al menos tres tipos de condiciones laborales u organizacionales influirían sobre los pensamientos y los sentimientos de los profesores. Las más importantes son aquellas con las que se encuentran los profesores en sus salas de clase (por ejemplo, recursos pedagógicos). Pero el trabajo de los docentes no se limita a la sala de clase.

Las condiciones imperantes en la escuela (por ejemplo, un liderazgo apoyador por parte del director) son importantes influencias sobre su trabajo, tanto dentro como fuera del aula. Finalmente, una proporción significativa de las condiciones laborales de los profesores a nivel de escuela y de aula es producto de las políticas, prácticas y de otras iniciativas que surgen fuera de la escuela, en el distrito, el estado o la provincia, y en la sociedad en su conjunto.

Las emociones de los profesores

La evidencia destaca siete emociones de los profesores que tienen consecuencias significativas en el mejoramiento escolar. Estas incluyen tanto el sentido individual como el colectivo de eficacia profesional, el compromiso organizacional, la satisfacción laboral, el estrés y/o colapso, el ánimo, y el

compromiso con la profesión. En esta sección, aclaro cuáles son las características de estas emociones y resumo la evidencia existente sobre sus efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Eficacia docente individual

La eficacia docente individual ha sido definida como la capacidad que un profesor cree tener para mejorar el aprendizaje escolar (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy, 1998). Es una creencia respecto a la propia habilidad para realizar una tarea o alcanzar una meta. Esta eficacia puede ser relativamente general, como el caso de la percepción del docente respecto de sus capacidades pedagógicas con todos los alumnos y todos los contenidos curriculares, o más específica, como el caso de la percepción del profesor acerca de su habilidad para enseñar un concepto determinado (por ejemplo, la evolución) a un tipo específico de alumnos (por ejemplo, alumnos de 6º Básico). Para ser claros, es una percepción acerca de las propias habilidades o capacidades y no las habilidades o capacidades reales. Las percepciones sobre la propia eficacia están asociadas con otros pensamientos y sentimientos. Por ejemplo, en su metaanálisis sobre investigaciones en compromiso organizacional, en contextos no escolares, Mathieu y Zajac (1990) encontraron fuertes relaciones positivas entre la autoeficacia y el compromiso organizacional de los empleados. Se ha llegado a resultados semejantes en estudios sobre profesores (Tschannen-Moran et al, 1998). Los bajos índices de autoeficacia de los profesores también se asocian con sentimientos de estrés.

Bandura (1996) sostiene que la percepción que un individuo tiene respecto a su capacidad para desarrollar una tarea específica o un conjunto más amplio de tareas tiene una fuerte influencia sobre la cantidad de esfuerzo que invierte, el tiempo en que persiste en tratar de realizar la tarea, cuán resiliente es frente a un eventual fracaso, y cuán capaz es de lidiar con el estrés en circunstancias demandantes. Este punto de vista teórico ha sido respaldado por investigaciones empíricas realizadas con profesores. La

presencia de altos índices de autoeficacia en profesores se ha asociado con varios comportamientos muy positivos (resumidos en Goddard y Goddard, 2001). Por ejemplo:

- Una decreciente tendencia a ser críticos ante las respuestas incorrectas de los alumnos y persistencia en ayudar a los alumnos esforzados a llegar a respuestas correctas;

- Fomento de expectativas por el logro de buenos resultados en el aula;

- Desarrollo de relaciones interpersonales cálidas dentro de la sala de clase;

- Una creciente tendencia a persistir en ayudar a un estudiante que no logra entender un concepto;

- Mayor probabilidad de agrupar a los alumnos para la entrega de contenidos;

- Mayores posibilidades de experimentar pedagógicamente;

- Mayor voluntad para probar con diferentes materiales y enfoques;

- Mayor probabilidad de implementar prácticas novedosas;

- Mejor planificación y organización para la entrega de contenidos;

- Mayores probabilidades de tratar a los alumnos con justicia;

- Mayor voluntad para trabajar con alumnos que experimentan dificultades;

- Mayor tendencia a recomendar que se incorporen alumnos de nivel socioeconómico inferior en una sala de clase regular;

- Buena disposición ante las consultas educativas;

- Actitud positiva hacia la reforma educativa;

- Satisfacción laboral; y

- Mayores índices de participación de los padres en la escuela.

Una creciente cantidad de evidencia asocia también la presencia de índices más elevados de autoeficacia con índices más elevados de logro escolar, particularmente en matemáticas y lectura en la enseñanza primaria y en diferentes poblaciones escolares (véase, por ejemplo, Anderson,

Greene, y Loewen, 1988; Ross, 1992), y con actitudes más positivas hacia la escuela, las asignaturas y los profesores; e índices más bajos de suspensiones y deserción escolar (Esselman y Moore, 1992). Índices más altos de autoeficacia docente también se asocian con índices más altos de autoeficacia en los alumnos, importante mediador del aprendizaje escolar. Bajos índices de autoeficacia docente se han asociado con una creciente probabilidad de dejar la profesión (Glickman y Tamashiro, 1982).

Marco Metodológico

Enfoque y diseño de la investigación

El enfoque será cuantitativo, en una investigación cuantitativa se pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo (muestra) a una colectividad mayor (población). (Hernández, Fernández y Baptista, 2016).

El diseño de la investigación es no experimental y exploratorio, ya que de acuerdo con Fernández, Fernández y Baptista (2016) Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas. Es importante señalar que, dada la naturaleza de estudio exploratorio, no se considera la formulación de hipótesis.

