



**UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**ESTUDIO DE RELATOS EN DOCENTE-DIRECTIVOS DE
ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO
ACERCA DE SUS CONCEPCIONES DE LIDERAZGO.**

**Iván Adriazola
Daniel Bascuñán
David Navarro
Marjorie Vásquez**

**Jorge Osorio
Profesor Guía
Seminario de título Psicología Educacional**

Valparaíso, 5 de Diciembre del 2013

1. ÍNDICE

1.	Índice	2
2.	Resumen	5
3.	Introducción	7
4.	Antecedentes teórico- empíricos	10
4.1	<i>Antecedentes teóricos y empíricos generales del estudio del liderazgo educativo</i>	10
4.2	<i>Tipos de liderazgo: instruccional, transformacional y distribuido.</i>	12
4.3	<i>Estado del tema de estudio a nivel internacional y nacional</i>	14
4.4	<i>Caracterización de los docentes-directivos en Chile</i>	21
4.5	<i>Estudio de competencias en liderazgo educativo</i>	24
4.6	<i>Modelos y marcos de gestión directiva en Chile</i>	26
5.	Objetivos	29
5.1	<i>Objetivo General</i>	29
5.2	<i>Objetivos Específicos</i>	29
6.	Preguntas Directrices	30
7.	Metodología	31
7.1	<i>Paradigma de la investigación</i>	31
7.2	<i>Fundamentos onto-epistémicos del paradigma interpretativo</i>	31
7.3	<i>Estrategia de investigación</i>	34
7.4	<i>Justificación y recolección de información</i>	35
	<i>7.4.1 Entrevistas en profundidad</i>	35
	<i>7.4.2 Revisión documental</i>	35
	<i>7.4.3 Notas de campo</i>	36
7.5	<i>Participantes</i>	36
7.6	<i>Análisis de información</i>	37

7.7	<i>Criterios de rigor</i>	38
8.	Resultados	40
8.1	Consideraciones pre eliminares a los resultados.	40
8.1.1	<i>Caracterización de los participantes</i>	40
8.1.1.1	<i>Docente-directivo: Marta (Gestión municipal)</i>	40
8.1.1.2	<i>Docente directivo: Sofía (Gestión subvencionada)</i>	41
8.1.1.3	<i>Docente directivo: Patricia (Gestión particular)</i>	41
8.1.2	<i>Respecto de las categorías y su clasificación</i>	42
8.2	<i>Resultados</i>	43
8.2.1	<i>Análisis de las frecuencias de categorías inductivas</i>	44
8.2.1.1	<i>Tensiones</i>	44
8.2.1.1.1	<i>Tensiones docente directivo Marta</i>	44
8.2.1.1.2	<i>Tensiones docente-directivo Sofía.</i>	45
8.2.1.1.3	<i>Tensiones docente-directivo Patricia</i>	46
8.2.2	<i>Análisis de resultados sobre las categorías de “Evento decisivo”</i>	48
8.2.2.1	<i>Docente-directivo Marta</i>	48
8.2.2.2	<i>Docente-directivo Sofía</i>	49
8.2.2.3	<i>Docente-directivo Patricia</i>	50

8.2.3	<i>Análisis del contexto por docente directivo</i>	51
8.2.3.1	<i>Docente-directivo Marta</i>	51
8.2.3.2	<i>Docente-directivo Sofía</i>	52
8.2.3.3	<i>Docente-directivo Patricia</i>	54
8.2.4	<i>Análisis global de resultados en cuanto a competencias</i>	55
8.2.5	<i>Análisis de competencias por Docente-directivo</i>	57
9.	Conclusiones y Discusión	59
10.	Declaración de Principios	66
11.	Bibliografía	69

2. RESUMEN

La presente investigación es un estudio de relatos en tres docentes-directivos acerca de sus propias prácticas y concepciones de liderazgo educativo. Se realiza en tres establecimientos educacionales correspondientes a los ámbitos de gestión municipal, particular subvencionada y privada de la región de Valparaíso, Chile. Este estudio tiene como objetivo describir, analizar y comparar los relatos de tres docentes-directivos con el fin de poder rescatar las subjetividades y poder establecer comparaciones entre ellos.

Utiliza muestreo intencional según el criterio de casos ideales típicos y está basada en la realización de entrevistas en profundidad y técnicas de análisis narrativo, utilizando el software para el análisis cualitativo de datos Atlas Ti.

Se pudo observar cuáles eran las competencias que parecen más relevantes a estos tres docentes-directivos. De igual manera se vieron las distintas fuentes de tensiones y puntos precisos en sus relatos que daban sentido a las realidades y contingencias en las cuales estaban envueltos.

Palabras claves: Liderazgo educativo, competencias conductuales, competencias Funcionales, marcos de gestión directiva, docentes-directivos, estudio biográfico narrativo, investigación cualitativa.

ABSTRACT

The following research is a study of the accounts by three directive- teachers about their own practices and ideas about educational leadership. It is carried out in three educational establishments corresponding to public (municipal), private-subsidized and private non-subsidized schools in the Valparaiso region, Chile. The objective of this study is to describe, analyze and compare the accounts of these three directive-teachers in order to recover the subjectivity in them and be able to establish comparisons between them.

It uses intentional sampling at the discretion of typical ideal cases and it's based on the development of in- depth interviews and narrative analysis techniques, using the Atlas Ti software for the qualitative analysis of the data.

Through these accounts, It could observe which were the competences that seem more relevant to these three directive-teachers. In the same way, it could notice the different sources of tension and precision points in their accounts which give sense to the realities and possibilities in which they were involved.

Keywords: Educational leadership, behavioral competencies, functional competencies, directive management frames, directive-teachers, narrative biographical study, qualitative investigation

3. INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en una sociedad donde el cambio es una característica fundamental y éste se encuentra fuertemente influenciado por los diversos avances en la tecnología, los procesos de globalización, entre otros. Las escuelas como organizaciones no se encuentran ajenas a estos cambios, como por ejemplo en los programas y currículos, lo que ha ido complejizando su funcionamiento como sistemas (García, 2010). En este contexto es donde se sitúa la temática del liderazgo.

Desde hace algunos años se ha venido reflexionando e investigando sobre la temática de liderazgo, siendo diferentes autores, como por ejemplo Stogdill, Hommans,

Likert y Fiedler, entre otros, los que en diversas épocas han dedicado mucho esfuerzo a esclarecer este elusivo y polisémico concepto (Maureira, 2004).

El concepto de liderazgo vinculado a lo educativo madura a partir de diversos enfoques epistemológicos, partiendo por una visión emanada desde la teoría de los rasgos hasta llegar al liderazgo distribuido (Distributed leadership) (Murillo, 2006). La primera hace referencia a la figura del líder como una persona que tiene características psicológicas ideales para asumir un liderazgo, en cambio en la segunda se entiende este como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009 citado en Bolívar-Botía, 2010), además se comprende al líder situado en un contexto en particular, lo que conlleva a un cambio en la cultura, el cual requiere del compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela, es decir, se aprovechan las habilidades de los otros (miembros de la comunidad) en una causa común (Harris y Champan, 2002 citado en Murillo, 2006).

En los últimos años el estudio sobre el liderazgo, enfocado en temas educativos, ha cobrado una creciente importancia, tanto a nivel internacional como nacional, siendo fundamental la creencia entre los actores políticos y el público general, de que los líderes educativos pueden hacer una gran diferencia en la calidad de la educación impartidas en las escuelas (Horn y Marfan, 2010). Por esto, el liderazgo para el aprendizaje toma un rol fundamental en la calidad de enseñanza ofrecida y en los resultados alcanzados por los estudiantes, de hecho, es fundamental el papel que asumen los equipos directivos (Bolívar, 2010).

Al respecto, desde las primeras investigaciones realizadas sobre la eficacia escolar se han destacado la importancia que tiene la dirección escolar, validando la idea de que no es posible una “buena” escuela sin una “buena” dirección al frente. Sin embargo, no se ha podido determinar qué estilo directivo es el más adecuado, aunque se ha demostrado que es de suma importancia que éste se base en el ejercicio del liderazgo en relación a cuestiones educativas en vez de uno que sea netamente basado en aspectos organizacionales (Murillo, 2004 citado en García, 2010).

Respecto a los estilos que una buena dirección debiera tener, Uribe y Celis (2012, citado en Weinstein y Muñoz, 2012) han puesto de manifiesto que, si bien existe un marco

de competencias conductuales y funcionales validadas, internacional y nacionalmente, que los directores deben desarrollar, este no ha llegado a constituirse en un referente prioritario para su formación. Según los autores (Uribe y Celis 2012, citado en Weinstein y Muñoz, 2012) esto se agudiza debido a la no existencia de una distinción adecuada sobre el tipo de formación que se necesita en las distintas fases de la carrera directiva. Según Bolívar (2010), hasta ahora, dichas competencias no han sido establecidas en un marco comprehensivo.

Se pueden establecer ciertos indicios en las investigaciones realizadas por Weinstein, Muñoz y Marfán (2012) dirigidos a describir las diversas estrategias que utilizan los directores de escuelas urbanas para alcanzar el cumplimiento de las demandas de los sostenedores, las cuales se basan principalmente en la mantención o aumento de la matrícula y el logro de determinados puntajes en las pruebas estandarizadas de medición de los aprendizajes de los alumnos. Es importante decir que una buena gestión, centrada en lo educativo, tendrá un impacto en los resultados de aprendizaje puesto que los estudiantes de establecimientos con equipos directivos con alto nivel de liderazgo obtienen mejores resultados en SIMCE (MINEDUC, 2008). Así lo demuestran las investigaciones centradas en escuelas efectivas en donde la colaboración tiene efectos directos sobre la satisfacción y sobre la eficacia percibida (Maureira, 2004).

Sin embargo, no se ha desarrollado una corriente extensa de estudios cualitativos sobre liderazgo educativos. En este sentido, la investigación está frente a un déficit centrado en narrativas e historias de vida que comprenda la dimensión subjetiva y se base en una visión de liderazgo distribuido. Este estudio propone esa mirada con la intención de poder rescatar información valiosa que pueda apuntar directamente a generar propuestas de formación en competencias y prácticas para directores de escuelas.

En relación a lo anterior el objetivo principal que se establece es poder describir, analizar e interpretar los relatos de docentes-directivos de escuelas municipales, particulares subvencionadas y privadas de la región de Valparaíso, Chile. Este objetivo se plantea con la intención de contribuir a formular y construir propuestas de formación de docente-directivos que respondan a las realidades concretas que tengan en sus diversos contextos (Aula, escuela y/o comunidad). Con lo anterior el equipo investigativo busca contrastar o identificar las tensiones en la definición de competencias para docentes-

directivos y lo que los directivos manifiestan como prioridades para su formación competente (competencias funcionales y conductuales).

Como marco para la realización de este análisis se opta por el estudio narrativo-biográfico que permite la posibilidad de enfatizar en la subjetividad de las personas estudiadas, estableciendo un principio de investigación orientada a dar poder de expresión en relación a los marcos de gestión educativos oficiales que existen en Chile.

A continuación se presentará el marco teórico que contendrá temas respecto del liderazgo, liderazgo educativo y tipos de liderazgo, los distintos marcos de gestión respecto a las competencias requeridas a los propios docentes directivos y se revisará la noción de competencia conductual y funcional. Se mostrará el marco de diseño metodológico donde se especificará cómo y con qué paradigma se desarrollará la investigación. Se mostrarán los resultados del análisis realizado a partir de los relatos recolectados de tal manera que se ofrecerá un informe en donde se mostrará la interpretación final y las conclusiones correspondientes a esto.

4. ANTECEDENTES TEÓRICO- EMPÍRICOS

Para efecto de nuestra investigación consideramos pertinente identificar ámbitos teóricos que operan como marco de referencia, estos son: la noción de liderazgo, su desarrollo conceptual, tipología y estado tanto a nivel nacional como internacional, así como también el desarrollo y concepto de competencias y marcos de gestión que operan en Chile actualmente.

4.1 Antecedentes teóricos y empíricos generales del estudio del liderazgo educativo

El liderazgo se ha definido originalmente en relación al concepto de influencia, Horn y Marfán (2009, citado en Muñoz, et al. 2010) lo definen como la capacidad de plantear principios de modo que sean tomados por otros como objetivos propios, creando así un sentido compartido que moviliza a la organización en pro de estos principios comunes. Según Rojas y Gaspar (2006) “los/las líderes son personas o grupos de personas competentes en el arte de conducir a una comunidad en la construcción de un futuro deseable por/para esa comunidad”. Se desprende de lo anterior que el liderazgo es una acción que se ejerce para un futuro, mirando hacia una meta en común. Este es un futuro hipotético, ausente, que no existe aún pero que al mismo tiempo se construye mediante acciones, las cuales se sustentan principalmente en el lenguaje, en el sentido de que el humano ocurre en el lenguaje y que en el lenguaje es donde se vuelve legítimo como dice Maturana (1988). Esto se entiende dentro del marco del enfoque de la ontología del lenguaje propuesto por Echeverría (2003) “cada planteamiento hecho por un observador nos habla del tipo de observador que ese observador considera que es” lo que quiere decir que el lenguaje es el que hace de los seres humanos el tipo particular de seres que son. Es importante considerar el aspecto de la emoción humana, Maturana (1988) remarcaba “...por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto...”. Este aspecto es central cuando hablamos de liderazgo porque para poder influir en los demás, para poder llegar al futuro esperado, es necesario hablar desde la emoción y la motivación que existe en las personas.

Respecto de la definición de “liderazgo educativo” entendemos que el término “educativo” hace referencia a una práctica social que responde a una determinada visión de cómo se relacionan los seres humanos para “aprender” y desarrollarse, mientras que lo pedagógico es el estudio de los saberes educativos (Lucio, 1989). Con ello se pretende despejar cualquier duda respecto a la denominación de este tipo de liderazgo, ya que en la bibliografía consultada no existe una definición tajante ni precisa, variando indistintamente entre liderazgo pedagógico o educativo.

El liderazgo educativo juega un papel destacado en organizar buenas prácticas educativas y en contribuir al incremento de los resultados en el aprendizaje (Weinstein, 2009 citado en Bolívar, 2010). Según Muñoz y Marfán (2011) el liderazgo del director sería la segunda variable, al interior de la escuela, más influyente en los resultados de los

estudiantes, después de la enseñanza de los docentes en aula. La magnitud de los efectos del liderazgo pedagógico eficaz se encontraría en torno al 25% de la varianza total de los resultados entre escuelas (Barber & Mourshead, 2007; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006 citado en Muñoz y Marfán, 2011). En el caso chileno, los resultados SIMCE del año 2008 señalan que en 2° Medio, los estudiantes de establecimientos con directores que tienen un alto nivel de liderazgo obtienen puntajes promedio más altos (Mineduc, 2009). Sin embargo, los líderes educativos como el director de una escuela generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización (Bolívar, 2010). Por tanto, el liderazgo educativo está asociado a ciertas conductas que vinculan directamente a los líderes con la organización (CEPPE, 2009). Este tipo de conductas se refiere principalmente al concepto de competencias. En el proyecto DeSeCo (Definición y selección de competencias claves) de la OCDE (2005) se entiende que “las competencias son más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”. Estas competencias influyen en el modo de cómo se puede generar un liderazgo, en cómo una persona puede convertirse en líder y llevar a cabo el proyecto de un futuro mediante acciones situadas y contextualizadas.

4.2 Tipos de liderazgo: instruccional, transformacional y distribuido.

Desde los años setenta, las investigaciones en dirección escolar han estado constantemente acompañadas de la discusión acerca de la eficacia que los distintos tipos de liderazgo tendrían para mejorar los resultados de los aprendizajes (CEPPE, 2009).

Según Murillo (2006), uno de los momentos más importantes para el desarrollo de líneas de trabajo relacionadas con el liderazgo educativo en el ámbito pedagógico, corresponde a los aportes del movimiento de investigación sobre eficacia escolar. Las investigaciones realizadas por aquel movimiento revelaron que la dirección escolar es importante si se quieren lograr escuelas de calidad (Murillo, 2005, citado en Murillo, 2006)

El liderazgo instruccional corresponde a uno de los primeros en presentar una sólida evidencia, el cual se caracteriza por enfatizar la importancia del contexto organizacional y ambiental del establecimiento en los resultados de los estudiantes y, dentro de esta relación, considera que el rol que cumple el director es clave (Heck et al., 1991 citado CEPPE, 2009). Este tipo de liderazgo se preocupa por la calidad de las actividades de aprendizaje y enseñanza, además de aumentar las expectativas positivas tanto de los estudiantes como de los profesores, proporcionando reconocimiento y apoyo sistémico (Bolívar 2011, citado en Gutiérrez-Santiuste y Gallego- Arrufat, 2013). Respecto de esto, Murillo plantea que:

“Este punto de vista, fuertemente vinculado al movimiento de la eficacia escolar, planteó la necesidad de girar desde una propuesta burocrática y centrada en la organización, a un liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje tanto de alumnos como de los profesores” (Murillo, 2006 citado en CEPPE, 2009).

Este enfoque, según Murillo (2006), indica que para que las escuelas logren un desarrollo integral de todos sus estudiantes estas deben: Contribuir al establecimiento de la misión y las metas escolares, ayudar a generar un clima positivo de aprendizaje, ayudar y apoyar el desarrollo profesional de los profesores, desarrollar, coordinar y supervisar el currículum del centro, fomentar el trabajo en equipo de los docentes, favorecer la participación de la comunidad escolar, tener altas expectativas hacia los docentes comunicarlas, contribuir a generar una cultura de evaluación para la mejora entre los docentes y el centro.

