



El papel de los directores y directoras en la promoción de la participación familia y comunidad en las escuelas básicas. El caso de la comuna de Panguipulli – Chile

Claudio A. Barrientos Piñeiro

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Programa de Doctorado Educación y Sociedad

El papel de los directores y
directoras en la promoción de la
participación familia y comunidad
en las escuelas básicas.
El caso de la comuna de
Panguipulli - Chile



Tesis Doctoral presentada por:
Claudio A. Barrientos Piñeiro
Para la obtención del título de Doctor

Dirigida por:
Dr. Serafín Antúnez Marcos
Dra. Blanca Patricia Silva García

Agradecimientos

El final es el lugar del que partimos

Thomas S. Eliot

Llegar al final de este trayecto académico se presenta como un momento idóneo para volcar la mirada y reflexionar acerca de los sabores y sinsabores del camino recorrido. Sin embargo, alcanzar este punto no representa necesariamente el final de esta travesía, sino más bien el instante en que volvemos a levantar las velas para iniciar una nueva ruta, la que enfrentaremos aferrados a la confianza y conocimientos adquiridos en todas aquellas experiencias de vida que han ido forjando nuestro crecimiento personal.

Ningún recorrido que se precie en plenitud puede realizarse en solitario, siempre requeriremos de personas que, en mayor o menor medidas, caminen a nuestro lado, nos acompañen y fortalezcan nuestros pasos. Estos compañeros de viaje forman parte de todos los esfuerzos realizados y son quienes se transforman en los dulces y balsámicos cómplices de nuestros logros.

Al encontrarme en esta etapa, mi corazón reclama a gritos expresar mi sincera gratitud a todas aquellas personas que han caminado junto a mí y que me han brindado su desinteresado apoyo, y de quienes he recibido amor, ayuda, afecto, confianza, aprendizaje, compañía, complicidad y diversión.

Dedico este logro, con el corazón en la mano, a mi amada compañera de vida, mi esposa Mónica, quien a pesar de la soledad y la espera de cada día de trabajo, no ha claudicado en su esfuerzo de estar presente de manera incondicional entregándome su amor, comprensión y las mejores condiciones para que hoy pueda -con gran emoción- escribir estas líneas. Para ella toda mi gratitud y admiración por su fortaleza y fidelidad.

Hago extensiva esta dedicatoria para mis padres Eliana y Omar y a mis suegros Ilda y Víctor, quienes han tenido que sobrellevar el infortunio de la distancia y la ausencia de sus hijos en tiempos muy difíciles. Les agradecemos su infinita comprensión y respaldo.

Agradezco a mis hermanos, quienes durante esta larga separación, han sabido entregarme tranquilizadoras palabras de ánimo y un respaldo concreto para sobrellevar de mejor manera aquellas dificultades que el devenir de este recorrido ha traído consigo.

A mis grandes amigos, David Molina y Edgardo Delgado, de quienes he recibido el apoyo afectivo, emocional y desinteresado de quienes sabenpreciarse de tal calificativo. Sin ustedes, esta atapa difícilmente se hubiese concretado. Gracias por ayudarme a cumplir este anhelo. Vaya mi sincero respeto para ustedes.

Con especial afecto, cariño y admiración expreso mi sincera gratitud a mis directores de Tesis Dr. Serafín Antúnez y Dra. Patricia Silva, quienes desde un principio se involucraron profunda y responsablemente con mi formación académica y de quienes siempre recibí una orientación disciplinada, respetuosa, prudente, precisa y adecuada, que permitió forjar -lo que considero- una sólida formación académica.

A mis buenos amigos y compañeros colegas en Barcelona, por la compañía, el apoyo y los distendidos diálogos y reflexiones que nos permitieron hacer universidad fuera de las aulas. Gracias por compartir sus esperanzas de que otra educación sea posible.

Vaya una dedicatoria y agradecimiento especial para el señor Oscar Rubilar Ulloa, mi mentor, por toda esa sabia orientación personal y profesional recibida en momentos importantes de mi carrera profesional.

Agradezco al Gobierno de Chile, que a través del Programa Becas Chile de CONICYT, Formación de Capital Humano Avanzado, ha sido el soporte material para sustentar mi estadía y estudios en Barcelona.

Finalmente, y no menos importante, es el reconocimiento y agradecimiento a todas las personas que participaron de este estudio. Especial mención para los directores de las escuelas básicas completas de la comuna de Panguipulli, así como también para los docentes, asistentes de la educación, padres y apoderados y representantes de la comunidad.

Índice de contenidos

PARTE 1

ANTECEDENTES	1
1. Introducción.....	3
2. Origen de la investigación	5
3. Justificación	9
4. Planteamiento del problema	20
5. Objetivos.....	24

PARTE 2

MARCO TEÓRICO	25
CAPÍTULO 1	27
Participación de las familias y la comunidad en la escuela	27
1.1. Evidencias empíricas. Importancia y dificultades	31
1.2. Niveles de participación	44
1.3. La familia como agente educativo: derechos, deberes y órganos de participación... ..	54
CAPÍTULO 2	
Dirección escolar y la promoción de la participación.....	65
2.1. La dirección escolar en Chile. Marco normativo.....	72
2.2. Características del trabajo directivo en Chile	81
CAPÍTULO 3	
Competencias profesionales y dirección escolar	89
3.1. Delimitación conceptual	93
3.2. Clasificación, modelos y perfiles de competencias directivas.....	104

PARTE 3

MARCO METODOLÓGICO	129
--------------------------	-----

CAPÍTULO 4

Estudio Empírico.....	131
4.1. Diseño General.....	133
4.2. Proceso investigador.....	135
4.3. Contextualización del estudio.....	137
4.4. Enfoque metodológico.....	141
4.5. Muestra	144
4.6. Técnicas de recogida de información	150
4.7. Análisis de la información.....	164
4.8. Criterios de rigor de la investigación.....	183

PARTE 4

RESULTADOS Y CONCLUSIONES	187
---------------------------------	-----

CAPÍTULO 5

Resultados y conclusiones	189
5.1. Resultados del estudio	191
5.2. Conclusiones	264
5.3. Limitaciones del estudio	275
5.4. Apertura hacia nuevos horizontes.....	276

PARTE 5

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	279
----------------------------------	-----

ANEXOS	293
--------------	-----

Índice de ilustraciones

Cuadros

Cuadro N° 1: Países y programas nacientes a partir del Modelo Escuela Nueva de Colombia	53
Cuadro N° 2: Propósitos de la participación.....	70
Cuadro N° 3: Programas del Plan de Directores de Excelencias e instituciones consideradas para su desarrollo	80
Cuadro N° 4: Características de los directores chilenos en relación a sus pares latinoamericanos	83
Cuadro N° 5: Síntesis evolutiva de enfoques de competencias	95
Cuadro N° 6: Elementos claves y descriptores de las competencias	97
Cuadro N° 7: Componentes adicionales de las competencias	98
Cuadro N° 8: Definiciones del concepto de competencias	100
Cuadro N° 9: Extracto de la versión reducida de competencias claves de los directivos escolares orientadas a la promoción de la participación.....	107
Cuadro N° 10: Modelo de competencias directivas. A partir de Campo.....	109
Cuadro N° 11: Modelo de competencias directivas. A partir de la Fundación Chile....	110
Cuadro N° 12: Desempeños estándares y destacados. A partir de la Fundación Chile.	111
Cuadro N° 13: Extracto del perfil de competencias directivas. A partir de Uribe y Celis.....	112
Cuadro N° 14: Dominios y descriptores del área de Gestión del Clima Institucional y Convivencia del Marco para la Buena Dirección.....	114
Cuadro N° 15: Dominios y descriptores del área del Liderazgo del Marco para la Buena Dirección	116
Cuadro N° 16: Competencias Plan de Formación de Directores de Excelencia	118
Cuadro N° 17: Misión, funciones y competencias genéricas de los directores de escuela según propuesta del MINEDUC – Chile	120
Cuadro N° 18: Principios del liderazgo sostenible. A partir de Hargreaves y Fink	125
Cuadro N° 19: Cronograma de actividades de la investigación	135
Cuadro N° 20: Cronograma de aplicación de estrategias de recogida de información .	136

Cuadro N° 21: Criterios enfoque metodológico. A partir de Muñoz.....	143
Cuadro N° 22: Escuelas básicas, que dirigen los directores participantes en la investigación, tipo de administración y ubicación geográfica.....	145
Cuadro N° 23: Fuentes secundarias de información. Cantidad de invitaciones y participantes.....	150
Cuadro N° 24: Instrumentos de recogida de información según estamentos.....	160
Cuadro N° 25: Códigos de documentos primarios de entrevistas directores y grupos de discusión.....	166
Cuadro N° 26: Códigos por estamento en grupos de discusión.....	166
Cuadro N° 27: Significados componentes de los códigos de las US asignado por ATLAS.ti 7.....	167
Cuadro N° 28: Resultados fases de codificación de la información.....	171
Cuadro N° 29: Resultado de códigos del primer nivel de análisis.....	174
Cuadro N° 30: Categorías y definiciones.....	177
Cuadro N° 31: Metacategorías y definiciones.....	178
Cuadro N° 32: Estrategias, registro y técnicas de recogida de la información.....	182
Cuadro N° 33: Criterios de rigor durante la investigación, Lincoln y Guba.....	183
Cuadro N° 34: Resumen explicativo de criterios de rigor de acuerdo a Guba y Lincoln.....	185
Cuadro N° 35: Resumen de cualidades personales y habilidades sociales que dicen poseer los directores v/s visión de los padres y agentes comunitarios.....	211
Cuadro N° 36: Prácticas y estrategias directivas habituales.....	231
Cuadro N° 37: Clasificación de las actividades de participación en las escuelas de Panguipulli.....	232
Cuadro N° 38: Modalidades y tipos de actividades Escuela –Familias – Comunidad en Panguipulli.....	243
Cuadro N° 39: Condiciones que requieren los padres para aumentar su participación en las escuelas de la comuna de Panguipulli.....	259

Esquemas

Esquema N° 1: Esferas de influencia de la participación	34
Esquema N° 2: Dificultades de participación por parte de los docentes y padres.....	39
Esquema N° 3: Áreas de intervención para mejorar la participación	42
Esquema N° 4: Lineamientos actitudinales en torno a la participación	46
Esquema N° 5: Niveles de participación de Flamey, Gubbins y Morales.....	47
Esquema N° 6: Niveles de participación en los centros escolares. A partir de Antúnez.....	48
Esquema N° 7: Niveles de participación. A partir de Epstein	49
Esquema N° 8: Ámbitos de información y consulta del Consejo Escolar.....	63
Esquema N° 9: Ámbitos de acción Marco de la Buena Dirección – Chile	74
Esquema N° 10: Dedicación de tiempo a actividades del cargo de directores chilenos.....	86
Esquema N° 11: Elementos para una conducta directiva exitosa.....	105
Esquema N° 12: Conjunto de recursos internos y externos previos a la competencia ..	106
Esquema N° 13: Diseño general de la investigación	134
Esquema. N° 14: Ubicación geográfica Región de los Ríos y comuna de Panguipulli.....	137
Esquema N° 15: Método comparativo constante. A partir de Maykut y Morehouse....	168
Esquema N° 16: Ejemplo etapas de análisis de la información en ATLAS.ti 7.....	170
Esquema N° 17: Actividades de participación en las escuelas	182
Esquema N° 18: Objetivo general del estudio y metacategorías	192
Esquema N° 19: Modalidades y enfoques de reuniones de directores con padres/apoderados y comunidad.....	236
Esquema N° 20: Actividades colaborativas de las familias en las escuelas	244
Esquema N° 21: Áreas de actividades de participación de la comunidad en las escuelas en Panguipulli.....	246
Esquema N° 22: Principales elementos facilitadores del contexto para promover la participación en Panguipulli	253
Esquema N° 23: Resumen de las principales dificultades de promoción de la participación que enfrentan los directores de Panguipulli.....	258

Imágenes

Imagen N° 1: Mapa de la comuna de Panguipulli y sus localidades – Región de los Ríos.....	138
Imagen N° 2: Vista aérea parcial de la ciudad de Panguipulli	138
Imagen N° 3: Escuela pública Claudio Arrau León	140
Imagen N° 4: Escuela pública María Alvarado Garay	140
Imagen N° 5. Escuela pública rural Huellahue	140
Imagen N° 6: Extracto guión de entrevistas a directores.....	152
Imagen N° 7: Guión de grupo de discusión.....	154
Imagen N° 8: Extracto de preguntas cuestionario de padres	157
Imagen N° 9: Extracto guión de observación de actividad de participación. Reunión ampliada de padres	159
Imagen N° 10: Extracto del registro de notas de campo de las observaciones no participantes.....	160
Imagen N° 11: Carta invitación formal directores.....	161
Imagen N° 12: Niveles de análisis para la reducción de información. A partir de Silva.....	164
Imagen N° 13: Unidad Hermenéutica Entrevista Directores. Documento primario con códigos y US.....	165
Imagen N° 14: Ejemplos de codificación de participantes en grupos de discusión	167
Imagen N° 15: Extracto cuadro resumen final del proceso de codificación.....	170
Imagen N° 16: Metacategoría, categorías y códigos de los grupos de discusión con cantidad de US.....	176
Imagen N° 17: Cuestionario para padres y apoderados elaborado en la aplicación google forms.....	179
Imagen N° 18: Tabulación y gráficos resultado de la aplicación google forms	180
Imagen N° 19: Obtención de los resultados del análisis de la información cuestionario padres y apoderados	181
Imagen N° 20: Gráficos de género y filiación de padres. Resultados aplicación google forms.....	200

PARTE 1

ANTECEDENTES

1. Introducción

*Sólo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana
y ningún hombre vive al margen de ella*
Paulo Freire (1998)

Las organizaciones educativas son instituciones formales que por antonomasia han sido llamadas a dar respuesta a las crecientes demandas formativas de la sociedad y a entregar una adecuada educación a las futuras generaciones. Sin embargo, debemos concordar que bajo el actual entramado social estas instituciones no son las únicas y exclusivas responsables de dicho cometido. Existen otras que, directa o indirectamente, realizan esta misma o similar función socioeducativa, aunque con una menor connotación a la que poseen las escuelas¹. Algunas de las instituciones que abrazan esta figura pertenecen a la administración gubernamental, no gubernamental, empresas privadas e instituciones comunitarias. No obstante, por sus particulares características, las escuelas son y serán las organizaciones más importantes en el desarrollo de los procesos educativos de la sociedad.

Hacerse cargo de la tarea de educar en la complejidad e incertidumbre del siglo XXI no puede ni debe ser solo una tarea exclusiva de las escuelas. Este delicado proceso ha de configurarse considerando la incorporación protagónica, colaboradora y articuladora de las familias y el entorno social inmediato de cada núcleo comunitario. En este sentido, las escuelas, particularmente aquellas que imparten formación primaria, deben ser las llamadas a promover e impulsar permanentemente la participación de redes de colaboración con el objeto de dinamizar y enriquecer su función educadora, fortaleciendo la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y los servicios que entregan.

Hemos situado como centro de interés del presente estudio la función directiva, por considerarla un elemento de influencia trascendental para el fortalecimiento de la mejora educativa, el aprendizaje de los estudiantes, el enriquecimiento de la

¹ Para referirnos a esta institución utilizaremos como conceptos sinónimos: organización educativa, establecimiento educacional, unidad educativa, tanto en su plural como en singular.

convivencia escolar y el fomento de la cultura participativa. Igual de relevante lo es su influencia en relación al fortalecimiento de la identificación cultural y familiar de sus integrantes, asignándole sentido y significación especial a los procesos de enseñanza para potenciar la cohesión institucional y el sano desarrollo social de las comunidades.

A este respecto, nos situaremos concretamente en el papel que desempeñan los directores² de las escuelas básicas completas³ de la comuna de Panguipulli, región de Los Ríos en Chile, en relación a la promoción de la participación de las familias⁴ y la comunidad en sus respectivas escuelas.

Nos focalizamos en indagar principalmente las prácticas y estrategias directivas que favorecen o dificultan la promoción de la participación, con la finalidad de identificar las competencias profesionales que se movilizan y las dificultades a las cuales se enfrentan los directores.

De este modo, para presentar adecuadamente los antecedentes del presente estudio hemos dividido su estructura en cinco partes, las que se desarrollaremos más adelante.

² Para facilitar la lectura de este documento, se evita la utilización continuada de la duplicidad de género (director/directora, profesor/profesora, alumnos/alumnas, etc.), entendiéndose que se hace referencia a los dos géneros, sin que ello implique ningún tipo de consideración sexista, ni valoraciones poco respetuosas.

³ Establecimientos educacionales que cuentan con atención de niveles educativos desde pre-kínder a 8° año básico.

⁴ Se utilizará este concepto para referirnos de igual manera a los padres y apoderados de los estudiantes. Al hacer alusión a papás se hace referencia al varón.

2. Origen de la investigación

La génesis de la presente Tesis Doctoral está marcada por un continuo de acontecimientos y situaciones acaecidas durante el transcurso de mi vida profesional, que fueron estimulando un constante interés hacia el sentido y la trascendencia de la educación comunitaria, y particularmente por la relación colaborativa entre las escuelas, las familias y los entornos cercanos.

Desde el inicio de la vida docente, hace más de dieciocho años, la actividad profesional se concentró en comunidades rurales con poblaciones de alta vulnerabilidad social, en la que se puso en juego mucha energía, tiempo y creatividad para promover nexos de trabajo cooperativo en ellas. Las tareas realizadas cimentaron un marcado compromiso social con la educación que extrapolaron los límites de la exclusiva labor docente.

Una pasantía en el año 1999 realizada en Israel, permitió conocer experiencias de escuelas con proyectos institucionales basados en modelos participativos que reafirmaron lo que ya se manifestaba como convicción de mejoramiento educativo, toda vez que en Chile los procesos de relación colaborativa habían sido bastante subestimados.

Tres años en la dirección de una escuela de educación básica semi-rural, entre los años 2008 y 2010, un Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos y un Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa por la Universidad de Barcelona, acrecentaron el interés por el mejoramiento institucional, la gestión directiva y la investigación en educación. Los aprendizajes obtenidos permitieron identificar que la participación comunitaria es nodal para la mejora educativa y el desarrollo social.

Un elemento importante a destacar en este proceso formativo y laboral ha sido la importante influencia profesional ejercida por el Sr. Oscar Rubilar Ulloa, primer director de escuela con quien compartí el trabajo educativo en los inicios de esta profesión. Sin duda alguna, ha sido un referente muy importante que ha inspirado un

cúmulo de iniciativas desarrolladas durante las diferentes etapas de mi carrera profesional.

Él es quien visibiliza unos modos de ser, hacer y estar en la dirección escolar dignos de ser emulados, por contener una significativa carga humanizadora, que a nuestro entender, bastante falta le hace a la educación de nuestros días. Estos modos se transformaron en los principios guías de los que hemos intentado apropiarnos y promover, con la convicción de que la “calidad” de la educación se podrá mejorar en la medida en que se fortalezca la “calidad humana” de quienes participamos directa e indirectamente de ella. En este caso particular, desde la gestión directiva.