Población y Muestra

Población: Docentes del establecimiento Liceo Bicentenario Juan Pablo Segundo de la comuna de Alto Hospicio, Región de Tarapacá.

Muestra: Tipo de muestra – no probabilística. 5 profesores del establecimiento.

Instrumentos y/o Procedimientos de recolección de datos

Recolectar los datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico (Hernández, Fernández y Baptista, 2016). Para esta investigación utilizaremos el escalamiento de Likert el cual consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones.

Escala de Likert para recolección de datos sobre competencias directivas

Objeto de Actitud: Competencias directivas y de liderazgo la directora del establecimiento educacional Liceo Bicentenario Juan Pablo Segundo de la comuna de Alto Hospicio, región de Tarapacá.

Nombre del participante:

Cargo/ Función en el establecimiento:

Competencia	Descripción	Valoración
Manejo de dirección	1. Dirige la institución educativa de acuerdo con los fundamentos de la gestión educativa y al contexto	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
	2. Garantiza la articulación del proyecto educativo institucional con el entorno	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
	3. Promueve la participación de los principales actores de la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto educativo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
	4. Contribuye a que el equipo tenga una visión compartida y claros programas de trabajo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
Gestión compartida del cambio	5. Escucha y atiende a los profesores, estudiantes y padres de familia	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
	6. Genera planteamientos y soluciones innovadoras a los problemas de la gestión escolar	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
	7. Asegura los canales de comunicación e información para la mejor toma de decisiones	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo

		<input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
	8. Genera el cambio colectivo transmitiendo ideas innovadoras	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
Manejo del Liderazgo	9. Posee una visión y unos valores sólidos que permitan obtener la confianza del su equipo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
	10. Tiene capacidad de análisis e interpretación del entorno, así como de crear redes y alianzas con otras entidades y actores	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
	11. Fomenta un ambiente de colaboración y trabajo en equipo con liderazgo participativo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo
	12. Comprende y gestiona la diversidad y el conflicto	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo

Criterios de calidad

Los criterios de calidad tienen como objetivo validar los resultados de la investigación a través de la rigurosidad científica necesaria para que las conclusiones del estudio tengan pertinencia y relevancia en el campo de estudio.

Los criterios de credibilidad de la presente investigación son aportados por la triangulación que se produce al utilizar varias fuentes de información, visiones teóricas, enfoques; que para este estudio específico se han considerado fundamentalmente desde: ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación de Kenneth Leithwood; ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? (Bolívar, 2010) además del texto Lo Aprendí en la Escuela (CIAE, 2014)

Análisis de los Resultados

Para el análisis de resultados del instrumento de recolección de datos se siguieron los siguientes pasos:

- 1) Aplicación del instrumento
- 2) Asignación de puntajes a los enunciados
- 3) Generación de una base de datos
- 4) Cálculo de los puntajes
- 5) Cálculo en la frecuencia de cada elemento
- 6) Elaboración de gráficos

Asignación de puntajes a los enunciados: Se establece un valor aritmético a cada respuesta en los elementos enunciados para que puedan ser interpretarlos fácilmente. De esta forma, se identificará la valoración a las competencias directivas.

Enunciado	Puntaje
Muy en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
De acuerdo	4
Muy en de acuerdo	5

(Fuente: Elaboración propia)

Generación de una base de datos: Una vez recopilado la información de la muestra, se crea una tabla con una primera columna con el nombre de la persona que respondió la encuesta. A continuación, se escriben los títulos de columna de cada ítem evaluado. Después, se especifican los valores que corresponden a las respuestas.

Encuesta		Valores de elementos de acuerdo con escala de Likert											
N°	Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Sujeto A	4	5	4	3	4	5	4	4	5	5	5	3
2	Sujeto B	5	5	4	4	3	4	3	4	4	5	4	3
3	Sujeto C	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	Sujeto D	5	5	4	4	3	4	5	3	3	4	3	4
5	Sujeto E	5	4	4	3	4	3	5	3	4	3	5	5

(Fuente: Elaboración propia)

Como se puede apreciar, esta escala de Likert tiene un diseño de cuestionario realizado a 5 profesores/as diferentes que consta de 12 enunciados con 5 opciones de respuesta.

Cálculo de los puntajes: A continuación, se sumarán los puntajes de cada sujeto y elemento.

Encuesta		Valores de elementos de acuerdo con escala de Likert												
N°	Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Valor por sujeto
1	Sujeto A	4	5	4	3	4	5	4	4	5	5	5	3	51
2	Sujeto B	5	5	4	4	3	4	3	4	4	5	4	3	48
3	Sujeto C	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60
4	Sujeto D	5	5	4	4	3	4	5	3	3	4	3	4	47
5	Sujeto E	5	4	4	3	4	3	5	3	4	3	5	5	48
Valor por elemento		24	24	21	19	19	21	22	19	21	22	22	20	

(Fuente: Elaboración propia)

Cálculo en la frecuencia de cada elemento: El término frecuencia indica el número de veces que un factor se repite dentro de una serie.