El liderazgo instruccional ha sido foco de cuestionamiento, ya que este se basaría casi por completo en el poder, jerarquía y los conocimientos del director. Por consiguiente, se ha planteado que este tipo de liderazgo no estaría vinculado al desarrollo de nuevos liderazgos ni a la creación de capacidades en la organización escolar, limitando su impacto y sustentabilidad (Lewis y Murphy, 2008, citado en CEPPE, 2009).

Otro enfoque es el llamado liderazgo transformacional donde el eje del cambio educativo recae en la escuela y no en el director. Se caracteriza por dirigir las prácticas y comportamientos directivos hacia la expresión de altas expectativas sobre el desempeño, proyección de autoconfianza y expresión de confianza en la capacidad de los seguidores para alcanzar metas, modelar roles y enfatizar los propósitos e identidad colectivos (CEPPE, 2009). Este enfoque postula que los cambios dinámicos y complejos de la escuela

pueden ser manejados de una mejor manera al existir un liderazgo que sea capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar (CEPPE, 2009). Este tipo de liderazgo en la escuela tiene como base tres constructos: La habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado, el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal (Leithwood y Steinbach, 1993, citado en Murillo, 2006). El líder transformacional debería poseer ciertas características como influir en la motivación de los miembros del grupo para la participación y cooperación a través de la estimulación y la consideración intelectual e individual de estos, lo cual conlleva a un proceso dinámico, cambiante y generador de cambios (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999, citado en Gutiérrez-Santiuste y Gallego- Arrufat, 2013). Además, este líder es una persona que estimula el pensamiento, tiene creencias arraigadas, tiende a fomentar soluciones innovadoras y genera confianza en el grupo de trabajo (Bass y Steidlmeier, 1999; Bass, 1997 citado en Gutiérrez-Santiuste y Gallego- Arrufat, 2013).

El liderazgo distribuido fue conceptualizado en el año 1954 por Gribb (Gronn 2008, en Robinson 2009, citado en CEPPE, 2009) y tiene relación con la desconcentración de las funciones de liderazgo, cediendo participación de estas funciones a otros actores de la institución educativa, los cuales pueden influir en diversos ámbitos organizativos (CEPPE, 2009). Elmore (2010, citado en Bolívar 2011) menciona que este tipo de liderazgo no significa que nadie es responsable del desempeño general de la organización, sino que implica que la función de los líderes directivos consiste principalmente en desarrollar las competencias y los conocimientos de las personas de la organización. Este tipo de liderazgo supone un nuevo marco conceptual para enfrentar y analizar el liderazgo escolar. Trae aparejado un cambio en la cultura que demanda compromiso y la implicación de todos los actores de la comunidad escolar en su marcha, funcionamiento y gestión (Murillo, 2006). Se aprovechan las características y habilidades de los demás en una causa común, manifestándose el liderazgo en todos los niveles (Harris y Chapman, 2002 citado en Murillo, 2006). Cabe destacar que este tipo de liderazgo demanda un papel más profesional por parte de los docentes, ya que estos asumen posiciones de liderazgo en sus respectivas funciones (Elmore, 2000, citado Murillo, 2006). Este tipo de liderazgo se orienta a la capacidad profesional de los docentes para ejercer funciones múltiples de liderazgo, con el

fin de lograr una comunidad profesional de aprendizaje, o sea, como una organización que aprende y que califica a los que trabajan en ella (Bolívar, 2008 citado en Savat et. al. 2013). La comunidad profesional es, según Krichesky y Murillo (2011, citado en Savat et. al. 2013), una comunidad de líderes, donde el liderazgo de los profesores es la base para promover y sustentar la estrategia usada para mejorar, siendo de suma importancia que quienes conforman la comunidad educativa están empoderados y comprometidos con los procesos tanto de cambio como de mejora de la escuela, pues si esta se vive como comunidad, los profesores son capaces de compartir el liderazgo y tomar decisiones, tomando un sentido compartido de la acción, participando en el trabajo de manera colaborativa y aceptando responsabilidades en los resultados obtenidos como comunidad.

4.3 Estado del tema de estudio a nivel internacional y nacional

Al revisar material sobre una ponencia universitaria en cuanto a teorías sobre la educación que será dictada en noviembre del presente año en la Universidad de Cantabria, Santander, acerca de “Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente”, se puede dar cuenta que en este marco de referencias existe una clara fuente de contraste acerca de la importancia que se está dando al liderazgo a nivel internacional, la cual está vinculada a la existencia de publicaciones periódicas, redes científico-profesionales y encuentros focalizados en su estudio e intercambio de buenas prácticas. En base lo anterior, dos revistas incluidas en el área de Education & Educational Research del último listado JCR (2011), se centran exclusivamente en esta temática: Educational Managment Administration & Leadership y Educational Leadership (Olmeda, et al., 2013, citado en Guerrero, 2013).

A su vez se encuentra que en diversos países, especialmente los de habla anglosajona, instituciones dedicadas al estudio del liderazgo y a la formación de los profesionales de la educación con la finalidad de promover redes entre estos que ayuden a compartir, difundir y colaborar en el logro de experiencias exitosas. Evidencia de esto es la European Qualification Network for Effective School Leadership, de la Unión Europea, o la Red de Liderazgo en Educación de la OREALC/UNESCO en América Latina o el

Educational Leadership Network a nivel internacional (Olmeda, et al., 2013, citado en Guerrero, 2013).

Las fuentes mencionadas anteriormente permiten describir y justificar un panorama de relevancia en el ámbito educativo y que entrevé campos de investigación que quieren acceder a esta problemática a través de investigadores, profesores, gestores y políticos. Cuando se realiza una búsqueda simple en la reconocida base de datos ERIC (Educational Resources Information Center) combinando los descriptores: “Leadership & Education”, se logra establecer una cantidad considerable (más de 46.000 entradas), lo que confirma este interés por parte de la comunidad científica.

Por otro lado, al entrelazar los descriptores de “Leadership & Theory of Education”, éstos arrojan una considerable disminución llegando a 445 entradas. Sin hacer mucha alusión a esta diferencia sustantiva de trabajos de ambas búsquedas, se puede dar cuenta que el primer dato desprende el interés permanente a lo largo de los años sobre este tema; en donde existe una búsqueda constante y ascendente de recopilación, publicación y de discusión, especialmente a partir de estudios empíricos sobre la influencia del liderazgo en comunidades formativas determinadas en las últimas décadas. Por otro lado, al introducir el descriptor de teoría de la educación, se recuperan documentos fechados en los años 70 y 80, desapareciendo, poco a poco, la atención y reflexión sobre la dimensión teórica de este concepto. Es más, desde esta referencia conceptual podemos dar cuenta que a nivel internacional el liderazgo nunca ha sido objeto de atención en los Seminarios y Congresos del área de la Teoría de la Educación. En concordancia con esto y a modo de evidencia, Olmeda (2013) establece una consulta en una base de datos reconocida a nivel internacional (DIALNET), utilizando los mismos descriptores y dando como resultado recoge 213 entradas, reduciéndose a 10 en el segundo supuesto (Olmeda, et al., 2013, citado en Guerrero, 2013).

Al revisar los datos arrojados por este tipo de investigaciones actualizadas a lo que acontece a nivel mundial sobre “educación y liderazgo”, se puede dar cuenta que son suficientes para reflexionar que desde la Teoría de la Educación se debe problematizar el sentido y alcance del liderazgo educativo, que hasta ahora había sido destituido y relegado a otras esferas del conocimiento, ya que desde él se está afrontando también el problema de la calidad y la equidad de la educación, el desafío del aprendizaje para toda la vida, el reto

de la empleabilidad, el impacto formativo de la globalización y la demarcación de los posibles escenarios educativos que puedan darse a lo largo de los años venideros. Desde esta postura, se debe entender al docente/educador, como una figura clave dentro del sistema escolar, en la medida en que éste se relaciona con el liderazgo, se va dirigiendo hacia la apertura y reflexión de diversas interrogantes que tienen que ver con lo que se comprende con una educación y gobierno “eficaz” (Olmeda, et al., 2013, citado en Guerrero, 2013).

Según Olmeda (2013) “la comunidad científica ha producido una cantidad notable de evidencias para persuadirnos de que el liderazgo en los centros educativos es importante”, por ende esto va tomando curso en un contexto donde cada vez se visualiza una mayor presión para el producto social de cuentas. La nomenclatura que se hace entre liderazgo y responsabilidad de la misma forma ha generado nuevos contextos de trabajo en el ámbito de la educación, como sucede también en otras esferas del saber, diferentes a los que la mayoría de los educadores y/o profesionales de la educación habían podido alguna vez dar cuenta. Comprender y asumir estas consecuencias se ha transformado prácticamente en un asunto de “supervivencia” para los docentes (Olmeda, et al., 2013, citado en Guerrero, 2013).

En la recopilación de investigaciones hechas por Weinstein y Muñoz (2012), existe un artículo importante que explica las tendencias y vacíos en la investigación sobre el liderazgo educativo. El artículo titulado “Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: conectando con la experiencia chilena con la literatura nacional” (Flessa y Anderson, 2012). Aquí se describe la existencia de cuatro tendencias internacionales referidas a la investigación sobre liderazgo. En primer lugar “el liderazgo en circunstancias difíciles”, “el liderazgo compartido”, “los directores de escuela en un contexto de sistema local” y “el liderazgo en las escuelas privadas” (Weinstein, 2012).

La primera categoría está definida como “el liderazgo en circunstancias difíciles”, en donde existen numerosos estudios que avalan al liderazgo como algo de vital importancia en situaciones de gran dificultad. Flessa y Anderson (2012) citan un ejemplo encontrado en el instituto para la educación en liderazgo (Institute for educational leadership, 2000) en donde los directores imposibilitan que los problemas administrativos permeen negativamente el aula. Las investigaciones que vinculan el liderazgo en

condiciones adversas contribuyen a moralizar a las escuelas frente a un clima de pobreza (Chenoweth, 2007 citado en Weinstein, 2012). Sin embargo, también es posible encontrar en la literatura relacionada con el tema estudios que avalan lo contrario, por ejemplo Copland (2001, citado en Flessa y Anderson, 2012) asegura que los heroicos esfuerzos de un grupo de personas no es viable y al mismo tiempo, no mostraría un impacto sistemático (Copland, 2001, citado en Flessa y Anderson, 2012).

De acuerdo a Flessa y Anderson (2012) una desventaja es que las escuelas efectivas e inefectivas no se comparan en los estudios, por lo tanto sería difícil saber con certeza los datos más relevantes para aumentar los niveles de mejora en las aulas. Cabe destacar que el liderazgo en las escuelas en circunstancias difíciles debería tener como responsabilidad central la identificación de las formas en que los estereotipos despectivos de pobreza, minorías y familia estén afectando a los actores educacionales en relación a las expectativas que poseen sobre una real mejora en las escuelas (Flessa, 2009 citado en Weinstein, 2012). Se recomiendan una serie de medidas para las escuelas en situaciones difíciles, todas relacionadas con el liderazgo educativo, siendo las principales: priorizar el foco en la alfabetización y el cálculo básicos, el monitoreo regular del trabajo de profesores, acentuar la participación de los padres o la creación de un clima escolar positivo, cabe destacar que lo que estos cambios puedan significar varía según el caso (Flessa y Anderson, 2012).

En relación a la segunda categoría, llamada “El liderazgo compartido”, los autores señalan que las investigaciones han intentado encontrar los patrones del liderazgo distribuido, tanto los factores como los efectos que produce este tipo de liderazgo en las escuelas, destacando investigaciones llevadas a cabo en Norteamérica y el Reino Unido. El autor menciona que el foco de interés, en cuanto a la distribución del liderazgo, emana como algo demasiado complejo como para ser realizado con eficacia por una sola persona, y si tomamos en cuenta una posición teórica más bien desde lo organizacional, (en este caso la escuela), pudiese ser mejor comprendida desde una perspectiva centrada en la tarea más que en la persona. Al igual que en Norteamérica y Europa, en Chile los directores han cumplido una función administrativa históricamente, aun cuando los esfuerzos han dado relativamente más importancia al liderazgo en la instrucción, e inclusive siendo foco de discusiones e investigaciones por un largo tiempo (Flessa y Anderson, 2012). Debido a esta carencia institucional en cuanto a la función de un líder, es que emerge la idea de un

director que colabora con los demás en las responsabilidades escolares y se puede empezar a conceptualizar lo que se entiende por liderazgo distributivo. Además, los autores señalan que las tendencias recientes de la política educacional en Chile “no sólo han aumentado las expectativas y obligaciones formales de los líderes escolares, sino que también han concentrado esas responsabilidades en el papel y posición de los directores de escuela” (Flessa y Anderson, 2012).

Cuando se considera la concepción de un liderazgo distribuido, se debe clarificar el significado que se otorga al “liderazgo”, con el fin de diferenciarlo del concepto y las prácticas asociadas a la gestión y administración básica de las escuelas, según mencionan Flessa y Anderson (2012), éste se puede definir como “la capacidad de ejercer influencia sobre el núcleo básico de una organización y su trabajo (por ejemplo, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los factores que los afectan en las escuelas) y particularmente en relación a los esfuerzos que los miembros de la organización llevan a cabo para lograr objetivos comunes” (Yukl, 1994; Leithwood y Duke, 1999; Spillane, 2006 y 2007).

Las acciones de liderazgo y gestión que son vistas como no complementarias, pueden llegar a superponerse bajo la dirección de un líder que las incorpore estratégicamente al trabajo administrativo de manera tal que influya en el logro de las metas que se proponga la institución (Flessa y Anderson, 2012).

Pese a la escasa evidencia que existe acerca de la distribución y liderazgo, y su relación con la mejora y calidad de la educación escolar, si existe al menos un acuerdo en el ámbito de la administración educativa sobre la importancia de abordar el liderazgo tanto en teoría como práctica como un fenómeno compartido (Flessa y Anderson, 2012). Dentro de esta categoría se pone énfasis en un replanteamiento acerca del propio liderazgo, que pasa desde la esfera personal a una más funcional, lo cual conllevará a que tenga repercusiones para la investigación a nivel de políticas públicas sobre liderazgo en Chile. Se debería otorgar mayor atención a la constitución y el trabajo en equipos de liderazgo escolar, pero no limitarse netamente al actuar de los directores, lo cual conlleva a que los diversos autores tales como jefes de unidad técnica pedagógica, funcionarios docentes y en general miembros de los equipos de liderazgo tengan su inclusión al hablar de liderar (Flessa y Anderson, 2012).

La tercera categoría de análisis descrita por los autores hace alusión a “los directores en un contexto de un sistema local”, ya que éstos son parte de los sistemas escolares que dan forma al cargo que les es otorgado y deben obedecer a las políticas ministeriales, que serán descrita en el siguiente apartado. En nuestro país estos agentes son denominados “sostenedores”, lo cual abarca tanto a las autoridades de escuelas públicas como también los propietarios de escuelas privadas subvencionadas y no subvencionadas del país (Flessa y Anderson, 2012).

A pesar de que a menudo se comparan los resultados de logro estudiantil entre las escuelas y los sistemas públicos y privados, cabe mencionar que la investigación acerca del segundo mencionado y el estudio de liderazgo es escasa, por lo cual las diferencias con los actores del sistema público en cuanto a temas como calidad y mejoramiento de las escuelas es sustantivo (Flessa y Anderson, 2012). Donde existe mayor información sobre el tema se centra en las formas más tradicionales de investigación (distritos escolares, autoridades educativas locales, etc.).

Independiente del estatus del gobierno y forma de las autoridades de las instituciones escolares, Flessa y Anderson (2012), se preguntan sobre la manera en que el rol de los directores, en cuanto a administración y mejora de las escuelas, se ve influido por la acción y el apoyo de los niveles intermedios de gobernabilidad dentro del cual sitúan su trabajo.

Una línea de estudio demuestra que los distritos escolares hacen la mediación y dan forma a la interpretación e impacto de las políticas gubernamentales en la escuela y a nivel de aula. Una segunda línea de estudio se centra en la identificación de características de las autoridades y organizaciones intermedias de alto rendimiento y mejora, con el fin de explicar lo que da cuenta de su rendimiento en comparación con las que realizan desempeños normales o bajos. Estas son aquellas donde los educados, en su mayoría sometidos a la escuela con rendición de cuentas, han alcanzado altos niveles en las pruebas externas o muestran mejoras significativas a lo largo del tiempo (Flessa y Anderson, 2012). Si bien es cierto que aún falta mucho por aprender acerca de los factores que están afectando los esfuerzos de los directores para mejorar y mantener la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, la investigación existente indica que las autoridades educativas locales (distritos y sostenedores locales) influyen en las motivaciones de los

directores, sus habilidades y condiciones de trabajo relacionadas con este objetivo, además se puede dar cuenta que las relaciones entre los sostenedores del sector municipal o privado y el liderazgo a nivel de escuela, no ha sido estudiada lo suficiente en nuestra nación (Flessa y Anderson, 2012).

