

**EL LIDERAZGO DIRECTIVO: ADMINISTRACIÓN
DEL CAMBIO, COMUNICACIÓN Y ENTENDIMIENTO
EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA DESDE
LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES***

PRINCIPALS LEADERSHIP, CHANGE MANAGEMENT,
COMMUNICATION AND UNDERSTANDING IN THE EDUCATIONAL
COMMUNITY, OF THE PERSPECTIVES OF TEACHERS

FANCY CASTRO RUBILAR**, CARMEN GLORIA HIDALGO
ALEGRÍA***, DINA CARMEN CARRASCO TOLEDO***

Resumen

La presente investigación tuvo como principal objetivo describir cómo se expresa el liderazgo del director y del equipo directivo en los ámbitos de la administración del cambio, la comunicación y el entendimiento desde la perspectiva de los actores de la comunidad educativa. Este estudio de caso se enfocó en identificar prácticas efectivas que permitan apoyar el fortalecimiento de los procesos de mejoramiento continuo en la institución escolar. Entre los resultados obtenidos se establece que quienes ejercen el cargo de director, si bien cuentan con la aprobación mayoritaria de los profesores, dando cuenta de un liderazgo aceptado, éste no es considerado eficaz por la comunidad. Influyen en este sentido las insuficientes condiciones de recursos humanos, la escasez de tiempo para desarrollar la labor directiva y la falta de competencias para responder a los desafíos que demanda la institución escolar.

* Investigación desarrollada en el marco del Magíster en Liderazgo y Gestión de Establecimientos Educativos de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile.

** Dra. en Diseño Curricular y Evaluación Educativa. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chile. E-mail: fcastro@ubiobio

*** Magíster en Liderazgo y Gestión de Establecimientos Educativos. Universidad del Bío-Bío, Chile. E-mail: chidalgo@salesianoslinares.cl , jcarof245@yahoo.com

Palabras clave: Liderazgo directivo, administración del cambio, competencias directivas, comunicación y comunidad educativa.

Abstract

This article shows the results of an educational research whose main objective was to describe the way in which the school's principal and his directive team is expressed, regarding the fields of change administration, communication and understanding, from the point of view of the main actors of the school community. The purpose of the case study was to identify effective practices to help the strengthening of continuous improvement processes in the school institution. Among the results obtained, it is established that these school leaders have the general approval from the teachers, despite of having insufficient human resources and time to carry out the direction labor. The challenges that the school institution demands, however, do not let this approval to be considered efficient by the teachers, who claim for more needed competencies.

Keywords: Executive leadership, change administration, executive competences, communication, educational community.

1. Introducción

ES CADA VEZ MÁS frecuente la relación que se establece entre el liderazgo directivo y los resultados académicos. De este modo las últimas políticas educacionales en el país dan cuenta de un mayor énfasis en la gestión escolar, como ha ocurrido en el año 2011 a partir de la Ley 20.501. Esta ley instala la necesidad de contar con directores de calidad que respondan a un perfil específico. Se crea también con ella el Plan de Formación de Directores líderes para las escuelas de Chile, entre otras varias iniciativas. Sumado a ello, recientemente, en el 2015, el MINEDUC ha convocado a la creación de Centros de Liderazgo Escolar. La suma de estos esfuerzos y recursos del Estado se han traducido en la generación de más estudios y nuevos conocimientos con el fin de brindar orientaciones efectivas a quienes ocupan el cargo de dirección de un establecimiento escolar y a sus respectivos equipos de gestión.

Los desafíos que enfrenta un directivo en cualquier establecimiento escolar requieren de un liderazgo educacional que permita conjugar

distintos ámbitos y situaciones. Es decir, hoy no es suficiente contar con un directivo que resuelva solo los temas administrativos del establecimiento, o de vinculación con el medio, sino que atienda de manera eficaz los temas pedagógicos, que generalmente se han delegado a la jefatura técnica. Para Robinson, Lloyd y Rowe (2010, p. 7) “mientras mayor sea la concentración de los líderes, de sus relaciones, trabajo y aprendizaje en su quehacer principal que es la enseñanza y el aprendizaje, mayor va a ser su influencia sobre los resultados de los alumnos”.

Los distintos sostenedores, tanto municipales como de colegios particulares subvencionados, están buscando dar respuesta a las expectativas relacionadas con el mejoramiento de la calidad de la educación, trazadas a nivel país. Un camino a seguir ha sido el de promover la figura del director o directora como líder pedagógico e involucrando también al conjunto de profesionales de la educación que cumplen funciones directivas en la unidad técnico-pedagógica.