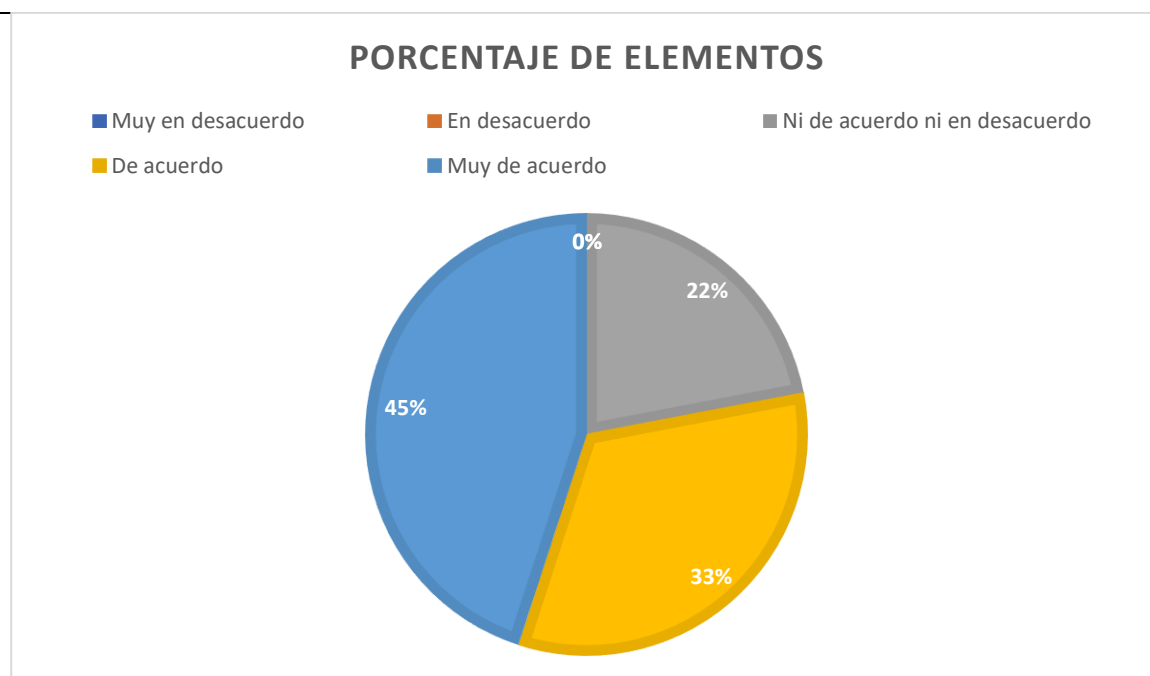
Cuenta de frecuencia por cada elemento

N°	Elemento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Muy en desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	En desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0	0	2	2	1	1	2	1	1	1	2
4	De acuerdo	1	1	4	2	2	2	1	2	2	1	1	1
5	Muy de acuerdo	4	5	1	1	1	2	3	1	2	3	3	2

(Fuente: Elaboración propia)

Composición de los elementos

Muy en desacuerdo	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	22%
De acuerdo	20	33%
Muy de acuerdo	27	45%
Total	60	100%

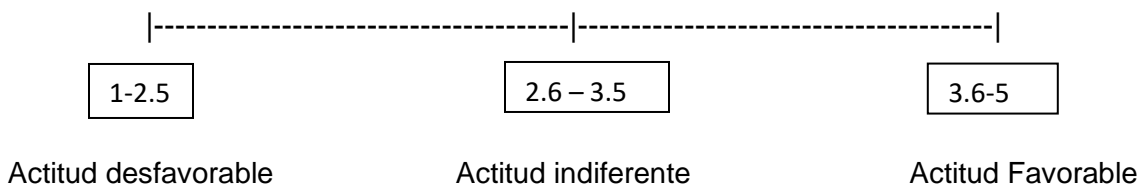


(Fuente: Elaboración propia)

Valores e interpretaciones de los resultados:

La encuesta aplicada en formato escalamiento de Likert tiene la siguiente valoración dependiendo de los puntajes totales.

1. Entre 1- 2.5: Actitud desfavorable
2. Entre 2.6 a 3.5: Actitud indiferente
3. Entre 3.6 a 5 : Actitud favorable



Encuesta		Valores de elementos de acuerdo con escala de Likert												Valor por sujeto	Media
N°	Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	Sujeto A	4	5	4	3	4	5	4	4	5	5	5	3	51	4.2
2	Sujeto B	5	5	4	4	3	4	3	4	4	5	4	3	48	4
3	Sujeto C	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	5
4	Sujeto D	5	5	4	4	3	4	5	3	3	4	3	4	47	3.9
5	Sujeto E	5	4	4	3	4	3	5	3	4	3	5	5	48	4
Valor por elemento		24	24	21	19	19	21	22	19	21	22	22	20		

En las siguientes tablas podemos indicar que la totalidad de los profesores indica valora las competencias directivas en los ámbitos Manejo de dirección, Gestión compartida del cambio y Manejo del Liderazgo, ya que la media en las respuestas de los encuestado se encuentra sobre 50 puntos de un total de 60 o en otras palabras todos están sobre los 3.5 puntos de media.