La última categoría mencionada por los autores dice relación con “el liderazgo en la escuela particular” y otros entornos empresariales, en donde se centra el trabajo en escuelas privadas independientes y particulares a modo de una investigación más exploratoria que las categorías anteriores. De hecho citando a Anderson y Flessa (2012) concluyen que “el interés sobre el liderazgo en este sector específico supera la cantidad de estudios empíricos disponibles sobre estas situaciones especiales”. El equipo de investigación ha constatado aquel impedimento, al no encontrar material sobre gestión y liderazgo en este escenario específico, además falta de estudios comparativos y su contraste con otras realidades en términos de efectividad escolar.

Para poner una realidad sobre esta carencia y poder abordar esta tendencia los autores citan la realidad Norteamericana de escuelas privadas, en donde estas constituyen un sector de creciente importancia sobre las políticas públicas y educativas de dicho país (Flessa y Anderson, 2012). Esta política se basa en la descentralización que data desde la década de los noventa y consiste en que las escuelas particulares son financiadas públicamente y concebidas bajo una sustantiva autonomía en la construcción de su misión y enfoque en la entrega de su programación académica. Aunque esta realidad no es comparable con la chilena, los problemas que enfrentan estas escuelas sí lo son (Flessa y Anderson, 2012). A modo de ejemplo los autores citan a Blitz (2011) quien observa que los líderes escolares enfrentan presiones del “autorizador”, el que otorga el privilegio para operar ante determinados resultados en la rendición de cuentas y de una misma manera por parte del mercado, en relación a la competencia con otras escuelas para generar suficientes matriculas de estudiantes. Esto lleva a un conflicto entre lo que la institución, por una parte, logra definir como los lineamientos para subir las calificaciones en las pruebas de rendimiento y, por otra parte, la razón por la cual los padres de los estudiantes eligieron dicha institución. De esta forma Blitz (2001) deja entrever que el rol fundamental que debe asumir el líder en la educación particular es la gestión de estos imperativos potencialmente conflictivos.

Otros autores de la misma línea defensora de la descentralización y la privatización escolar plantean como una convicción fundamental la idea de que una mayor autonomía por parte del director conduce a una mayor efectividad de la escuela. Esta idea hipotética abre un campo a investigar empíricamente, respecto de la propia relación entre autonomía y liderazgo y lo que implica el marco de creencia.

Weinstein y Muñoz (2012) en su estudio “Cuando las atribuciones no bastan: liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile” han estudiado, a grosso modo, las prácticas de liderazgo de los directores de escuelas privadas con las de directores de escuelas municipales poniendo en duda la creencia que sitúa en la autonomía de los directores el motor del logro escolar.

4.4 Caracterización de los docentes-directivos en Chile

Es de total relevancia saber en qué consiste ser director en Chile. Al respecto, un libro publicado recientemente por José Weinstein y Gonzalo Muñoz (2012), recopila diversos estudios por diferentes autores e investigadores relacionados con la situación actual de los directores en Chile. En este libro llamado “¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?” se pueden rescatar datos de suma relevancia en tanto nos dan cuenta de la contextualización de la labor de los directores.

Por un lado, existe un estudio realizado por José Murillo (2012) en donde se realiza una contextualización del estado de la dirección escolar en Chile respecto al contexto Latinoamericano. Este estudio se centra en las escuelas primarias. Uno de los principales datos que se pueden desprender tiene que ver con que Chile es uno de los países con una menor proporción de mujeres al frente de escuelas primarias. Junto con esto, a partir de datos obtenidos de SERCE (Segundo Estudio Regional y Comparativo), realizado por LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en Educación) indica que Chile cuenta con los directores de escuelas de primaria de mayor edad de toda América Latina, esta mayor edad de los directores y directoras se traduce en una mayor experiencia en comparación con los otros países de la región (13,2 años frente al promedio de 9,5 años) lo cual no indica, según la investigación, una mejora en las prácticas de gestión o educativas. Con respecto a la formación de los directivos Chile cuenta con uno de los

mayores niveles de formación en la región. Algo no menos importante que aborda el estudio de Murillo (2012) tiene que ver con la comparación de la situación laboral de los directores, en donde el 75% de los directivos tiene contrato indefinido y el 22% con contrato anual con posibilidades de extenderse, estos números se encuentran cercanos al promedio de América Latina. Existe un dato que tiene relación con la dedicación al desempeño de sus funciones en donde Chile destaca en tanto a las horas a la semana que dedican a la dirección, cerca de un 90% destina entre 41 y 50 horas a la semana, siendo el país que más horas le dedica. Sin embargo, esto último se contrasta con la distribución de su tiempo en donde el 31% de su tiempo se dedica a tareas administrativas, siendo el país que más tiempo consume en este tipo de tarea. Las cifras no son muy alentadoras en otras actividades del desempeño directivo en Chile, ya que marca tasas muy bajas respecto de otros tipos de roles importantes como actividades de desarrollo personal (8.3%), buscar recursos o convenios para la escuela (5.5%) y en cuanto a la supervisión, evaluación y orientación de profesores la cifra llega sólo a un 12%. Con respecto a la satisfacción de los directores y directoras cabe señalar que se sienten satisfecho con sus sueldos y respecto al área de relaciones sociales en el centro educativo, los directores dicen están más contentos frente a su relación con los estudiantes y descontentos frente a su relación con los docentes.

Dentro de la recopilación de artículos hecha por Weinstein y Muñoz (2012) aparece un estudio realizado por Fernández, Guazzoni y Rivera que se basa en el estudio de “Liderazgo y calidad de la educación en Chile” realizado por CEPPE, y la base de datos “Panel de identidad docente 2004-2010 del ministerio de educación”. Respecto de este artículo es relevante destacar que en los tres tipos de dependencias educativas (Pública, particular subvencionada y privada) la distribución entre directores y directoras corresponde a un 45% de hombres y un 55% de mujeres (año 2010). Aparece un dato importante, relacionado con la información aportada por el estudio de Murillo citado anteriormente, y dice relación con una característica que se da con respecto a la distribución de tareas directivas que tienen los directores rurales en donde un 58% declara tener entre 31 y 45 horas pedagógicas semanales (horas de trabajo en aula), lo que contrasta con el 29% de directores de establecimiento urbanos que señalan es asignación y con el 50% de estos mismo directores que declaran no tener horas pedagógicas asignadas. Con respecto a la formación de los directores, un 99% del total de directores y directoras declararon poseer

algún título profesional en áreas relacionadas con la educación (datos obtenidos desde el sistema de información general de estudiantes (SIGE)). En el sector municipal es donde se concentra la mayor cantidad de directores con postítulos o diplomados (89%) lo que, según, Fernández et. al. (2012) podría deberse a que son parte de los requisitos solicitados en los procesos de selección. Se trata de cursos de formación en pre servicio, ya que en nuestro país no existen cursos de inducción al cargo.

Una de las conclusiones realizadas por Weinstein y Muñoz (2012) en el estudio “Cuando las atribuciones no bastan: liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuela en Chile” dice relación con las atribuciones de autonomía de parte de los directores, tanto del sistema público (municipal) como del particular subvencionado, en donde las atribuciones de los directores en el sector particular subvencionado son claramente mayores que las de sus colegas del sector municipal en todos los ámbitos, pero particularmente en la gestión de recursos humanos. Sin embargo, no es menor decir que en cuanto a la percepción de prácticas directivas, los directores de escuelas municipales resultan mejores evaluados por los docentes que de parte de los colegas de escuelas particulares subvencionadas (Weinstein, J. Muñoz, G. Marfán, J. 2011, citado en Muñoz y Weinstein, 2012). Esta diferencia está relacionada en la dimensión de: rediseño de la organización y gestión de la enseñanza.

4.5 Estudio de competencias en liderazgo educativo

Como se ha mencionado, en varios estudios se ha revelado que el liderazgo del director sería la segunda variable más importante e influyente en los resultados de los estudiantes al interior de la escuela. Según Muñoz y Marfán (2011), muchos países han definido perfiles deseables que deberían poseer los cargos directivos, de tal forma que se pueda facilitar el desarrollo de éstos en relación a los estándares y contexto del país.

Como se mencionó anteriormente, los directores de escuela en Chile se han formado en instancias específicas como post títulos y diplomados. A continuación, se nombrarán una

serie de temas relacionados con el concepto de competencia y cómo éste se desarrolla en lo concerniente al liderazgo directivo.

Una conceptualización de competencia frecuentemente usada se define como “la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejo, movilizándolo y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno (OCDE, 2005, citado en Muñoz y Marfán, 2011). Cabe destacar que esta capacidad podría transformarse en acción y que posee tres niveles que es necesario distinguir: uno conceptual relacionado con el saber, otro procedimental relacionado con el saber qué hacer y por último uno actitudinal relacionado con el saber ser (Uribe, 2010 citado en Muñoz y Marfán, 2011).

Uno de los elementos que resalta la literatura internacional (Muñoz y Marfán, 2011) hace referencia a la existencia de competencias transversales y actitudinales que están íntimamente relacionadas con un trabajo de dirección efectiva. Estas competencias se refieren a disposiciones previas en los directores y reciben el nombre de competencias “conductuales” (Muñoz y Marfán, 2011).

Según Uribe (2010, citado en Muñoz y Marfán, 2011) los estudios disponibles distinguen aquellas competencias referidas a capacidades específicas para ejecutar tipos de acciones que permitan cumplir de mejor manera las funciones propias de la dirección escolar, las cuales han sido denominadas como competencias “funcionales”.

La literatura internacional ha planteado una serie de competencias relevantes y transversales, ya sea en el plano funcional y conductual; ambas competencias fueron tomadas en consideración por los modelos chilenos creados por el ministerio de educación y mencionado en el apartado anterior, los cuales son: Marco para la buena dirección y el Modelo de competencias para directivos escolares (Muñoz y Marfán, 2011).

Muñoz y Marfán (2011) proponen un modelo integrado de competencias críticas para los líderes escolares en Chile, donde es posible distinguir entre competencias funcionales y conductuales. Dentro de las primeras se proponen cinco dimensiones: “Establecer una visión orientadora”, “Generar condiciones organizacionales”, “Gestionar la convivencia escolar”, “Desarrollar a las personas” y “Gestionar a la pedagogía”. Cabe destacar que las competencias funcionales mencionadas abarcan aspectos relacionados con las corrientes de liderazgo educativo transformacional (tres primeras dimensiones) e

instruccional (últimas dos dimensiones). Por consiguiente, los autores mencionados identifican el siguiente conjunto de dimensiones conductuales: “Gestión flexible para el cambio”, “Habilidades comunicacionales”, “Construcción de confianza” y “Articulación entre conocimiento y práctica”.

Según Muñoz y Marfán (2011) los diversos actores en la educación reconocen la distinción entre competencias funcionales y conductuales, aunque no siempre son llamadas con ese nombre (competencias “duras” y “blandas”). Otros aspectos a destacar por los autores tienen relación con que los directores asignan mayor importancia a las competencias funcionales y junto a esto, destacar que son pocos los programas que incluyen las competencias conductuales dentro de los planes de formación.

Es importante destacar que, dentro de la investigación realizada por Muñoz y Marfán, en donde se estudió a 363 directores, se estableció que los directores de escuela ponían el acento a la formación en competencias blandas través de metodologías prácticas, poniendo como principal priorización el liderazgo educativo antes que la propia planificación y gestión de los centros.

Los investigadores consideran relevante el aporte hecho por Leithwood y Villa (Villa, 2013) al desarrollar un marco conceptual, creando un modelo de formación de competencias de liderazgo. Este marco tiene como objetivo transversal la comunicación (figura 1).

Figura N° 1



Fuente: Extraído del VIII Seminario de Gestión y Liderazgo Educativo: Adoptando una perspectiva distribuida de su conocimiento llevado a cabo en la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, Octubre del 2013.

4.6 Modelos y marcos de gestión directiva en Chile

Marco de competencia	Objetivos	Competencias que busca desarrollar
Marco para la buena dirección	Definir y profesionalizar el rol del director que esperamos encontrar en los establecimientos Subvencionados en Chile.	<p>Liderazgo: <i>capacidad del director y equipo directivo de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento.</i></p> <p>Gestión curricular: <i>forma por la cual el director debe asegurar el aprendizaje efectivo en el aula.</i></p> <p>Gestión de recursos: <i>procesos directivos de obtención, distribución y</i></p>

		<p><i>articulación de recursos humanos, financieros y materiales.</i></p> <p>Gestión de clima organizacional: <i>promover la colaboración en el interior del establecimiento y la conformación de redes de apoyo en el mismo entorno.</i></p>
<p>Marco para la buena enseñanza</p>	<p>Capacidad de evaluar el desempeño de los docentes que trabajan bajo su conducción y orientar su gestión hacia el desarrollo profesional de estos, apoyando las debilidades detectadas, reconociendo y potenciando sus fortalezas.</p>	<p>Dominio A : <i>comprometer con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto</i></p> <p>Dominio B: <i>creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.</i></p> <p>Dominio C: <i>generar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.</i></p> <p>Dominio D: <i>que el docente reflexione consciente y sistemáticamente sobre sus prácticas y pueda reformularlas.</i></p>
<p>Modelo de calidad de la gestión escolar</p>	<p>- Identificar los procesos significativos posibles de abordar desde la práctica de cada establecimiento reconociendo, valorando y promoviendo la diversidad de los establecimientos para aplicarlos a su contexto, cultura e historia particular.</p> <p>-Promover el mejoramiento continuo a través del incremento de la calidad de los procesos de gestión y de sus resultados.</p> <p>-Promover la responsabilización de los establecimientos y de los diferentes actores de la</p>	<p>Liderazgo: <i>Visión Estratégica y Planificación, Conducción, Alianzas Estratégicas e Información y Análisis.</i></p> <p>Gestión Curricular: <i>Organización Curricular, Preparación de la enseñanza, Acción Docente en el Aula y Evaluación de la Implementación Curricular.</i></p> <p>Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes: <i>Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes.</i></p> <p>Recursos: <i>humanos y financieros.</i></p> <p>Resultados: <i>Logros de Aprendizaje, Logros Institucionales y Satisfacción de</i></p>

		comunidad escolar por los resultados alcanzados.	<i>la Comunidad Educativa.</i>
Plan de formación de directores de excelencia.	de	Formar directores líderes para las escuelas de Chile, a través de becas para participar en Programas de alta calidad, flexibles y Centrados en lo pedagógico.	<p>Aprender a una dirección: <i>aprender a desarrollar un pensamiento sistémico.</i></p> <p>Aprender a desarrollar a las personas: <i>generar un ambiente de valoración y estimulación intelectual, de confianza en las capacidades y generar altas expectativas de logros y aprendizaje.</i></p> <p>Aprender a rediseñar su organización escolar: <i>conocer estrategias para generar una cultura de calidad, de trabajo bien hecho y de optimismo académico.</i></p> <p>Aprender a gestionar el programa de enseñanza: <i>asignar recursos humanos y pedagógico de acuerdo a las evaluaciones de los aprendizajes y de su equipo docente, estableciendo un monitoreo permanente.</i></p>

Fuente: Adaptación de Marco para la Buena Dirección (CPEIP – Mineduc, 2005), Marco de la Buena Enseñanza (CPEIP – Mineduc, 2008), Modelo de calidad de la gestión escolar (CPEIP – Mineduc) y Plan de formación de directores de excelencia (CPEIP – Mineduc, 2012).

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo General

Describir, analizar e interpretar los relatos de docentes-directivos de escuelas municipales, subvencionadas particulares y privadas de la región de Valparaíso, Chile.

5.2 Objetivos Específicos

1. Describir la trayectoria profesional y académica de los docente-directivos participantes y su incidencia en las concepciones de liderazgo.
2. Identificar las competencias relevantes para el liderazgo educativo declaradas por docentes-directivos participantes del estudio.
3. Analizar las tensiones existentes entre el discurso oficial sobre liderazgo de la política educativa y las concepciones de los docentes- directivos participantes a partir del análisis de su narrativa.

6. PREGUNTAS DIRECTRICES

A. ¿Cómo se desarrolla el proceso de apropiación y/o elaboración crítica por parte de los docentes .directivos acerca del diagnóstico de la educación escolar y de las políticas de promoción de la “buena dirección” en el país?

B. ¿Cuáles atributos profesionales, instrumentales, de gestión y de visión pedagógica acerca del liderazgo educativo identifican los docentes-directivos participantes?-

C. ¿Cuáles descriptores de la “buena dirección” promovida por la política educativa son relevados de manera manifiesta en los relatos de los docentes-directivos participantes?

D. ¿Cuáles son las tensiones más relevantes identificadas por los docentes-directivos participantes en el ejercicio habitual de dirección educativa en los ámbitos de la distribución del liderazgo educativo en el marco de las dinámicas propias de la instrucción escolar?

7. METODOLOGÍA

7.1 Paradigma de la investigación

Como equipo investigativo utilizaremos el paradigma interpretativo de la investigación cualitativa puesto que comprende, según Bracker (2002) que cada significado es parte de un contexto, cada signo es índice de una obra compleja de signos y significados, según esto se puede hablar de cierta reflexibilidad del objeto de estudio (los fenómenos y procesos investigados) lo cual se vuelve una exigencia en los tipos de investigación cualitativa puesto que se enfoca hacia el contexto situacional con el objetivo de alcanzar la comprensión de los hechos y actuaciones sociales con los significados que les dan las personas (Bracker, 2002).