El marco regulatorio ofrece algunas directrices frente a este desafío. De acuerdo con el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005), un director o directora requiere de actitudes y competencias personales que implican asumir las nuevas responsabilidades tales como “animador pedagógico, mediador, motivador, comunicador y gestor de medios y recursos; además, de generar procesos de sensibilización y convocatoria para trabajar en colaboración con otros, en el logro de los aprendizajes educativos de los alumnos y los resultados institucionales” (p. 10). Esta disposición se inserta en la necesidad de instituir directivos con liderazgo, capacitados para llevar a cabo los desafíos que conlleva conducir a la comunidad educativa. La evidencia muestra, sin embargo, que no siempre los directivos logran los cambios esperados; ello se demuestra, en parte, en el estancamiento de resultados académicos en pruebas de evaluación como el SIMCE y la PSU.

El objetivo que aborda el presente estudio es describir cómo se expresa el liderazgo del director y del equipo directivo en los ámbitos de la administración del cambio, la comunicación y el entendimiento desde la perspectiva de los actores de la comunidad educativa, con el fin de identificar prácticas efectivas que ayuden al fortalecimiento de los procesos de mejoramiento continuo en la institución escolar. Se

analizan los resultados en dos establecimientos escolares con realidades diferentes, en términos de la oferta educativa y con similitudes en los niveles de vulnerabilidad de la población escolar, así como en los complejos resultados académicos obtenidos.

2. Marco de referencia

Majluf (2012) asocia la explicación al rendimiento académico en gran parte a las variables asociadas bajo el concepto de “gestión sutil”, que junto con la variable socioeconómica explicarían cerca del 60% de la varianza en los resultados. Las variables de esta gestión sutil consideran

el énfasis académico (dimensión del clima escolar), el compromiso del docente con su labor, la fidelidad a principios del director (dimensión del liderazgo trascendente), las dimensiones de recompensa contingente y consideración individual (liderazgo transaccional), el compromiso del docente con la escuela y las oportunidades de participación en la toma de decisiones (p. 301).

Para esta gestión se requiere de un buen clima académico, que está asociado de manera muy relevante a lo que el director realiza para establecer relaciones de confianza, así como la participación del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, impactando significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. La evidencia es clara respecto a la importancia que tiene la confianza interpersonal al interior de los establecimientos escolares para alcanzar buenos resultados con los estudiantes (Weinstein, Marfán y Muñoz, 2012). La confianza, en particular en el director, es considerada como uno de los factores clave para la creación del vínculo con los docentes y su mantención en el tiempo, pues facilita el desarrollo de las condiciones para una comunicación productiva y la creación de espacios para un diálogo constructivo entre ambos (Rosenzvaig, 2012). Bajo la premisa de que la finalidad de la institución escolar es que los estudiantes aprendan, un actor relevante para cumplir aquello es el profesor, pero para que ello ocurra se deben dar las condiciones apropiadas, las que son aso-

ciadas cada vez más en la literatura a un liderazgo escolar basado en las personas. En este sentido algunos estudios han llegado a establecer que el liderazgo distribuido es muy importante y constituye el sostén de los procesos de innovación, mientras, por el contrario, un liderazgo más focalizado inhibe las opciones de cambio (López y Lavié, 2010).

Como señala Murillo (2006), la investigación ha entregado evidencias suficientes para mostrar la influencia significativa que tiene el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección escolar en la existencia, calidad y éxito de los procesos de cambio en la escuela. En consecuencia, si se quiere cambiar las escuelas y con ello mejorar la educación, se necesita contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, que tengan una actitud y compromiso con la escuela, la educación y la sociedad, siendo capaces de ponerse al frente del proceso de cambio.

Diversas investigaciones vinculan también los procesos de gestión con el aprendizaje de los estudiantes. En relación con la situación del liderazgo educativo en Chile, Olguín, Daslav y Sepúlveda (2008), explican las diferencias de los resultados de los aprendizajes dependiendo del tipo de liderazgo que el director y su equipo directivo ejerce. El estudio realizado permitió identificar características predominantes y categorizar estilos de liderazgos de directores y sus equipos directivos, asociados a los resultados de aprendizaje y a los focos de interés de su gestión. Estos investigadores concluyeron que aquellos establecimientos educacionales, cuyos directores obtienen buenos resultados de aprendizajes, “se caracterizan por tener prácticas de liderazgo con un foco pedagógico, presentan cierta flexibilidad para adecuar su estilo de trabajo y tienen el conocimiento técnico y la experiencia necesaria para desarrollar su función” (p. 14). Se asocia a esta observación, el estilo para liderar que se caracteriza por convocar y consultar a otros ante la toma de decisiones haciendo partícipes a los distintos actores que conforman la entidad educativa, es decir, implementar lo que se denomina un liderazgo participativo. En el caso contrario, los investigadores indican que los establecimientos educacionales que obtienen resultados deficitarios

se caracterizan por presentar prácticas de liderazgo que tienen un foco administrativo más que pedagógico, son declarativos en un sentido más discursivos que prácticos, reconocen situaciones complejas pero son incapaces de diseñar e implementar planes de mejora y son poco flexibles al momento de modificar ciertas prácticas o programas pre diseñados (p. 14).