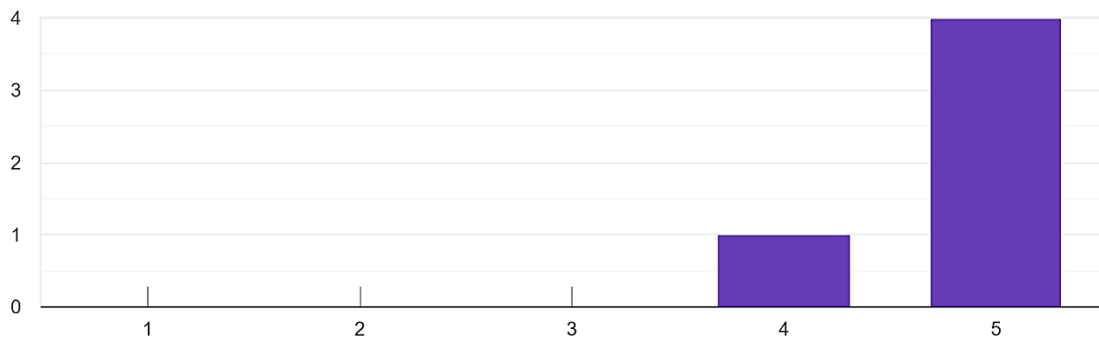
Análisis de resultados por competencia:

Categoría 1: Manejo de dirección

1. Dirige la institución educativa de acuerdo con los fundamentos de la gestión educativa y al contexto.

1. Dirige la institución educativa de acuerdo con los fundamentos de la gestión educativa y al contexto

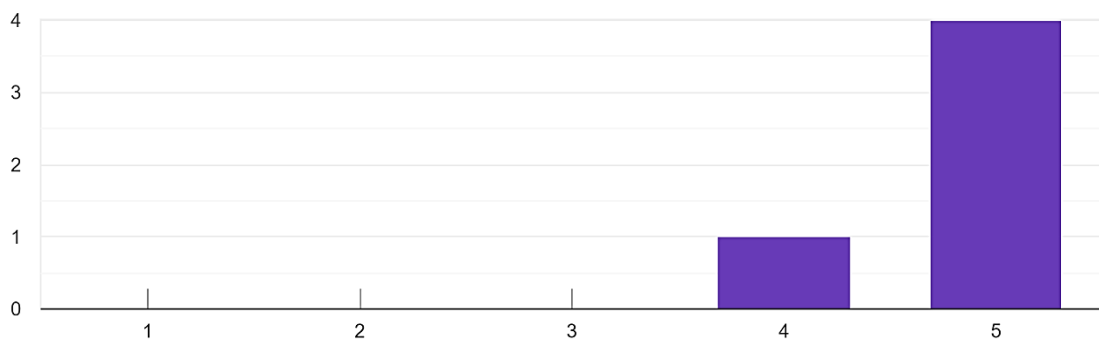
5 respuestas



2. Garantiza la articulación del proyecto educativo institucional con el entorno.

2. Garantiza la articulación del proyecto educativo institucional con el entorno

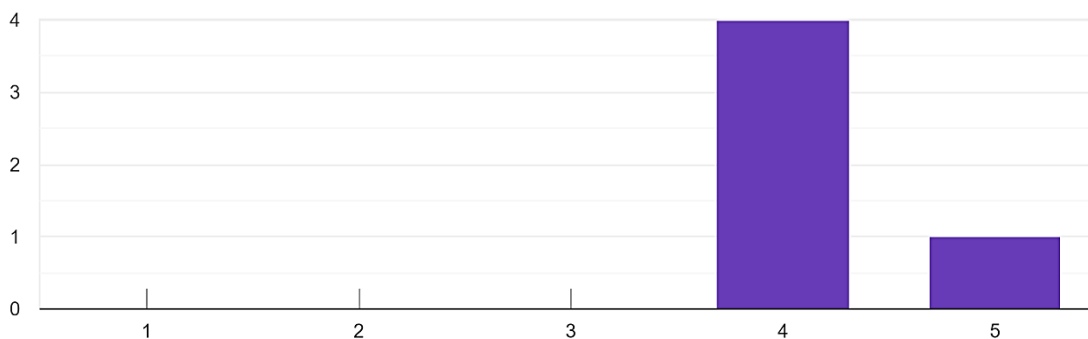
5 respuestas



3. Promueve la participación de los principales actores de la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto educativo.

3. Promueve la participación de los principales actores de la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto educativo