Por ello no es casualidad que paralelo al desarrollo de este estudio, hayamos concretado el libro *Parsimonia: José Oscar Rubilar Ulloa: Autobiografía, mi vida y mi experiencia directiva en la educación rural* (Barrientos y Rubilar, 2014) en el cual intentamos plasmar elementos significativos de una experiencia de vida de más de cuarenta años de trabajo directivo. A través de él, pretendimos rescatar y resaltar importantes valores y actitudes movilizados por su protagonista en una gestión orientada a una escuela abierta y participativa, con un claro sentido comunitario, basados en la reflexión, el respeto, la humildad, la sencillez, la escucha, la aceptación, la inclusión y el bien común; todos elementos que según nuestra opinión le confieren a la labor directiva un carácter humanizador imperioso de potenciar.

El tópico central del presente estudio se ha manifestado de manera anacrónica, trivial y circundada por una serie de dificultades y paradojas que se dejan ver entre las pretensiones educativas de las escuelas, los sistemas mismos, la de los padres y la sociedad, lo que podríamos llamar una “crisis articular” en la inclusión efectiva de los agentes educativos⁵, principalmente de las familias y la comunidad en las escuelas.

Una evidencia representativa de este desajuste se observa con los docentes, quienes permanentemente están clamando y reclamando por una colaboración educativa más estrecha y comprometida de los padres para con sus hijos y, desde las familias

⁵ Utilizaremos este calificativo para referirnos a los colectivos que forman parte de los procesos educativos de las escuelas: docentes, asistentes de la educación, padres y agentes comunitarios.

escuchando los continuos reproches y malestares hacia las escuelas porque éstas no cumple con sus expectativas.

Creemos que unos de los puntos clave de inflexión de este pseudo “divorcio” -escuela, familia y comunidad- lo constituyen los directores de escuelas, por ser los profesionales que ostentan el deber y la responsabilidad de liderar los procesos de mejora al interior de sus instituciones. En este sentido, es menester y pertinente poner el foco de atención en una gestión directiva que no pierda de vista dos elementos que creemos que son primordiales en el mejoramiento de los procesos educativos, por un lado las prácticas directivas que fomenten el trabajo colaborativo y por otro, la inclusión efectiva de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas.

La génesis de este estudio nos ha puesto en la necesidad de indagar acerca de las competencias que los directores de escuelas básicas completas movilizan en el desempeño de sus funciones para promover la participación de las familias y la comunidad en el quehacer educativo. Es así como consideramos relevante profundizar en aspectos sustanciales como la visión directiva en torno a la participación, las competencias, prácticas y estrategias directivas, las actividades de participación de las familias y la comunidad y las condicionantes del contexto a las que se enfrentan.

Organización del informe

El estudio se ha organizado en cuatro partes principales, que se inician con la presentación de los antecedentes introductorios, en los que explicamos los aspectos más destacados de corte personal, profesional, de interés educativo y social que dan origen y justifican el planteamiento del problema.

En su parte segunda, se visualizan los fundamentos teóricos que sustentan el tema de investigación, los que se exponen a través de tres capítulos que componen sus ejes temáticos más relevantes: participación de las familias y la comunidad en la escuela, la dirección escolar en la promoción de la participación y las competencias profesionales.

En la tercera parte desarrollamos los aspectos más relevantes del estudio empírico y contextualizamos el escenario socio cultural y geográfico de trabajo. Del mismo modo presentamos la justificación de nuestro enfoque metodológico y detallamos los criterios de selección de las fuentes de información, los instrumentos y estrategias utilizados en el proceso de recogida de la misma, así como también los exhaustivos procedimientos de su análisis. Junto a esto presentamos los criterios de rigor considerados antes y durante el proceso investigativo y el cronograma de trabajo que se desarrolló. De todo ello, paralelamente se revelan algunas evidencias que dan cuenta del rigor con que se llevó a cabo.

En el cuarto apartado exponemos los resultados y conclusiones obtenidos a partir del análisis triangulado de la información. Se presentan las limitaciones del estudio, así como también algunas líneas de apertura hacia nuevos horizontes que emergieron luego de un acucioso trabajo de reflexión.

Finalmente, se despliegan las referencias bibliográficas utilizadas en el proceso, así como una serie de anexos que complementan la información presentada. Se pone además a disposición un CD con las evidencias del trabajo empírico y el material bibliográfico digital utilizado.

3. Justificación

El planteamiento del presente informe ostenta un especial interés en el desempeño directivo, tiene una génesis de larga data y está inspirado en una diversidad de inquietudes y motivaciones personales, perspectivas profesionales, académicas y sociales, que se fueron configurando a través de la experiencia y el devenir de la formación profesional permanente. Cada uno de estos elementos, sumado al interés por la mejora de las escuelas y de las prácticas directivas en particular, son las razones que movilizan, sustentan y justifican con mayor peso la temática de esta investigación, toda vez que nuestro convencimiento está puesto en que la mejora de dichas prácticas directivas comulgan directamente con la mejora la “calidad” de la educación, constructo que si es genérico, poliédrico, relativo y confuso no es estático, ya que su concepción depende de la escuela, del profesorado, de la educación y la enseñanza (Imbernón, 2014:16). Ante ello la calidad de la educación la entendemos a partir de las reflexiones de la clásica Schmelkes (1994) como la:

...capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes (Schmelkes, 1994:4).

Por tanto, no es una iniciativa originada desde la añadidura o el descarte temático, sino que trae consigo una carga vocacional profunda que ha guiado una vida laboral, transformándose en una oportunidad de crecimiento personal y profesional.

Este camino ha demandado indefectiblemente un proceso de reflexión profundo que ha permitido comprender la evolución que la educación ha tenido a través del tiempo. Este conocimiento es lo que ha orientado nuestro ser y hacer profesional de una manera más profunda y fundada.

Es conveniente comprender, a raíz del tema que nos convoca, que la educación desde los inicios de la humanidad ha formado parte inseparable del desarrollo sociocultural de los pueblos. En su génesis fue un proceso absolutamente inconsciente que se desarrolló de manera natural, informal y sin intenciones evidentes. Así y todo, fue un medio eficaz

para que el ser humano pudiera lograr aprendizajes que le permitan adaptarse a su entorno y propender a mejorar su calidad de vida. Bajo esta lógica, fue un conducto clave en la transmisión del conocimiento por el cual la sociedad ha podido evolucionar.

Producto de esta misma evolución es que en la posteridad la educación comenzó a desarrollarse al alero de paradigmas filosóficos, religiosos, sociales y políticos, que le otorgaron sistematicidad, formalidad y planificación consciente e intencionada, que dio origen al nacimiento de las instituciones educativas. De aquí en adelante, han sido éstas las que han ostentado un rol protagónico, relevante y exclusivo en la formación de las nuevas generaciones.

En la medida en que se ha ido gestando el proceso socio-evolutivo ha traído consigo una serie de cambios que han requerido de una permanente adaptación por parte de la sociedad. Nos referimos a las precipitadas adaptaciones culturales acaecidas en las últimas décadas a raíz de los avances tecnológicos, de las comunicaciones y de la información, que han influido fuertemente en nuestras vidas.

Terminada la primera década del siglo XXI somos conscientes de estar envueltos en un mundo de continuos y acelerados cambios que han llevado a la mayoría de los países a posesionarse e incorporar, en nombre de una mejora de la calidad de vida, diversos elementos y recursos resultantes de estos mismos procesos. Aquello nos convierte en protagonistas de un escenario interconectado, sobre informado, automático y globalizado que ha removido los cimientos de una estructura social relativamente estable, transformando las relaciones sociales, las prioridades axiológicas, los significados conceptuales, los paradigmas educativos y las dinámicas familiares.

Esta disociada situación ha estimulado una suerte de “crisis social” sobrevenida por las complejidades de adaptación e implementación de estos nuevos cánones en la cotidianeidad de la vida.

A pesar de lo beneficioso que pudiera concebirse el progreso, en términos de bienestar y comodidad, parece ser que no se ha mostrado de manera equitativa para todos los sectores sociales, puesto que a mayor nivel de desarrollo las desigualdades sociales se agudizan y *no solo con tener pocos ingresos, sino también en otras carencias en el acceso a los alimentos, el agua, la sanidad, la educación, la vivienda, la información,*

etcétera (Ortiz y Cummins, 2012:10), situación que además se ve agravada al evidenciarse que la desigualdad en el ingreso se ha venido incrementando de forma constante desde inicios del siglo XIX (Ortiz y Cummins, 2012:20). Sin embargo, sobre este desalentador escenario mundial, y particularmente sobre sus efectos en América Latina, al igual que Ramírez (2001) creemos que:

...la contribución de la educación puede ser crucial en la difusión de conocimientos y competencias que permiten a un país sacar partido de la globalización aportando los recursos humanos con experticia en el uso de las nuevas tecnologías. Desde el punto de vista político la educación ha de jugar un papel fundamental en la transmisión de valores democráticos y la preparación para combatir los efectos negativos que, en términos de segregación, exclusión y marginación, puede traer consigo el proceso de globalización (Ramírez, 2001:3).

Nuestra convicción, por tanto, parte de la base de que a la educación le compete una responsabilidad social irrenunciable, toda vez que es inseparable de la relación que mantiene con el conjunto de circunstancias que conforman la vida social a nivel político, económico, social y cultural, por cuanto sabemos que además, como bien dice Freire (2007:85), *los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo*, por lo que esto no podría desarrollarse de otra manera. A partir de esto mismo, *una sociedad en cambio exige organizaciones que se adapten, que revisen sus formas de actuar y que busquen la máxima coherencia en relación con las necesidades del entorno* (Antúnez, et al., 2003:19).

Ligado a lo anterior, Valero (2007:302) agrega otro elemento, señalando que *la educación, como proceso humano, debe adecuarse al devenir histórico*, condición inherente a ella, por la cual se debe propender a su dinamización y adaptabilidad. Por ello, y enfatizando en la bidireccionalidad de la acción social y educativa, consensuamos la reflexión de Tedesco (citado en Pozner, 1997) quien manifiesta que:

Estamos en un momento en el cual la pregunta por los desafíos de la educación significa preguntarse por los desafíos de la sociedad. O, para decirlo de forma más correcta, los desafíos de la sociedad pasan mucho más que en el pasado, por la educación. No es casual, por ello, que la educación vuelva a ser un motivo principal de preocupación no sólo para los padres de familia y los educadores, sino para el conjunto de la sociedad, y, en particular, para los dirigentes políticos y sindicales, para los empresarios y para los intelectuales en general (Tedesco, 1997:24).

No obstante de lo aclaratorio de lo anterior, no es menos cierto que hoy nos enfrentamos a los claros indicios de que *la nueva sociedad ha sustraído a la escuela su lugar privilegiado como depositaria de la información* (Vila y Casares, 2009:26), y que por lo tanto, su carácter monopólico del conocimiento ha ido perdiendo vigencia. Aquello reafirma la idea de lo importante de superar esta crisis y adaptarse al nuevo momento socio-histórico, tomando como base la construcción del conocimiento a través del trabajo colaborativo y de redes.

Creemos ciertamente que los desafíos de la sociedad deben ir en correlación con los desafíos de la educación. Sin embargo, la dispersión social y sus dinámicas hacen que deba estar al servicio de esos desafíos propendiendo a la formación de individuos con plenas competencias para desenvolverse en la sociedad. Esto se refleja en el creciente interés de los diversos sectores de la sociedad (productivos, intelectuales, familiares, religiosos, políticos, etc.) de mirar a la educación formal con una especial preocupación, debido a la relevante y trascendental misión que le toca asumir. Sin embargo, estos mismos y exigentes sectores no deben olvidar que ésta misma educación es de responsabilidad social y colectiva, ante lo cual no pueden, ni deben, abstraerse de lo que también les compete aportar a ella.

Bajo estas convicciones coincidimos con Penalva (2008:40), quien pone de relieve que *la sociedad debe responsabilizarse por la educación; hay que defender la educación de calidad para todos, como lo exige el principio de igualdad. Pero esto no excluye la responsabilidad educativa de los padres.*

Las reflexiones anteriores nos hacen entender que formamos parte de una sociedad muy volátil, flexible y permeable, caracterizada por altos niveles de competitividad, desechabilidad e individualismo. A razón de aquello, Arostegui, *et al.* (2013), introduciéndonos en uno de los temas que nos convocan, valoran y justifican la necesaria participación de las familias en las escuelas afirmando que:

...el conocimiento es producto de la construcción colectiva y tiene lugar a través de la interacción y el diálogo. Es decir, el acceso al conocimiento ya no está en manos de unas pocas personas. Por lo tanto, el nuevo marco social nos lleva a la necesidad de una participación real de las familias en la escuela y a todos los niveles, especialmente, en las acciones para desarrollar cualquier proyecto educativo (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013:188).

Bajo este mismo paraguas Vásquez, Sarramona y Vera (2004) se suman a lo anterior afirmando que:

...la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá pobres resultados en comparación con los que pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente; la familia sola, sin actuar coordinadamente con la escuela también estará limitada en sus resultados, además de provocar contradicciones en el proceso formativo de los niños y adolescentes (Vásquez, Sarramona y Vera, 2004:66).

El gran reto de la educación deberá ser entonces propiciar nuevas y estrechas relaciones colaborativas entre las escuelas, las familias y la comunidad, entendido este último concepto como el entorno sociocultural externo y cercano a las escuelas, compuesto por un conjunto de individuos e instituciones con intereses comunes. Un buen trabajo en este sentido permitirá que se puedan instalar interacciones dialógicas, en las que, como señala Flecha (2009):

...todos los participantes tienen el mismo derecho a hacer aportaciones y éstas ser consideradas por la validez de sus argumentos y su contribución al desarrollo científico y social y no en base a la posición de poder que ocupan en la estructura social, porque sabemos que tradicionalmente, en la planificación de las actividades y los proyectos de centro la voz de las familias no ha sido tomada en cuenta y su participación ha estado muy dirigida y mediatizada por los profesionales del centro (Flecha, 2009:160).

A este respecto son variados los organismos e instancias internacionales, al igual que los propios gobiernos, los que a través de congresos, cumbres, declaraciones y sus propias políticas internas, promueven la cultura de la participación en la educación como una herramienta de fortalecimiento de la cohesión social y el mejoramiento de la calidad educativa. Así por ejemplo, la UNESCO⁶, acordó en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien-Tailandia en 1990 *fortalecer la concertación de las acciones, reconociendo la obligación que tienen el Estado y las autoridades educativas de proporcionar educación básica a toda la población, pero también la necesidad de involucrar a toda la sociedad: organismos gubernamentales y no-gubernamentales, sector privado, comunidades locales, grupos religiosos, familias* (Torres, 2000).

El año 2000, la misma organización internacional realizó, en el mismo marco de Educación para Todos, seis conferencias regionales con las autoridades de todos los

⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

países del mundo⁷, las que se reunieron posteriormente en Dakar para presentar y socializar sus conclusiones. En relación a América Latina, y en línea con el tema que nos requiere, concluyeron que aún falta por consolidar una mayor apertura a la participación de múltiples actores, como los organismos gubernamentales, padres y madres y sociedad civil. Por tanto, plantearon como estrategia de tarea pendiente *velar por el compromiso y participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación* (Angulo, 2001:111). De acuerdo a ello, poco se dice acerca de los esfuerzos que deben realizar los gobiernos para promover la participación de las familias y los entornos comunitarios en educación, por lo que aún queda un desafío ampliamente pendiente por encarar.

Por otro lado la OEI⁸ (2010:147) de manera más concreta se ha planteado como primera meta general para el año 2021 *reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora*, la que es refrendada con la meta específica de *eleva la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural*.

En este mismo ámbito, no dejaremos de mencionar las importantes orientaciones entregadas por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de 1993 y publicadas en el informe Delors (1996), quienes proponen que las políticas educativas de los países hagan frente a tres grandes desafíos de cara al nuevo siglo: contribuir a un desarrollo humano sostenible; el entendimiento mutuo entre los pueblos y; la renovación de una democracia efectivamente vivida.

El mencionado informe, enfatiza en su capítulo 4º, cuatro pilares fundamentales para sustentar los aprendizajes y la educación del siglo XXI: aprender a ser,

⁷ África, Johannesburgo; Asia y el Pacífico, Bangkok; Países Árabes, El Cairo; los nueve países muy poblados del mundo (Grupo E-9), en Recife; Europa y América del Norte, Varsovia; América Latina y el Caribe, Santo Domingo.

⁸ Organización de Estados Iberoamericanos.

aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (Delors, 1996:96-106), los que sin duda se correlacionan directamente con el objeto del presente estudio.

Ante lo expuesto, reafirmamos nuestra convicción acerca del positivo impacto socioeducativo que tiene la implicación de las familias y la comunidad en la educación, tal como es el consenso de muchos autores (Antúnez, 2000; Parellada, 2003; Domínguez y Fernández 2007), quienes manifiestan que una mayor participación posibilita gestionar la mejora de la complejidad de la sociedad, los objetivos de la educación y la formación de los estudiantes. Planteamos por ello el urgente requerimiento a las escuelas públicas, particulares subvencionadas⁹ y privadas, a fortalecer sus lazos educativos de colaboración, para potenciar la calidad de la educación que están entregando a sus estudiantes, al alero de una implicación basada en la corresponsabilidad que a cada agente educativo le compete.

Al respecto Comellas (2009:10) afirma que *es necesario un debate conjunto entre los sectores que intervienen en educación para reconocer el papel de cada uno y buscar todo lo que hay en común. Este acercamiento podrá favorecer un clima de confianza y potenciar la colaboración en beneficio de la educación de pequeños y mayores*. Por lo tanto, es necesario que sean las propias escuelas quienes impulsen con verdadero convencimiento la promoción de los valores de la colaboración en favor de sus propios procesos de mejora educativa. En relación a ello, Antúnez (2000:131) agrega que *la colaboración entre centros escolares y también con otras instituciones culturales y sociales puede ser una respuesta eficaz y satisfactoria para ayudarnos a mejorar las respuestas que nos pide el medio y gestionar mejor la complejidad que implican sus requerimientos*.

La conjugación de estos elementos, sumados al papel de las familias, permitirá establecer un sólido engranaje de influencia positiva para los procesos de mejora, fortaleciendo la identidad y las aspiraciones que guíen la construcción de *una escuela fuertemente responsabilizada en relación con el entorno, capaz de participar -y liderar- como institución educativa los procesos de transformación educativa del entorno. Una*

⁹ Figura legal con que se reconoce a las instituciones educativas cuya administración pertenece a personas naturales, organismos e instituciones privadas que reciben subvención del Estado de Chile.

institución con nuevas responsabilidades e iniciativas, dinámica, abierta y accesible (Vila y Casares, 2009:16-17). Creemos que de esta manera podremos asegurar que nuestros estudiantes puedan adquirir las competencias necesarias que le requiere un mundo globalizado y democrático, que les permita desenvolverse libremente y con capacidad para aprender durante la vida.