De este modo, las distintas prácticas del director que se desarrollan en las instituciones y que asumen características propias, de acuerdo con las experiencias y requerimiento de cada institución, se pueden relacionar con diferentes tipos de liderazgo, como, por ejemplo: el liderazgo transformacional, liderazgo distribuido y el liderazgo situacional. De acuerdo con Carrión (2007), sin embargo, existen tantas definiciones del concepto de liderazgo como personas que abordan el concepto. Los primeros pasos para la investigación sobre liderazgo en general se comenzaron a dar en torno a las décadas de 1930 y 1940, cuando se desarrolla una serie de investigaciones bajo el prisma conceptual denominado teoría de los rasgos. Este planteamiento partía de la premisa de que los líderes no se hacen, nacen con unas características innatas que los llevan a desempeñarse de forma destacada. Por lo tanto, los esfuerzos iban dirigidos a descubrir cuáles eran las características de la personalidad ideal del líder. Los numerosos estudios, sin embargo, no pudieron encontrar características de personalidad, físicas o intelectuales relacionadas con el liderazgo exitoso, ni siquiera la existencia de un líder ideal, dado que éste siempre estará ligado al contexto donde se desarrolla. Visto ese fracaso por encontrar las características personales de los líderes ideales, la investigación se centró en sus conductas y comportamientos, con ello se inició la llamada teoría conductual sobre liderazgo. Los estudios, al amparo de ese marco teórico, se desarrollaron en dos líneas diferenciadas: por un lado, la investigación sobre las características del trabajo directivo, lo que implicaba caracterizar qué actividades, funciones y responsabilidades asumen los directivos y cómo distribuyen su tiempo; y, por otro, los estudios sobre las conductas de los directivos eficaces. Como producto de la primera línea de trabajo se propusieron diferentes relaciones de estilos directivos y, de la segunda, distintas listas de tareas o comportamientos propios de los líderes eficaces.

En esta misma lógica de variadas definiciones y contextualizando el liderazgo en el plano educativo, es preciso mencionar que el liderazgo directivo también ha sido conceptualizado de múltiples maneras, no obstante, existen denominadores comunes que lo definen como “influencia”, por lo tanto, se podría entender que es influir positivamente sobre los miembros de la comunidad escolar. Además, si se asocia el concepto de líder educativo con el estudio antes citado por Carrión (2007), se puede inferir que las conductas de los directores y directivos de los establecimientos escolares son claves para obtener resultados eficaces.

Otro aspecto relevante en la tarea del líder es la visión que le da a cada una de las actividades, tareas y proyectos que se propone dentro de la comunidad escolar, porque, como lo expresa Fischman (2001), motivador de líderes,

la visión compartida eleva a las personas sobre lo personal y lo mundano, para modificar la relación de la gente con la Institución, ya no es la Institución de ellos sino nuestra, lo que crea un sentido de identidad común que es el primer paso para generar el trabajo en equipo (p. 53).

Por lo tanto, la visión del líder es un aspecto considerado trascendental en la conducción de cualquier institución y requiere de directivos que asuman el desafío de construir procesos participativos, que logren como consecuencia el compromiso de los diferentes actores de la comunidad escolar.

Siguiendo con la mirada histórica, se dice que el interés por definir el concepto de liderazgo de forma científica comienza en el siglo XX, aunque el interés por los líderes data de la antigüedad. Algunas características comunes que tienen muchas de las definiciones de liderazgo encontradas la reúne y explica Castro (2013, p. 18):

1. “El liderazgo es un proceso”, es decir, existe una interacción permanente entre el líder y las personas que lo siguen.
2. “El liderazgo es influencia sobre los demás”, no puede haber liderazgo sino hay personas que crean en el líder y lo sigan. Es testimonio para otros y eso los motiva para seguirlo.