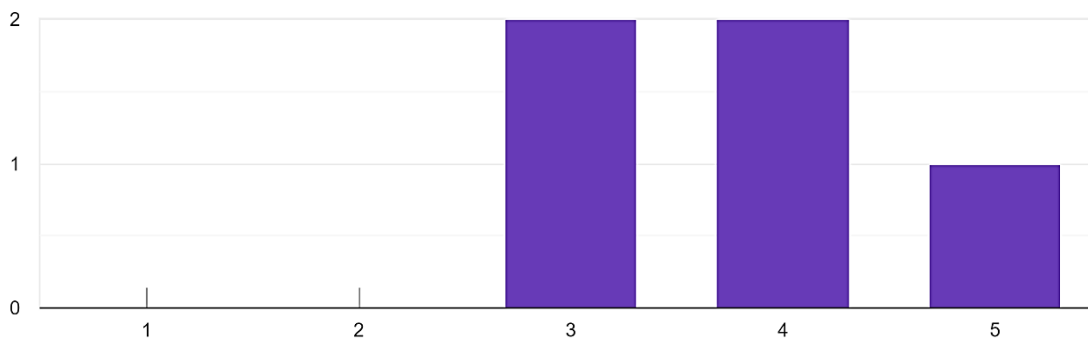
5 respuestas



4. Contribuye a que el equipo tenga una visión compartida y claros programas de trabajo

4. Contribuye a que el equipo tenga una visión compartida y claros programas de trabajo

5 respuestas



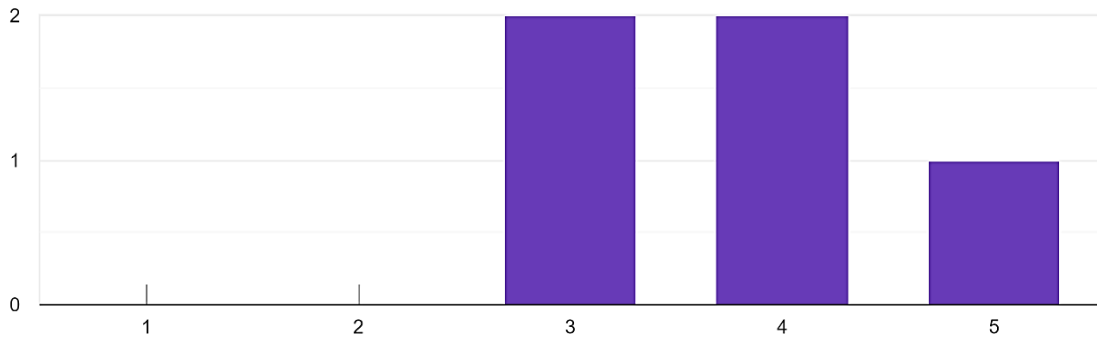
En este primer ámbito evaluado como lo es “manejo de dirección” podemos identificar que existe gran valoración por las competencias de la directora, en donde sobre el 80% de las respuestas entregadas por los encuestados, se ubican en las opciones de acuerdo o muy de acuerdo en los enunciados presentados.

Categoría 2: Gestión compartida del cambio

1. Escucha y atiende a los profesores, estudiantes y padres de familia

5. Escucha y atiende a los profesores, estudiantes y padres de familia

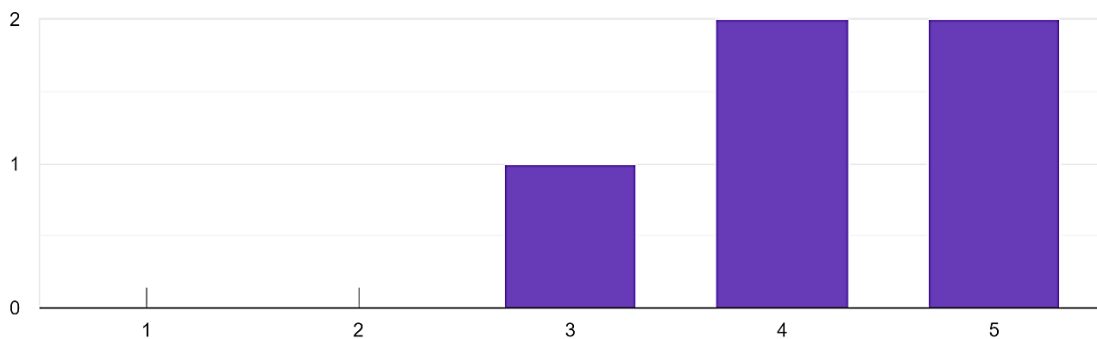
5 respuestas



2. Genera planteamientos y soluciones innovadoras a los problemas de la gestión escolar

6. Genera planteamientos y soluciones innovadoras a los problemas de la gestión escolar

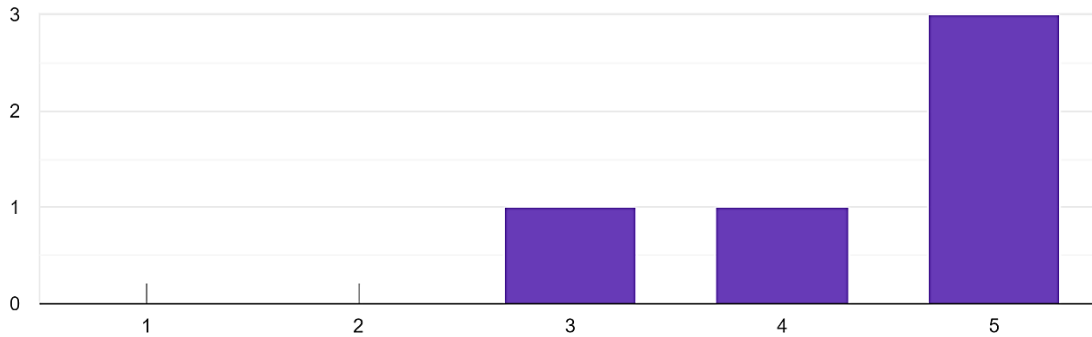
5 respuestas



3. Asegura los canales de comunicación e información para la mejor toma de decisiones.

7. Asegura los canales de comunicación e información para la mejor toma de decisiones

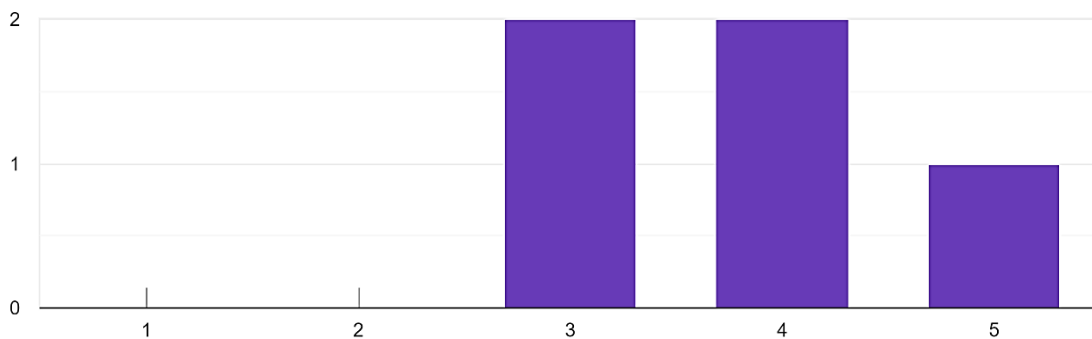
5 respuestas



4. Genera el cambio colectivo transmitiendo ideas innovadoras

8. Genera el cambio colectivo transmitiendo ideas innovadoras

5 respuestas



En esta segunda categoría “gestión compartida del cambio” podemos identificar que si bien, los docentes reconocen que existen los canales necesarios para comunicarse, no hay una valoración absoluta en la actividad de escuchar a apoderados y estudiantes, siendo esta una función delegada a diferentes estamentos del establecimiento. También podemos identificar que los docentes