7.2 Fundamentos onto-epistémicos del paradigma interpretativo

La investigación cualitativa, según Vasilachis (2007), en cuanto a términos metodológicos, de estrategias y perspectiva presenta un amplio margen comprensivo de distintos enfoques a la manera de un “Mosaico”, como lo define el autor, no existe una visión imperante. Dado los objetivos planteados en este trabajo resulta importante obtener una imagen compleja y holística de los relatos de los docentes-directivos, por esta razón, se hace pertinente el adoptar el paradigma de la investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo ya que concuerda con la visión de que los métodos con que estudiamos a las personas necesariamente afectan la manera en cómo los vemos a ellos (Braker, 2002).

De acuerdo a lo anterior el equipo investigativo se basará en los fundamentos y tesis que explica la ontología del lenguaje a través de la reflexión y convergencia intelectual de los trabajos de autores chilenos (Maturana, Echeverría, Varela y Flores) denominada como la “Escuela de Santiago”.

La ontología del lenguaje (Echeverría, 2003) afirma que los seres humanos interpretamos a los demás seres humanos como seres lingüísticos, es decir, el lenguaje hace al humano lo que es. Según este autor el lenguaje es la clave para comprender los fenómenos humanos. En este sentido, es generativo puesto que afirma que el lenguaje es acción y que por ello crea realidades. Por último, a través de esta perspectiva, se afirma que los seres humanos se crean así mismo en el lenguaje y a través de él.

Estos postulados dan origen a dos tesis centrales, que tienen implicancias relativas al observador y a la relación entre acción y ser.

La primera tesis, en palabras de Echeverría (2003), refiere a que “No sabemos cómo las cosas son. Sólo sabemos cómo las observamos o cómo las interpretamos. “Vivimos en mundos interpretativos”. Esto puede abrir posibilidades de acción y de intervención que otras interpretaciones no pueden ofrecer pues, como se dijo, considera a los seres humanos como seres lingüísticos. En este sentido la interpretación cobra un estatus transformador ya que la capacidad de transformación del mundo está asociada al poder de nuestras interpretaciones (Echeverría, 2003).

La segunda tesis implica una relación entre acción y refiere a que “No sólo actuamos de acuerdo a cómo somos (y lo hacemos), también somos de acuerdo a cómo actuamos. La acción genera ser. Uno deviene de acuerdo a lo que hace” (Echeverría, 2003). Esto apela a una idea que se aleja de la metafísica del ser, en que este es inmutable o que posee naturaleza inalterable. Por el contrario, el ser, entendido desde esta perspectiva, solo es un momento en el proceso del devenir, es decir, se comprenden las acciones humanas para comprender cómo somos los seres humanos, pero, al mismo tiempo, nuestras acciones no sólo revelan cómo somos sino que también permiten transformarnos, ser diferentes a como éramos. Estos dos principios son postulados por Echeverría como el “Coaching ontológico” (Rojas, 2013) y apelan directamente al aprendizaje transformacional, en este sentido el ser, expresado en sus acciones, tiene la posibilidad de trascender a sí mismo para poder devenir en un ser diferente.

Por tanto, la investigación cualitativa en sus variedades de enfoques se relaciona con la ontología del lenguaje en tanto prima el estudio de los significados que conforman un contexto social determinado, estos significados se sustentan en el lenguaje, además implica el tomar en cuenta las acciones de los individuos y cómo estos se transforman en su devenir.

Por otro lado Vasilachis (2007) explica que debe haber un “quiebre ontológico” para salvaguardar la crisis de legitimidad en este tipo de investigación, en el entendido de que las personas no sean consideradas como objetos si no como sujetos. Bajo ese presupuesto es que el autor describe las características de la investigación cualitativa.

“Las características que se refieren a quién y qué se estudia”, esto responde al quiebre ontológico mencionado, debido a que ya no se está respondiendo al qué si no al quién se conoce, es decir, a la propia historia y los propio significados de aquel sujeto. Es

así que esta característica de la investigación cualitativa apunta a las narrativas personales, prácticas y a los lenguajes diversos de los propios actores, además, lo que implican esas narrativas y prácticas para los propios sujetos (Vasilachis, 2007).

La siguiente característica referida es “Las características que aluden a las particularidades del método” y responde a que la investigación cualitativa se sustenta principalmente en la comunicación, lo que la hace compleja en tanto se centra en la interpretación del investigador, es decir, en la hermenéutica. Cabe destacar que la investigación cualitativa está involucrada en la práctica real y situada. El investigador es un ser interactivo que interviene con los mismos participantes, en este sentido, refiere a una cibernética de segundo orden (Vasilachis, 2007).

Vasilachis (2007) también alude a las características que se vinculan con el tema, en este aspecto define varias características que distinguen a la investigación cualitativa de otras investigaciones, que principalmente se refieren al aspecto de la relación que tiene con la teoría que, en este caso, no se desmarca de lo propiamente empírico, sino que se construye mutuamente. Para la autora se distinguen dos aspectos centrales de este modo de entender:

a) Características que refieren a las personas: Aquí se considera al actor en tanto investigador y tanto investigado. Se comprende que ambos cargan con propias narrativas y significados influyéndose mutuamente.

b) Características que aluden a los contextos: Situaciones sociales observadas en las cuales tienen lugar las relaciones de los actores, tanto investigados como el propio investigador.

Estos supuestos giran en torno a una necesidad -que vendría a ser la condición emergente de este tipo de investigación- esta necesidad apunta a comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. Por lo tanto las características de este tipo de investigación describen una conexión que comienza desde el nivel ontológico lo que hace posible emerger otro tipo de epistemología que otorga un sentido de sujeto al propio sujeto, tanto investigado como investigador. Además alude a un componente contextual que no es menos importante, ya que en los contextos se sitúan las relaciones y es en ellos donde los significados tienen sentido y autenticidad. La autora compromete su análisis bajo un paradigma interpretativo, puesto que este paradigma es el

que puede absorber de mejor manera las características que se han mencionado en este apartado (Vasilachis, 2007).

Entre Vasilachis y la “Escuela de Santiago” existen convergencias acerca de la importancia que se le da a los significados y narrativas en las relaciones de las personas que se le da a los significados y narrativas en las relaciones de las personas, tanto desde el observador como del observado. Por lo tanto, el aporte desde la perspectiva de la Ontología del lenguaje a nuestro trabajo es que desde ésta se apela a la transformación, a una relación entre ser y acción mucho más alejada de la propia metafísica del ser, a su vez, se considera relevante el aporte de Vasilachis respecto al quiebre ontológico y las consecuencias epistemológicas. Si van a trabajar esta “convergencia” deben hacer un desarrollo extenso, argumentado y bien sustentado en los textos de quien corresponda. Así como está no es suficiente. Les recomendé estudiar el libro (dos tomos) de Echeverría “El Observador y su Mundo” en el cual desarrolla su epistemología de la ciencia y que tiene referencia directa con las metodologías de investigación cualitativa, los relatos, las narrativas y el análisis de los mismos.

7.3 Estrategia de investigación

La estrategia de investigación utilizada será el estudio de relatos de docentes-directivos a través del análisis paradigmáticos de datos narrativos (Bolívar, 2002). Esta estrategia metodológica se adecua al estudio ya que, según Bolívar (2002), posee características tales como ser hermenéuticos, naturalistas, la selección de personas es deliberada, posee una dimensión temporal y además tiene un diseño flexible y emergente. El enfoque biográfico-narrativo es una modalidad de investigación que permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, personas anónimas que aportan, por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública (García, Lubián y Moreno, 2011).

7.4 Justificación y recolección de información

La técnica de recogida de información que se utilizara de forma primordial debido al tipo de investigación que se realizará será la entrevista profundidad. Además, con el fin de complementar esta técnica también se utilizarán instrumentos como la revisión documental y las notas de campo. En los siguientes apartados aparece su justificación.

7.4.1 Entrevistas en profundidad

Es la entrevista profesional que se realiza entre un entrevistador/a y un informante con el objeto de obtener información sobre la vida en general, o sobre una temática, proceso o experiencia concreta de una persona. A través de la entrevista en profundidad, el entrevistador/a quiere conocer lo que es relevante y significativo para el entrevistado/a; llegar a comprender como ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o dimensión que interesa para la investigación, en particular (Selltiz et al, 1980).

Es una conversación y/o relato que se realiza entre dos, y sólo dos, personas. Las entrevistas en profundidad son “encuentros reiterados, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias vida, en las cuales el entrevistador/a, lejos de asimilarse a un robot recolector de datos, es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista” (Ruiz Olabuenaga, 1989).

7.4.2 Revisión documental

Conjunto de distintos recursos que permiten obtener de manera directa y/o indirecta información sobre algún fenómeno social o educativo. Son consideradas fuentes documentales no sólo los artículos originales publicados en revistas científicas y que nos dan cuenta de los resultados de investigaciones llevadas a cabo, sino también la consulta de expertos, que sirve de guía hacia el lineamiento de estudios relevantes para los objetivos pertinentes considerados en la investigación; la revisión de manuales, la cual permite definir conceptual y operativamente los términos de lo que se espera encontrar en la investigación (Pedraz, 2004).

7.4.3 Notas de campo

El concepto de diario de campo está históricamente ligado a la observación participante y es el instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada (Taylor y Bogdan, 1987).

Según Londoño (2009) el objeto principal del diario de campo es registrar la actividad diaria de forma descriptiva e interpretativa. De esta manera específicamente lograr anotar la programación de acciones y su descripción, reflexionar sobre las acciones realizadas y servir de base de datos para la elaboración de posteriores documentos acordes con el fenómeno investigado.

7.5 Participantes

La selección de participantes se llevará a cabo mediante un muestreo intencionado (Martínez, 2012), tomando en consideración los criterios presentes en las afirmaciones hechas por Weinstein y Muñoz (2012) en relación a los docentes directivos en Chile. Por lo tanto, se llevará a cabo una selección homogénea de docentes directivos provenientes de distintas modalidades de escuela (municipal, particular subvencionado y particular). Interesa reclutar personas que posean una edad avanzada en su experiencia general como integrantes del equipo directivo (7-13 años. Ver apartado 9.2.1 en donde se especifica el cambio de este criterio), una gran dedicación en horas a la ejecución de su labor, y que posean algún grado posterior a su formación universitaria inicial.

7.6 Análisis de información

Para realizar el análisis de la información que se recogerá, se utilizará el enfoque narrativo (Bolívar, 2002) donde el equipo investigativo pretende construir una narración de

una trama, relato o argumento para así tornar la información significativa. Respecto a la noción de relato, según Bernasconi (2011):

“Existiría un acuerdo en la comunidad de practicantes en entender por relato a una historia que da cuenta de un suceso o una serie de sucesos asociados o conectados en un todo que haga sentido frecuentemente mediante el recurso a la cronología”.

Por tanto se circunscribirá la noción de relato al *emplotment* o *plottin* (hilo argumental), lo cual implica que el relato debería incluir el desencadenamiento de eventos a través de una trama que les otorgue significado. Según Czarniawska (2004, citado en Bernasconi, 2011) serían necesario tres elementos para componer un relato, una situación de inicio, un evento y una consecuencia.

Según Bernasconi (2011) los relatos o historias se caracterizarían por estructurarse alrededor de una trayectoria, asociarse a un narrador y transmitirse a una audiencia. El autor describe al análisis narrativo no sólo porque pone atención al contenido (no sólo en lo que se dijo) si no que también da énfasis a la secuencia de acciones que se narran, a la intención y la justificación de la acción (lo que se dijo, por qué se dijo, con qué propósito y mediante qué recursos), en la audiencia para la cual se construye el relato, en la función que cumple la historia en ese contexto y en el espacio social que sustenta su articulación. Esta concepción del análisis de la información se basa en tres postulados:

- Tiende a favorecer el análisis de casos, por sobre el temático o centrado en variables.
- Constituye una alternativa a las interpretaciones tradicionalistas en donde el ser es abstraído del contexto, en cambio se propone analizarlo como parte de este.
- Enfatiza la experiencia vivida de los individuos que puede observarse desde distintas perspectivas en que sucede y hace sentido en un contexto determinado y cuya comprensión es afectada tanto por el proceso investigativo como por las características del investigador.

Bajo este marco de análisis de la información se pretende identificar de manera genérica: el horizonte del que entrevistado habla (opciones de vida, ideologías), la construcción del personaje entrevistado (identidad, imágenes, trayectoria, metáforas), acontecimientos decisivos en sus prácticas (*turning points*), constelaciones temáticas, comparaciones y discusión. De manera complementaria se evalúa el uso de Atlas Ti;

herramienta informática que facilita la gestión, organización y reagrupación de la información en el análisis cualitativo, para el análisis categorial.

7.7 Criterios de rigor

Guba (1989) ha propuesto cuatro términos no convencionales en cuanto a la valoración de los procesos de investigación cualitativos, lo cuales son: Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

La “credibilidad” se refiere al contraste de los datos recabados en el estudio y las fuentes de información. Las acciones que se llevarán a cabo para garantizar este punto incluyen:

1. Permanencia y observación persistente durante un período prolongado de tiempo, para que los investigadores puedan integrarse de mejor manera al escenario de actuación.
2. Triangulación de investigadores, la realidad de lo que se está investigando puede ser observada por todos los que de una u otra forma se involucren en la investigación, dando la posibilidad de confrontar diferentes puntos de vista con el objetivo de interpretar y reflexionar sobre los datos obtenidos
3. Triangulación de métodos, se tienen en cuenta las observaciones realizadas en las discusiones y reuniones grupales, en el análisis e interpretación documentos, con el fin de considerar y valorar criterios
4. Triangulación de resultados, pretende comparar los distintos puntos de vista que tienen los investigadores acerca de los resultados, permitiendo una reflexión colectiva en el análisis de éstos
5. Utilización de técnicas como la comprobación con los participantes a través de la devolución de las entrevistas a cada docente directivo, con el objetivo de que puedan revisarlas y estar de acuerdo con su contenido; la participación de otros lectores mediante instancias de discusión y reflexión en relación a los procedimientos que están realizando los investigadores.

El segundo criterio, llamado “transferibilidad” corresponde al poder trasladar los resultados obtenidos a otros contextos. Por lo tanto, pretendemos realizar una exhaustiva recogida de información acerca de los docentes directivos y así poder establecer

descripciones detalladas para que el lector pueda manejar información necesaria para establecer comparaciones.

El criterio de “dependencia” intenta determinar hasta qué grado los hallazgos de una investigación se volverán a repetir si se replica el estudio con las mismas personas (o parecidas) y en un contexto igual o similar. En nuestro estudio, pretendemos realizar instancias de reflexión y plasmar nuestros pensamientos en una bitácora, con el fin de establecer pistas de revisión y así poder observar los procedimientos llevados a cabo en la investigación; a través de juicios expertos realizados por académicos guías de la presente investigación quienes cuentan con la capacidad y experiencia en el campo de la investigación de tal manera que se pueda analizar y revisar continuamente nuestro trabajo.

La “confirmabilidad” pretende garantizar que los resultados de la investigación son un reflejo de las personas estudiadas y no obra de manipulación y sesgos del investigador. Con el propósito de evitar juicios e intereses personales por parte de los investigadores, se ha decidido llevar a cabo ejercicios de reflexión para la revisión de notas de campo y entrevistas a través de la participación de los profesores tutores de seminario y los otros grupos que realizan su seminario de título en el Departamento Educacional de la carrera de Psicología en la Universidad de Valparaíso, de esta forma los resultados pueden ser interpretados por evaluadores y observadores adicionales, pudiendo observar si los hallazgos que hacen estos últimos son similares a los obtenidos por los investigadores

8. RESULTADOS

8.1 Consideraciones pre eliminables a los resultados.

8.1.1 Caracterización de los participantes

Desde el primer acercamiento a los sujetos investigados se establece un compromiso ético expuesto a modo de un consentimiento informado. Por tanto, se resguarda su identidad y desde ahora en adelante se utilizan nombres de fantasía que sean fácilmente relacionables por su inicial con su modelo de gestión del establecimiento.

Al respecto en el siguiente apartado se detallan las características y la nomenclatura que se utilizará para señalar a cada una de los sujetos de investigación.

8.1.1.1 Docente-directivo: Marta (Gestión municipal)

Profesora de educación básica general egresada del ex Pedagógico de la Universidad de Chile, sede Playa Ancha. Cuenta con una mención en matemáticas realizada en la Universidad Católica. Su postítulo es en Administración y Gestión, el cual realiza en el Instituto Profesional del Valle. Ejerce el rol de directivo-docente a cargo de la Unidad Técnica Pedagógica hace siete años, anterior a esto, ejerce la docencia por siete años. Esta trayectoria la realiza en una escuela municipal con muy pocos recursos económicos, y que por sus características (buenos resultados en pruebas de rendimiento PSU y SIMCE) es denominada desde la mirada ministerial como “eficaz”. Su área de trabajo consiste exclusivamente en la parte pedagógica, desde las cargas horarias, hasta las bases curriculares, además de monitorear que se abarque la mayor cobertura curricular. Relata que su labor le gusta mucho, sobre todo el trabajo con los niños, pero que sin embargo a medida que pasan los años, se puede dar cuenta de lo desgastante que es esta labor. Además narra que la responsabilidad es una característica fundamental para ejercer este cargo, por ende se debe trabajar mucho, mantener buenas relaciones con los colegas y por sobre todo contar con buenas estrategias de aprendizaje para trabajar con los niños.