3. “El liderazgo ocurre en un contexto grupal”, es un fenómeno social, ocurre en medio de un grupo humano que confía en su líder y lo siguen para alcanzar objetivos comunes.
4. “El liderazgo involucra el logro de objetivos o metas”, por ejemplo, en el caso de un/a director/a de escuela el logro es tener buenos resultados en la gestión y los aprendizajes.

Las características de un líder deben ser reconocidas como una integralidad, como un sistema, que conjugando todas sus partes como si fuera un engranaje puede lograr su objetivo. Estas características reconocidas y creídas por los miembros de su comunidad escolar se convierten en la herramienta necesaria para administrar el cambio al interior de la escuela, cambios conducentes a la obtención de una educación de calidad. No obstante, se sabe que el cambio no puede ser impuesto y que, para que se dé una verdadera transformación educativa, los expertos recomiendan que debe haber un “cambio en la práctica” (Fullan, 2002), considerando que en ello concurren varias dimensiones. En consecuencia, resulta prioritario lograr que las escuelas se relacionen de forma diferente con los padres o comunidad, la tecnología, la política del Gobierno y formen alianzas con otros colegas, las universidades, el mundo de los negocios, entre otros (Hargreaves y Fullan, 1997).

Cuando se plantea la tarea de liderar una escuela o colegio a simple vista no se alcanza a visualizar la real importancia que tienen la figura del director o la directora dentro de un establecimiento; en la praxis diaria se ve como algo natural, que se va dando día a día y se da por sentado que los resultados obtenidos al final de cada período dependen de la historia pasada de la comunidad escolar o de su situación sociocultural.

El liderazgo pedagógico (Medina y Gómez, 2014) exige preocupación por reconocer las emociones de sus colaboradores, transmitir fuerza a cada uno con las que se relaciona profesionalmente, dando tranquilidad, ánimo y fortaleza frente a las incertidumbres y amenazas, para que puedan convertir esto en desafíos y oportunidades. El Marco para la Buena Dirección (MBD) plantea que un buen liderazgo puede asumir diferentes caras, es decir, que es deseable ejercer un

rol como formador de personas, ser reflexivo en cuanto a la gestión profesional, adaptándose con rapidez a distintas situaciones, liderar los procesos de cambios al interior del establecimiento, promover y apoyar una cultura organizacional flexible, estar constantemente recolectando información como insumo para evaluar y retroalimentar a los docentes y asistentes de la educación, disponer de estrategias para recoger información específica como lo es el clima interno y las relaciones con los actores relevantes del entorno, y de esta manera poder monitorear y evaluar en forma oportuna los resultados de aprendizajes de los estudiantes y demás metas planteadas por el establecimiento.

Además, en el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005, p. 11) se señala que: “el liderazgo escolar no es una característica exclusiva del rol del director, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad sobre una tarea”, esto quiere decir que se aplica al conjunto de profesionales de la educación que cumplen funciones directivas y técnico-pedagógicas, quienes están llamados a generar procesos meta-cognitivos sobre su práctica directiva, para verificar cómo están desarrollando su rol de líderes y comprendan la responsabilidad que tienen dentro de la comunidad escolar.

Si bien el estilo de liderazgo ejercido por el director o la directora y su equipo directivo es relevante, también lo es la buena comunicación (Casassus, 1999). El buen líder está llamado a la conversación clara y asertiva, porque a través del diálogo logra la cercanía y la confianza entre él y sus seguidores. Junto con la palabra asertiva está el saber escuchar, porque de este modo se logra una comunicación positiva. Este buen hábito se cultiva con la paciencia y la reflexión, esto no es tarea fácil de lograr, porque siempre se está ávido de expresar lo que se siente y la capacidad de escucha se queda en segundo plano. La experiencia enseña que el éxito social se basa en las buenas relaciones, se nace para vivir en comunidad, el ser humano necesita comunicarse con los demás, pero para eso se debe cultivar la capacidad de escucha.

De este modo, a partir del análisis de la literatura se pueden identificar dos conceptos centrales asociados al liderazgo en las escuelas, referidos particularmente a la administración del cambio y la comunicación. La administración del cambio es un concepto mencionado en el Marco para la Buena Dirección, aunque más ampliamente