De cualquier manera, esto no es un quehacer fácil, ya que tenemos frente a nosotros una serie de dificultades y desafíos que se deben sortear para avanzar hacia esta consolidación. Ianni y Pérez (1998) nos acercan a ello afirmando que:

Tradicionalmente a la familia y a la escuela se le ha asignado la función de ser transmisora de conocimientos que los individuos jóvenes necesitan para la vida futura, así como la socialización en las normas y valores. Sin embargo vivimos un período en el que las instituciones tradicionales se muestran poco capaces de transmitir con decidida solvencia valores y pautas de conducta. Son dos realidades que escasamente se influyen entre sí. Una paradoja que parece darse entre la escuela y la familia: “en la mayor parte de los casos, la escuela no encuentra a la familia cuando la convoca, a la vez que la familia no siempre tiene un lugar en la escuela, cuando está convencida de que es imprescindible su participación en ella” (Ianni y Pérez, 1998:132).

Hacer frente a paradojas como estas requerirá de directores con altas convicciones sobre este tema en particular, que ostenten un liderazgo directivo fuerte, que propicien nuevos horizontes paradigmáticos e impulsen en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) una consciente educación participativa. Como bien lo manifiesta Salimbeni (2011:21) *el éxito de los proyectos educativos evidencia la importancia de la participación de la familia para mejorar el rendimiento académico. La investigación dice que los programas educativos que involucran a las familias estimulan el éxito académico de los niños, tanto a corto como a largo plazo*, razones suficientes para asumir una inclinación prioritaria hacia este enfoque.

Desde la visión académica Salimbeni (2011:13) ratifica la importancia de esta temática al afirmar que *la bibliografía en torno al tema indica que la participación de la familia y de la comunidad en las escuelas es una estrategia que debe ser promovida por sus beneficios en términos de inclusión educativa y social*. Por ello, nos complace saber que las investigaciones orientadas a indagar en ello son abundantes. Sin embargo, de acuerdo a lo que plantea Jeynes (2003:203) éstas igualmente presentan ciertas limitaciones. Parafraseando lo afirmado por el autor podemos mencionar tres principales que reducen el beneficio de este tipo de estudios.

En primer lugar, muchas de las investigaciones han considerado pequeñas muestras que han hecho complicado estimar su representatividad; en segundo lugar, muchos de ellos se centran sólo en la participación de los padres en general, o en determinados aspectos de la participación de los mismos. Como resultado, la mayoría de los estudios individuales pueden dar poca dirección a las familias y educadores con respecto a qué aspectos de la participación son los más importantes; y en tercer lugar, un considerable porcentaje de los estudios se centran sólo en ciertos grupos de estudiantes en ciertas situaciones.

Por otro lado, debemos agregar que a nivel mundial *solo en la última década los investigadores en educación han dirigido su atención sobre las influencias del sistema escolar en el rol del director, especialmente respecto de su relación con el rendimiento escolar...la mayor parte de la investigación actual se centra en las formas más tradicionales de organización* (Flessa y Anderson; 2012:437-438). A este respecto Gairín (2004:161) es más categórico y afirma que en relación a las investigaciones *la mayoría de las aportaciones son muy generales y pocas veces descienden a aspectos concretos y menos a presentar estrategias que vinculen y hagan posible combinar la teoría con la práctica. Mucho se ha escrito sobre qué hacen los directivos y qué deben hacer, pero poco se ha dicho sobre cómo lo deben hacer*, y nuestro estudio intenta llegar a este último punto.

Lo anteriormente expuesto afianza nuestro interés investigativo por la gestión directiva hacia este norte, situación que avalamos absolutamente y la relevamos a una tribuna superior de interés. Los directores de escuelas juegan un papel preponderante en la promoción la participación al interior de sus unidades educativas, y los estudios en Chile en torno a su desempeño han sido muy escasos.

Destacados investigadores chilenos manifiestan que *se sabe poco de la dirección de los establecimientos escolares en Chile y menos aún de su historia* (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010:2). Son pocas las investigaciones en esta área, aunque se debe destacar que en los últimos cuatro años esto se ha ido revirtiendo poco a poco (Weinstein y

Muñoz, 2012; Garay y Uribe, 2006). Sin embargo, se echan en falta estudios vinculados directamente con el desempeño directivo orientado a la promoción de la participación.

Hoy en día, las escuelas requieren de nuevos estilos de dirección y roles directivos, que se vinculen con un liderazgo de gestión pedagógica participativa, acorde con las actuales demandas socioeducativas y alejadas de las responsabilidades administrativas tradicionales de la dirección escolar, las que de una manera más afectiva podrían ser suplidas por otros profesionales. Como dice Fullan (2012:5) *hoy por hoy es un hecho claramente establecido por la investigación que el director de escuela es clave para que una escuela mejore en forma continua, o no lo haga*, aunque si se mantiene el *estatus quo* de sus funciones y se desmerece su influencia pedagógica la mejora educativa, en relación a los aprendizajes de los estudiantes, continuará estancada y limitada.

Creemos que es imperioso fundar la importancia de un liderazgo pedagógico y social en la figura del director, que permitan garantizar más y mejores aprendizajes para los estudiantes, ante lo cual creemos que a través de este estudio se puede manifestar.

A razón de estos paradigmas, en el ámbito de la dirección escolar en Chile, se han realizado variadas modificaciones legislativas que han permitido dotar a los directores de mayor autoridad, redefiniendo su función y aumentado sus responsabilidades y deberes en relación a los resultados que alcanzan las escuelas. Se busca con ello que se transformen en verdaderos líderes educativos en sus comunidades (Weinstein y Muñoz, 2012:9), lo que denota una clara intención de las políticas educativas por fortalecer estas funciones, sustrayendo aquellos deberes predominantemente administrativos y funcionalistas.

Nuestro tema investigativo no ha sido estudiado de manera particular en Chile, menos en el contexto geográfico en que se llevó a cabo, por tanto es un trabajo con un marco referencial novedoso y pionero, por lo que sus resultados y conclusiones podrán contribuir a incrementar la profesionalización de los directores y revalorizar el sentido de una escuela abierta y participativa que garantice de mejor manera el logro de los desafíos del siglo XXI.

La presente investigación se contextualizó en una comuna del sur de Chile, donde existe un sinnúmero de escuelas rurales básicas uni, bi y tridocentes, con niveles educativos de 1° a 6° año básico; y otras diez que entregan educación desde el nivel parvulario hasta 8° año básico, tanto en el área rural y urbana. Estas últimas concentran el mayor número de alumnos en la comuna y en ellas se han observado año a año el desarrollo de variadas actividades en las que participan los padres y la comunidad. Desde la mirada de la corresponsabilidad social y la democratización de la educación, nos parece interesante indagar y evidenciar cuál es el papel que cumplen los directores en torno a la forma en cómo enfrentan el desarrollo de estas actividades y qué competencias movilizan, o no, para aquello.

Por todo lo expuesto hasta ahora, se torna fundamental identificar, describir, comprender y revalorar los modos de hacer de los directores frente a los requerimientos y dificultades que puedan tener a este respecto, con el objeto de poder revitalizar un liderazgo directivo orientado a la apertura y a la participación. Será una ocasión adecuada para incentivar y promover la profesionalización directiva y el fortalecimiento de la relación de las escuelas con las familias y la comunidad, a través de la divulgación pública de las conclusiones en todos los ámbitos educativos que sean pertinentes.

4. Planteamiento del problema

Nos encontramos en medio de la segunda década del siglo XXI, inmersos en un mundo cada vez más interconectado y socialmente complejo. Esto nos ha supuesto ser parte activa de diversos y acelerados cambios socioculturales acaecidos en el mundo, los que han sido aprehendidos por nuestros entornos cercanos a pesar de la premura con que se han sucedido. Consecuencia de aquello es que la ausencia de adecuados “controles” o metodicidad en la implementación y desarrollo de ellos han provocado situaciones y períodos de generalizada incertidumbre en diversos sectores de la sociedad y áreas del conocimiento.

A nuestro entender, ámbitos tan relevantes como la economía y la educación han sido los más vulnerables al gran efecto globalizador de los nuevos tiempos, debido a su relación de interdependencia que pesa sobre ellos. Con ello ha sobrevenido una marcada inestabilidad en nuestras vidas y en la educación en particular, la que *desprende la necesidad de insertar la escuela en una red de relaciones educativas más amplias que el mero “sistema educativo”, de articular entornos educativos en los que puedan apoyarse, contextualizarse y extenderse los aprendizajes escolares* (Vila y Casares, 2009:16).

En la educación formal, los cambios sociales han demandado al sistema la implementación de nuevas estrategias políticas para adecuarse a dichas incertidumbres. Muestra de ello lo reflejan las tantas reformas educativas que se comentan más adelante, y que apuestan por hacer frente a esta situación, aunque no se hayan vislumbrado aún los resultados esperados. Dichos niveles de incertidumbre continúan vigentes y han generado desequilibrios en las perspectivas y proyecciones de los sistema educativo, debido fundamentalmente a que las dinámicas internas de la educación, y de las escuelas en particular, se han visto condicionadas fuertemente por elementos externos, lo que al parecer han provocado un distanciamiento entre las políticas educativas y las necesidades sociales.

A causa de esto, Apple (1987:18) ha planteado que *nuestras instituciones educativas y políticas han perdido gran parte de su legitimidad cuando el aparato del Estado se descubre incapaz de responder adecuadamente a la situación ideológica y económica a raíz de que muchos lineamientos educativos son planteados e impuestos según sean las predilecciones de los gobiernos de turno, influenciados por las grandes tendencias de los mercados económicos y no como políticas de Estado coordinadas y fundadas bajo principios filosóficos, epistemológicos y ontológicos sostenibles en el tiempo.*

En América Latina este fenómeno no es ajeno, menos aún a Chile, cuna de un modelo económico neoliberal que subyugó a la educación a un sistema basado en la libre competencia, libre mercado y la producción, que ha restado notorios méritos a una basada en la colaboración e integración comunitaria. Es así como han surgido, desde diversos sectores sociales, numerosas críticas al respecto debido a la carencia de procesos y espacios de participación democráticos al interior de las escuelas.

La herencia post dictadura militar ha dejado una estela de secuelas en un sistema educativo marcado por las jerarquías, la autoridad, la imposición y el monopolio del pseudo saber, que ha cimentado una crisis estructural, dominada ideológicamente por los procesos de producción y mercado aludidos anteriormente. Las políticas educativas post dictadura no han podido destrabar desde sus bases una legislación que ha obligado a seguir un rumbo ideológicamente marcado por el gobierno militar y que ha decantado en una falta de plasticidad para adaptarse a una nueva realidad.

De igual modo, hoy somos partícipes de un entorno en que los recursos disponibles de la tecnología, la comunicación y la información han ido debilitando las relaciones humanas y la sociedad se ha tornado más simplista, competitiva, consumista y vulnerable, conductas que creemos se encuentran en contraposición con los valores sociales que requerimos fortalecer. Estas prioridades han cambiado, al igual que las necesidades y las percepciones de los padres en relación a sus formas de vida, lo que hace difícil homologarlas con aquellas de hace tres o cuatro décadas atrás. Muchos de los medios de influencia que inciden en los modos de comportamiento, en relación a las responsabilidades educativas de los padres, les han inducido a que -de una manera u otra- éstos se desmarquen o tomen distancia de las escuelas, concediéndoles

paradojalmente a ellas, luego de las crítica sociales a la que se enfrentan, una labor protagónica, fundamental e irremplazable en la educación de sus hijos.

Nuestra percepción educativa hace que veamos con preocupación y poco optimismo que la escuela por sí sola pueda ser capaz de entregar todas las herramientas educativas y cumplir con las complejas tareas, objetivos y expectativas que se esperan de ellas. Apelamos a relevar a un sitio de importancia socioeducativo la función de las escuelas, como agente impulsor de acciones participativas en coordinación con las familias y la comunidad cercana, a través de un fuerte liderazgo compartido de sus directores.

Creemos necesario indagar en la búsqueda del conocimiento acerca de lo que tenemos, de lo que somos y hacemos en relación a las prácticas y estrategias que los directores ponen en juego para promover la participación para los padres y la comunidad en la vida escolar. Desde una mirada humanista, pretendemos propender hacia una mejora educativa intencionada, más pertinente y contextual que permita a los directores adecuarse a los cambios de su entorno inmediato, instalando actuaciones más inclusivas, a través de un trabajo educativo colaborativo y articulado desde el corazón mismo de cada escuela, tomando como base su propia cultura, con sus formas de hacer y de vivir.

Esto nos hace delinear varios elementos que a nuestro entender son imperativos de fortalecer: la función directiva orientada a potenciar vínculos de participación más activos, inclusivos, responsables y comprometidos de las familias y el entorno social, con el objeto de mejorar los procesos educativos a partir de la corresponsabilidad. Con ello quisiéramos situar estas acciones para dar el *paso de una educación escolar a una sociedad educadora, lo que implica que la escuela debe dejar ser una institución aislada para vincularse con su entorno* (Escamilla, 2006) de tal forma que los modos relacionales institucionales y las políticas educacionales puedan tender a readecuarse en un nuevo horizonte, sirviéndose de prácticas directivas que promuevan una gestión intencionada de cara a la cohesión socioeducativa. Desde esta mirada surge la necesidad de conformar alianzas sociales que fortalezcan las actuaciones institucionales y otorguen un sentido coherente a los objetivos que desde los entornos particulares de la sociedad se desean alcanzar.

Considerando los planteamientos anteriores, nuestro problema de investigación surge a partir de una serie de interrogantes, contextualizadas en un territorio geográfico particular, y que guardan relación con: ¿La práctica directiva fomenta o no la participación de las familias y la comunidad en el quehacer educativo? ¿Cómo promueven los directores la participación y qué estrategias utilizan? ¿Cuáles son las principales competencias profesionales que movilizan los directores para promover la participación? ¿Cuáles son las principales dificultades y facilitadores, institucionales y del entorno, que influyen en la promoción de la participación? y ¿Cómo valoran las familias, la comunidad educativa¹⁰ y la comunidad la labor de los directores para promover esta participación?, entre otras no menos importantes.

Bajo estas interrogantes subyace finalmente el propósito que movilizó la investigación, que se centró en analizar y comprender el papel que juegan los directores en la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básicas de la comuna de Panguipulli en Chile.

¹⁰ Para el caso del presente estudio nos referiremos a ella entendiéndola que dicha comunidad la componen los docentes, el personal no docente -también llamados asistentes de la educación-, los estudiantes y las familias.

5. Objetivos

Tomando en cuenta los antecedentes que fundamentan la presente investigación, nos propusimos alcanzar los siguientes objetivos.

Objetivo general

Describir, analizar y comprender el papel de los directores de escuelas básicas de la comuna de Panguipulli, XIV Región de los Ríos, en relación con la promoción de la participación de las familias y la comunidad en los procesos de mejora.

Objetivos específicos

- a. Identificar las concepciones y valoraciones que los directivos atribuyen a la participación de las familias y la comunidad en la escuela.
- b. Identificar las competencias profesionales, prácticas y estrategias directivas necesarias para promover procesos de participación al interior de las escuelas y en la comunidad y las valoraciones que los directores, docentes, asistentes de la educación, familias (padres) y representantes de la comunidad hacen de ellas.
- c. Identificar y describir las diferentes actividades de participación promovidas por los directores, descubriendo sus objetivos y valores que promueven.
- d. Analizar y describir los principales elementos del contexto que favorecen y dificultan la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas.

PARTE 2
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

Participación de las familias y la comunidad en la escuela

Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera
Philippe Perrenoud (2001)

En las últimas dos décadas, coincidentemente con el final del siglo XX e inicios del XXI, más que en cualquier otro período de la historia mundial, los sistemas educativos han reclamado una urgente necesidad de contar con el respaldo incondicional de los padres y sus entornos sociales para enfrentar adecuadamente las complejas circunstancias educativas post modernas.

A pesar que la educación focaliza sus esfuerzos, al menos en términos teóricos, en propender a un desarrollo integral de las personas, parece ser que esto aún no llega a prosperar como se desea. Los procesos formativos todavía *tienden al reduccionismo, enfocándose en una formación que busca adecuarse a las demandas del mercado laboral, las exigencias de la economía o una formación academicista* (Aylwin, 2013:19) en que las escuelas han volcado sus esfuerzos “productivos” de espaldas a la calle y con escasa vinculación social. A pesar de ciertos avances a nivel mundial, América Latina no ha podido hacer lo propio como se quisiera en esta materia. Sin ir más lejos, en Chile todavía se *escapa de las manos dimensiones educativas tan importantes como las que tienen relación con la convivencia, la formación en valores, la educación para la vida, para el discernimiento ético, para valorar la belleza y para echar a volar el espíritu* (Aylwin, 2013:19), aspectos fundamentales para el desarrollo humano que se abordan de manera parcelada, con precaria planificación, consistencia, coordinación y participación de las familias y la sociedad en su conjunto.

Nos atrevemos a plantear que en la gran mayoría de los sistemas educativos del mundo esta situación es una asignatura pendiente que se ha tornado difícil de encarar, consecuencia de los múltiples elementos y condicionantes que influyen en su concreción. A raíz del actual escenario, los sistemas educativos requieren urgentemente de un esfuerzo adicional de las escuelas, de las familias y de la sociedad en su conjunto para afianzar su compromiso de responsabilidad y corresponsabilidad para con la educación de las nuevas generaciones. Este acontecer le imprime a las escuelas un

desafío y una responsabilidad primaria hacia la ampliación de su espectro de acción educativa, creando espacios de aprendizajes más abiertos y cohesionados con las realidades locales, principalmente en aquellos contextos socialmente más desfavorecidos.

Basados en estas ideas fuerzas, nos abocaremos en este primer capítulo a fundamentar la importancia de la participación de las familias y la comunidad para la mejora educativa. Nos adentraremos en el conocimiento de evidencias empíricas y teóricas que sostienen estas afirmaciones. Identificaremos los beneficios y obstaculizadores de la participación, así como las necesidades de intervención sobre la misma.

Posteriormente nos referiremos a los principales significados conceptuales desde donde miramos a la participación y a consideración de destacados autores desentrañaremos las connotaciones más relevantes de los distintos niveles de participación susceptibles de ser implementados en las escuelas. De acuerdo a lo anterior, conoceremos algunas experiencias de educación participativa realizados en algunos países de América y Europa que nos permitirán objetivar una mirada referencial sustantiva.

En el último apartado reconoceremos algunas de las principales instancias de participación que poseen los padres en el sistema educacional chileno y sus características. De igual forma, exponemos y analizamos la apertura normativa de la legislación chilena en relación a los deberes y derechos que se contemplan y que sirven de sustento para la concreción de dicha participación, aunque deja en evidencia lo lejos que se encuentran los padres de apropiarse de aquello en la práctica cotidiana.

1.1. Evidencias empíricas. Importancia y dificultades

Refrescando algunos planteamientos, diremos que en muchos países del mundo se han llevado a cabo permanentes esfuerzos por alcanzar la cumbre de la llamada calidad educativa. Reflejo de ello han sido las innumerables reformas y adecuaciones normativas que en este sentido han ido implementando muchos gobiernos en los últimos quince años. México (OCDE, 2012b); Perú (Morillo, 2002); Chile (Contreras, 2011); España (MECD, 2004).