8.1.1.2 Docente directivo: Sofía (Gestión subvencionada)

Profesora de Historia egresada del ex Pedagógico de la Universidad de Chile. Realiza un pos-título a través de programas del gobierno enfocados al ámbito de dirección, además de ser capacitadora sindical entre los años 1985 y 1990. Ejerce ocho años la docencia, para posteriormente asumir la dirección por quince años en un establecimiento

anterior al que se encuentra ahora. Cabe mencionar que el establecimiento actual al que pertenece sigue el mismo modelo pedagógico que el anterior, además de contar con la mayoría de los profesores de este. La gran diferencia es que en este nuevo colegio, en el cual lleva ejerciendo cinco años el rol de Docente-directiva en el cargo de directora del establecimiento, este grupo de profesores mencionados más Sofía, forman una corporación y se transforman en sostenedores del establecimiento, el cual es de carácter particular subvencionado. Hasta el año 2007, realiza supervisiones en terreno en la Universidad del Mar. Relata que su rol como docente-directiva es mediar, relacionado con la formación de un equipo, que nutra el Proyecto Educativo Institucional y que sustente la esencia del colegio, que es lo pedagógico, la enseñanza, el estar en la escuela, el construir, el debatir, el generar en los alumnos un pensamiento crítico. Describe a través de su relato que para que esto sea posible se debe permitir el desarrollo de capacidades y el tema social de la empatía, el cual se irá desarrollando en la medida en cada integrante se sienta parte del equipo.

8.1.1.3 Docente directivo: Patricia (Gestión particular)

Profesora de Educación Física egresada de la Universidad de Chile. Posteriormente realiza un Magister en Administración Educacional en la Universidad de Playa Ancha. Junto con esto asiste regularmente a ponencias y congresos que tienen que ver con ésta área (administración educacional) y con el área de las Neurociencias. Ejerce el cargo de Vicerectora Académica hace trece años en la misma institución. Parte en ésta siendo docente por cinco años, luego le ofrecen el cargo de inspectoría en el cual está por diez años y posteriormente la dirección, que por las características particulares de este establecimiento recibe el nombre de Vicerrectoría-Académica. Relata que la formación de pedagogía recibida, fue muy buena porque los profesores eran muy claros y concisos. Se encarga de la dirección escolar, es decir, su trabajo es velar por toda la parte académica, en el sentido de planificar, supervisar y organizar los contenidos curriculares académicos. El participante describe que le encanta el trabajo con niños y adolescentes. En su relato hace énfasis en el cuidado del clima organizacional, la confianza y la honestidad como bases para el buen desempeño de su labor.

8.1.2 Respeto de las categorías y su clasificación

En función de la recolección de los relatos de los docentes, el equipo investigativo establece una serie de categorías que permiten analizar los relatos. Dichas categorías interpretativas se dividen en dos grandes grupos, el primero contiene las categorías inductivas y el segundo contiene categorías deductivas. Las primeras emergen de la lectura reflexiva de los relatos en donde se establecen lineamientos comunes entre los guiones de los sujetos de estudio. Mientras que las deductivas emergen a través de marcos y concepciones teóricas previas. En la tabla N°3 se pueden apreciar las distintas categorías establecidas. Para las categorías de competencias se utilizó *el modelo de formación de competencias de liderazgo* (Citado en Villa, 2011).

Tabla N°3: Categorías inductivas y deductivas.

Categorías inductivas	Categorías deductivas
<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento básico: Datos básicos que permiten conocer al entrevistado a través de su historia de vida.• Contexto: Trayectoria académica y biográfica, donde se enmarcan sentires y concepciones que dan sentido al guion que se relata.• Evento Decisivo: Momento cruciales que determinan ciertos movimientos en el guion que se va relatando• Tensiones: momentos percibidos como conflictivos por los participantes en el ejercicio de su rol y/o su biografía.	<ul style="list-style-type: none">• Competencias desde el modelo de formación de competencias de liderazgo (Villa, 2011): Énfasis en las personas, énfasis en la comunicación, énfasis en el aprendizaje y logro, énfasis en la visión estratégica, énfasis en la transformación organizativa, conocimiento de sí mismo.

Fuente: Elaboración propia.

Estas categorías se relacionan con una categoría más amplia denominada “Liderazgo educativo”. Esta emerge en la conjugación de las categorías inductivas y deductivas mencionadas en la tabla N° 3. En este sentido, se describe cada una de todas estas categorías interpretativas y son comparadas y relacionadas permitiendo llevar a cabo un análisis cualitativo a la luz de la información disponible, de las reflexiones entre los participantes del equipo investigativo y de lo recopilado a través del marco teórico desarrollado en este artículo. En la siguiente sección aparecen detalladas y relacionadas las categorías.

8.2 Resultados

En las tablas N° 4 y N° 5 se muestran los resultados de las categorías interpretativas y sus frecuencias.

Tabla N°4

Colegio	Marta	Sofía	Patricia
Categorías inductivas.	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
Conocimiento básico	7	3	6
Contexto	53	36	34
Evento decisivo	10	15	4

Tabla N°5

Colegio	Marta	Sofía	Patricia
Categoría deductiva.	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
Conocimiento de sí mismo.	43	28	15
Énfasis en el aprendizaje y logro.	13	14	10
Énfasis en la comunicación.	23	39	34
Énfasis en la transformación organizativa.	16	30	15
Énfasis en la visión estratégica.	27	42	23
Énfasis en las personas	20	27	25

8.2.1 Análisis de las frecuencias de categorías inductivas

8.2.1.1 Tensiones

Como condición a esta categoría inductiva se plantean los siguientes criterios con el fin de buscar un razonamiento común para todos los relatos, estos criterios son:

1. Manifestación de alguna problemática relacionada con las competencias o el contexto
2. Manifestación de alguna problemática relacionada con la capacidad de resolución de problemas.

A continuación se presenta el análisis por cada docente-directivo realizado.

8.2.1.1.1 Tensiones docente directivo Marta

A percibe distintas tensiones provenientes tanto de su contexto como de sus propias relaciones interpersonales en el ambiente en que ella se desarrolla. A partir de su propia realidad, se puede decir que está viviendo un claro conflicto de roles, en donde ha tenido que ejercer funciones que no le competen por la constante rotativa de directores que tiene su establecimiento, por lo tanto, ha tenido que lidiar con diferentes rencillas que se forman en el ambiente laboral y asumiendo roles directivos específicos sin que le correspondan directamente. Sumado a esto percibe cierta soledad al decir:

Marta, 6001-6002 *“Entonces al final la pega me ha tocado a mí sola y yo me siento atada de manos porque no puedo tomar determinaciones, porque no me corresponde, eso”*. Esto refleja la constante tensión en la que se ha envuelto, ya que a pesar de tener distintas visiones y opiniones respecto de mejoras educativas, su opinión queda invisible produciéndole frustraciones personales. Otra tensión percibida es que Marta, aun intentando realizar sus mejores esfuerzos para ejercer un liderazgo dentro de los márgenes pedagógicos, siempre aparece una tensión que la ata de manos. En ese intento por propiciar una práctica que tienen una visión estratégica en cuanto a tener una visión articulada del futuro y las buenas prácticas aparecen situaciones tales como:

Marta, 1317-1319 *“El tema es que uno va al aula y tampoco puedes averiguar lo que realmente está pasando, el colega hace su mejor clase, trabaja de la mejor manera posible y uno se da cuenta de que no es tan así, pero como haces tú para ver una clase real.”*

Otra tensión que se destaca tiene que ver con la posibilidad de los recursos disponibles en donde constantemente se debe depender de la buena voluntad o la creatividad para suplir ciertas necesidades que la institución educativa va exigiendo. En este sentido existe una crítica a la ley de subvención escolar debido a los criterios burocráticos que se debe cumplir para obtener recursos, aquí se expresa esta tensión:

Marta, 122-124 *“porque tú puedes comprar cosas, por ejemplo nosotros no podemos sacar plata de ahí para pagar mano de obra, te fijas es súper tonta esa ley, al final cada escuela debería ser libre de utilizar los recursos en lo que necesitara”*.

8.2.1.1.2 Tensiones docente-directivo Sofía.

Las tensiones que percibe Sofía respecto de su propio cargo se relacionan con la sensación de soledad, en este sentido, se puede apreciar textualmente esta sensación

Sofía, 6211 *“A veces la soledad del cargo, sí. Es un cargo splo. Solo”*

Sofía sostiene una visión en que existen ciertas falencias personales que no permiten un adecuado o eficaz funcionamiento a la hora de tomar decisiones o evaluar a los profesionales que tiene a cargo. Sofía describe muchas cosas positivas respecto de la característica de su colegio, que es el dialogo. Sin embargo, al mismo tiempo resiente no poder ser más pragmática para deliberar:

Sofía, 6526-6528 *“Delegar, claro, que discutan, ejecuten, decidan, eso yo sé que tengo una tremenda pifia en ese aspecto... yo sé que esto tenía que hacerlo, tenía que verlo yo, pero a veces estoy como en todas, pero ocurre”*

Esta tensión se propicia al mismo tiempo que emana de una virtud, que es la de delegar. Sofía resiente no poder concentrarse en una tarea para delegar con mayor providencia. Aunque también está consciente de que el cargo termina por ser bastante administrativo percibiendo mayor complejidad en el aula, en la incomprensión que sufren los docentes, al no ser escuchado por que según ella, en aula de desarrolla lo más importante. Entonces, esta tensión que emerge es una tensión familiarizada con la empatía de sus propios colegas, al respecto Sofía señala:

Sofía, 1132-1135 *“Si porque allí está la vida, es el sustento. Yo soy una administradora, claro que tiene ciertas características o que el liderazgo debe tener ciertas características pero que ¿se centre aquí el eje? El tema está allá, el cómo aprenden los niños, el cómo se relacionan con el profe cómo seduce el profe, cómo compromete, como hay esa complicidad”*

Otro aspecto a rescatar dentro de las tensiones que Sofía tiene se relaciona con la visión sobre los marcos de gestión y liderazgo que existen en Chile, en el sentido de que no dan un paso más allá, es decir, que no se fijan en lo que Sofía denomina como “Curriculum oculto”:

Sofía, 6327-6331 *“Por ejemplo, los estándares de la buena dirección no habla más allá, yo siento que el ejercicio tiene elemento como del curriculum oculto, existe lo del curriculum oculto, en la complicidad, otros elemento. Y esos están... hay una descripción*

de cosas de actividad o de acciones que uno tiene que hacer o de ámbitos en los cuales están ceñidos, pero yo siento que es mucho más allá de eso...”

Sin embargo, Sofía hace una reflexión al respecto y llega a la conclusión de que para sortear lo anterior es necesario mayor dialogo:

Sofía, 1148-1149 *“yo creo que le falta ahí lo que la escuela necesita y la escuela necesita profundamente el dialogo pedagógico y yo lo veo ausente”*

8.2.1.1.3 Tensiones docente-directivo Patricia

Las tensiones de Patricia se relacionan directamente con los programas que entrega el ministerio de educación en cuanto a los contenidos que entregan a los alumnos. Esta tensión proviene de la preocupación que ella relata respecto a comprender el funcionamiento cerebral de los niños puesto que Patricia pone especial relevancia a la idea de que para cierta edad, algunos contenidos son ideales, esto lo percibe como una tensión en el sentido de que los planes curriculares cada vez adelantan más contenido a los alumnos, lo que es percibido por Patricia como algo inadecuado muchas veces para niños que no tienen la capacidad cerebral desarrollada aun para poder absorber los contenidos que se requieren. Esta idea Patricia la resuelve de la siguiente manera:

Patricia, 594- 597 *“Te puedo afirmar que los programas en este minuto no están en conocimiento de esto, desde lo que queremos enseñar a los niños, desde lo que queremos desarrollar en ellos, sus capacidades, estamos dando bote porque de repente hay cosas que se les van a exigir en edades en las cuales es imposible que las aprendan “*

Para destrabar esta tensión lo que se hace es recurrir a aunar criterios de parte de los profesores que sean pertinentes. Asume el hecho de que debe elaborar programas propios frente a lo que el gobierno pide y lo hace bajo un criterio claro, ya que su convicción es más potente que seguir al pie de la letra lo establecido por los planes curriculares:

Patricia, 546-551 *“Todos los profesores de ciencias sentados, vemos todos los contenidos y vamos viendo que es lo que nos movieron desde el ministerio, y decimos ¡aquí no vamos a hacer caso!, no va haber aprendizaje, vamos a pasar materia por pasar y vamos a poner en el libro de clases que la materia se pasó, y eso no me sirve de nada. Entonces ahí uno decide, como detector de un colegio, como el encargado de la parte*

académica, dice uno... “perfecto entonces nuevamente tenemos que hacer programa propios”

Otra tensión que destaca respecto a su propio cargo apunta directamente a cómo el gobierno desarrolla estas políticas de establecer ciertas competencias que se deben cumplir y que pareciera no tienen un sentido para ella puesto que para poder realizarla se necesitan ciertas condiciones que Patricia percibe que son situaciones que vuelven inviable una buena labor de liderazgo como el tiempo, burocracia administrativa y tareas relacionadas con la contabilidad y recursos económicos, en la siguiente cita Patricia deja clara su opinión respecto del tema:

Patricia, 2909-2918 “Ir a salas, recreos, conocer a sus alumnos, eso debe ser, pero siento que a nivel de gobierno, de estado, porque esto no es de ahora es de siempre diría yo, suena muy bonito, pero los directores no lo pueden hacer. Tienen que llenar una de papelero burocrático, están encargado de las platas, de llenar cuantas hojas ocuparon, de los recursos, de cómo los ocuparon; entonces el director da una instrucción... “señor vaya al aula”, para ver cómo ese profesor ejerce para que usted apoye. Esto es imposible, ya que son altos y altos de papeles, ósea, la teoría es muy bonita pero yo sé que es imposible que lo hagan, por la tarea extra que ellos tienen, se llevan todo el día solucionando problemas que no tienen nada que ver con sus alumnos, entonces también de repente delegan cosas que a lo mejor están en manos de ellos”

Estas tensiones que Patricia percibe en los cargos de docentes-directivos que se rigen bajo los planes ministeriales de liderazgo, son tensiones que terminan inhabilitando a las personas pese a que se tengan las capacidades correctas, en este sentido esta tensión, y crítica al mismo tiempo, no la encarna ella, puesto que ella está consciente de que por ser particular tiene ciertas regalías, al respecto es preciso observar la siguiente cita:

Patricia, 2936-2939 “Por algo están ahí en ese cargo, porque a lo mejor tienen liderazgo, tienen intenciones, son personas con conocimiento, saben cómo sacar adelante a los niños, pero en qué minuto lo hacen, hay una burocracia espantosa, distinto es en el colegio particular donde por lo menos aquí yo no manejo platas”

8.2.2 Análisis de resultados sobre las categorías de “Evento decisivo”

8.2.2.1 Docente-directivo Marta

Resalta la docente-directivo Marta por que permanentemente sus *Eventos Decisivos* se refieren a relaciones conflictivas con los otros. Esto se puede examinar en el entendido de que ella le da mucha importancia a que las cosas se hagan y se hagan bien. Podemos rastrear esta forma de ser en contexto de que ella conoce otra cultura que le muestra dos cosas distintas, que ella, a pesar de estar haciendo clases, de español se sentía vacía, ya que no podía ser activa socialmente. La siguiente cita va en la línea de lo planteado:

Marta, 832-834 *“De todas maneras, porque siempre fui bien activa, socialmente, políticamente no tanto, pero si socialmente. Estando allá uno no hace ningún aporte, esta todo ordenado, no hay nada que hacer, aquí es donde las papas queman”*.

También se perciben el discurso de Marta muestra su anhelo de querer ser directora no por el hecho de obtener un mayor cargo sino porque ella sabe cuál es la forma en que se administra la escuela y cómo ella pretende dirigir. Dentro del discurso se puede percibir cierta frustración de parte de Marta al ocurrir la siguiente situación que ella describe:

Marta, 6119-6121 *“Ahora como te digo yo postulé, yo postulé al cargo de la dirección pero no sé qué problema tuvieron conmigo que no logro reunir las competencias, según ellos, que no tengo las competencias”*.

Esto tiene resonancia en los discursos de Marta puesto que confirma la creencia de que es más importante conocer una comunidad antes que un título como el de doctor.

8.2.2.2 Docente-directivo Sofía

La categoría de *Eventos Decisivos* en la docente-directivo Sofía tiene características de una construcción mitológica, en el sentido de que se remite a un punto de fundación donde emerge una cultura particular que es producto de un cúmulo de reflexiones y personas ligadas a un ámbito político e histórico en particular. Esta historia se remonta a la época del gobierno de la Unidad Popular, del cual ella era simpatizante. También su formación como profesora normalista influye mucho en estos episodios que

dentro del discurso global se manifiestan como una el hecho de “fundar una escuela” fue fundar una manera de expresión en un contexto en donde ella percibía que no había libertades como para opinar sobre ciertos temas. Lo expresa la siguiente cita *“nacimos con un grupo de profesores que estaba marginado del sistema- la dictadura lo había marginado”*. Esta cultura que se forma a través de este “nacimiento” es fundamentada a través de algo que ella considera muy importante, el diálogo.