desarrollado en el ámbito de las ciencias empresariales. Desde este enfoque, la administración del cambio está ligada a los procesos de mejora continua, que, en pocas palabras, toman como referencia una cadena de causas y efectos cuyo resultado es la mejoría o evolución de los procesos dentro de una organización. El cambio abarca todas las actividades dirigidas a ayudar a la organización para que adopte exitosamente nuevas actitudes, nuevas tecnologías y nuevas formas de hacer negocios (Zimmermann, 2000). Los cambios en las distintas organizaciones están mediados por sujetos que las lideran, actúan como catalizadores y son los encargados de operar el cambio. En el contexto escolar corresponde al director y al equipo directivo liderarlos. Estos procesos de cambio se refieren a cualquier modificación de personal, estructura o tecnología, en el ámbito del desarrollo organizacional particularmente centrados en la gente, la naturaleza y la calidad de las relaciones laborales. A la par de proponer el cambio en las organizaciones es común que surjan resistencias al interior de ellas, como reacciones negativas que ejercen los individuos o los grupos que pertenecen a una organización ante la modificación de algunos parámetros de su sistema organizativo. Algunas formas de abordar esta resistencia y reducir su efecto van en la dirección de favorecer la educación y comunicación, la participación, dar facilidades y apoyos a las personas.

La comunicación, por otro lado, es otro concepto relevante de analizar en el proceso de liderazgo educativo. Ella es entendida por sobre todo como un proceso humano de interacción de lenguajes, que se encuentra más allá de un traspaso de información mecánico, considerada como un acto sociocultural al interior de las escuelas (Franco, s.f.). Las organizaciones, como los individuos, requieren permanente comunicarse, la comunicación organizacional es aquella que instauran las instituciones y que forma parte de su cultura o de sus normas (Llacuna y Pujol, s.f.). En el marco organizacional hoy se vela porque la comunicación sea eficaz, es decir, que el mensaje que se desea comunicar llegue a las personas o grupos considerados apropiados para recibirlos y seguidamente se produzca un cambio de conducta esperado en el receptor, como consecuencia de la interpretación que hace el sujeto. La comunicación es considerada como la oportunidad de encuentro con otro y por tanto, a través de esta las personas logran el entendi-

miento, la coordinación de acciones y la colaboración que posibilitan el crecimiento y desarrollo de las organizaciones. Al respecto Álvarez-Nobell y Lesta (2011, p. 13) señalan que es necesario reconocer a la comunicación como una variable estratégica, “gestionada en función de los objetivos de la organización de modo tal que les agregue valor para que su aporte dentro de la misma no dependa del azar o la suerte sino de su eficiente utilización como herramienta del *management*”.

En consecuencia, se observa que la comunicación como un segundo componente relevante para gestionar y generar cambios, de modo que se requiere desarrollar lo que se denomina la comunicación eficaz a nivel de las organizaciones y, en particular, en la comunidad educativa, a la par de la actuación de un director ejerciendo liderazgo. Cuando esto se logra, señalan Horn y Marfan (2010, p. 84), “el liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo de que los alumnos/as aprendan”. Agregan que también el liderazgo educativo “logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos, financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido”. La realidad escolar muestra que este liderazgo recae principalmente sobre el director o la directora del establecimiento y su equipo directivo, lo que hace relevante indagar sobre las competencias directivas que poseen los profesionales que lideran las escuelas.

En el contexto normativo, la Ley General de Educación (2009) reafirma que es deber de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de estos. Esto plantea el desafío de desarrollar liderazgo escolar efectivo, porque se estima que tiene una gran incidencia en la mejora escolar. El Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) por su parte difunde un conjunto de criterios para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño directivo, expone las atribuciones pedagógicas, administrativas y financieras de los directores, presentada en cuatro áreas: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión de Clima Organizacional y Convivencia. Estas áreas se ordenan y organizan en criterios y descriptores que ayudan a la especificación de los ámbitos que abarcan cada una de las áreas ya mencionadas. A partir de éstas es posible reconocer las

dimensiones de gestión del cambio y de comunicación y entendimiento utilizadas como categorías de análisis en la presente investigación.

3. Metodología

La finalidad de esta investigación fue indagar acerca de las percepciones que los diferentes actores poseen sobre el desempeño de los directores y equipos directivos en relación con la administración del cambio y la comunicación con la comunidad. La investigación se realiza desde un punto de vista cualitativo, que permite profundizar en el “cómo” las personas vivencian lo cotidiano, sus sentimientos, su visión sobre la realidad social y el sentido que le otorgan a dichas vivencias de acuerdo a la experiencia que tiene cada uno de los actores involucrados en este estudio.

En consecuencia, el diseño empleado fue el estudio de caso que permitió identificar el tipo de liderazgo ejercido por el director y equipo directivo en relación con los cambios a partir de las categorías apriorísticas. Para definir estas categorías se utilizó como referencia el Marco para la Buena Dirección, específicamente, lo referido en los criterios A1 y A2, que dicen relación con la administración del cambio al interior de la escuela y la forma de comunicación con los otros actores en el establecimiento. Se espera que esta comunicación se caracterice por la expresión clara de sus puntos de vista y que comprenda las perspectivas de otros actores.