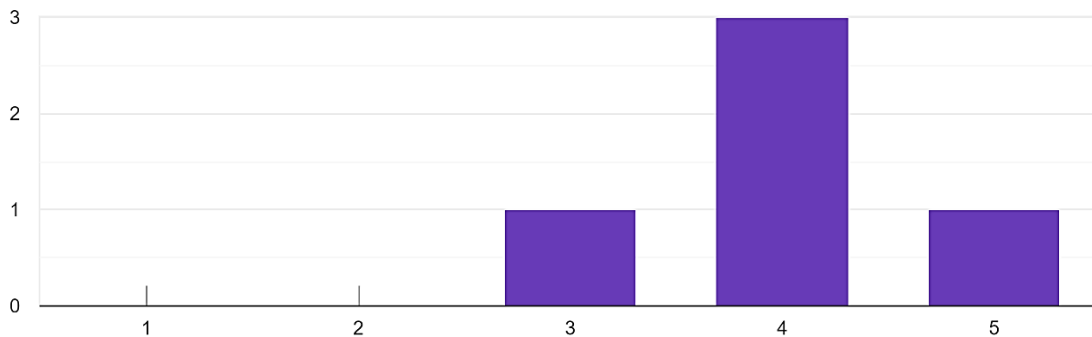
encuestados indican que si bien, existe una buena gestión en la resolución de problemas, los cambios innovadores no son absolutamente colectivos.

Categoría 3: Manejo del Liderazgo

1. Posee una visión y unos valores sólidos que permitan obtener la confianza del su equipo.

9. Posee una visión y unos valores sólidos que permitan obtener la confianza del su equipo

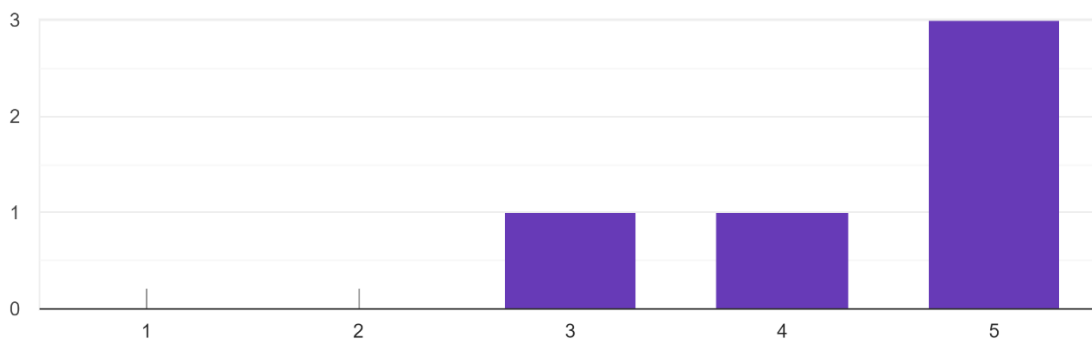
5 respuestas



2. Tiene capacidad de análisis e interpretación del entorno, así como de crear redes y alianzas con otras entidades y actores.

10. Tiene capacidad de análisis e interpretación del entorno, así como de crear redes y alianzas con otras entidades y actores