La siguiente cita denota aquella remanencia que acompañará el relato completo de Sofía:

Sofía, (3724-3726) *“Si pué, si la escuela fue una posibilidad de expresión, era un... hacíamos las catarsis, todos hacíamos las catarsis ahí, todos llegábamos "oye fui a la reunión de aquí"... todos éramos militantes en algún movimiento contra la dictadura, yo era capacitadora sindical”*

Sin embargo, al ir avanzando en su historia como directora nos encontramos con otros hechos importantes, con la figura de “Mediadora”. Esta figura la mantiene mientras ella ejercía su cargo de docente-directivo en el colegio anterior en el que estaba y su rol básicamente consistía en mediar las posturas de los profesores y los sostenedores. También su formación en el ámbito de capacitadora sindical repercute en hecho que sería importante al momento de comenzar a fundar el colegio actual ya que en un momento de su carrera ella decide romper con el rol de mediadora y tomar una decisión. Esto se refleja en la siguiente cita:

Sofía, 4498-4500 *“bueno, como yo me puse en la otra vereda y habían problemas económicos, no se nos pagaban los sueldos, había una crisis administrativa financiera muy fuerte, muy grande, que eso motivó mis constantes presentaciones de desacuerdo, por lo tanto me despiden”*.

Al respecto este punto genera otra nueva fundación, que sería la del establecimiento actual. Esta fundación aparece enmarcada por un gran reconocimiento percibido por su labor, Sofía comprende que tiene un gran respaldo y eso es otra de las características que permean constantemente el relato de Sofía, podemos encontrar un ejemplo en:

Sofía, 4489-4491 *“Me despiden en Octubre, el 26 de Octubre, y eso un día del mes como hoy un cuarto para la dos de la tarde y a las cuatro estaba toda la escuela, toda*

la gente, alumnos, profes, apoderados, fueron a despedirme como 400 personas, fue la prensa...”

8.2.2.3 Docente-directivo Patricia

La docente directivo Patricia establece un punto de quiebre en el relato en que ella desarrolla un antes y un después al momento de investirse como directora. Este antes y después lo da un hecho en específico:

Patricia, 2235-2237 “La directora que había antes cuando yo estaba en inspectoría... que ella jubila después... siempre me decía “y yo nunca, o sea, yo no me daba cuenta” y me decía “Ali tu llevas las masas, tu frente a los niños te paras”, y después yo me di cuenta que era verdad”

Este hecho es gravitante en la conformación del ethos de su propia visión como líder ya que aquí se da cuenta de que tiene habilidades para conducir a las personas y que esas habilidades son reconocidas por otra persona.

Esta inseguridad respecto a su cargo se explica por su juventud y su poca experiencia en el desempeño de su profesión. Pero, se detecta otro punto que configura el guión de Patricia, que se caracteriza por ser aguda en la toma de decisiones, en donde ella es más bien pragmática y no le da tantas vueltas al asunto. Esto se puede observar en la siguiente cita:

Patricia, 2472-2477 “venia saliendo recién de la universidad, yo había salido en diciembre y en marzo en este colegio, luego más dos años, luego más tres más ,y corría como loca y corría como loca y la verdad es que me fui empapando de no sé, los niños a mí siempre, esta cosa rica de los cabros chicos y de los grandes también, y me empezó a gustar, a gustar y tenía más horas acá y después la locura después me caso, vienen los niños, y lo siento tuve que empezar a decidir, dije yo "me quedo acá" porque el enfoque era el que me gustaba”.

8.2.3 Análisis del contexto por docente directivo

8.2.3.1 Docente-directivo Marta

Dentro de lo que se puede observar en el relato respecto a esta categoría, Marta exhibe cierta recurrencia a centrarse en los conflictos que ella percibe al momento de buscar una solución y no a enfatizar en los aprendizajes que se van construyendo en cada proceso biográfico, ya sea desde una situación personal o una situación dentro de su rol como jefa de UTP (unidad técnico pedagógica). En este sentido, se observa un episodio importante en su vida que tiene que ver con su viaje a Noruega, en donde ella no tuvo una buena experiencia. Sin embargo, toma esta decisión sin relatar la emoción o el sentido que el viaje tiene para ella, depositando la explicación de este hecho en que ella sigue a su marido, sin especificar mayormente como se sentía en ese instante. Ella permanece un tiempo determinado en Noruega y menciona que el cambio de un país a otro fue impactante sólo debido al cambio geográfico-climático no resaltando aspectos que tienen que ver con la emotividad o estados anímicos, es decir, siempre haciendo referencia a algo concreto, esto se aprecia en la siguiente cita:

Marta, 6916-6919 *“Porque cuando yo me fui de acá, me fui en pleno verano, febrero, y llego allá, y del aeropuerto me llevan en un auto y me internan en un bosque con pura nieve, lo único que veía era la huella del auto, donde transitaban los vehículos y nos llevan a una casa en medio del bosque donde no había nada más que bosque y nieve, fue complicado”*.

Es posible evidenciar en esta cita, como en lo grueso de su relato, que constantemente no hace referencia a estados emocionales para explicar situaciones importantes de su vida y/o conflictivas sino que más bien recurre a factores explicativos causales externos, situaciones que ocurren en el contexto.

Esto sucede de igual manera en el plano profesional y el desarrollo de su rol como docente directiva, lo podemos apreciar en la siguiente cita:

Marta, 6926-6931. *“MARTA: ...De jefa técnica se molestaron se enojaron conmigo no me hablaban y yo lamentablemente tenía que trabajar con ellas cierto ver el tema de las planificaciones de las visitas al aula pero... ella me tiraban la puerta encima para acá cuando venían...*

ENTREVISTADOR: *¿Y recuerda usted por qué nacieron estas dificultades estas tensiones con las colegas...?*

MARTA: *...Si, o sea yo supongo, supongo que esto ocurrió porque ellas eran más antiguas que yo en la escuela”.*

En este sentido se aprecia la relación que Marta hace para explicar las dificultades que tiene con otro grupo se centra en la explicación causal externa. Otro ejemplo lo contiene la siguiente cita:

Marta, 177-180 *“Sabes cuál es el tema también, a la gente se los come el sistema, porque tú por ejemplo hoy en día tienes un alto grado de conciencia social y te gustaría que la cosa fuera distinta, en dos años más ya estarás recibido, ganarás tu platita, yo me margino, a eso voy yo, el sistema se come a la gente”.*

Esto tendría que ver con que ella asume que le resulta más fácil hacer cosas en lugar de hablar o explicar las razones que ella tiene y que le dan sentido a su actuar.

8.2.3.2 Docente-directivo Sofía

En la globalidad del relato de Sofía aparece un evento que es el fundador del pensamiento que ella tiene respecto de su rol, de las relaciones interpersonales dentro de su trabajo y de la visión pedagógica que ella tiene, incluso, más allá de todo esto, está el origen del centro de su discurso que es el diálogo.

Este evento fundador, tiene una coherencia histórica muy clara en el relato de Sofía y se enmarca en la fundación del primer colegio donde ella trabajó, lugar donde aparecen personajes relevantes que influyen en su cosmovisión, lo cual le da un carácter mitológico al relato completo. Este evento explica la ruptura que terminaría creando otro colegio, esto sería consecuente con los ideales que emergen en el evento fundador mencionado anteriormente.

La siguiente cita muestra la explicación mitológica de este evento:

Sofía, 3667-3669. *“La construcción de la escuela fue una construcción mítica, pedagógica, científica y mítica a la vez, en el sentido de que hacíamos llamados a la luna y toda esa onda así medias raras”*

A esto se le suma el énfasis que Sofía le da a esa época fundacional de su propia cosmovisión:

Sofía, 3709-3711. *“todo ese periodo fue un periodo político en el cual estaba la escuela, entonces la escuela fue una remanso, tu podías hablar, podías cantar, tocaban guitarra, tocaban canciones de nuestra época, entonces era todo un tema, era un ambiente muy bueno”*.

Este ambiente proviene desde estas figuras que emergen en ese periodo histórico en el cual Sofía le da un énfasis relevante. Al respecto, podemos ver esto reflejado en la siguiente cita:

Sofía, 4264-4267. *“Si, pero eso no viene desde mí, yo creo que soy parte de ellos, digo, por mi carácter, pero viene de uno de los dueños, de Alfredo, creo que el generó desde el principio, desde los primeros días, los primeros años en que se creó el colegio, un ambiente fraterno, un ambiente de confianza”*.

Estos elementos tienen un claro sentido en cómo ella desarrolla su cargo en la actualidad, un cargo enfocado principalmente en la consecuencia de esos ideales, además de dar énfasis en la comunicación y la reflexión pedagógica en donde todos participen a través de la toma de decisiones.

8.2.3.3 Docente-directivo Patricia

En relación al relato de Patricia, es posible observar una recurrencia concerniente al logro de resultados y expectativas que satisfagan el aspecto curricular. La siguiente cita es una muestra de aquello:

Patricia, 3350-3353. *“Yo estude en la Universidad de Chile y de ahí hice un magister en la Universidad de Playa Ancha y todos los diplomados y cursos que he hecho, se relacionan con temas de interés como por ejemplo sobre administración educacional, referente a temas propios de lo que a mí me gusta y que sirva para tener resultados y enfocar bien el colegio”*

Además, dentro del relato de Patricia y su historia, ella ha desarrollado su carrera en sólo un contexto, el de la gestión privada, lo que no le ha dado la posibilidad de experimentar otras vivencias relacionadas a otros contextos lo que origina ciertas

preconcepciones que se transforman en juicios respecto de estos contextos ajenos a su formación profesional. Un ejemplo de esto es la siguiente cita:

Patricia, 2437- 2444. *“Entonces yo no sé a lo mejor en otro establecimiento, yo tengo la suerte que tengo profesionales de muy buena calidad, no sé a lo mejor, cómo me vería en un liceo, que donde la gente está de muy mala gana, donde no hay vocación, y a lo mejor ahí es luchar contra una muralla, yo tengo la suerte de estar aquí, donde soy una más, una más de un equipo, o sea, una más y que yo sé que un profesor opina distinto a mí, el profesor va a venir “sabes que Ali, mira yo veo esto así” y ahí vamos a tener una conversación y a lo mejor yo le voy a decir “tienes razón soy yo la equivocada” y a mí eso no me va a pasar nada con decir que me equivoque, soy ser humano”*

Un aspecto importante a destacar en Patricia tiene relación con que el diálogo gira en función de las pautas pre- establecidas por el currículo del colegio, es decir, existen instancias de conversación y diálogo con los profesores. Sin embargo, estas son funcionales específicamente a los objetivos planteados dentro del currículum y no se extrapolan hacia otros territorios; si en algún momento estas conversaciones se desvían de la temática central, Patricia deliberadamente retoma el foco central y decide cuales son los lineamientos a seguir. Es posible observar un ejemplo de lo señalado en la siguiente cita:

Patricia, 2254- 2260 *“Yo soy bien democrática en algunas cosas y hay en otras que yo les digo a ellos “no voy a ser democrática en esta decisión esto se hace” -pero lo hace- frente a ellos, por ejemplo, en un consejo de profesores que yo veo que se dan vueltas, que unos sí, que otros no, que no, que aquí, que allá, entonces les digo “a ver colegas, a mí me encanta la democracia pero cuando la democracia demora mucho en tomar una decisión, yo no soy democrática, de lo que he escuchado va a ser esto, ¿estamos? y todos calladitos”, “si, bien, ok” “¿eso era?, ya, sigamos”.*

Esta característica de Patricia se puede constatar en su rol como docente-directivo al asumir propuestas educativas que nacen de su formación personal y su interés por las neurociencias. Su relato siempre se mantiene en relación a cómo un contenido pedagógico se adecúa de mejor manera a la edad de un niño. No aparecen elemento en donde los profesores influencien una visión nueva o novedosa de tratar un tema, ella demuestra que su rol se enmarca en discernir lo que es correcto o no en este aspecto.

8.2.4 Análisis global de resultados en cuanto a competencias

Al analizar la frecuencia en que se dan las competencias en nuestros participantes, podemos demostrar que la categoría que cobra mayor relevancia, por ende la más frecuente a la hora de ejercer un liderazgo educativo, tiene que ver con un énfasis en la visión estratégica. ¿Qué quiere decirnos esto?, que nuestros directivos-docentes sostienen una concepción en la cual la organización funciona mirando hacia el futuro, sabiendo interpretar correctamente los pasos a seguir. En palabras de Blanchard (2007) “Un liderazgo que consiste en ir hacia un sitio”. En este sentido podemos decir que nuestros directores cuentan con las tres características fundamentales que debe tener un líder según este autor, las cuales son: una imagen de futuro, un propósito significativo y contar con valores claros y bien definidos. Blanchard define a este estilo de liderazgo como “visionario”. Ahora bien, ¿cómo vemos reflejado en la práctica este tipo de liderazgo?, según Leithwood y Riehl (2005) a través de tres elementos: son capaces de identificar y articular una visión, promueven la aceptación de las metas de grupo, muestran expectativas de alto rendimiento. Como equipo investigativo añadimos a estas categorías por lo reflejado en los relatos: implicar a los colaboradores en el proyecto de dirección, contar con un plan estratégico a mediano plazo y promover los valores compartidos. En la siguiente cita se ve reflejado lo descrito anteriormente:

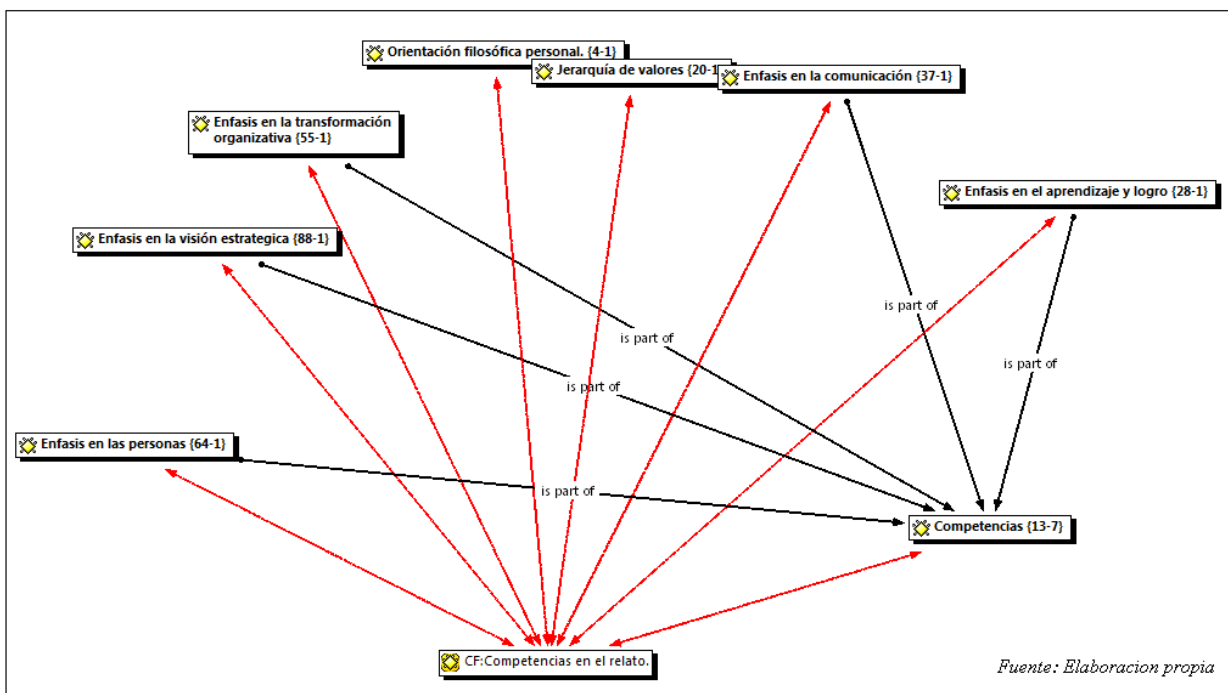
Sofía, 4046-4049. *“Yo creo que tiene muchas ventajas para los niños y para los adultos que conducen, los profes aquí se sienten gratos, aquí son felices, sienten que el trabajo de la educación tiene un valor, todos nos sentimos valorados, todos nos sentimos "qué rico estar en esta escuela" y todos cumplen”*.