La muestra fue intencionada con el fin indagar con los sujetos que dispusieran de la información que se requería para el estudio. Los casos escogidos son dos establecimientos educacionales de la Región del Bío-Bío, Chile. Ambos establecimientos comparten características de alta vulnerabilidad entre los alumnos. Los sujetos informantes fueron profesores de aula y los docentes directivos de ambos centros educativos, con período de contratación que fluctúan entre uno y veinte años. En el establecimiento N° 1, los seis docentes entrevistados fueron de enseñanza básica, con jefatura de curso. Tres de ellos con experiencia de más de diez años como profesores, y tres de ellos con un año de

experiencia profesional. Los directivos docentes tienen un mínimo de horas asignadas para desarrollar sus tareas que van de dos a diez horas; tienen trayectoria docente y directiva en la escuela. En el establecimiento N° 2, los seis docentes entrevistados fueron seleccionados de los distintos niveles que imparte la escuela, es decir, se eligió uno de pre básica, básica primer y segundo ciclo, uno del área técnica y otro científico humanista. Los directivos que participaron son representantes de las distintas áreas en las que trabaja esta unidad de estudio, es decir, apoyo, académica, técnica, pastoral y administración. En ambos establecimientos la información fue recogida por un investigador externo, de manera de salvaguardar al estudio de cualquier sesgo institucional. Los instrumentos empleados para la recolección de información fueron la entrevista semi-estructurada, aplicada a los docentes y un *focus group* realizado con los directivos de cada establecimiento.

Las entrevistas aplicadas a los doce docentes de ambos establecimientos así como los *focus group* realizados con los equipos directivos de las respectivas instituciones fueron analizados en función de las categorías declaradas de la administración del cambio (A1) y la forma de comunicación (A2). Para el análisis se utilizaron las siguientes sub-categorías: A1.1.- Utilización de los distintos tipos de liderazgo de manera eficiente; A1.2.- Ejercicio de su rol como formadores de personas y de la organización; A1.3.- Reflexión sobre su gestión profesional en el contexto de su labor directiva; A1.4.- Capacidad de adaptación a circunstancias cambiantes; A1.5.- Promoción de procesos de cambio al interior de la escuela; A2.1.- Capacidad de comunicación efectiva con diferentes interlocutores, tanto en formas oral como escrita; A2.3.- Propician un trato cordial y de cooperación con la comunidad educativa y A2.4.- Instalación de canales de comunicación con personas ligadas al proceso de toma de decisiones fuera de la comunidad escolar.

Los datos obtenidos en el análisis fueron triangulados en virtud de los instrumentos aplicados, de los sujetos y las unidades educativas estudiadas, con la finalidad de profundizar en el contenido en función del propósito de la investigación. El análisis de la información permitió derivar en las características del liderazgo ejercido por el director y equipo directivo de las unidades de estudio, en relación con los

ámbitos de la administración del cambio y la comunicación desde la perspectiva de los actores de la comunidad educativa.

4. Resultados

En relación con la categoría A1: La administración del cambio al interior de la escuela; en ambas unidades de estudio ésta es considerada por los participantes como una administración aceptable, sin considerarse eficaz. Los cambios no han sido sustanciales pese a la gestión realizada por las personas que ejercen el cargo de director, estiman que falta el despegue institucional. En virtud de las competencias directivas que deben poseer los equipos directivos, se evidencia, tanto por los antecedentes entregados por los mismos directores como por la información obtenida de los docentes, que falta manejo técnico conforme al cargo que ocupan.

No obstante, en el establecimiento N° 1 las condiciones son un poco mejor, puesto que los miembros del equipo directivo cuentan con 15 horas y el jefe de UTP dispone de 35 horas. También se observa que no les son reconocidas a los directores las competencias por parte de sus colegas profesores, a pesar de poseer estudios de postítulo y magíster. Esto conlleva a reflexionar acerca de la brecha que existe entre lo que establece la categoría A1 del ámbito liderazgo del Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) y la realidad observada en los dos establecimientos del estudio. En el MBD se sostiene que el o la directivo/a debe poseer las competencias para cumplir el desafío de gestionar la administración del cambio al interior de la escuela. Esto significa que el director y su equipo directivo-docente deben ser capaces de capacitarse y adaptarse para guiar a la institución que conducen, sin dejar de considerar que los cambios deben generarse en sintonía con aspectos tan preponderantes como son los del ámbito social, económico y cultural del entorno en que está inserta la comunidad escolar.