Núcleos fundamentales de estas nuevas adaptaciones han sido las modificaciones enfocadas principalmente a implementar cambios en las estructuras curriculares de la enseñanza, el fomento de la capacitación didáctica de los docentes, el fortalecimiento de atención a la diversidad y en la entrega de más y mejores recursos a las escuelas con alta población de niños vulnerables. Sin embargo, resulta paradójico que a pesar de todos estos esfuerzos continúen vigente los exiguos resultados que muchos de estos países han obtenidos en mediciones estandarizadas, como PISA¹¹ (OCDE, 2012) o el SIMCE¹² en Chile.

En relación a PISA del año 2012, el informe evidencia que a pesar de los múltiples esfuerzos que se han desplegado los resultados educativos de aprendizaje no se incrementan como se espera. A pesar de la gran cantidad de recursos económicos que se han invertido en muchos países, Europa se encuentran bajo el promedio que marca la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y otros tantos latinoamericanos obtienen los resultados más bajos (OCDE, 2012:5)¹³.

En relación al SIMCE del año 2012¹⁴ algunos de sus resultados generales al respecto, en 2º básico, nos dicen que la mayoría de las regiones de Chile obtuvieron puntajes iguales al promedio nacional y que existe una brecha considerable entre los sectores

¹¹ Program for International Student Assessment.

¹² Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

¹³ Información disponible en: <http://goo.gl/SWMx3W>

¹⁴ Información ampliada en: <http://goo.gl/gmQMUy>

socioeconómicos bajo y alto y el tipo de administración. Las escuelas municipales son las que obtienen menores puntajes, luego lo hacen las particulares subvencionadas y los mejores resultados los obtienen las escuelas particulares pagadas. Consecuencia de esto se podría decir que a mayor nivel socioeconómico mejor es el resultado de los estudiantes, lo que parece indicar que el nivel socioeconómico sí influye en el rendimiento escolar, por cuanto el capital cultural y las mejores oportunidades que les respaldan desde las familias son relevantes en sus desempeños.

Del mismo modo queda en evidencia que los niños que obtienen mejores resultados, por ejemplo en lenguaje de 2º año básico, son aquellos que sus padres leen con ellos desde temprana edad y de forma permanente. Parece ser entonces que los padres con menor capital cultural y nivel socioeconómico son quienes menos acompañan y orientan a sus hijos en las labores escolares, por carecer de las competencias adecuadas para ello y no contar con los recursos necesarios para brindarle mejores oportunidades de aprendizaje. En este sentido, seremos lapidarios en manifestar que no es que aquellos padres no quieran hacerlo, simplemente no pueden porque no cuentan con los medios.

Observamos que los procesos evaluativos internacionales, sumado a otros de carácter internos en cada país, muestran la presencia de una gran preocupación por la mejora de los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, no se visualiza una correlación entre los esfuerzos desplegados y los resultados obtenidos.

Planteamos esto a la discusión ya que a partir de estas afirmaciones se deja ver un elemento que se torna fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación: la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, sobre todo de aquellos de sectores vulnerables y desfavorecidos socioeconómicamente.

A la luz de esta reflexión, y con una mirada socioeducativa macro, podemos sostener que los sistemas educativos no están evolucionando de la misma manera como lo hace la sociedad, a pesar de que existe la conciencia de *que los cambios sociales, culturales y económicos inciden de forma determinante en los planteamiento educativos, y como tales, exigen modificaciones estructurales (sistemas educativos) y modificaciones en las propias prácticas* (Tejada, 2000:1), aspecto que al parecer no ha ocurrido con la

celeridad y coordinación que se quisiera. Una evidencia de aquello es la dicotomía que se presenta en torno a que *vivimos, pues, en un periodo en el cual las instituciones educativas tradicionales, particularmente escuela y familia, están perdiendo capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social* (Tedesco, 1999:36).

Estos puntos de inflexión se presentan como una problemática muy complicada de abordar, considerando que, por los motivos que sean, en estas dos instituciones educativas existen elementos facilitadores para la mejora a los que no se les ha otorgado la importancia que requieren. Como planteábamos anteriormente, en la búsqueda de soluciones para mejorar la enseñanza ha existido una marcada tendencia a inclinar los esfuerzos en readecuaciones curriculares e inversiones materiales, lo que sin ser negativo no ha sido suficiente. Es una paradoja que en un mundo tan interrelacionado la educación carezca de una mirada más integradora.

Esto no es nuevo, desde hace mucho tiempo diferentes personalidades del ámbito del conocimiento, como lo menciona Arostegui, *et al.* (2013:188), han puesto sobre la mesa la necesidad de mirar a la sociedad como una interacción entre los sistemas y los agentes, lo que sin duda ha sido claramente difícil de concretar.

Se vislumbra necesario buscar estrategias conciliadoras que comulguen efectivamente en provocar el mejoramiento educativo que se requiere, ya que como menciona Penalva (2008:42) *por mucho que dictamine el Estado y por muchos medios materiales que ponga a disposición, la enseñanza “pública” no podrá garantizar la plena formación del hombre a no ser que los padres asuman su responsabilidad*. El autor nos pone de manifiesto esta afirmación en relación a la escuela pública, no obstante creemos que aquello no depende en absoluto de una estructura administrativa determinada.

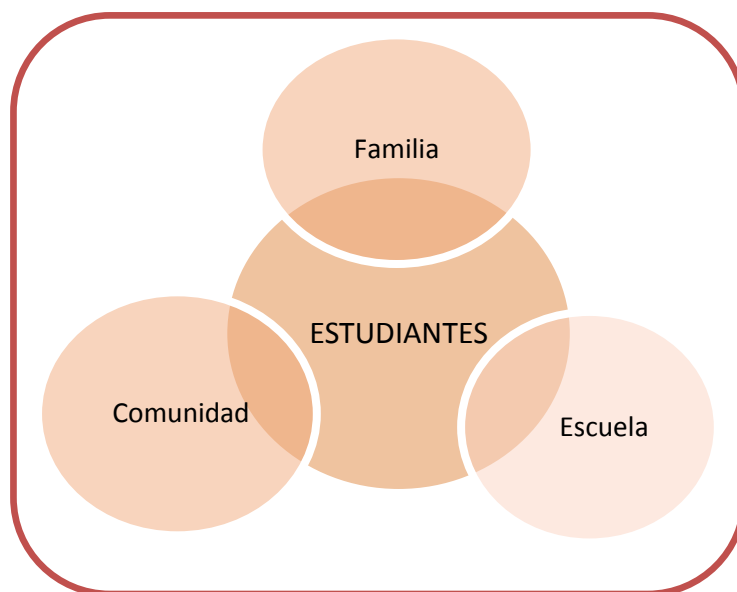
Lo planteado por Penalva (2008) nos hace mucho sentido, ya que la escasa implicación de los padres en la educación es evidente, pero al ser un fenómeno socio-relacional necesita ser concretado en la acción permanente y responsable de los padres, sin distinción, independiente de cualquier forma y estilo educativo al que se inscriban. El mismo autor es enfático en declarar que las políticas educativas *no puede pasar por alto*

que uno de los elementos que influyen en la crisis de la educación es el “abandono” de los padres en la educación de sus hijos (Penalva, 2008:40).

Por ello se plantea la necesidad de fortalecer la participación de las familias y la comunidad al interior de las escuelas, por considerar que este es uno de los eslabones fundamentales para un adecuado desarrollo personal de los estudiantes.

En este sentido, el liderazgo que ejerzan los directores al interior de sus unidades educativas será fundamental. En gran medida son ellos los que deben orientar, liderar, promover e instalar lineamientos educativos que consideren la participación de los padres y los entornos sociales en sus escuelas.

Son muchos los estudios e investigadores/as que concluyen las beneficiosas aportaciones que trae consigo esta acción colaborativa. Epstein por ejemplo (citada en Parents Reaching Out, 2009) identifica tres esferas que confluyen e influyen directamente en el aprendizaje y el desarrollo del estudiante: la familia, la escuela y la comunidad. La autora afirma que *cuando las personas en cada una de estas esferas se comunican y se interrelacionan uno con el otro, las esferas tienen una conexión más cercana y coinciden unos con otros*. Dicha analogía es graficada en el esquema N° 1.



Esquema N° 1: Esferas de influencia de la participación. A partir de Epstein (2009)

Por otro lado, las investigaciones realizadas por Salimbeni (2011) han demostrado que:

...el rendimiento de los estudiantes y el aprendizaje están influenciados por las interacciones que los estudiantes tienen con todos los actores sociales (profesores, familias, miembros de la comunidad, colegas y otros) que participan en su educación, por lo tanto, el rendimiento estudiantil aumentará, aumentando la participación en la educación de todos los actores sociales. (Salimbeni, 2011:21).

La misma autora refuerza este positivo efecto afirmando la importancia de estrechar estos lazos de colaboración. A este respecto señala que:

...las prácticas de la escuela no son independientes de la comunidad, ya que el proceso de aprendizaje de un niño se desarrolla en múltiples espacios y con la interacción de diferentes agentes. Como resultado, la participación y el compromiso de la comunidad en la escuela es un factor importante que promueve la mejoría de los resultados educativos (Salimbeni, 2011:21).

Lo anteriormente expuesto es reafirmado por Silva (2008:364) quien señala que *frecuentemente escuchamos que la escuela es el centro del cambio, se coloca en el trabajo del profesor y de los centros la responsabilidad de la calidad...estamos convencidos que un proceso de mejora debe ser compartido por todos los agentes que intervienen en la acción educativa* y por otro lado, Vieira y Puigdellivol (2013) sustentan que:

...el positivo efecto de los vínculos escuela-familia en el éxito escolar del alumnado han sido evidenciados por la investigación hoy disponible. Coinciden en ello desde los trabajos de James Comer, iniciados ya en los años 60 con familias de minoría negra (Comer, 1984), hasta otros más recientes pero igual de contundentes en sus conclusiones (Vieira y Puigdellivol, 2013:38).

Torío (2004) por su parte señala que:

...debemos partir de la aceptación insalvable de que escuela y familia son insustituibles en educación. La labor educativa sería más fácil, y a la vez, más eficaz, si ambos mundos encontrasen caminos de interacción. Es inviable su separación, tienen la necesidad de coordinarse y deben lograr metas conjuntas: el principio de "responsabilidad compartida de la educación (Torío, 2004:33-52).

A este mismo respecto, Flecha (2009:158) reafirma estas ideas y señala que *lo que una niña o un niño aprende es fruto de sus interacciones con el profesorado y otras personas profesionales de la educación, pero también de las interacciones con sus familiares y otras personas adultas de la comunidad.*

Las anteriores investigaciones sostienen las bases acerca de que *los resultados han demostrado que la participación de los padres en la educación de los hijos es de*

beneficio para los padres, los niños y las escuelas (Rich, 1987; Campbell, 1995; Tella and Tella, 2003; citados en Vahedi y Nikdel, 2011). De acuerdo a esto la creencia de que *los niños y niñas aprenden con independencia de las familias ha sido ampliamente rechazada* (Tierney, 2002), por cuanto más diversas sean las interacciones que los estudiantes tengan con personas adultas y su entorno el aprendizaje mejorará en todos los sentidos.

Respecto de lo que señala Flecha (2009), resulta importante que además de las familias también puedan tomar parte en este proceso todas aquellas personas adultas que sean significativas en la vida del niño o niña. Esto implicará que lo que se haga y aprenda en la escuela no sea incoherente con los otros contextos (familiar, cultural, etc.), para que no lleve al niño o niña a lo que el autor denominaría una “crisis de sentido”. Se trata de posibilitar situaciones que propicien la mayor participación posible de adultos significativos del entorno de la escuela y colaboren en la planificación o la puesta en marcha de actividades educativas y de proyectos. De esta manera, se consigue dar mayor coherencia a lo que se enseña y se aprende, ofreciendo todas las herramientas que les posibiliten mejorar, aprender y transformar las realidades concretas de sus vidas.

Es conveniente dejar en consideración la visión que al respecto tiene Kidder (2013), que siendo una investigadora preocupada de fomentar estos lazos de colaboración nos plantea que:

Treinta años de investigación internacional muestran que lo que los padres hacen en casa es lo más importante para el éxito de los alumnos. La cuestión pues es cómo podemos llevar a los padres el mensaje sobre el compromiso que más importa. En lugar de centrar todos los esfuerzos en conseguir atraer a los padres a la escuela, las escuelas necesitan desarrollar mejores maneras de comunicarse con los padres en casa. Los padres deben saber que más importante que colaborar con la escuela, limitar el tiempo de ver la televisión en casa, o incluso controlar los deberes, hay cuatro cosas que pueden hacer que pueden marcar una gran diferencia: tener unas expectativas altas para sus hijos; hablarles cada día sobre la escuela; ayudarles a construir buenos hábitos y actitudes de trabajo y leerles o leer con ellos lo más a menudo posible durante el máximo de tiempo posible (Kidder, 2013).

A partir de esto nos surge una pregunta relevante que dejaremos para la reflexión y futuros estudios ¿es realmente necesario que los padres participen directamente en la escuela para garantizar el éxito escolar de sus hijos? No profundizaremos en este tema

por no formar parte directa de este estudio. Sin embargo creemos que a pesar de esto, la escuela debe ser la primera entidad promotora de dicha implicación, independiente del o los enfoques que se puedan asumir.

Establecer efectivamente alianzas colaborativas con los establecimientos escolares le permitirá a los padres, de una manera natural, entender y valorar mejor el trabajo del profesor, de implicarse más y mejor en las actividades, desarrollar un sentido de pertenencia que transmitirán a sus hijos y educar y fortalecer sus lazos familiares llevando a cabo actividades educativas conjuntas.

A la luz de los planteamientos anteriores, podemos decir que las políticas de reformas educativas impulsadas en los últimos años en Chile se conjugan en esta línea y han considerado la necesidad de implementar acciones tendientes a fortalecer estos aspectos, lo que se ve reflejado en las principales leyes y lineamientos de la política educativa (crf. con el apartado 1.3 de este capítulo: La familia como agente educativo: derechos, deberes y órganos de participación).

Podemos afirmar que el actual modelo de dirección en Chile le asigna una consideración importante, al menos en términos teóricos, a la participación de las familias y la comunidad en la educación. Sin embargo, creemos que en la práctica se encuentra al debe, ya que no se vislumbra una intencionalidad profunda y abierta que permita concretarla de manera permanente y planeada. Cada establecimiento educacional desarrolla las acciones que estima conveniente de acuerdo a sus intenciones educativas y valoraciones que los docentes y directivos le otorgan al respecto, con lo que se tiende a caer más en un activismo participativo que en políticas educativas institucionalizadas.

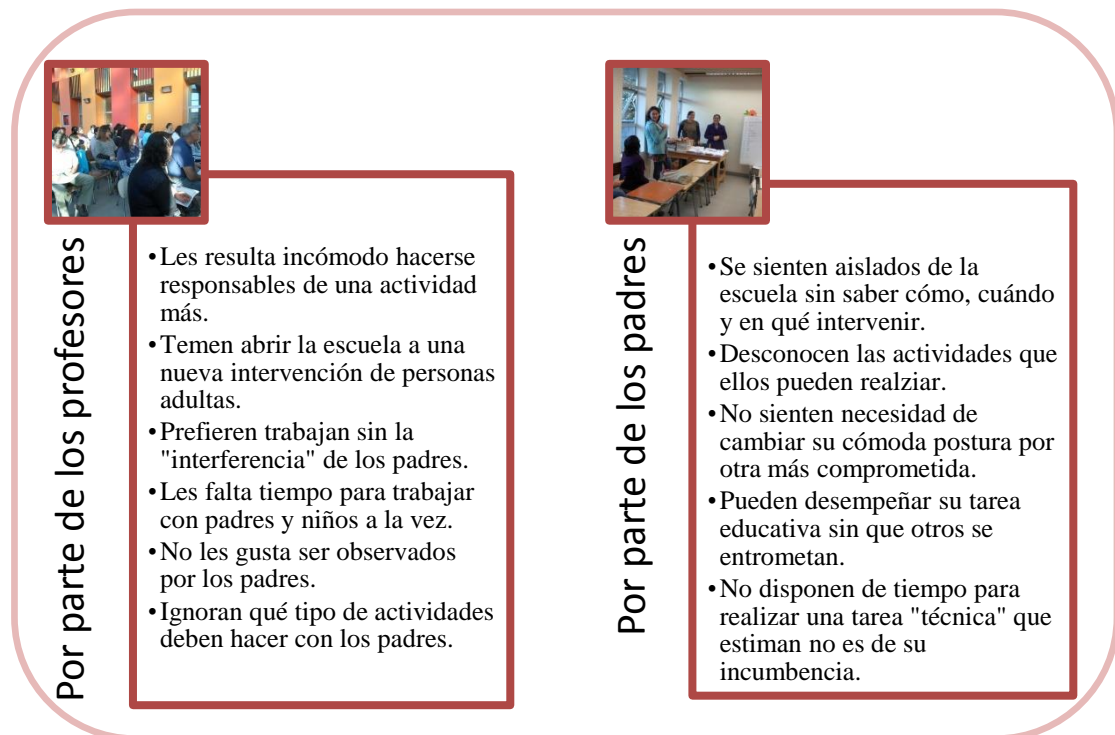
Elementos influyentes al respecto provienen de diversos sectores, partiendo por el legislativo, que si bien abre las puertas a este proceso en su concreción contextual pero la limita en términos operativos de disponibilidad de tiempo y recursos humanos. Un segundo nivel de influencia lo constituyen los mismos padres y docentes, ya que sin su voluntad inclusiva todo esfuerzo que se realice será en vano.

Por esto planteamos que no le basta a las escuelas solo tener una convicción o la voluntad de promover dicha participación o que las leyes así lo establezcan. Dicho proceso debe tener presente las aprehensiones que sienten las familias en relación a esto y que tienden a auspiciar el desapego. Martín-Moreno (2000) señala que en opinión de los docentes las dificultades subyacen porque:

...los padres no ven la utilidad de su participación, falta de motivación, sentirse excluidos de la comunidad escolar, desconocimiento de los cauces de participación, no se consideran preparados, su interés está en los profesores de su hijo y no en el funcionamiento del centro, problemas de desplazamiento, incompatibilidad horaria entre la jornada escolar y laboral (Martín-Moreno, 2000: 96-107).

En este sentido, las escuelas se ven enfrentadas a una serie de implicancias externas que sin duda pudieran ser contrarrestadas a partir de un liderazgo directivo efectivo. Tierney (2002) ha señalado que las políticas educativas, las barreras familiares para la participación, las creencias que las familias tienen sobre cómo aprenden sus hijos e hijas y la autoeficacia de las personas son algunas de las variables relevantes que se deben considerar para derribar los muros que separan a las familias de las escuelas.