La segunda categoría más recurrente en nuestras participantes apunta a un énfasis en las personas. Esto estaría dado por dos grandes cualidades con la que nuestras directoras-docentes cuentan, y que tiene que ver con la credibilidad y confianza que despliegan en su equipo de trabajo, y el empoderamiento de su rol. Cobra relevancia en este sentido la creación de un clima organizacional que libere el conocimiento, la experiencia y la motivación que residen en las personas. Pero ¿cómo nuestras participantes consiguen esto?, según lo relatado por las directivos-docentes y que es transversal a lo recogido por las tres, tiene que ver con: el compartir información de todos y con todos, crear autonomía y

responsabilidad y reemplazar jerarquía y/o autoridad por equipos autodirigidos. Ahora bien, ¿de qué manera aterrizamos esta información? Según Leithwood y Riehl (2005) a través de proporcionar una consideración individualizada, promocionar la estimulación intelectual y comportarse con integridad personal y profesional. Los investigadores añadirían a estas categorías el lograr la confianza de sus colaboradores, la valoración personal, el reconocer la labor bien hecha y que sean capaces de mostrar resiliencia. La siguiente cita describe a grandes rasgos este énfasis:

Patricia, 2025-2031 *“yo los quiero tanto, yo los quiero como que fueran mis hijos, los quiero mucho y todo lo que a ustedes les pasa, a mí me afecta” y entonces te ven como tú eres y si tú te das vuelta, los cabros grande, los cabros chicos todos y con todos, no solamente conmigo los niños sienten afecto hacia sus profesores, los profesores sienten afecto hacia sus alumnos, entonces yo digo “de repente estos problemas de los niños en otros lados, es un problema más y a lo mejor no se dan ni cuenta que existen, porque son tantos no te alcanzas a dar cuenta”*

La tercera categoría más frecuente tiene relación con un énfasis en la transformación organizativa, esto quiere decir el grado en el que los profesores asumen funciones de liderazgo organizativo dependiendo de las características de la estructura y cultura del centro. Para resaltar lo anterior se cita a Hargreaves (1996) “el cambio se produce cuando se actúa sobre la cultura, apoyándola, de manera que los profesores, en cuanto comunidad, sean más capaces de efectuar los cambios que redunden en beneficios de los intereses de los estudiantes, que nadie conoce mejor que ellos (Hargreaves, 1996). ¿De qué manera esta transformación en la organización se ve reflejada en las prácticas de las docentes-directivas? Según Leithwood y Riehl (2006) mediante la facilitación de una cultura de colaboración, la transformación de las estructuras para promover colaboración y el desarrollo de colaboraciones positivas. A esto añadiríamos el promover cultura innovadora, ayudar a crear un clima positivo orientado a metas y el delegar y empoderar a los profesores. La figura N°2 representa los resultados descritos:



8.2.5 Análisis de competencias por Docente-directivo

La siguiente tabla (tabla n°4) muestra la competencia más característica de cada docente-directivo y a su vez la menos representativa de cada una. Este análisis se basa en la interpretación de las frecuencias en las competencias encontradas en los relatos de las participantes:

Participante	Característica más representativa	Característica menos representativa
Marta	<i>Conocimiento de sí mismo: se puede interpretar que en la medida que Marta es capaz de conocerse a sí misma, es capaz de interpretar a los demás. En este sentido logra identificar su propio estilo de aprendizaje y ser flexible a la hora de entender el estilo de los otros, que muchas veces puede ser disidente con el suyo característico.</i>	<i>Énfasis en la transformación organizativa: es posible que a Marta le sea más complejo transmitir una cultura de colaboración y en este sentido orientar hacia una meta común. Por la misma razón se puede inferir que el delegar y empoderar al profesorado puede verse obstaculizado.</i>

<p>Sofía</p>	<p>Énfasis en la visión estratégica: Sofía se caracteriza por saber interpretar clara y correctamente los caminos a seguir en vías de una imagen de futuro proyectada en valores compartidos. En este sentido es capaz de promover la aceptación de las metas grupales y de mostrarse y mostrar al resto expectativas de alto rendimiento articuladas y generadoras de un sentido de identidad para con su institución.</p>	<p>Énfasis en el aprendizaje y logros: se puede interpretar que existen factores obstaculizadores para Sofía en cuanto a la determinación, en el sentido de poner en marcha y evaluar los procesos de enseñanza–aprendizaje estimulando la responsabilidad en el profesorado y los estudiantes. En este sentido clarificar normas, estructura y sistematización que estimulen el compromiso.</p>
<p>Patricia</p>	<p>Énfasis en la comunicación: se puede describir a Patricia como una persona asertiva que sabe escuchar, que muestra empatía y ofrece instancias de retroalimentación. Sumado a esto es capaz de ofrecer pautas de acción y orientaciones a seguir a la hora de redundancias innecesarias.</p>	<p>Conocimiento de sí mismo: en el caso de Patricia se puede interpretar que goza de ciertas explicaciones tautológicas en su estilo de liderar, al tipo de explicaciones metafísicas (Echeverría, 2006) por lo que a veces le es más difícil poder plasmar en el resto su modus operando en la toma de decisiones.</p>

9. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Después de haber realizado diversas entrevistas en profundidad fue posible llegar a una descripción determinada de lo que son los relatos de docentes-directivos en distintas instituciones que poseen diversas realidades y formas de gestión educativa. A través de estos relatos se logró describir características importantes que se expresaban en las formas de percibir el propio cargo de líder y si este rol involucra sólo a un actor o más bien a un equipo. Se pudo observar cuáles eran las competencias que parecen más relevantes a estos tres docentes-directivos. De igual manera se vieron las distintas fuentes de tensiones y puntos precisos en sus relatos que daban sentido a las realidades y contingencias en las cuales estaban envueltos.

Estos tres relatos muestran ciertas coincidencias respecto a cómo podría darse un mejor desarrollo de las habilidades y competencias que se requieren en este ámbito de la gestión en la educación. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en un elemento que es transversal a los tres relatos de las participantes y que tiene correspondencia con la sensación de estar en constante tensión con las exigencias y marcos para el desarrollo del liderazgo que se gestan desde el ministerio de educación chilena. En este sentido, y manifestado por las tres docentes-directivos, estos marcos no son considerados como significativos, al contrario, representan una dificultad, ya que no existe un entendimiento de las necesidades que surgen desde estos actores respecto a sus competencias conductuales, tales como el énfasis en la comunicación o el énfasis en las personas.

Esto puede originarse o ser explicado debido a que se está entendiendo el marco del desarrollo del liderazgo de manera aditiva y no de forma holística, lo que conlleva a problemáticas tales como el olvidar los contextos y las situaciones en que se da el liderazgo. Esto nos sugiere la idea instalada por Gronn (2002) referida a la existencia de dos distinciones para entender el liderazgo, las cuales son; la numérica agregada o la perspectiva holística.

Ahora bien, a la luz de los relatos contruidos por los investigadores para su posterior comparación e interpretación, se puede dar cuenta que existen ciertos puntos de divergencia que se relacionan con el contexto educativo de cada participante. Respecto a este punto, la mayor carga de tensiones observadas, fue en el colegio municipal donde se encuentra Marta, debido a distintas situaciones que tienen que ver con estructura del mismo sistema, rotación de directores, poco entendimiento de las necesidades de un colegio, mal clima laboral y situaciones puntuales en donde ella no logra generar un clima de compromiso con ciertos docentes. Sin embargo, en los establecimientos de Sofía y Patricia, estas situaciones están mucho más apaciguadas y más bien nos son significativas. Para estas docentes-directivos las tensiones se vinculan más con el ejercicio de sus competencias en donde existe un buen auto-reporte de qué es lo que, en su agencia como líderes, están realizando bien o realizando mal, es decir, existe un constante meta-evaluación propia, que se desprende de lo que ellas conciben como sus propias prácticas de liderazgo. Esto no se puede apreciar de manera evidente en el relato de Marta. Sin embargo, de lo que sí se puede dar cuenta es que esta persona posee recursos que son altamente resilientes en relación a las

constantes frustraciones que debe vivir en su cotidianidad por pertenecer a una institución que cuenta con pocos recursos económicos y con un alto nivel de inestabilidad por rotaciones en su equipo directivo.

Por otro lado cabe destacar que entre Sofía y Patricia existen notorias diferencias en sus estilos de liderar. Esto se debe principalmente a que Sofía es más flexible a la hora de emitir una decisión en comparación a Patricia. Sofía prefiere observar y reflexionar todos los puntos posibles respecto a algún tema antes de tomar una decisión, inclusive es capaz de prolongar una discusión por jornadas atenuantes y extensas. En cambio el estilo de liderazgo de Patricia es interpretado por los investigadores como una forma más pragmática de ejercer su rol, en el cual pone de manifiesto un énfasis por el cumplimiento de labores, deberes y tiempos establecidos de manera más vertical.

Una de las ventajas que tiene Patricia, y referente a las características particulares con las que cuenta su establecimiento de gestión privada, es que puede tomar atribuciones tales como escoger un marco curricular propio, además de no ser la encargada de gestionar los recursos económico con los que la institución cuenta, ya que para eso existe un departamento especializado. Esto le permite dedicarse exclusivamente a la labor pedagógica con los profesores, mientras que Sofía, aun teniendo toda la intención de aumentar el diálogo y la reflexión pedagógica sobre cuál es el verdadero marco curricular y Proyecto educativo con el cual la institución pretende delinear su funcionamiento, se ve en una disyuntiva, debido a que tiene que cumplir otros roles más administrativos para poder calzar con los objetivos que los planes curriculares les exigen, desde la mirada ministerial a la que de cierta manera deben “rendir cuentas”.

Respecto a lo que se desprende acerca de la categoría inductiva de “Contexto” se puede dar cuenta de tres características que diferencian estos tres relatos y que dan sentido al guión que se narra desde lo biográfico y sus experiencias. Esta categoría aparece como un marco más amplio donde se contienen aspectos como “Eventos decisivos” y “Conocimiento básico” y es un hilo conductor del sentido global de su rol de docente-directivo. En base a esto, Marta expresa una actitud hacia lo concreto, demostrando cierta dificultad para expresar sus emociones y sentidos o principio que la movilizan, ella se enfoca en lo pragmático, en el hacer, no priorizando lo simbólico referido a la historia o la identidad de su propia biografía y desempeño de rol. En cambio Sofía se posiciona, antes que todo,

desde una base ideológica sustentada en el diálogo y en dar poder de expresión a la mayoría de los participantes de la comunidad educativa, dando énfasis al sentido de identidad y de historia que los ha llevado a un destino común, es decir, existe un trasfondo de lo que se hace, una fundamentación emergente desde sus experiencias vitales. Referente al contexto de Patricia, cabe resaltar que este le permite poder enfocarse más bien hacia lo pedagógico, teniendo una ventaja por sobre las otras dos participantes, ya que dentro de sus competencias como directivo-docente, no está incluida la tarea obligatoria de regirse por programas ministeriales, ni preocuparse de temas administrativos. Pareciera ser que el estilo de liderar de Patricia es concordante con el de Marta, en el sentido que ambas hacen hincapié en lograr los objetivos académicos que se proponen. Sin embargo, la distinción más notoria en esta finalidad, es que Patricia tiene un buen manejo de su agencia personal y además se puede transmitir a los otros, en un contexto donde no existen situaciones como alta vulnerabilidad social como sí lo es en el contexto de Marta.

En relación al ámbito de las competencias, los resultados que se pueden observar expresan que un foco clave para dirigir de manera eficaz una institución educativa, debería estar puesto, en primer lugar, en cómo a través de los recursos con los que se cuentan se puede abordar una problemática o necesidad y desde esto generar soluciones que se puedan proyectar hacia el futuro. Sumado a lo anterior se agrega la importancia que debiese tener el recurso humano en cualquier tipo de sistema, sobre todo el educativo, en donde lo fundamental es la relación y comunicación para el logro de experiencias de aprendizaje.

En tercer lugar, el liderazgo no es una labor de una persona, sino de un equipo de seres humanos que se dirigen hacia la misma dirección lo que implica un trabajo colectivo coordinado en el que los participantes intercambian sus experiencias, respetan sus roles y funciones para lograr objetivos comunes al realizar una tarea conjunta. Esto se puede alcanzar mediante una correspondiente flexibilidad y capacidad de adaptación en la globalidad de una organización.

En cuanto a los tipos de liderazgos, cabe destacar de que no es pretensión del equipo investigativo asumir que los rasgos de liderazgo se manifiestan de manera aislada. En este sentido, cada sujeto investigado posee características particulares que se conjugan con el contexto, los aprendizajes vitales y las nociones sobre el rol de docente-directivo, adicionalmente está el ajuste de la noción de competencias percibidas y las que se dan en

las prácticas. Por tanto el análisis respecto a la concordancia con algún tipo de liderazgo se comprende a partir de la interpretación que hacen los investigadores de los relatos en base a las categorías deductivas e inductivas, agregando el marco teórico-empírico ya presentado.

Al tomar en consideración los relatos de Marta, se puede desprender que en su labor como docente-directivo en el área de gestión municipal dentro del cargo de jefa de la Unidad técnica pedagógica (UTP) exhibe habilidades para establecer y fortalecer el trabajo en equipo que se lleva a cabo por los distintos docentes de su escuela. Sin embargo, esta docente-directivo presenta claramente una fuerte crítica hacia el sistema y hacia las labores que actualmente se le han encomendado en su jefatura técnica, dando a conocer que no puede realizar el trabajo que a ella le gustaría poder llevar cabo dentro de su área. Es importante destacar que para Marta una de las habilidades fundamentales para lograr ejercer un liderazgo lo más eficaz posible tiene que ver con el diálogo y la comunicación horizontal entre los distintos actores dentro de la comunidad educativa. A esta idea se le contraponen las circunstancias que su contexto impone. Para Marta esto es percibido como un aislamiento de sus funciones de rol ya que, según su relato, las funciones que para ella son fundamentales en el cargo que actualmente ocupa no las puede llevar a cabo por asignación de tareas que, a juicio de la entrevistada, no le corresponden y no tienen una incidencia directa en el proceso educativo. Esto pone en una encrucijada a Marta, quien tiene un ideal de liderazgo más bien distribuido pero que por factores externos y de la propia agencia personal, como lo es, su dificultad para comunicar estados emocionales propios, no pueden ser ejercidos en la práctica. Esto provoca que su ejercicio se reduzca a tareas que la alejan del empoderamiento de profesores y alumnos dentro del establecimiento. Sin embargo, Marta dentro de su relato mostró una preocupación por las personas, no poniendo énfasis en los roles, papeles o tareas. Esta característica se puede encontrar dentro de lo que es el liderazgo transformacional.

En lo que respecta a Sofía se puede dar cuenta de lo exhibido en sus relatos, que su estilo de liderazgo tiene un claro énfasis en el diálogo y la reflexión. En este sentido es capaz de delegar autonomía y responsabilidades a los distintos actores de la institución tales como profesores, apoderados y estudiantes. Lo descrito anteriormente es fundamental para lograr un desarrollo eficaz del liderazgo, pero al mismo tiempo, y reconocido por Sofía, este actuar entorpece la toma de decisiones respecto a definiciones tales como , su proyecto

educativo y modelo pedagógico con el cual se desea operar. Esta dificultad puede ser interpretada, debido a que Sofía se ve sobrepasada por la magnitud de opiniones que muchas veces pueden ser disidentes. De esta manera se desprende que la docente -directivo se estanca en su rol mediador y no establece una decisión que permita llevar a la acción. Esto se puede deber a que las discusiones y reflexiones no poseen un marco sistematizado el cual contenga limitaciones y puntos decisivos para poder bajar a la praxis los contenidos. Si bien esta institución está abierta a la reflexión y al diálogo lo cual facilita una cultura de liderazgo distribuido, se debe resaltar en Sofía ciertas competencias que la hacen acreedora de la mantención de esta cultura, producto de sus competencia blandas, es decir, ser una persona que es capaz de transmitir el sentido de fundación mitológica a los miembros de su comunidad, rompiendo con el individualismo de las prácticas, buscando aperturas al diálogo y a la construcción en base a ideas, teniendo como base la alta credibilidad que causa su figura.

En relación a las características de liderazgo descritas en las categorías examinadas, en el caso de Patricia, las expectativas se enfocan en lograr un aprendizaje en los alumnos adecuado a la capacidad cognitiva dada por un sustrato neurológico. Bajo este paradigma Patricia sustenta la idea de que existen exigencia curriculares que sobrepasan la capacidad asimilativa de los niños, en función de esto ella modifica los curriculums. Su idea de comprometer a los profesores es en función de lo descrito, es decir, en función a una pauta de mejoramiento de curriculum desde el desarrollo cognitivo y madurativo de los niños, no así desde el punto de mejoramiento institucional, presentando cierta estática de estructura en el establecimiento educacional. Esto asegura la estabilidad del funcionamiento su colegio. Por ende, el empoderamiento que expresa Patricia se revoca a las prácticas y no a construir un nicho simbólico. Esto podría estar dado por la existencia previa de una construcción simbólica que viene dada desde el ámbito religioso. Esto conduce a una actuación que no se busca la transformación institucional, sino más bien la dependencia jerárquica de una autoridad firme sobre los otros actores educativos. a partir de esto se puede hablar de ciertos rasgos dirigidos hacia el liderazgo instruccional.

En relación a estas descripciones respecto a los rasgos de liderazgo percibidos en cada uno de los docente-directivos, se pueden establecer ciertas conclusiones como que en que en el caso de Marta ciertas funciones que estaría cumpliendo en su institución se relacionan con

el liderazgo instruccional pero que al mismo tiempo posee ideas que son colindantes a las ideas de liderazgo distribuido y más aun con liderazgo transformacional. Esto podría deberse a situaciones del contexto y la capacidad de competencias que ella posee. Por otro lado en Sofía se dejan ver ciertos rasgos mayoritariamente distribuidos, manifestando ciertos problemas en las tomas de decisiones. Patricia por su lado manifiesta ciertos rasgos relacionados con un liderazgo de tipo instruccional exhibiendo una clara comodidad con esta forma de ejercer su rol de docente directivo.

Al respecto de cuál sería el mejor rasgo de liderazgo en cada una de las opciones, pareciera ser que no es posible llegar a una conclusión clara puesto que el liderazgo se acopla a las condiciones contextuales, estructurales y de competencias de cada persona en particular. En este sentido es preciso destacar que cada uno de los rasgos tiene ciertas utilidades que pueden servir para desarrollar el rol de docente directivo, pero que por ejemplo en el caso de rasgos orientado al liderazgo distribuido se aprecian beneficios como el otorgar autonomía y empoderamiento a través del diálogo a las personas, mientras que los rasgos orientados al liderazgo instruccional tiene una utilidad más bien pragmática en cuanto a la toma de decisiones en momentos críticos. En cuanto al liderazgo orientado a rasgos transformacionales se puede decir que está a la base de los principios de cambio que tenga la institución. Si la institución, según un docente-directivo, funciona bien, entonces no habría necesidad de transformarla en la base, sino que en la forma, por esto es difícil posicionar esta orientación de rasgos hacia un director en específico sino que más bien puede estar en cada uno pero en niveles distintos de transformación.