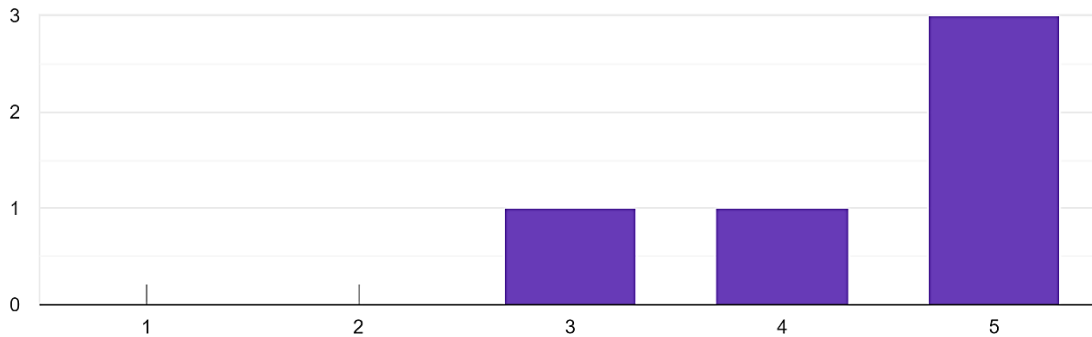
5 respuestas



3. Fomenta un ambiente de colaboración y trabajo en equipo con liderazgo participativo.

11. Fomenta un ambiente de colaboración y trabajo en equipo con liderazgo participativo

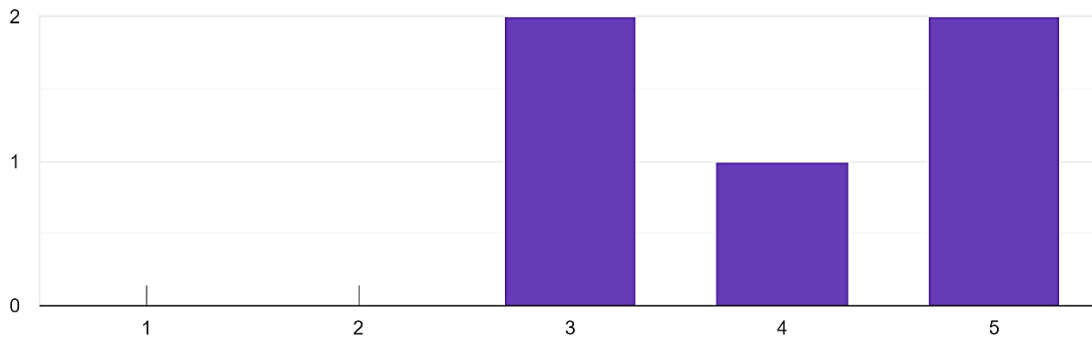
5 respuestas



4. Comprende y gestiona la diversidad y el conflicto.

12. Comprende y gestiona la diversidad y el conflicto

5 respuestas



En la tercera categoría “manejo del liderazgo” podemos identificar que los docentes destacan el liderazgo de la directora en los ítems de gestión y creación de redes de contacto, como también los valores que permiten que el equipo escolar se desenvuelva en un ambiente donde la confianza es fundamental. Los docentes también reconocen el amplio margen entregado para trabajar en equipo. Sin embargo, no detectamos el mismo indicador al momento de valorar la comprensión y gestión de la diversidad y el conflicto.

Marco Conclusivo

En este capítulo, se aborda la complicada tarea de resumir en, relativamente, poco espacio todo aquello que nos ha aportado la investigación realizada.

En primer lugar, se explicitan las principales conclusiones que se han ido elaborando a partir del propósito general y los objetivos definidos al inicio de la investigación.

En el cuadro siguiente detallamos las unidades de significación que hemos establecido, a la vez que las relacionamos con los propósitos que nos planteábamos al iniciar este estudio.

Tras dar respuesta a los objetivos de la investigación, se desprenden una serie de consideraciones. Consideraciones dirigidas a las distintas instancias que, de una u otra forma, intervienen y están implicadas en la dirección escolar.

Unidades de significado	Objetivos de la investigación
Consideraciones	
1. Competencias directivas	Objetivo General
2. Estilos de dirección y liderazgo escolar	Objetivos Específicos
3. Acciones para potenciar el liderazgo y el éxito escolar	Objetivos Específicos

Finalmente se lleva a cabo una reflexión general sobre el proceso de la investigación en la cual se manifiestan los puntos fuertes o aportaciones y las debilidades o limitaciones.

Se concluye con unas líneas de investigación futuras, que permitan profundizar y ampliar esta investigación.

Competencias Directivas

Cada vez más se reconoce a la dirección escolar como una función altamente relevante dentro del sistema educativo. Se concluye que se debe seguir profundizando en estudios relacionados con este desempeño y atender a su desarrollo profesional, toda vez que si bien los directores promueven una participación está se sustenta en un activismo de presencia superficial y festiva, con reducido nivel de incidencia de las familias en aspectos educativos.

Se valora la importancia del papel directivo en la promoción de la participación de las familias y la comunidad. Como líderes educativos deben hacer verbo convicciones conceptuales tan importantes como el sentido compartido del acto de educar, de comunidad y de participación pedagógica. Solo así lo educativo dejará de reducirse solo al espacio escolar y se abrirá a la comunidad, permitiendo a las escuelas continuar con la tarea educativa iniciada en las familias y en la comunidad.

La movilización de competencias directivas admite un desempeño fundado en elementos personales e interpersonales que consideramos indispensable para promover la participación. A través de ellas será posible cimentar una gestión más cercana y humanizadora, en conjunción con conocimientos técnicos y teóricos suficientes. Estas competencias deben vincularse directamente con habilidades sociales, cualidades personas, interpersonales y valores que deben ser puestos en acción por los directores para promover la participación.

Cualidades personales y valores como la cordialidad, la humildad, la empatía y el diálogo son indispensables en la promoción de la participación y deben ser cultivados permanentemente por los directores. Es indispensable desvincular la omnipresente autoridad heredada del cargo. Una gestión directiva humanizadora, dialógica y cercana permitirán eliminar aquellas barreras que afianzan las divergencias entre las escuelas y los padres.

Una educación participativa requiere de directores que movilicen competencias y estrategias que otorguen mayor cobertura de autonomía y autogestión a los padres para tomar decisiones en aspectos relevantes para el quehacer institucional, incluido lo curricular, dentro de las posibilidades que entrega

el contexto sociocultural. Resulta paradójico que teniendo las facultades para hacerlo los directivos no se lo permitan.

Los directores deben reconocerse como detentores de un liderazgo pedagógico visible, que a la luz de un liderazgo compartido permitan que los agentes educativos puedan validarse y aportar sus potencialidades al proceso educativo. Con una idea estrecha de lo que es la educación se retrotrae lo educativo al conocimiento disciplinar y la participación de las familias y la comunidad se torna funcionalista y desintegradora.