Del mismo modo, no es menos influyente lo que plantea Merino *et al.* (citado en Parra Ortiz, 2004:8) en cuanto a que existen una serie de aprehensiones que provienen tanto de parte de los profesores como de los padres y que entorpecen el acercamiento y el trabajo conjunto. Algunas de estas se relacionan con el tiempo de dedicación por parte de profesores y padres, la privacidad laboral de los docentes, el desconocimiento de estrategias de enseñanza por parte de los padres, entre otras, tal como lo podemos ver en el esquema N° 2.



Esquema N° 2: Dificultades de participación por parte de los docentes y padres. A partir de Merino *et al.* (1985)

Otros investigadores/as han subrayado otras dificultades relacionadas con el profesorado y que se vinculan con las creencias y percepciones que tienen sobre las familias y la eficacia que la participación ostenta en la transformación del contexto escolar y en el papel de las familias (Hoover-Dempsey, Walker, Jones y Reed, 2002). En relación a lo anterior Coleman y Hoffer (1987, citado en Jeymes, 2003:203) ya en aquella época señalaban otras dificultades afirmando que *la presencia de más padres en la fuerza laboral, el rápido ritmo de la sociedad moderna en su conjunto, y la disminución de la función de la familia han sido todas las razones que algunos científicos sociales han señalado para explicar una aparente disminución de la participación de padres en la educación*, situación que hasta los días de hoy sigue vigente.

Además de aquello, concordamos con Savater (1997) en que:

...cada vez con mayor frecuencia, los padres y otros familiares a cargo de los niños sienten desánimo o desconcierto ante la tarea de formar las pautas mínimas de su conciencia social y las abandonan a los maestros, mostrando luego tanta o mayor irritación ante los fallos de éstos cuanto que no dejan de sentirse oscuramente culpables por la obligación que rehúyen. (Savater, 1997:27).

Debemos ser conscientes que por los tiempos que corren nos estamos enfrentando a una sociedad altamente diversa y sobre estimulada, con lo cual muchas veces los padres desconocen los criterios más adecuados para utilizarlos en la toma de decisiones a razón de seleccionar y priorizar actividades que vayan en beneficio del bienestar familiar y en particular de la educación de sus hijos. Bien lo grafica Torío (2004):

...la familia hoy, puede estar constituida por un padre o una madre solteros con uno o más hijos, una pareja sin hijos, una mujer que trabaje y un marido que se encargue de la casa, etc.; las opciones del trabajo son variadas: horarios limitados, horarios flexibles, trabajo en casa, trabajo parcialmente en casa y parcialmente en la oficina,...; en el ocio, se encuentran múltiples opciones en la música, cines, teatros,...; en la religión, cientos de sectas y de comunidades diversas independientes y un creciente interés por las religiones orientales constatan este pluralismo; en la variedad de los alimentos, tés de miles de sabores, productos exóticos que han pasado de las tiendas de alimentos especiales a los supermercados, frutas y verduras diseñadas con nuevos sabores. Todo esto es un reflejo de una sociedad que rebosa diversidad, un momento lleno de desafíos, interrogantes y, también, de grandes oportunidades (Torío, 2004; 36).

Muchos de los efectos de esta diversidad son absorbidos por las escuelas, quienes deben realizar los esfuerzos necesarios para adaptarse a las nuevas y emergentes condiciones, situación que muchas veces no se condice con las capacidades instaladas en las escuelas. De acuerdo con Parellada (2003:18-19), parece ser que estas múltiples dificultades son las que han ido provocando que *ante un espacio que debería ser de cooperación, de ayuda desinteresada, frente a un objetivo común, se transforma en un escenario de batallas con multitudes de acusaciones cruzadas, donde abundan los malos entendidos y los bucles de respuestas simétricas.*

Este singular desencuentro requiere de una atención preferencial, de manera coordinada y en comunión con toda la comunidad educativa, ya que paradójicamente las familias le atribuyen una importancia primordial a su derecho insustituible de participar de la vida educativa interviniendo en la toma de decisiones de los variados ámbitos de la gestión (diagnóstico, definición de objetivos, buscar soluciones a los problemas, diseño de políticas, ejecución, control y evaluación), aunque en la acción diaria no siempre se deja ver con esa misma profundidad.

Lo anterior nos invita con una necesidad imperiosa a estrechar esta distancia en favor del crecimiento armónico de los estudiantes e imponerse, tanto de parte de las familias como de la escuela, nuevas visiones educadoras y un compromiso de trabajar unidos por

un proyecto común. En este sentido, es conveniente hacer esfuerzos para enterrar el estigma de que los padres son generadores de reclamos y los maestros transmisores de quejas. En esto, los directores tienen mucho que decir y hacer, ya que desde la dirección escolar es donde se debe impregnar el verdadero y necesario sentido del potencial valor que pueden aportar las familias al desarrollo de una educación participativa, puesto que en la realidad esta alianza no pasan de ser una consulta no vinculante que disfraza la efectiva participación, restringiendo la concepción más amplia de su verdadero sentido.

En relación a esto, Anderson (1999, citado en Torres, 2001), señala que:

...los defensores de la participación auténtica proponen que las familias y comunidades deberían participar en diversas dimensiones del quehacer escolar incluyendo (a) la gestión y la toma de decisiones, (b) la organización para la equidad y la calidad, (c) el currículum y su manejo en el aula, y (d) el apoyo educativo en el hogar (Torres 2001: 24).

Es menester señalar que las experiencias de participación comunitaria, principalmente en Chile, son aún incipientes y débiles. Dicha implicación aún está lejana de aquellos ideales teóricos, no por la incapacidad que puedan tener las familias y la sociedad para aportar adecuadamente en esto, sino porque ellos muchas veces, no son conscientes del gran aporte que pueden ser para la mejora educativa. Esta misma percepción afianza la idea de que las escuelas son las poseedoras del monopolio educativo y se reservan el derecho de participación en algunos ámbitos de la gestión, en especial en los espacios curriculares y pedagógicos, por ser áreas que requieren de conocimientos más acabados para poder participar. De ahí que sean terrenos preferentes para los profesionales de la educación.

Lo anterior nos induce a reafirmar nuestra posición acerca de que las familias deben asumir un rol protagónico en las escuelas. Se requiere que logren el convencimiento de que no es responsabilidad directa de los agentes sociales asumir exclusivamente la función educadora, particularmente de las escuelas, y que es ineludible e irrenunciable su presencia. Somos insistentes en afirmar, tal como lo señalan Domínguez y Fernández (2007:111) que *las estadísticas demuestran que el vínculo positivo que se genera entre la escuela y padres de familia da como resultado una mejora en los objetivos centrales de la educación; formación de la personalidad en su integridad y aspectos más*

puntuales como el rendimiento académico, el comportamiento, la asistencia e identificación con la escuela.

Es en esta relación donde se puede fortalecer el sentido de la justicia, la valoración por la dignidad humana, desarrollar actitudes asertivas, hábitos alimenticios adecuados, valorar la salud física y mental, aprender a rechazar conductas indeseables, valorar el patrimonio cultural y a respetar las diferencias.

Con miras a aquello, el MINEDUC (2002) a través de la investigación “Diseño de una Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as” concluyó que son siete las áreas necesarias de intervención para poner énfasis en la mejora de la participación, tanto de las familias como de la comunidad, en torno a desarrollar un eventual plan de fortalecimiento de aquello. Dichas áreas se presentan en el esquema N° 3.



Esquema N° 3: Áreas de intervención para mejorar la participación. A partir de MINEDUC (2002)

A partir de estas aportaciones se focaliza como un ámbito decidor las relaciones, tanto con las familias como con la comunidad, las que además se verán afianzadas a través de intervenciones socializadas en áreas institucionales a fines, con acciones concretas en reuniones de padres, capacitando a los agentes educativos e implementando estrategias coordinadas que amplíen las estructuras de participación en la vida escolar.

Estos elementos se transforman en insumos con los que pueden contar los directores para orientan un rumbo desafiante en esta materia. Es fundamental, desde nuestro punto de vista, que sea consciente de que *familia y escuela por separado no podrán jamás cumplir con sus propósitos socializadores y formadores, ni podrán formar sujetos capaces de respetarse a sí mismos y a los demás y ser capaces de aprender hábitos y valores necesarios para lograr una mejor calidad de vida.* (Domínguez y Fernández, 2007:116).

Con independencia del mencionado estudio, hemos evidenciado la escasa investigación que existe en Chile a este respecto que aporten señales contextuales más acabadas acerca del estado de la cuestión en relación a la participación y al desempeño directivo en particular. De acuerdo a esto, los resultados y conclusiones del presente estudio permitirán contribuir a complementar el escaso conocimiento existente.

De esta manera se podrán ir derribando los tradicionales esquemas para hacer posible la instalación de una nueva cultura participativa, que sea sostenible en el tiempo y atractiva para todos, de tal manera de poder aspirar y construir verdaderas comunidades socioeducativas, en la misma línea de lo planteado por Flecha (2006), quien afirma que:

...la participación de las familias ya no consiste solo en ir a las reuniones, acompañar en las salidas y organizar actividades lúdicas extraescolares, sino que familiares y personas del barrio o pueblo participan en actividades de aprendizaje, dentro y fuera del aula, haciendo posible que los aprendizajes necesarios en la actual sociedad estén al alcance de todo el alumnado (Flecha, 2006:64).

Solo por esta vía las escuelas, y la educación en general, podrán beneficiarse del inmenso potencial educativo que poseen estos agentes. Por ello nos hace mucho sentido lo planteado por Pozner (1997), quien entiende que:

...el principal desafío de los sistemas educativos contemporáneos consiste en ofrecer a las personas una propuesta significativa y adecuada para enfrentar las demandas actuales y futuras a las que se están viendo sometidas como resultado de las profundas transformaciones económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas. (Pozner, 1997: 11-12).

Finalmente es necesario considerar que el fortalecimiento de la participación -con todo lo que implican sus beneficios, aportaciones y obstáculos- conlleva un desafío no fácil de enfrentar. Su sustento vital debe generarse desde la gestión directiva, a través de un liderazgo pedagógico efectivo sustentado por las bases de un liderazgo compartido y sostenible, que auspiciará los cimientos de unas nuevas formas de hacer, enfocados a una inclusión más significativa y activa de los agentes educativos.

Somos conscientes que aquello implica un largo recorrido, en el que se deben ir sorteando paso a paso los actuales escollos que hemos ido exponiendo, los que en principio creemos plausibles de erradicar si se logra internalizar en el consciente colectivo de las familias y las comunidades el verdadero sentido de la participación, a través de la apertura hacia mayores niveles de implicación que los directores deben responsablemente promover, tal como expondremos a continuación.

1.2. Niveles de participación

En el apartado anterior hemos expuesto, a partir de diversas investigaciones, la importancia fundamental que se le ha llegado a asignar a la participación de las familias y la comunidad en la educación. Partimos de una base que hace necesaria la presencia de un consenso social acerca de su importancia radical para el mejoramiento de la calidad de la misma.

Desde el enfoque de las ciencias sociales, la participación es un concepto que posee una variedad de interpretaciones debido a su multiplicidad semántica. Por ello será menester acotarlo para acercarnos a definir, a partir de este estudio, cuáles son los significados que le atribuimos.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2013) le asigna a este concepto la definición de *tomar parte en algo*. De acuerdo con Blanco y Umayahara (2004:26) *se le*

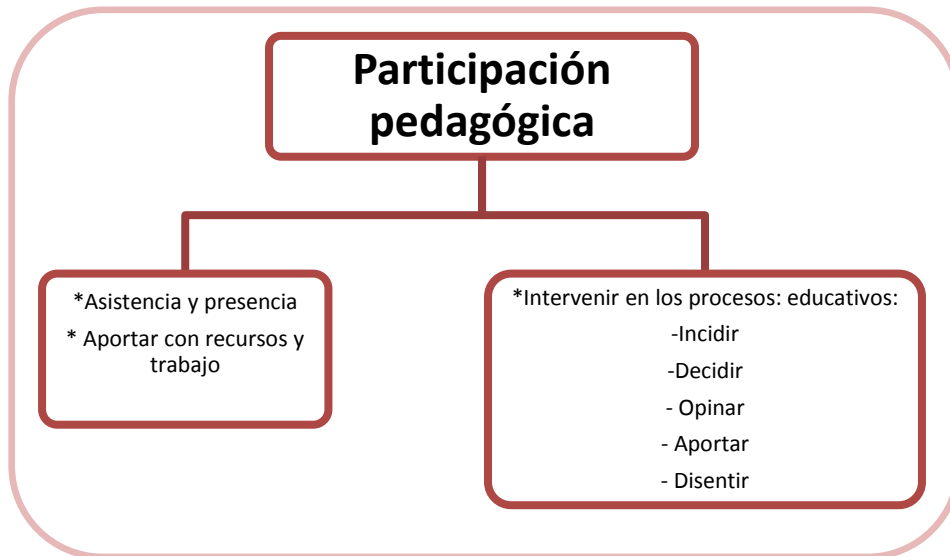
homóloga con asistencia, presencia, entrega de recursos o acción...por lo que a menudo se señala que un determinado actor -docentes, madres, niños- participa cuando asiste, por ejemplo, a las actividades que convoca la escuela o, cuando al inicio del año, se le consulta por ciertos temas o actividades.

Ampliando la mirada y buscando un posicionamiento al respecto, Flamey, *et al.* (2005:10), manifiestan *que la participación en la escuela debe verse de una manera amplia y no limitada; reafirmando que se entiende la participación como un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno.*

En atención a esto, y a lo planteado a lo largo del estudio, sostenemos que la asistencia y la consulta son manifestaciones muy válidas de participación y también las más tradicionales en que las familias lo hacen en las escuelas. Sin embargo, además de asistir y ser consultados *participar implica la posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir. Por ello, al hablar de participación, es necesario remitirse al tema del poder, pues para participar se debe contar con el poder para que la voz de quien habla tenga un “status” que le permita ser escuchada y cuyas ideas, opiniones y acciones tengan la posibilidad de influir* (Blanco y Umayahara, 2004:26).

Considerando estos dos últimos posicionamientos abrazamos la idea central de que la participación debe extrapolar a la sola asistencia y presencia de las familias en determinadas situaciones escolares. Consideramos pertinente y fundamental *entender que la participación, en un centro escolar, es la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de determinadas tareas que se desarrollen* (Antúnez, 2000:89), y no solo el ejercicio de asistir al centro a dejar una aportación, a recibir información en una reunión o a disfrutar de alguna actividad recreativa o cultural. Concebimos oportuno y pertinente instalar la idea de una participación pedagógica, tanto de las familias como de la comunidad, asentada bajo principios y objetivos circunscritos en torno a una real incidencia en los aprendizajes de sus hijos y los estudiantes, de tal manera que dichos agentes puedan involucrarse en los procesos influyendo a través de sus aportaciones, opiniones, decisiones o discrepancias.

El esquema N° 4 representa nuestra tendencia, enfatizando en el recuadro más grande los lineamientos actitudinales más representativos de nuestra mirada participativa.



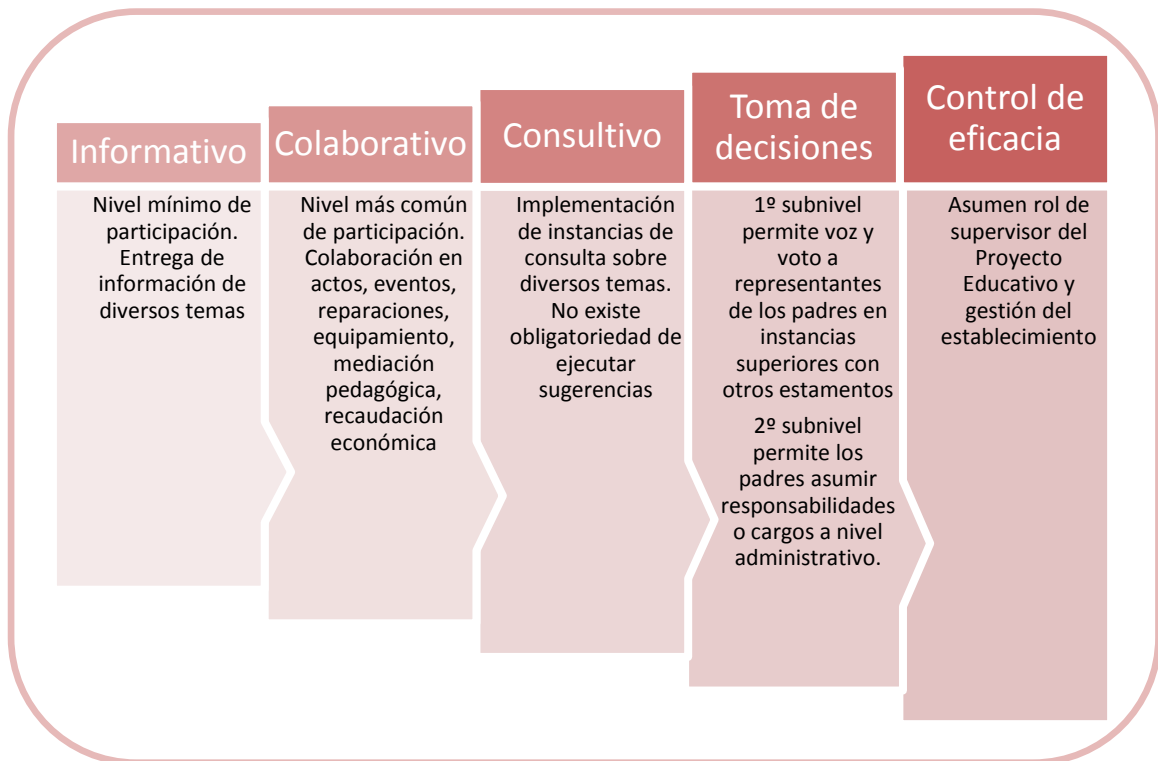
Esquema N° 4: Lineamientos actitudinales en torno a la participación. Elaboración propia

No dejaremos en desconsideración, tal como lo plantean otros autores (Kidder, 2013; Flamey, *et al.*, 2005) que el acto participativo en la vida escolar debe ser muy amplio, tanto compatible y válido dentro de la escuela como fuera de ella. De acuerdo con esto, Flamey, *et al.* (2005), sostiene que la participación:

...puede darse de manera individual u organizada en los diversos ámbitos que desarrolla el establecimiento: aprendizajes de los alumnos, gestión institucional y relación con el entorno. No hay una sola manera de participar. Va desde lo más básico y esencial, como el apoyo que cada familia da a sus hijos en el aprendizaje, hasta la colaboración en el centro de padres, en el equipo de gestión del establecimiento, en el consejo escolar y en todas las instituciones que velan por la calidad del servicio educativo prestado por el establecimiento (Flamey et al., 2005:10).

Esta afirmación nos devela la presencia de una amplia gama de alternativas y no solo la limitada presencia de los padres en reuniones o actividades convocadas por la escuela. También es válida su extrapolación a niveles superiores y hacia lo que las familias puedan hacer desde el hogar, instancia que si se realiza de manera constante, con una adecuada guía y orientación puede llegar a ser igual o más efectiva que lo tradicionalmente instalado.