Respecto de la visión de los docente-directivos a un marco comprehensivo de competencia se establecen, en este estudio, necesidades que hablan de la carencia de un programa encargado de entrenar las habilidades y competencia relacionadas con lo conductual, además replantearse de manera seria la forma en que los marcos de liderazgo expresan las características que los docentes-directivos deben asumir desde el plano ministerial.

En términos generales se puede establecer una última conclusión que tiene que ver con que el acento debe estar puesto en la congruencia y concordancia entre las distintas formas de liderar que se remiten principalmente a la comunicación y la forma de comunicar. Un buen líder debería ser alguien que es capaz de demostrar mediante su capacidad de comunicar la necesidad de ir hacia una meta en común pero que esto se consigue o se puede conseguir no

con un solo camino, pero si con un norte que tiene que ver con la valoración al sistema de creencia de las personas.

10. DECLARACION DE PRINCIPIOS

Para apoyar la investigación en cuanto a los criterios de rigor y para clarificar una visión no tendenciosa de los datos, se establece esta declaración que pretende ser una ventana abierta a las concepciones grupales de los integrantes de este trabajo, por lo que se describirán de manera acotada los procesos que se vivieron y cómo es que fueron germinando en lo que sería la investigación que se presenta.

Respecto a los temas de concepciones propias en relación a la cosmovisión de ser humano y a la visión de investigación que el grupo tenía antes de comenzar a realizar el trabajo de seminario, se deben recalcar dos puntos importantes. Estos tienen que ver primero con que la visión de ser humano que tenían los integrantes del grupo investigativo, estaba acotada a las creencia personales y no habían sido mayormente discutidas entre los

integrantes del grupo debido a que no se había dado la ocasión pertinente para reflexionar sobre cómo se concibe, desde un punto de vista ontológico, al ser humano. Por otro lado, la formación universitaria había construido una visión de ciencia que en términos generales se asumía sin ser criteriosos de las implicancias que tiene. Esta concepción era la visión cuantitativa de una investigación, referida a los datos. El seminario de título facilitó el interés por la contraparte de esta investigación, es decir, la investigación cualitativa.

Mediante las charlas propuestas por Carolina Guzmán, catedrática del ramo Seminario de título I y II, pudimos comprender que la ciencia cualitativa se refiere al estudio, tanto de procesos como de acciones humanas y sus significados. Tras comprender aquello el interés por este tipo de investigación aumentó entre los participantes del grupo investigativo.

Posteriormente, vinieron reflexiones con el señor Jorge Osorio quien facilitó aún más la reflexión sobre lo que es la investigación cualitativa. En este proceso el equipo investigativo se topó con diversos conceptos que marcaron con mucha resonancia lo que terminaría siendo una visión compartida de lo que entendemos como ontología del ser humano, desde una visión existencialista fundada en el lenguaje. Esta curiosidad intelectual que se ampara al inicio de este proceso, hizo que el grupo de trabajo terminara por adoptar un marco ontológico-filosófico llamado “La ontología del lenguaje” lo cual nos facilitó la comprensión de lo que sería posteriormente el enfoque biográfico-narrativo.

En términos subjetivos, el grupo percibió un gran cambio en lo personal, ya que a través de este proceso se amplió mucho más el campo de categorías propias para comprender de otra forma el mundo y al ser humano, constituido en el lenguaje. Como diría Heidegger, en la morada del lenguaje. Para el equipo investigativo causó gran impacto la comprensión de que todo es lenguaje y que es imposible salirse del ser.

Respecto al conocimiento del concepto de liderazgo, los investigadores conocían solo aristas ligadas a términos de rendimiento-eficacia. Sin embargo, a medida que se iba dando cuenta de la realidad empírica y teórica que surge desde las discusiones tanto a nivel internacional como en el plano nacional, se pudo ir adentrándose en una noción que se iba haciendo más experta pero que para la investigación, aun no tenía límites definidos ni objetivos claro, así como tampoco definiciones acotadas y precisas de entender. En este sentido, mientras más se aproximaba el lenguaje de las investigaciones revisadas a palabras

técnicas como horizontalidad, autonomía, empoderamiento y distribución de poder fue necesario ir monitoreando lo que los investigadores realmente querían conseguir con este trabajo. Esto con el objetivo de responder a preguntas tales como: a qué hallazgos llegarían y de qué manera los propios sesgos culturales y concepciones de cada uno de los investigadores podía ir mermando el objetivo real y trascendente que se esperaba lograr. Cabe destacar que si bien existieron diferentes posturas sobre lo que los propios investigadores conciben como liderazgo, se tuvo que llegar a ciertos acuerdos para poder delinear un trabajo que no sesgara ni el guión temático con el cual se fue a recoger los relatos de nuestros participantes, ni en general las categorías que posteriormente fueron elaboradas para su análisis.

Es importante destacar que el grupo tuvo extensas reuniones con su profesor guía en las cuales siempre se mantuvo una postura flexible que permitiese ir replanteándose los objetivos a medida que surgían los datos.

Otro aspecto importante, y que dice relación con los criterios de rigor, fue el hecho de que los investigadores, para profundizar sus conocimientos acerca del liderazgo Educativo, asistieron a presentaciones de libros relevantes al tema investigado (Conferencia dictada por Carmen Montecinos sobre el libro “Experiencia educativas en el aula desde la óptica del liderazgo docente” el día 20 de Noviembre del presente año) y un seminario en Santiago (VII seminario de gestión y liderazgo educacional realizado el día 24 de Octubre del presente año, en la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez) en donde se tuvo la oportunidad de conocer en persona a Antonio Bolívar, quien es parte fundamental de nuestros antecedentes teórico empíricos. De la misma forma, y a modo no tan formal, se pudo establecer una conversación con él, e inclusive mantener el contacto con el vía correo electrónico, solicitando información referida a nuestra temática y pidiendo su opinión respecto a nuestra investigación.

Al término de este proceso, se observa en retrospectiva todo el conjunto de ideales que se esperaban alcanzar con una investigación que comenzó teniendo un gusto a poco pero que mediante transcurría el tiempo se constituyó en algo de suma importancia para el grupo investigativo, ya que se pudo comprender que el tema era bastante importante y no un tema poco contingente, esto provocó una motivación extrínseca mayor en cada uno de los integrantes.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, S. y Flessa, J (2012). “Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: conectando la experiencia chilena con la literatura internacional”. En Weinstein, J. y Muñoz, G (eds.), “¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?” (pp. 427-446) Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE
- Bernasconi, O (2011). “Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo”. Centro de estudios Sociológicos, FCPyS, UNAM. Acta Sociológica, núm. 56, septiembre – diciembre, 2011, pp. 9-36. México. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/28611>

- Bolívar, A (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfica- narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar-Botía, A (2002). “El estudio de caso como informe biográfico-narrativo”. *Arbor*, 171 (675), 559-578. Disponible en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1046/1053>
- Bolívar, A. (2010). “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Bolívar, A (2011). “Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente”. *Educación*, 47/2, 253-275. Disponible en http://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2013m1-6v49n1/educar_a2013m1-6v49n1p105.pdf
- Bolívar-Botía, A (2010). “¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106. Disponible en <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-cinco/pdfs/Magis-V3-N5-Art3.pdf>
- Bracker, M (2002) “Métodos de Investigación Social Cualitativa”. Universidad Politécnica de Nicaragua. Tercera Edición revisada y actualizada 2002. Disponible en <http://www.qualitative-forschung.de/information/publikation/modelle/bracker/metodolo.pdf>
- CEPPE (2009). “Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), pp. 19-33. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf>.
- CPEIP – Mineduc (2011) “Análisis Informe de enfoque de género, Convocatoria 2011 Plan de Formación de Directores de Excelencia”. Ministerio de Educación. República de Chile. Disponible en

<http://www.mineduc.cl/usuarios/fde/doc/201211291714370.InformeenfocadoedegEnerocohorte2011PFD.pdf>

- CPEIP – Mineduc (2012). “Directores: Líderes para el Desarrollo Profesional Docente”. Programa Formación de Directores de Excelencia. Gobierno de Chile. Disponible en <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/2012/diciembre/SeminarioPPTFVSF30112012.pdf>
- CPEIP – Mineduc (2005) “Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño”. Publicación de la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. División de Educación General. Ministerio de Educación. República de Chile. Inscripción N°: 148.456. I.S.B. N. N°: 956-292-106-9. Disponible en <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/marcobuenadireccion.pdf>
- CPEIP – Mineduc (2008). “Marco para la Buena Enseñanza”. Publicación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación. República de Chile. Disponible en http://www.aep.mineduc.cl/images/pdf/2011/MBE2008_logo2011.pdf
- CPEIP – Mineduc. “Modelo de Calidad de la Gestión Escolar”. Ministerio de Educación. República de Chile. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>
- CPEIP – Mineduc (2011) “Plan de Formación de Directores de Excelencia”. Ministerio de Educación. República de Chile. Disponible en: http://www.mineduc.cl/index1_int.php?id_portal=71&id_seccion=3932&id_contenido=17139
- Donoso, S, et al (2012). “Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010”. Revista Brasileira de Educação, Vol.17, n.49 ISSN 1413-2478. Disponible en <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Organizaci>

%C3%B3,%20Gesti%C3%B3/Educaci
%C3%B3%20Secundaria/Publicacions/Donoso.pdf

- Echeverría, R (2003). “Ontología del lenguaje”. Sexta Edición. Chile: Comunicaciones Noreste Ltda. I.S.B.N.: 956-7802-33-5. Disponible en http://clases.tok.asesoriastic.cl/tok3/Echeverria_Rafael_Ontologia_del_Lenguaje.pdf
- Erazo, M. (2011). “Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa”. Ciencia, docencia y tecnología, 42, 107-136. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17162011000100004&script=sci_arttext
- García, M, Lubián & Moreno, A (2011) “La Investigación Biográfico Narrativa en Educación”. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf
- García, I (2010) “Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica” Omnia Año 16, No. 3, 2010, pp. 19 – 36. Disponible en <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/viewFile/6805/6517>
- Gronn, P (2002), “Distributed leadership as a unit of analysis”. Leadership Quarterly; Aug 2002, Vol. 13 Issue 4, p 423. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984302001200>
- Groz, B (Coord.), Fernández-Salineró, C, Martínez, M, Roca, E (2013) “El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar”. Ponencia XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Liderazgo y Educación, Universidad de Cantabria. Santander, 10-12 de Noviembre de 2013. Disponible en <http://www.site.unican.es/Ponencia%203.pdf>
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno, y A. Pérez (Eds.), La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 148-165). Madrid: Akal.

- Guerrero, A. et. Al (2013). "Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente". Ponencia para XXXII Seminario Interuniversitario De Teoría De La Educación. Liderazgo y Educación Universidad de Cantabria. Santander. Disponible en <http://www.site.unican.es/Ponencia%201.pdf>
- Gutiérrez-Santiuste, E, Gallego- Arrufat, M (2013) "Analizar el liderazgo distribuido en entornos virtuales de formación" Revista Perspectiva Educativa, Vol 52, N° 2, Junio 2013; Págs. 86-103. Disponible en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/162/82>
- Hargreaves, A (1996). "Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado". Primera edición. Ediciones Morata S.A., Madrid, España.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1977). "Management of Organizational Behavior. Englewood Cliffs, CA: Prentice-Hall".
- Leithwood, K Seashore K, Anderson, S, Wahlstrom K (2004). "How leadership influences student learning. Minnessota". Universidad de Minnesota y Universidad de Ontario. Disponible en <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). "What we know about successful school leadership". En W. Firestone and C. Riehl (Eds), a new agenda: "Directions for research on educational leadership. (pp. 22-47). New York: Teachers College Press. Disponible en http://www.principals.in/uploads/pdf/leadership/1_NCLP.pdf
- Leithwood, K (2009). "Cómo lideran nuestras escuelas". Aportes desde la investigación. Área de educación Fundación chile. Disponible en http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Liethwood.pdf
- Londoño, L., Ramírez, L.A., Londoño, C., Fernández, S. & Velez, E. (2009). "Diario de campo y cuaderno clínico: herramientas de reflexión y construcción del quehacer del psicólogo en formación". Revista Electrónica de Psicología Social

Poiésis. FUNLAM. N° 17 – Junio de 2009. Disponible en <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/viewFile/195/184>

- Lucio, R. (1989). "Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y Relaciones", Revista de la Universidad de La Salle, 17, 35-45. Disponible en <http://palabrillosa.files.wordpress.com/2011/03/educaciac3b3n-y-pedagogia-ricardo-lucio.pdf>

- Martínez, C. (2012). "El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias". *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 613-619. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300006&script=sci_arttext

- Martínez, M. (2006). "La investigación cualitativa: síntesis conceptual." *Rev. Investig. Psicol. (Online)*, 2006, vol. 9, n.1, pp. 123-146. ISSN 1609-7475. Disponible en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1609-74752006000100009&lng=pt&nrm=iso

- Maturana, H (1988) "Emociones y lenguaje en educación y política". Centro de Estudios del Desarrollo (CED). Material para el curso de Teoría de Sistemas. Extracto del texto *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Colección Hachette/Comunicación. Disponible en <http://www.slideshare.net/FelipeLealBravo/emociones-y-lenguaje-humberto-maturana-1989280>

- Marfán, J, Muñoz, G y Weinstein, J (2012). "Prácticas de Liderazgo Directivo y su Relación con el Trabajo Docente" Propuesta de trabajo para ser presentado en el Segundo Congreso de Investigación Interdisciplinaria en Educación. Disponible en <http://www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/119.pdf>.

- Maureira, O. (2004). "Liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal" *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2 N°1. Disponible en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>

- Muñoz, G. y Marfán, J (2011). "Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile". *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación*

Educacional Latinoamericana, 48 (1), 63-80. Disponible en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/476/public/476-1186-1-PB.pdf>

- Muñoz, G. y Weinstein, J. (2012) “Cuando las atribuciones no bastan: liderazgo directivo y Gestión pública o privada de escuelas en Chile”. Disponible en www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/130.pdf

- Muñoz, G., Marfán, J., Horn, A., y Weinstein, J (2010). “Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política”. Proyecto FONIDE N°: F420972. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Disponible en http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/informe_formacion_%20entrenamiento_de_directores_en_chile.pdf

- Murillo, F (2006). “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 4e, pp. 11-24. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.

- Murillo, F (2012). “La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina”. En Weinstein, J. y Muñoz, G (eds.), “¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?” (pp. 19-40) Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE.

- OCDE (2005). “La Definición y Selección de Competencias Clave” Resumen Ejecutivo. Disponible en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

- Pedraz, A (2004) "La revisión bibliográfica". Nure Investigacion, N° 2 Febrero 2004. Disponible en <http://webpersonal.uma.es/~jmpaez/websci/BLOQUEI/DocuI/Revision.pdf>

- Rojas, A. & Gaspar, F. (2006). “La cara oculta de la luna. Liderazgo y crítica al racionalismo en la formulación e implementación de políticas educacionales”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e), pp. 25-38. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art3.pdf>
- Rojas, A (2013) “Del Coaching Ontológico a la Formación de Directivos Líderes Escolares. Aportes de la Escuela de Santiago al enfoque UNESCO de Liderazgo Pedagógico.” Disponible en: <http://www.liderazgoeducacion.org/home/del-coaching-ontologico>.
- Ruiz Olabuenaga, J. e Ispizua, M (1986). “La descodificación de la vida cotidiana” Universidad de Deusto, Bilbao, pp. 126.
- Stake, R. E. (1999). “Investigación con estudio de casos”. Segunda edición. España, Madrid: Ediciones Morata, S.L. ISBN: 978-847112-422-7.
- Selltiz, C, Wrightsman, L & Cook, S. (1980) “Métodos de investigación en las relaciones sociales”, Editorial Rialp, Madrid, pp. 151-153.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Segunda edición. España, Barcelona: Paidós
- Vasilachis de Guialdino, I (2006). “Los fundamentos epistemológicos de la Investigación Cualitativa”. En Ercilia García-Álvarez y Jordi López-Sintas (eds), Actas de la conferencia Iberoamericana de investigación cualitativa, vol. 1., artículo 25. Barcelona: Centre d’Estudis i de Recerca d’Humanitats. Disponible en www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/programa/vasilachis.doc
- Villa, A (2008) “La excelencia docente – Teaching excellence” Revista de Educación, número extraordinario 2008, pp. 177-212. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_08.pdf
- Villa, A (2013) “Competencias de liderazgo en los equipos directivos” Ponencia en VIII Seminario de Gestión y Liderazgo Educativo: Adoptando una perspectiva

distribuida de su conocimiento. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, Octubre 2013.

- Villa, A y Poblete, M (2007). “Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de propuestas genéricas. Universidad de Deusto, Bilbao. Disponible en http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_Basado_en_Competencias.pdf
- Weinstein, J y Muñoz, G (2012) “Seis afirmaciones desde la evidencia sobre la dirección escolar en Chile”. En Weinstein, J. y Muñoz, G (eds.), “¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?” (pp. 9-16) Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE.
- White, M. (1994). Guías para una terapia familiar sistémica. Editoriaa Gedisa, Barcelona, España.