En este sentido un profesor señala *“las planificaciones para realizar cambios en la escuela están siempre orientadas a subir los resultados [académicos]”* (Sujeto 1, Establecimiento 1). No obstante, los dos estable-

cimientos no logran de manera generalizada buenos resultados. En tanto, el empeño del director por trabajar en forma coordinada con sus directivos docentes le abre a la comunidad escolar la posibilidad de alcanzar las metas de manera más eficiente y completa. Un profesor dice, al respecto, que “percibe que la directora y su equipo conducen la escuela de manera adecuada, eficiente”.

La mayor falencia evidenciada por los entrevistados es la falta de integrantes en los equipos en relación con las necesidades del establecimiento, la falta de toma de decisiones y una comunicación deficiente. Frente a esto último, por ejemplo, un profesor entrevistado menciona que *“la comunicación no es muy buena, porque solo se envían correos avisando los cursos de capacitación, no hay motivación, ni jornadas de reflexión donde se motive a la participación”* (Sujeto 2, Establecimiento 2).

En tanto, la categoría A2: Comunican sus puntos de vista con claridad y comprenden las perspectivas de otros actores, también presenta dificultades en ambos establecimientos. Según esta categoría, el director y equipo directivo deben ser claros al explicar lo que solicitan, responder todas las consultas e inquietudes que surjan porque, como se ha indicado, una de las bases para un liderazgo efectivo es la buena comunicación entre el líder y los miembros del grupo (MINEDUC, 2005). Una de las tensiones detectadas en esta categoría y que son comunes a los dos establecimientos, es que se observa poca vinculación con los apoderados. Este problema es sintetizado por un docente: *“aquí no se han producidos cambios significativos, los apoderados no se involucran y eso no permite avanzar como quisieran”* (Sujeto 5, Establecimiento 1).

Otro aspecto común encontrado en ambos establecimientos educacionales es que tanto los profesores como los directivos están conformes con el clima laboral. El trato dado por la dirección y equipo directivo en general es considerado bueno, cordial y de respeto, salvo algunas referencias a decisiones muy verticales que se han tomado en uno de los establecimientos. Este resultado está en línea con lo señalado en el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005), que asocia un adecuado clima de trabajo al aprendizaje organizacional y el compromiso de equipo.

5. Conclusiones

Los hallazgos permiten evidenciar que en ambos casos estudiados existe similitud en la visión que tienen los profesores de lo que viven y observan en la escuela en relación al equipo directivo. Los docentes en general están conformes con el ambiente de trabajo, no obstante, manifiestan grados de disconformidad con la forma cómo actúan los directivos frente a la administración del cambio al interior de la escuela y la comunicación efectiva. También manifiestan ciertas discrepancias con el equipo directivo, situación que se observa más en el Establecimiento 1, pues sienten que hay verticalidad al momento de pedir que se realicen ciertas tareas.

Respecto a los directivos, en tanto, los antecedentes entregados por ellos mismos, así como como por la información obtenida de los profesores, advierte una falta de manejo técnico en relación con el cargo que ocupan, debido a que varios de ellos, especialmente los pertenecientes al Establecimiento 2, son docentes nombrados como encargados de áreas relevantes del organigrama, y que carecen de la preparación profesional para ocupar dicho cargo.

El estudio muestra dos establecimientos educacionales funcionando, con un clima de trabajo considerado 'aceptable' por parte de los profesores, que además motiva apreciaciones de conformidad y agrado de parte de la comunidad, pero que no se refleja en una mejora de los resultados académicos. Lo que prevalece es la percepción de que existe una carencia en las competencias directivas profesionales, a pesar que coexisten un reconocimiento a las capacidades y el trabajo realizado por las personas que ejercen el cargo de director, así como de algunos de los directivos que están colaborando en la gestión de los procesos principales de las escuelas, como son los jefes técnicos, orientadores, coordinadores de ciclo y jefes de departamentos.