En términos de participación intra muro el MINEDUC de Chile, considerando las aportaciones de Flamey, Gubbis y Morales (1999)¹⁵, ha tomado como referentes en sus políticas de participación de padres, madres, apoderados/as, cinco niveles de actuaciones de acuerdo al grado de involucramiento que puedan tener las familias. Dichos niveles se detallan en el siguiente esquema.

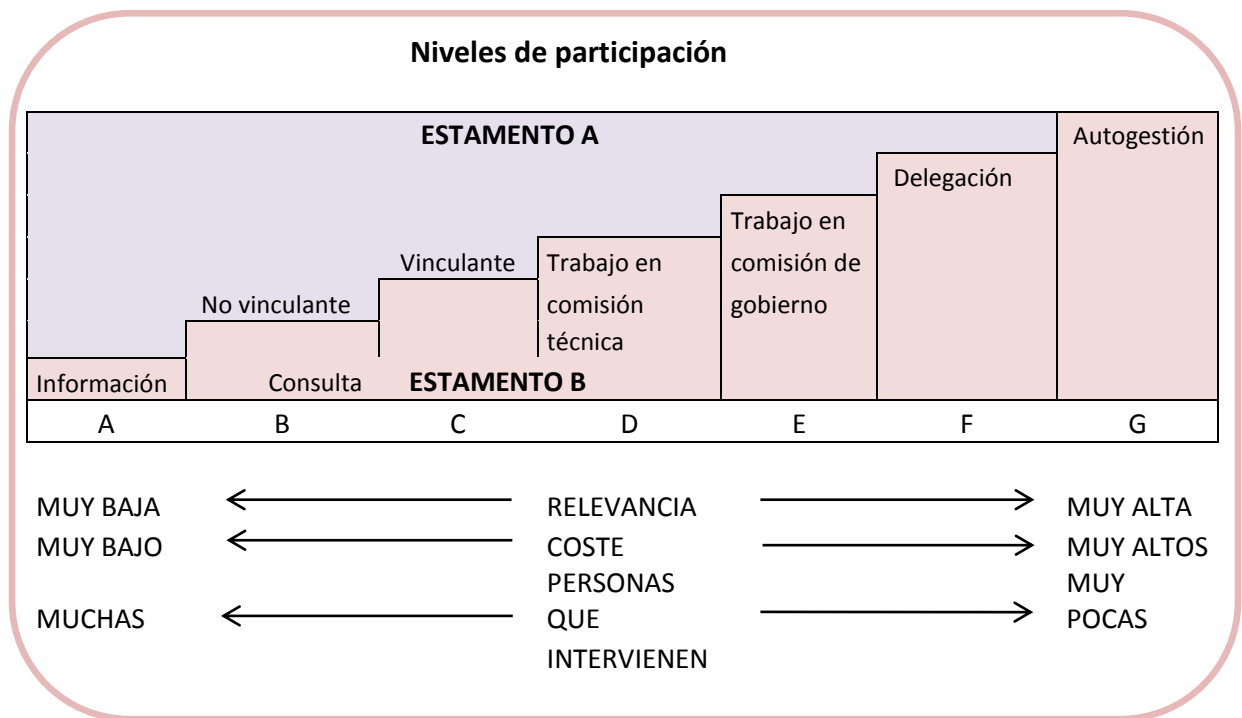


Esquema N° 5: Niveles de participación. A partir de Flamey, Gubbins y Morales (1999) a través del CIDE¹⁶

Sumaremos a esta temática la valiosa aportación que a este respecto nos ofrece Antúnez (2000:92), quien presenta una serie de niveles de participación, los que se correlacionan entre el grado de implicancia que se asuma y el nivel de autonomía que se desprende. El autor señala que a medida que se adquiere un mayor nivel de participación en una organización aumenta el grado de autonomía de las personas en la misma. De esa manera, aumenta también la relevancia de su participación y los costes. Sin embargo, se disminuye el número de personas que intervienen en la medida que aumenta el nivel de participación. En el esquema N° 6 se presentan dichas implicancias.

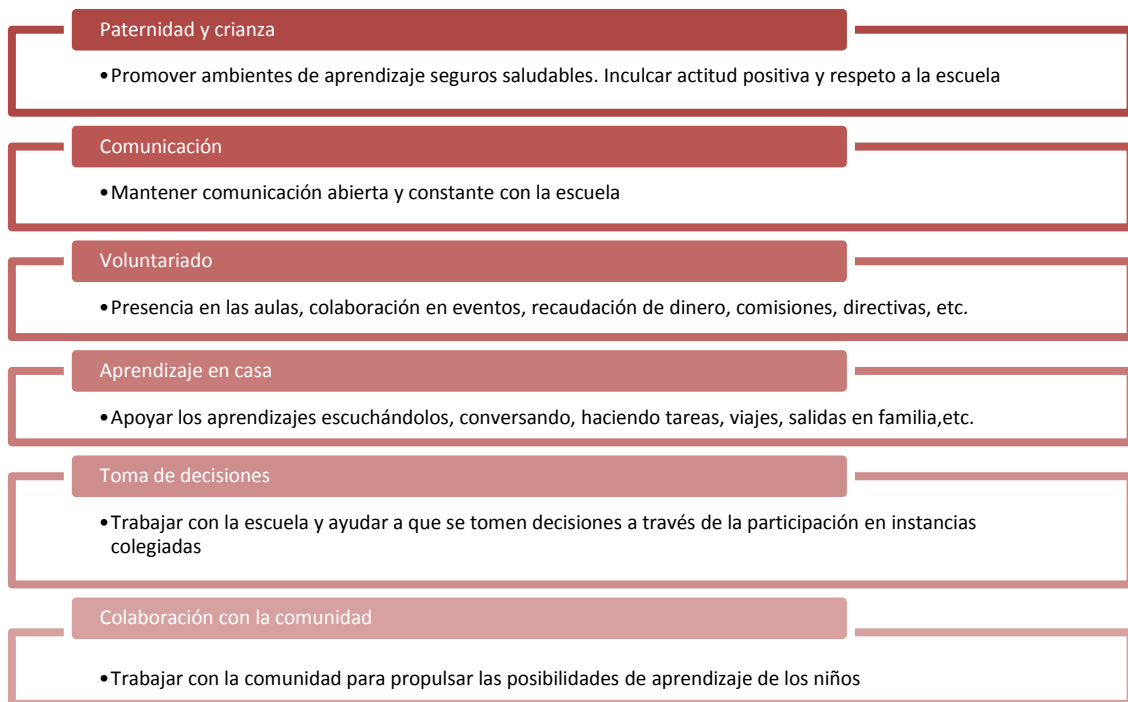
¹⁵ No se registran nuevas actualizaciones del mencionado documento oficial.

¹⁶ Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.



Esquema N°6: Niveles de participación en los centros escolares. A partir de Antúnez (2000)

Por su parte, muy relacionado con lo anterior, Epstein (1997, citado en Parent Reaching Out, 2009) identifica seis tipos de niveles de participación e inclusión de las familias en la educación de los hijos, tanto al interior de las escuelas como desde el hogar. Para ello sugiere una serie de prácticas que se pueden desarrollar en cada una de ellas. El esquema siguiente es clarificador en revelar lo antes mencionado.



Esquema N° 7: Niveles de participación. A partir de Epstein (1997)

Podemos observar que se pueden establecer claramente actuaciones directivas que tiendan a potenciar y fortalecer esta relación de colaboración, tanto con los padres y contextualizadamente con el entorno social cercano. Los directores podrán dotarse de iniciativas particulares impulsadas desde los mismos centros escolares como también desde las diferentes instancias formales establecidas para ello, como lo son el Consejo Escolar (CCEE), el Centro General de Padres (CGP) y otras que se puedan crear internamente para ese fin.

Retomando los planteamientos de Kidder (2013), son múltiples las actividades que las familias pueden desarrollar desde el hogar de manera planificada y autónoma, las que sin duda podrán repercutir sustancialmente en el fortalecimiento de los aprendizajes de los niños y en su desempeño escolar. De esta manera podemos sugerir que a través de la gestión directiva y con el apoyo de los CGP se puedan coordinar acciones permitan desarrollar acciones como las siguientes:

a) *Acompañamiento:* Supervisión de tareas y actividades escolares en el hogar de manera periódica y constantes.

b) Apoyo y motivación: Diálogos y conversaciones permanentes con los hijos, orientados al fortalecimiento del apoyo emocional y búsqueda de significados en torno a sus actividades y responsabilidades escolares.

c) Actuaciones externas: Entrevistas voluntarias con docentes, director y participación activa en actividades programadas por la escuela que fortalezcan los lazos de reconocimiento mutuo entre padres e hijos.

d) Búsqueda de significados y autonomía: Desarrollo de actividades que fortalezcan la autonomía y crecimiento personal de los hijos, promoviendo y motivando el desarrollo de aficiones (individuales y colectivas) con la participación en actividades educativas complementarias en el entorno cercano (deporte, música, scouts, voluntariado, ecología, pintura, religión, etc.).

Un esclarecedor panorama como el que hemos presentado beneficiaría a los directores para mejorar sus planificaciones, gestionar sus actuaciones directivas y fortalecer las relaciones interpersonales. Igualmente, estas herramientas nos podrán ayudar a identificar y determinar de mejor manera el nivel de participación que poseen los padres y apoderados participantes del estudio, ya que a través de aquello podremos encontrar elementos que den sustento a algunas respuestas de nuestras preguntas de investigación, las que se relacionan con ¿La práctica directiva fomenta o no la participación de las familias y la comunidad en el quehacer educativo? ¿Cómo promueven, los directores, la participación y qué estrategias utilizan?

Es interesante conocer algunos enfoques, programas e iniciativas exitosas que se han instalado en torno esta línea de trabajo en diversos países del mundo y con distintos niveles de implicación. Sin ir más lejos, en numerosas escuelas de varias comunidades autónomas de España se están desarrollando modelos de escuelas como comunidades de aprendizaje, las cuales privilegian un foco de actuación preferente hacia la educación inclusiva, un enfoque educativo que centra su atención en superar las desigualdades y la exclusión sociocultural existente en el sistema tradicional de enseñanza a través del fortalecimiento del diálogo, las interacciones y la acción conjunta entre las familias y el entorno social (Flecha y Larena, 2008:22). Los mismos autores afirman que:

...una experiencia educativa que parta de los saberes de diferentes personas y culturas, que contemplen sus valores y sentimientos, que favorezcan la integración social mediante el diálogo y la coordinación de todas las acciones y la creación conjunta de normas para la convivencia, mejoran los aprendizajes, posibilita la creación de nexos de solidaridad, la formación de nuevos procesos de socialización y el cambio personal y social (Flecha y Larena, 2008:23-24).

En este sentido y considerando algunos elementos de los apartados anteriores, Flecha, Padrós y Puigdellivol (2003) afirman que:

En las Comunidades de Aprendizaje no hay lugar para reproches. Si las familias muestran poca implicación en las iniciativas de la escuela, no se centrarán los esfuerzos en buscar quién o quiénes son los culpables. En lugar de acusarles de falta de motivación o despreocupación por la educación de sus hijos e hijas, se intentará crear espacios de participación donde las familias sientan que son escuchadas y que sus opiniones repercuten en la educación de sus hijos e hijas (Flecha, Padrós e Puigdellivol, 2003:4-8).

Desde este punto de vista entendemos que para que un enfoque así pueda prosperar se requiere de una apertura y reorganización sustantiva de variados elementos institucionales. A razón de esto, todos los estamentos deben estar profundamente involucrados en ello, con especial énfasis en la presencia protagónica de los directores, toda vez que el nivel de participación que se dinamiza es muy superior al tradicional informativo o consultivo de la mayoría de las escuelas. Esto da paso a una toma de decisiones conjunta y consensuada entre todos los integrantes de la institución y de quienes se relacionan con ella. A este respecto, los autores señalan que a partir de la instalación de una Comunidad de Aprendizaje:

...el director debe seguir asumiendo su responsabilidad en la dirección del centro, tal y como establece la normativa legal, pero este liderazgo resulta en la práctica compartido al incardinarse dentro de la organización en comisiones. Las estructuras de poder tradicionales pierden peso, a favor de un órgano en el que toda la comunidad se debe ver representada como es la comisión gestora ((Flecha, Padrós y Puigdellivol, 2003:4-8).

Por otro lado, según exponen Reininger y Saracostti (2013:215-237), existen en Estados Unidos una serie de programas y modelos de educación participativa que centran su atención en intervenciones psicosociales desde la perspectiva del trabajo social escolar¹⁷. Dentro de esta variedad de acciones se destaca el Modelo de Trabajo Social Clínico; Modelo de Escuelas Comunitarias; The Community and Youth Collaborative Institute (CAYCY) and the Ohio Community Collaboration Model for School

¹⁷ School Social Work Asociation of America: <http://goo.gl/WPxzQO>

Improvement (OCCMSI), Columbus, Ohio; The Leadership Program de Nueva York; y el Programa Escuelas Modelo CARE (Comunidades que se cuidan) en Chicago, Estados Unidos, los que ponen una atención primordial en la participación y en el liderazgo directivo para llevar adelante sus distintos programas.

También existen programas exitosos de escuelas abiertas en América Latina que han privilegiado la apertura del trabajo educativo buscando apoyos en los padres y en sus comunidades cercanas. Tales son los casos del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay; el Programa de Escuelas siempre abiertas en México (ProESA), que tiene varios símiles en Brasil, Argentina, Colombia y Guatemala; el Programa de Mejora de Logro Educativo (PMLE) y de Escuelas de Calidad en México (Saracosti, 2013:34-35).

De la misma manera se destaca el Modelo de Escuela Nueva de Colombia¹⁸, que se inició en el ámbito rural y que promueve los procesos de aprendizaje de los estudiantes a través de la participación de la familia y la comunidad en actividades escolares; facilita la integración de los estudiantes, padres, docentes y comunidad local realizando actividades en beneficio de la escuela y la comunidad revitalizando la cultura local. De acuerdo a estos lineamientos, se pretende que en esas comunidades se promueva una:

- Relación de colaboración con docentes, niños, padres y comunidad local.
- Articulación los contenidos curriculares con la familia y la comunidad.
- Participación activa y directa en actividades de la escuela.
- Valoración de la cultura en las actividades y rutinas diarias de la escuela.
- Oportunidad para contribuir al fortalecimiento de la relación escuela-comunidad.

A través de su existencia este modelo ha inspirado a muchos países del mundo para llevar a cabo diversas reformas educativas con la implementación de variados programas. Entre ellos encontramos:

¹⁸ Mayor información en: <http://goo.gl/b0YO2N>

PAÍS	PROGRAMA
Brasil	Escola Activa
Nicaragua	Escola Modelo
Chile	Mece Rural
Filipinas	Active School
México	Escuela Nueva Comunitaria
Guatemala	Escuela Nueva Unitaria
Timor Oriental	Escola Foun
República Dominicana	Escuela Multigrado Innovadora
Paraguay	Escuela Mitra Iru
Vietnam	Escuela Nueva
Honduras	Escuela Activa Participativa
Panamá	Escuela Activa
El Salvador	Aulas Alternativas
Perú	Aprendes
Uganda	New School

Cuadro N° 1: Países y programas nacientes a partir del Modelo Escuela Nueva de Colombia. A partir de Saracostti (2013)

Para el caso de Chile, Santana (2013:53-83) destaca el Programa PRONIÑO, financiado por la institución privada Fundación Telefónica¹⁹ y ejecutado por el Consejo de Defensa del Niño (CODENI), la Vicaría Pastoral Social y de los Trabajadores, y la Protectora de la Infancia. Todo ello en coordinación con las distintas escuelas adscritas al programa. En él se llevan a cabo iniciativas de apoyo familiar y socio-afectivos para mejorar las oportunidades económicas y laborales de las mismas y propender a erradicar el trabajo infantil.

En este mismo ámbito programático, Ramos y Santana (2013:84-96) destacan el programa Habilidades para la Vida, en los que se abordan problemáticas psicosociales y de salud mental con niños de primer ciclo básico de escuelas municipales y particulares subvencionadas todo el país que presenten alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial. Este programa lo desarrolla la JUNAEB en conjunto con el Ministerio de Salud con un foco preferente en la promoción, detección, prevención de los factores de riesgos de los niños y sus familias y su posterior derivación de tratamiento ante la existencia de alguna dificultad.

Por su parte, Santana (2013:132-151) igualmente destaca la experiencia de la Corporación Aprender, quienes enfocan sus esfuerzos por fortalecer, en los

¹⁹ También se desarrolla en otros países de Latinoamérica.

establecimientos educacionales que administran, los ámbitos socioemocionales y el capital cultural de las familias, a través de acciones intersectoriales con apoyo de instituciones de la comunidad y actividades llevadas a cabo por los profesionales de las escuelas, quienes priorizan establecer vínculos relacionales con los padres para el cumplimiento de sus objetivos.

Como puede observarse, en Chile son bastantes las iniciativas que se promueven en este sentido, a partir de acciones de instituciones privadas, con el fin de apoyar a las familias para acrecentar su compromiso con la educación de sus hijos. Sin embargo, las iniciativas impulsadas por las propias escuelas no se reflejan dentro de las prioridades de mejoramiento.

Considerando la amplia gama de responsabilidades y deberes educativos que ostentan las escuelas hoy en día este tipo de iniciativas no son una empresa fácil de instalar. Aspirar a consolidar acciones como estas requiere procesos de apertura, acomodación de ideas, visiones y una asimilación de nuevas formas de entender la dinámica educativa. Por aquello, insistiremos en el papel fundamental que juegan los directores y sus estilos de gestión para el éxito de aquello, ya que implicará influir positivamente en las actitudes de quienes componen su entorno socioeducativo (equipo directivo, padres, docentes, asistentes de la educación, comunidad).

1.3. La familia como agente educativo: derechos, deberes y órganos de participación

Tomando como punto de referencia la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, se comienza a plasmar como convicción planetaria la idea de que la educación es responsabilidad de la sociedad en su conjunto y que las acciones educativas no se podrían desarrollar eficientemente en contextos aislados.

De aquí en adelante, en muchos países -entre ellos Chile- se inició un proceso de fortalecimiento y construcción paulatina de nuevas alianzas educativas entre sectores gubernamentales y diversas instancias civiles con la educación. Se comienza a arraigar

con mayor fuerza en el consciente colectivo la convicción del papel fundamental que le cabe a las familias y a la sociedad en la educación de los niños y en el éxito educativo en general.

En consonancia con esta declaración, la Constitución Política de Chile de 1980 (Gobierno de Chile, 2009) en su artículo N° 1 reconoce que *las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la familia es el núcleo fundamental de la sociedad*. Esta Carta Fundamental, en su artículo N° 10 garantiza el *derecho a la educación* y manifiesta que *los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos*. Por lo tanto, corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho.

Dichos articulados dejan claramente establecido derechos humanos irrefutables que deben guiar las políticas educacionales del país y la responsabilidad del Estado de garantizarlos. Se correlaciona y establece con ello que los padres serán quienes deban cumplir y asumir el deber prioritario de educar a sus hijos.