Estilos de dirección y liderazgo

Si bien, la nueva visión de dirección escolar trasciende la persona del director y se enfoca más en un trabajo de equipo, con tareas individuales y tareas compartidas, el director como representante del Ministerio de Educación a nivel local, continúa siendo el responsable de gerenciar, dirigir, coordinar y animar a los miembros de la comunidad educativa para lograr una gestión escolar efectiva.

El/la directora/a debe ejercer su responsabilidad con entusiasmo y compromiso, consciente de que todo lo que haga o deje de hacer tendrá un impacto positivo o negativo en la gestión escolar.

La función del director/a como responsable de la gestión escolar, para que sea efectiva, requiere no solo de contar con competencias técnicas, sino también de competencias humanas impregnadas de valores tales como el servicio, solidaridad, respeto, responsabilidad, justicia, entre otros, con el propósito de dirigir y animar la gestión de su institución.

También, debe ser una persona líder con propósito y compromiso con el centro escolar y goce de la confianza de los miembros de la comunidad educativa

El/la directora/a, debe dar razones para que su comunidad educativa actúe convencida de que con ello se logrará la razón de ser de la institución: que los estudiantes aprendan y ello les sirva para la vida.

Acciones para potenciar el liderazgo y el éxito escolar

En la mayoría de las instituciones escolares, un aspecto común es el enfoque en brindar a los estudiantes una educación integral que esté relacionada con su formación. Valor, entrega de habilidades para la vida y su desarrollo personal y social. Especialmente algunas prácticas como la implementación de una atmósfera diseñada para promover la motivación y la autoestima de los estudiantes, el respeto, el orden y la participación, hábitos y habilidades saludables y una atmósfera de habilidades socioemocionales. Finalmente, uno de los mayores retos de la gestión directiva estudiada es la relación con la familia, que juega un papel clave en el éxito de la escuela.

Principales dificultades para la realización de la investigación

Durante la realización de esta investigación hay factores que, de cierta manera, supusieron un desafío para quien suscribe. A continuación, se detallan las principales dificultades para la realización de la investigación.

1. El contexto sanitario: Esta investigación se realizó en medio de una de las peores pandemias de la era moderna. Lo que imposibilitó la visita presencial para la recolección de datos.
2. El formato de educación a distancia: Este factor supuso una dificultad en cuanto a la observación de la cultura institucional del centro educativo seleccionado.
3. El contexto social: Esta investigación se realizó en una de las crisis institucionales más importante desde la vuelta de la democracia, lo que significa un estado psíquico, económico y social inestable, lo que complicó la búsqueda de voluntarios dispuestos a participar de la investigación.

Propuestas de mejora y Futuras Líneas de Investigación

La realización de cualquier proceso de investigación en el ámbito social implica restringir y concretar el campo general de estudio a algunas dimensiones concretas. A lo largo del proceso, los investigadores van descubriendo dimensiones desconocidas de a la temática estudiada a la vez que se le van apareciendo aspectos colaterales que considera interesantes para futuras investigaciones.

Esta situación se ha presentado de manera más acentuada en mi caso dado que la intención fundamental desde la que se afrontó el trabajo era exploratoria, de descubrimiento, por lo cual a cada nuevo dato o información se le añadían dudas o retos de profundización.

Desde esta perspectiva, procedo a apuntar los posibles ámbitos de investigación que, modestamente, considero que pueden completar nuestro estudio y, también, de los que, partiendo de los resultados actuales, pueden profundizar en determinados aspectos.

Algunas propuestas se derivan de aspectos que ya se han tratado al presentar los resultados, otras su pueden inferir de tratamiento otorgado.

En síntesis, creemos que las principales líneas de investigación que pueden desarrollarse a partir del estudio realizado pueden dirigirse a:

- A) Replicar el estudio realizado, tanto en relación con el diseño como a la metodología utilizada, con muestras más amplias o bien en contextos distintos, para considerar la consistencia de los resultados

- B) Aplicar el estudio realizado a otro tipo de instituciones que también posean modelos directivos basados en la elección por parte de los representantes de los estamentos a quienes afecta de manera directa la tarea que lleva a cabo la organización.

C) Realizar estudios comparativos en relación con las motivaciones que empujan a los directores a acceder a la dirección en diversos establecimientos educacionales y, por ende, en diversos modelos organizativos y directivos.

Bibliografía

- Barber, M.; Mourshed, M (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Informe McKinse and Company. Preal.
- Carbone, R.; Olgúin, J.; Ostoic, D.; Ugalde, P.; Sepúlveda, L. (2008). Situación de Liderazgo Educativo en Chile. Universidad Alberto Hurtado.
- Cowie, M. y Crawford, M. (2009): "Headteacher preparation programmes in England and Scotland: do they make a difference for the first-year head?", *School Leadership & Management*, 29: 1, 5 – 21. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/13632430802646354>
- Grisson, J.; Harrington, J. (2010). Investing in Administrator Efficacy: An Examination of Professional Development as a Tool for Enhancing Principal Effectiveness. *American Journal of Education* 116.
- Horn, A.; Marfán, J. (2010). Relación entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104.
- Krüger, Meta (2009). The big five of school leadership competence in the Netherlands.
- Leithwood, Kenneth et al. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006): *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, DfES/NCSL.
- MINEDUC (2005): "Marco para la Buena Dirección", revisado en marzo de 2010. Version disponible en www.mineduc.cl
- MINEDUC (2009 b). Informe: Perfiles de competencias para docentes directivos, Mapa de desarrollo Profesional. Proporcionado por Fundación Chile en Marzo de 2010.
- OECD (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. París, Francia.