De acuerdo con los requerimientos existentes sobre la práctica del liderazgo escolar, específicamente en lo referido a las competencias profesionales y de liderazgo pedagógico, se puede entender que las capacidades directivas influyen claramente en los resultados de aprendizajes de los alumnos/as de una comunidad escolar, como se establece

en los Proyectos Educativos. En relación con el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005, p. 7), esto se resalta, en cuanto indica que “la función principal del director consiste en conducir y liderar el proyecto educativo institucional (...)”. Este respaldo normativo puede servir de motivación para que los directores trabajen proyectando un liderazgo pedagógico claro, de modo que los distintos estamentos que componen la comunidad escolar tengan directrices que los orienten a un trabajo en equipo, con tareas y metas definidas. En relación con esta disposición se encontró el primer elemento común en ambos establecimientos, que es la percepción positiva de las personas que ejercen el cargo de director, con quienes asocian, en parte, la responsabilidad de liderazgo. Sin embargo, no se les reconoce por parte de la comunidad su eficacia para orientar e impulsar los cambios al interior de la escuela. Ello permitiría advertir una disposición un poco más positiva para asumir cambios (categoría A1) que ayudaría a concretar objetivos relacionados con la mejora del rendimiento académico, confirmando aquello que el liderazgo directivo es considerado el segundo factor relevante intra-escuela, después del trabajo docente en la sala de clases (Anderson, 2010). Sin embargo, quedan por perfeccionar las prácticas directivas, que se deberán expresar en más y mejor acompañamiento a los docentes, generación de oportunidades de desarrollo profesional, mejor distribución de la carga de trabajo, y evitar el agobio laboral, entre otros; de modo de propiciar las condiciones para un cambio relevante en la gestión de los establecimientos educativos.

El liderazgo directivo observado desde el punto de vista de los docentes de las comunidades escolares consultadas, a partir de las categorías de la administración del cambio y de comunicación analizadas, evidencia una gestión directiva con cierto grado de compromiso por las tareas y un buen clima de trabajo. Sin embargo, esta gestión, que si bien representa los primeros eslabones para avanzar en los procesos de cambio y desarrollo efectivo de la escuela, requiere de mayores capacidades instaladas en la administración, para que el liderazgo pueda verse reflejado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Referencias

- Álvarez-Nobell, A., Lesta, L. (2011). Medición de los aportes de la gestión estratégica de comunicación interna a los objetivos de la investigación. *Palabra Clave*, 14(1), 11-30.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Carrión, J. (2007). *Ejecución de la Estrategia del Liderazgo en Estrategia: de la visión a la acción*. 2ª edición, Madrid, España: ESIC.
- Casassus, J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En: UNESCO. *La gestión: en busca del sujeto* (pp. 13-28). Santiago de Chile: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117612so.pdf>
- Castro, F. (2013). Apuntes de clases: Síntesis sobre Tipos de liderazgo y su posible aplicación en el sistema escolar. Universidad del Bío-Bío (sin publicar).
- Fischman, D. (2001). *El camino del líder*. Santiago de Chile: Aguilar. Disponible en: <http://www.prisaediciones.com/uploads/ficheros/libro/primeras-paginas/200908/primeras-paginas-el-camino-del-lider.pdf>
- Franco, J. L. (s.f.). NTP 685: La comunicación en las organizaciones. Ministerio del trabajo y asuntos sociales España. Disponible en http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_685.pdf
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1997). What's worth fighting for out there? Ontario: Ontario Public Schools Teacher Federation.
- Horn, A. y Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas* 9(2), 82-104. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art05.pdf>
- Ley N° 20370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Llacuna y Pujol (s.f.). NTP 685: La comunicación en las organizaciones. Ministerio del trabajo y asuntos sociales España. Disponible en http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_685.pdf
- López, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 71-92.

- Majluf, N. (2012). Impacto de la gestión sutil sobre el rendimiento escolar. En J. Weinstein, G. Muñoz *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 219-254). Santiago de Chile: Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Medina, A. y Gómez, M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional*, 53, 91-113.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación de Desempeño*. Santiago de Chile, Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo División de Educación General MINEDUC.
- Murillo, T. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista iberoamericana REICE*, 4 (4e) 11-24. Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/docs/murillo.pdf>
- Olgún, J., Daslav, O., Sepúlveda, L. (2008) Situación del liderazgo educativo en Chile. Resumen Ejecutivo. Santiago de Chile: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo, Ministerio de Educación y Universidad Alberto Hurtado. Disponible en http://www.oei.es/pdf2/situacion_liderazgo_educativo_chile.pdf
- Robinson, V., Lloyd, C. A., Rowe, K. (2010). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgos. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 12 (14e), 13-40. Disponible en: www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num4e/art1.pdf
- Rosenzvaig, M. (2012). Directores exitosos como agentes de cambio: Ampliando las oportunidades de mejoramiento escolar. En J. Weinstein, G. Muñoz *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 219-254). Santiago de Chile: Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Weinstein J., Marfán, J., y Muñoz, G. (2012). ¿Colegas y jefes? La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile. En J. Weinstein, G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 219-254). Santiago de Chile: Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Zimmermann, A. (2000). *Gestión del cambio organizacional. Caminos y herramientas*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.