Luego de la instauración del régimen democrático en Chile el año 1990, el Estado le asignó a la educación la connotación de primera prioridad nacional y se comenzó a impregnar la idea de la corresponsabilidad social. Estos principios orientadores fueron ratificados con la firma de la Declaración de Quito de 1991 en la que en su punto N°3 hace referencia a que:

...la educación es responsabilidad de todos y no solo de un sector o grupo. Por ello es necesario crear y desarrollar mecanismos y estrategias de concertación entre los diferentes sectores de la administración pública y entre ella los organismo no gubernamentales, las empresas privadas, los medios de comunicación, las iglesias, organismos gremiales y comunitarios y las propias familias” (Pozner, 1997:29).

En esta misma línea, en año 1990 el Banco Mundial para la reforma educativa en los países en desarrollo recomendó una serie de estrategias en torno al fortalecimiento de la igualdad y equidad en educación. Una de estas estrategias manifiesta expresamente la necesidad de potenciar una mayor participación de las familias y la comunidad, el sector privado y ONG, como componentes fundamentales para la *descentralización, la autonomía escolar, la participación y la co-gestión comunitaria y la consulta social*.

(Torres, 2001:4-5), propuesta que se encamina en la misma mirada proyectiva de mejoramiento educativo en relación a lo establecido por las anteriores instancias.

Otros antecedentes de derecho los consigna la Ley General de Educación (LGE) (MINEDUC, 2009) actualmente vigente en Chile, la que en consonancia con la Constitución Política del Estado, establece en su artículo N° 4° que *la educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.* De igual forma, esta misma ley, en su artículo N° 10 letra b señala que:

Los padres, madres y apoderados tienen derecho a ser informados por los directivos y docentes a cargo de la educación de sus hijos respecto de los rendimientos académicos y del proceso educativo de éstos, así como del funcionamiento del establecimiento, y a ser escuchados y a participar del proceso educativo en los ámbitos que les corresponda, aportando al desarrollo del proyecto educativo en conformidad a la normativa interna del establecimiento. El ejercicio de estos derechos se realizará, entre otras instancias, a través del Centro de Padres y Apoderados (MINEDUC, 2009).

Si bien el artículo anterior garantiza el derecho a la participación de los padres en el proceso educativo, se evidencia que dicha apertura solo se remite explícitamente al derecho de ser informados respecto de los procesos educativos y funcionamiento del establecimiento, lo que de acuerdo a lo planteado en relación a los niveles de participación (Epstein, 1997; Flamey, Gubbins y Morales, 1999; Antúnez, 2000) esto se encontraría en el nivel más bajo de injerencia.

Por otro lado, se refleja una marcada ambigüedad en relación al derecho de ser escuchados, ya que ese hecho por sí mismo no garantiza que la participación pueda concretarse en un nivel que creemos convenientemente superior. Algo similar ocurre con la apertura a que participen en los ámbitos que le correspondan, debido a que no existe ninguna instancia formal que establezca aquellos límites, por lo que queda al arbitrio de los directores, equipos directivos y profesores establecer estos ámbitos y los límites de dicha participación.

En el artículo N° 15 de la anterior ley (MINEDUC, 2009) se señala que *los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de Centros de Alumnos, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores y Consejos Escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento*, lo que otorga una consistencia formal a los procesos de participación, aunque en la práctica existen claras confusiones con respecto al qué hacer, para qué participar, cómo participar y los espacios y límites para ello.

El Ministerio de Educación en sus políticas de participación de padres, madres y apoderados del año 2002²⁰ manifiesta como objetivo central *generar condiciones que favorezcan una relación armoniosa de familia y escuela, y que posibiliten el fomento y el desarrollo de una participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados/as, constituyendo comunidades educativas* (MINEDUC, 2002:3) y en este sentido declara que *se requiere de mayor participación y compromiso de los padres y la comunidad, que estén al tanto de los logros de aprendizaje y también de las insuficiencias, y de esta manera puedan apoyar el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación* (MINEDUC, 2002:4).

De acuerdo a esto mismo señala que *si bien es cierto, se han desarrollado diversas instancias y programas de apertura y participación y se ha logrado relevar el tema a nivel de las comunidades escolares, se observan aún importantes deficiencias en la incorporación efectiva de un actor tan importante como es la familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas* (MINEDUC, 2002), lo que al parecer no podría ser de otra manera si se considera que existen múltiples visiones y dudas con respecto a los ámbitos y límites. Como mencionábamos antes, no se denotan esfuerzos por aclarar, tanto desde el lado de los padres como de los directivos, las actuales incertidumbres con respecto a esto.

En términos de instancias formales la participación de padres y la comunidad al interior de las escuelas, se ha establecido de manera histórica y sin muchas

²⁰ No existe una actualización de aquellas políticas.

variaciones a través de tres espacios tradicionales debidamente reglados. Entre estas se destacan:

1) *Centro y Sub-Centros de Padres y Apoderados:*

A través del Decreto N° 565 del MINEDUC (1990) se aprueba el reglamento de funcionamiento de los CGP de todos los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el gobierno. En dicho documento se considera que:

...la familia constituye un agente esencial en la formación moral y ético-social de los niños y los jóvenes; Que, los fines de la Educación presuponen por una parte, el deber de estimular la convergencia de las influencias educativas de la escuela y la familia y, por otra, mantener canales de comunicación que enriquezcan las relaciones entre ambas; Que, la participación organizada de los padres y apoderados en la vida de la escuela hace posible integrar a los diversos estamentos de la comunidad escolar bajo similares y complementarios anhelos y propósitos educativos, además de materializar proyectos de colaboración mutua (MINEDUC, 1990).

Estas instancias son consideradas organizaciones de conformación voluntaria que representan a las familias al interior de las escuelas. Su misión se orienta a estrechar lazos para que ellas participen directamente en la educación de sus hijos.

En el artículo N° 1 del mencionado reglamento se establece que los CGP *son organismos que comparten y colaboran en los propósitos educativos y sociales de los establecimientos educacionales del que forma parte... y que promoverán la solidaridad, la cohesión grupal entre sus miembros, apoyarán organizadamente las labores educativas del establecimiento y, estimularán el desarrollo y progreso del conjunto de la comunidad escolar (MINEDUC, 1990).*

Dentro de las atribuciones y responsabilidades expuestas en el artículo N° 2 del mismo reglamento se establecen:

a) Fomentar la preocupación de sus miembros por la formación y desarrollo personal de sus hijos y pupilos y, en consonancia con ello, promover las acciones de estudio y capacitación que sean convenientes para el mejor cometido de las responsabilidades educativas de la familia.

- b) Integrar activamente a sus miembros en una comunidad inspirada por principios, valores e ideales educativos comunes, canalizando para ellos las aptitudes, intereses y capacidades personales de cada uno.
- c) Establecer y fomentar vínculos entre el hogar y el establecimiento y que faciliten la comprensión y el apoyo familiar hacia las actividades escolares y el ejercicio del rol que corresponde desempeñar a los padres y apoderados en el fortalecimiento de los hábitos, ideales, valores y actitudes que la educación fomenta en los alumnos.
- d) Apoyar la labor educativa del establecimiento, aportando esfuerzos y recursos para favorecer el desarrollo integral del alumno.
- e) Proyectar acciones hacia la comunidad en general; difundir los propósitos e ideales del Centro de Padres; promover la cooperación de las instituciones y agentes comunitarios en las labores del establecimiento y, cuando corresponda, participar en todos aquellos programas de progreso social que obren en beneficio de la educación, protección y desarrollo de la niñez y juventud.
- f) Proponer y patrocinar dentro del respectivo establecimiento y en la comunidad, iniciativas que favorezcan la formación de los alumnos, en especial aquellas relacionadas con el mejoramiento de las condiciones económicas, culturales, sociales y de salud que puedan afectar las oportunidades y el normal desarrollo de los alumnos.
- g) Mantener comunicación permanente con los niveles directivos del establecimiento tanto para obtener y difundir entre sus miembros la información relativa a las políticas, programas y proyectos educativos del establecimiento como para plantear, cuando corresponda, las inquietudes, motivaciones y sugerencias de los padres relativas al proceso educativo y vida escolar.

La realidad nos permite afirmar que dichas atribuciones y responsabilidades están aún lejos de poder hacerse efectivas. Como institución organizada, no es mucho lo que se hace con respecto a la amplia gama de atribuciones que ostenta. Las actividades de esta institucionalidad se focalizan preferentemente en lo establecido en las letras d), f) y g), desconsiderándose la importancia vital que presentan las demás atribuciones para el desarrollo de una colaboración más estrecha.

Es en este punto de inflexión es donde parece necesario reorientar las prácticas directivas para implementar estrategias que permitan avanzar hacia un papel más dinámico y comprometido de esta institucionalidad en favor de una labor colaboradora más pedagógica.

En el artículo N° 7 del mencionado reglamento de funcionamiento de los CGP y sub-centros de apoderados se exponen las funciones que le compete llevar a cabo al Directorio. Dentro de ellas se encuentran:

- a) Dirigir al Centro de Padres de acuerdo a sus fines y funciones y administrar sus bienes y recursos.
- b) Representar al Centro ante la Dirección del establecimiento, la comunidad escolar y demás organismos y agentes externos con los cuales el Centro deba vincularse.
- c) Elaborar los planes, programas y proyectos de trabajo del Centro y difundirlos entre sus miembros.
- d) Convocar a reuniones de la Asamblea General y del Consejo de Delegados de Curso.
- e) Proponer al Consejo de Delegados de Curso la designación de las personas a cargo de los organismos internos del Centro y de las comisiones de trabajo.
- f) Supervisar las actividades que realizan los organismos internos del Centro y sus comisiones.
- g) Estimular la participación de los padres y apoderados en las actividades del Centro y apoyar decididamente aquellas iniciativas y programas de trabajo resueltas por los Sub-centros que contribuyen al cumplimiento de las funciones del Centro.
- h) Informar periódicamente a la Dirección del establecimiento acerca del desarrollo de programas de trabajo del Centro, de las inquietudes e intereses de los padres en torno a la marcha del proceso escolar y, obtener de dicha Dirección la información indispensable para mantener compenetrados a los padres de los propósitos y desarrollo del proyecto educativo del establecimiento.
- i) Someter a aprobación del Consejo de Delegados de Curso las fuentes de financiamiento del centro y el presupuesto anual de entradas y gastos.
- j) Elaborar los informes, cuentas, memorias, balances y otros que le corresponde presentar a la Asamblea General o al Consejo de Delegados de Curso.

De ello se desprende que el directorio deberá llevar a cabo de manera bi mensual reuniones de trabajo con el Consejo de Delegados de Curso, que es conformado al menos por un representante de cada uno, en los que generalmente es el presidente/a de la directiva de los cursos quien asiste a estas reuniones. Estos Consejos tienen como funciones:

- a) Redactar el reglamento interno y las modificaciones que éste requiera y someterlo a la aprobación de la asamblea general.
- b) Designar a las personas encargadas de los organismos internos del centro y a los miembros de las comisiones de trabajo.
- c) Aprobar los procedimientos de financiamiento del centro, los montos de las cuotas que pudiesen cancelar los miembros del centro y el presupuesto anual de entradas y gastos elaborado por el directorio.
- d) Coordinar las actividades que desarrollan los organismos internos y comisiones del Centro con las que realizan los sub-centros.

Al igual como ocurre con los CGP, las líneas de acción de los miembros de los directorios de cursos se presentan exiguas y acotadas. Los estatutos internos les atribuyen un amplio campo de intervención, de las cuales se abordan aquellas más tradicionales y menos complejas. Fundamentalmente sus funciones se enfocan en generar instancias de apoyo económico y coordinar algunas acciones conjuntas con la dirección de la escuela. Solo en los últimos años se ha generado una mayor apertura a su participación, las que tiene que ver con prestar una mayor consideración a sus aportaciones en relación a la implementación de proyectos de mejoramiento o la aprobación de ciertas condiciones reglamentarias. Sin embargo, de acuerdo a sus actuales funciones los podemos considerar como colaboradores económicos y laborales.

Al amparo de esta misma instancia, las familias pueden participar en cada una de las asambleas ampliadas que este organismo realiza, ya sea como miembros del directorio o a título personal. Lo propio pueden hacer a través en las reuniones de sub-centros de padres y apoderados de cada curso, formando parte de la directiva o a título personal. En ambas instancias los padres aportan con ideas, sugerencias, realizando consultas, recibiendo información relevante, etc. y eventualmente consultados en la elaboración de

los PEI, manuales de convivencia, reglamentos internos y proyectos de mejoramiento e innovación que se puedan llevar a cabo en los establecimientos.

2) *Consejos Escolares*

Su conformación, funcionamiento y facultades lo establecen los artículos 7º, 8º y 9º de la Ley 19.979 de Jornada Escolar Completa Diurna, a través del Decreto N° 24 del año 2005 (MINEDUC, 2004). En dicha ley se estipula que dichos organismos serán conformados de manera obligatoria en todos los establecimientos educacionales reconocidos por el MINEDUC. Su objetivo será acercar a los distintos actores que componen una comunidad educativa, con el fin de que puedan informarse, participar y opinar sobre temas relevantes para las escuelas. De ahí que la ley comentada, establezca que en estos Consejos deberán estar representados todos los estamentos de la institución.

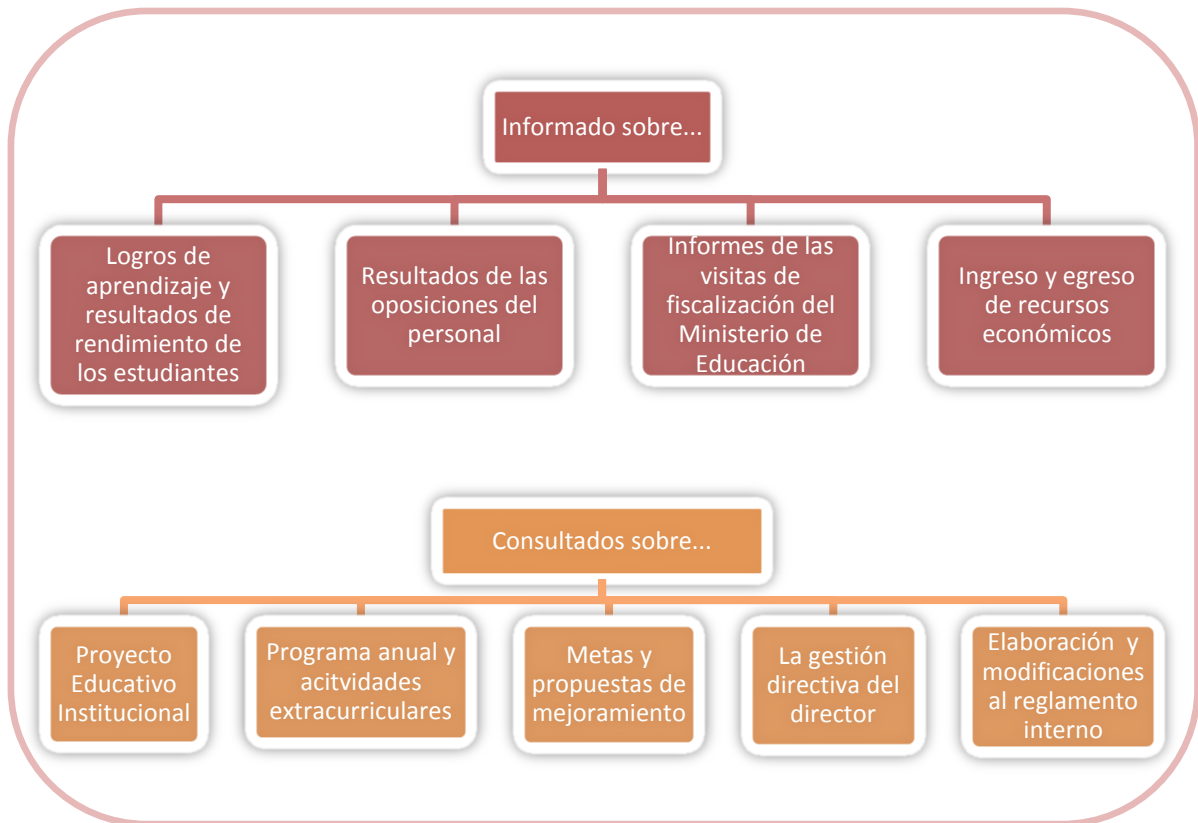
En su artículo N° 3º se estipula que su composición será:

- a) El Sostenedor o un representante designado por él mediante documento escrito;
- b) Un docente elegido por los profesores del establecimiento, mediante procedimiento previamente establecido por éstos;
- c) El presidente del Centro de Padres y Apoderados y;
- d) El presidente del Centro de Alumnos en el caso que el establecimiento imparta enseñanza media.

A pesar de lo relevante de la intención unificadora, la ley desconsidera la inclusión de los asistentes de la educación, quedando al albedrio del director su incorporación, aunque que en la mayoría de los casos los incluyen, al igual que a los estudiantes de las escuelas básicas.

La elocuencia de sus objetivos y bases fundacionales paradójicamente se contravienen con la determinación de su carácter consultivo, informativo y propositivo establecidos en la ley. Solo a determinación del Sostenedor los CCEE podrán contar con el estatus resolutivo para la toma de decisiones, situación que en general no ocurre, restándole justificación existencial.

De acuerdo a la normativa vigente, los espacios de injerencia se encuentran estipulados en los artículos N° 4° y 5° del decreto N° 24 donde se establece que dicho organismo será informado y consultado sobre lo que se expone en el siguiente esquema.



Esquema N° 8: Ámbitos de información y consulta del Consejo Escolar. A partir del MINEDUC (2004)

Como se puede observar, a pesar de algunas inconsistencias en las condiciones teórico-legales, se puede establecer que el sistema educacional chileno propicia unas circunstancias favorables para la efectiva participación de los padres y la comunidad en la vida escolar. Las familias, si así lo quisieran, pueden apropiarse favorablemente de las condiciones de asumir y fortalecer su verdadero rol como agentes educativos, tanto al interior de las escuelas como fuera de ellas. Sin embargo, serán los directores y sus estilos de gestión quienes puedan propiciar una mayor profundización de injerencia de dichas instancias en el quehacer institucional.

Hoy en día, más que en cualquier momento histórico, es indudable la relevancia de la inclusión de las familias y las comunidades en la escuela debido a la beneficiosa influencia de su rol como agentes educativos. De igual manera somos conscientes de los importantes desafíos que quedan por delante, los que relacionamos principalmente con dos líneas de trabajo ligadas entre sí, cuyo éxito dependerá del desempeño directivo que se movilice: Incrementar la motivación de los padres para que se hagan efectivamente presentes en los procesos educativos de sus hijos, tanto dentro de la escuela como fuera de ella e; incrementar los niveles de participación y participación pedagógica de los mismos, abriendo espacios efectivos que le otorguen significado a sus acciones. Y es aquí donde el papel del director cobra relevancia fundamental para dinamizar aquellos procesos.

Hasta aquí hemos presentado tres temas fundamentales acerca de la participación de las familias y la comunidad en la escuela, que de acuerdo a nuestra consideración son los que sostienen, fundamentan y dan sentido a nuestra investigación. En las siguientes páginas nos centraremos en la dirección escolar como función cardinal en el impulso de la vinculación y colaboración con las familias y la comunidad.

CAPÍTULO 2

Dirección escolar y la promoción de la participación

*Nadie libera a nadie, nadie se libera solo.
Los seres humanos se liberan en comunión.*
Paulo Freire (2007)

Este capítulo parte del supuesto, de acuerdo con Ball (1994:92), que *el director es el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela*, por tanto deber ser considerado como una figura de influencia determinante al momento de establecer el rumbo de una organización, orientando su gestión hacia el logro de los variados objetivos institucionales.

Garay y Uribe (2006) afirman que *la investigación sobre eficacia escolar, asigna a los directivos y de manera especial al director del establecimiento, un rol preponderante bajo conceptos como los de “Liderazgo”, “managment” o “aprendizaje organizacional”, etc.* A razón de lo anterior el director será el jefe superior del establecimiento, responsable de su dirección, organización y funcionamiento, por lo que toda su capacidad y energía deben dirigirse a utilizar los recursos que dispone para cumplir de la mejor forma posible su función directiva.

Se considera a la dirección escolar como el cargo directivo de mayor jerarquía dentro de las unidades educativas públicas y particulares subvencionadas del país. Son la cabeza visible y los llamados a ser los líderes de la institución, cuya misión será el desarrollo de una labor de calidad que redunde en una educación de alto nivel.

Álvarez (1996:306) entiende que *el director, dentro de la concepción más clásica, es aquella persona que posee subordinados a los que puede asignarles tareas que conduzcan a la obtención de resultados* y por su parte, Uribe y Celis (2012) definen al director de escuela como un:

Educador, que en un marco de actuación ético y de responsabilidad social, es responsable de liderar el proyecto educativo de su escuela, definiendo las políticas y estrategias para su implementación, ejecución y evaluación en lo pedagógico, convivencia y relaciones con su comunidad. En un trabajo planificado y colaborativo con los profesores, deber ser efectivo en asegurar la calidad y equidad de la educación de todos los estudiantes; de su formación según los valores y principios establecidos por el proyecto educativo y la comunidad en que se encuentra, dando cuenta pública de su gestión (Uribe y Celis, 2012:117).

Por su parte, con variados puntos de encuentro en relación a lo anterior, la Fundación Chile (2006:2) define al director como *un profesional de nivel superior que se ocupa de la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación de la unidad educativa. Su función principal es liderar y dirigir el proyecto educativo institucional.*

Por esto es que quienes dirigen, tiene a su haber una serie de prácticas que desarrollar y han de transformarse en el eje central de la innovación y mejora educativa en las escuelas, incorporando con sentido holístico todas las dimensiones y elementos relevantes que su gestión les exige. En atención a esto, creemos que la dirección escolar y *el estilo de dirección no puede hoy plantearse desde una perspectiva personalista...no es un concepto unívoco, es enormemente complejo y hay que entenderlo y estudiarlo dentro de las distintas culturas en que se desarrolla* (Álvarez, 1996:305).

En relación a nuestro tema de estudio, el papel que desempeñan los directores posee una connotación clave para garantizar la creación de condiciones institucionales que guíen a las organizaciones a obtener altos niveles de logro y las orienten en acciones pertinentes para promover adecuadamente la participación de los padres y la comunidad al interior de las mismas. De esta forma, *crear nuevos modos de “hacer y vivir la escuela” a los que obligan los nuevos planteamientos exige generar propuestas contextualizadas que respondan a las demandas existentes* (Gairín, 2003:22) es una labor imperiosa que todo director debe llevar adelante, siendo el líder responsable de dirigir, dinamizar y motivar los procesos de participación de todos los actores educativos.

Antúnez (2000:24), hace un primer acercamiento sobre de la forma en cómo entendemos el acto de dirigir un centro escolar, manifestándonos que *consiste en la acción de influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen unas determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación de los alumnos y alumnas.*

A partir de esta idea clarificaremos que el concepto influir lo visualizamos sin connotaciones peyorativas, ya que aquello se orienta al logro de objetivos que han sido definidos y aceptados por todos. Por tanto, los consideramos actos democráticos que favorecen la implicación y el compromiso de las personas para el desarrollo de un proyecto común.

Sin embargo, la práctica cotidiana nos devela muchas veces estilos de dirección que no se condicen con este ideal, ya que en este hacer entran en juego complejos elementos vinculados a las características personales de quien lo ejerce (convicciones, conceptos de sí mismos, expectativas personales y profesionales, formación, valores, sensibilidad, etc.); las personas a quien se dirige y desde luego el contexto institucional, sociocultural y comunitario de desempeño. A ello debemos agregar las repercusiones y dependencia que subyacen de las leyes, normas y decretos que rigen los asuntos administrativos y organizativos, los que muchas veces tienden a condicionar el desempeño directivo.

No es un detalle menor que tradicionalmente, en el contexto chileno, esta labor haya estado ligada a actividades de corte administrativas y de control, donde los directores han asumido preferentemente acciones ejecutivas, posesionando la totalidad de la autoridad y responsabilidad en la toma de decisiones, divorciado de sus entornos y de los profesores, toda vez que el sistema le ha asignado a estos últimos toda la responsabilidad en relación al proceso enseñanza-aprendizaje y sus resultados. Solo en los últimos años esta situación ha variado paulatinamente acercándoles más responsabilidades del ámbito pedagógico, aunque queda aún bastante por hacer en esta materia.

La actual complejidad educativa nos inclina hacia la idea de tomar distancia respecto de perfiles directivos autoritarios, con estilos administrativos y burocráticos, que han sido tan tradicionales en el contexto chileno como mencionábamos antes. En este sentido creemos conveniente privilegiar un estilo de dirección basado en un liderazgo pedagógico, compartido y sostenible, que priorice la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes.

Será trascendental que el director posea la convicción de que cada idea, acción, determinación o decisión que ejecute sea visualizada en esta dirección. A partir de esta afirmación comulgamos con Harf y Azzerboni (2009:27), quienes plantean que *se debe considerar como parámetro fundamental los aspectos pedagógicos-didácticos cuando se toman decisiones referidas a los aspectos administrativos, organizativos y comunitarios de la institución*. Este es el núcleo a través del cual se deben girar las acciones directivas de todo orden, en cualquier contexto y nivel educativo, ya que desde este escenario es el lugar desde donde se deben priorizar y selecciona las acciones tendientes a promover la participación con foco en el mejoramiento educativo de los niños y niñas.

De acuerdo con Antúnez (1998:65), será factible que dicha participación pueda ser posible atendiendo a la gestión directiva desde diferentes finalidades tal como se presenta en el cuadro siguiente:

FINALIDAD	DESCRIPCIÓN
Educativa	Preparar a los miembros de la comunidad educativa, y no solamente a los alumnos, en un conjunto de capacidades que les permitan comprender y ejercitar la democracia, la autonomía y la libertad responsable.
Gestora	Contribuir con las tareas de organización, funcionamiento y gobierno del centro.
En relación con el currículum	Conjunto de actuaciones de los enseñantes que buscan la toma de decisiones compartida en los procesos de planificación y desarrollo curricular.
De control social	Permite a los estamentos no docentes intervenir en los procesos de supervisión de la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes.
De interiorización del Proyecto Educativo de Centro	Mediante el ejercicio de la participación se contribuye a conocer y asumir los objetivos de la institución y a aumentar la motivación y el sentimiento de pertenencia de sus miembros.

Cuadro Nº 2: Propósitos de la participación. A partir de Antúnez (1998)

De esta manera, será necesario que para propender al logro de estas finalidades los directores deban orientar sus actuaciones bajo los principios de *corresponsabilidad, cooperación, coordinación y autoridad democrática* (Antúnez, 1998:66).

A raíz de la evolución social, y los mencionados principios epistemológicos, la situación de la dirección escolar en Chile ha ido mudando sus aires y adecuándose lentamente a

los actuales cambios en los últimos diez años. A los directores se les han adjudicado mayores atribuciones y responsabilidades a este respecto. En la línea del tema que nos convoca, se advierten algunas prácticas directivas orientadas a la promoción de una participación inclusiva, abierta y democrática, las que deben concretarse, entre otras cosas, dando la posibilidad a las familias y comunidad que puedan colaborar en formular y determinar objetivos de la tarea que se pretende y que puedan aportar ideas respecto a lo que se quiere hacer (Antúnez, 2000:119).

Se hace prioritaria la apertura de espacios que posibiliten autonomía en la toma de decisiones y le otorguen sentido a la participación, ya que a partir de esto es cuando se podrá propiciar un mayor compromiso e implicancia de sus miembros. Es por ello que la función directiva, deben estar impregnada en la convicción de que *la participación social significa aprender a tomar decisiones conjuntas entre director, maestros, padres y madres de familia y alumnos, así como recibir ayuda y colaboración de ex alumnos y otros actores de la comunidad* (Santizo, 2009:1). Para este fin es indispensable que dicha gestión se oriente desde principios humanizadores, asociando apoyos efectivos e innovadores que consideren encauzar PEI de corte comunitario que permitan articular los intereses comunes de la escuela, la familia y la comunidad.

Con miras a nuestro planteamiento de realzar una educación comunitaria, compartimos las ideas de Gairín (2004:161) en relación a que *el modelo comunitario no tiene una implantación real y generalizada en ningún contexto, pero se apunta como una clara línea de cambio hacia la mejora educativa*. A razón de ello es que debemos propiciar, a todo nivel e instancias *formas diferentes de entender el funcionamiento de los centros educativos, el rol de los directivos o las vinculaciones con el entorno*.

Este estudio nos aportó luces acerca de la actual situación, cuyos referentes abrazaremos para responder a preguntas tan relevantes como ¿La práctica directiva fomenta o no la participación de las familias y la comunidad en el quehacer educativo? o ¿Cómo promueven, los directores, la participación y qué estrategias utilizan?, lo que pueden traducirse en una contribución interesante para la mejora de la gestión directiva en el contexto de estudio.

2.1. La dirección escolar en Chile. Marco normativo

El establecimiento normativo sobre las nuevas formas de enfrentar la dirección escolar en Chile ha propiciado, en los últimos años, un lento proceso de extinción de las abultadas responsabilidades administrativas, para dar paso a una gestión más centrada en el ámbito de la enseñanza. Sin ser una situación ideal se ha avanzado en ello.

Los primeros indicios comienzan a ser establecidos en la LGE N° 20.370/2009, artículo N° 10 letra e) (MINEDUC, 2009), en que se señala que:

Los equipos docentes directivos de los establecimientos educacionales tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen.

Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen.

Para el mejor cumplimiento de estos objetivos los miembros de estos equipos de los establecimientos subvencionados o que reciben aportes del Estado deberán realizar supervisión pedagógica en el aula.

En el caso de Chile, y particularmente en el sector público, por décadas la legislación ha dotado a los directores de autoridad para administrar, gestionar y controlar los procesos internos de las escuelas, condición que ha sido muy internalizada por los padres, docentes y la sociedad en su conjunto, con marcada presencia en la década de 1980, en la que el traspaso de la administración de la educación a las municipalidades y a Sostenedores privados y se instala la figura del director como un ejecutor administrativo en su función.

En la última década se ha producido una tendencia a empoderar a los directores de escuelas de nuevas atribuciones y responsabilidades. Paulatinamente se han ido incorporando nuevos elementos y funciones a su labor, lo que ha permitido configurar un nuevo perfil profesional. Weinstein y Muñoz (2012:9) corroboran esta afirmación manifestando que *en el último lustro se ha promulgado una legislación que les brinda*

gran importancia y redefine su función, al mismo tiempo que los responsabiliza por los resultados que alcanzan las escuelas.

Sin embargo, anterior a esto el MINEDUC elaboró el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005)²¹, instrumento orientador que surge con el fin de mejorar el desempeño de los directores, reforzar el liderazgo de los mismos y de los equipos directivos para fortalecer su capacidad de participar en las definiciones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional que se presentan en sus respectivas comunidades educativas.

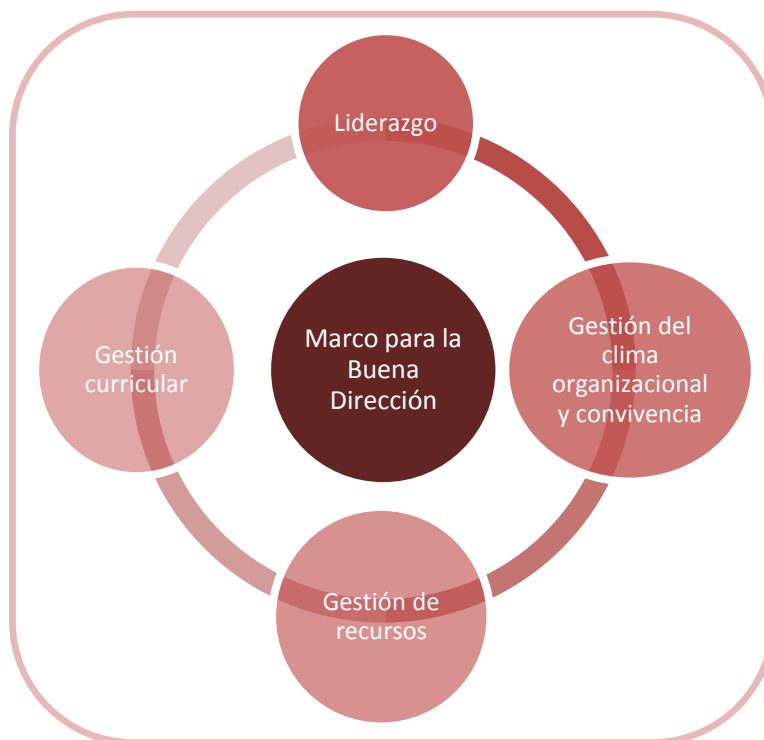
En el mencionado instrumento se establecen una serie de criterios para el desarrollo profesional y evaluación de la labor directiva, los que se definieron luego de variadas consultas realizadas durante los años 2003 y 2004 al Colegio de Profesores de Chile, la Asociación Nacional de Directores y dos consultas nacionales realizadas a directores de establecimientos municipales.

Actualmente este instrumento es el que define los dominios, criterios y atribuciones acerca del quehacer directivo en las áreas pedagógicas, administrativas y financieras; además de las principales competencias y actuaciones que deben desempeñar los directores en el ejercicio de sus funciones.

En relación a nuestro tema de estudio, el mencionado Marco, en su área pedagógica establece que los directores deben *adoptar las medidas para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos; y en lo administrativo promover una adecuada convivencia en el establecimiento* (MINEDUC, 2005:8). En el área financiera no se consideran acciones de participación.

Estructuralmente el instrumento está dividido en cuatro ámbitos de acción, tal como se explica en el esquema N° 9.

²¹ Documento completo disponible en CD de anexos/Bibliografía/Marco Teórico/Normativas.



Esquema N° 9: Ámbitos de acción Marco de la Buena Dirección – Chile. A partir del MINEDUC, 2005

Cada uno de estos ámbitos a su vez se subdivide en criterios y descriptores de desempeño. En consonancia con esto, solo en los ámbitos de la Gestión de Recursos, Gestión del Clima Organizacional y Convivencia se han considerados elementos y criterios relacionados con nuestro tema de estudio. El ámbito del Liderazgo ha sido contemplado como relevante y considerado un elemento decisivo para el desarrollo de la gestión directiva. Por ello ha sido establecido como una dimensión independiente²².

Por otro lado, la Ley de Jornada Escolar Completa N° 19.979/2004 redefine en su artículo 7° inciso 2° que la *función principal del Director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional* (MINEDUC, 2004), además de gestionar administrativa y financieramente el establecimiento. Es a partir de esta ley en que se les solicita a las escuelas contar con un PEI, que es el instrumento que hasta los días de hoy guía, en teoría, los rumbos de las escuelas del país.

La misma ley, en su artículo N° 7° bis establece que:

²² Ver detalles en los cuadros N° 14 y 15 del el Capítulo 3: Competencias profesionales.

Los Directores de establecimientos educacionales, para dar cumplimiento a las funciones que les asigna el inciso segundo del artículo anterior y para asegurar la calidad del trabajo educativo, contarán en el ámbito pedagógico, como mínimo, con las siguientes atribuciones: formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento, y adoptar las medidas necesarias para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos (MINEDUC, 2004).

Sin perjuicio de lo establecido en la normativa anterior podemos concluir que si bien se entregan atribuciones a los directores, en términos de apertura a la participación para las familias, éstas solo se focalizan en priorizar la entrega de información, lo que explícitamente se entiende que no es exigible que dicha participación se extienda a un nivel de superior.

A partir del año 2011 y bajo el amparo de la Ley 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación (MINEDUC, 2011), tal como se había realizado una mención anterior, se establecen tres líneas de acción para el mejoramiento del liderazgo de los directores: Mejorar la selección directiva, dar más herramientas para que ejerzan su liderazgo, a la vez de hacerlos más responsables de sus decisiones y, aumentar sus rentas.

Con esta iniciativa se instaló un nuevo procedimiento para seleccionar a los directores de las escuelas municipales, con el objeto de optimizar la gestión y administración de la educación en su conjunto, poniendo especial énfasis en el fortalecimiento del desempeño directivo. Con este propósito, se incorpora el apoyo del Consejo de Alta Dirección Pública para dotar procesos más transparente y exigentes para elegir a los mejores líderes directivos. Es así como se incluyen a los directores dentro de la categoría de funcionarios de Alta Dirección Pública²³. Junto con ello se establece que la duración del contrato de trabajo se extenderá por cinco años, condicionado al cumplimiento de objetivos y metas establecidas en un Convenio de Desempeño²⁴,

²³ El Sistema de Alta Dirección Pública (ADP) es una de las reformas más relevantes y exitosas del proceso chileno de modernización del Estado, cuyo objetivo es dotar a las instituciones del gobierno central -a través de concursos públicos y transparentes- de directivos con probada capacidad de gestión y liderazgo para ejecutar de forma eficaz y eficiente las políticas públicas definidas por la autoridad. <http://goo.gl/LFQrju>

²⁴ El Decreto de Educación N° 176 de 2004, en su artículo 9 establece que “los Convenios de Desempeño” que se firma entre los directores y Sostenedores. Deberán fijar metas de gestión anuales y pertinentes que

firmado en común acuerdo entre el Sostenedor y el director, cuyo fin es orientar de mejor manera la gestión y el cumplimiento de las prioridades de cada directivo.

De acuerdo al artículo N° 33 de la ley antes mencionada (MINEDUC, 2011) se establece que este convenio *será público y en él se incluirán las metas anuales estratégicas de desempeño del cargo durante el período y los objetivos de resultados a alcanzar por el director anualmente, con los correspondientes indicadores, medios de verificación y supuestos básicos en que se basa el cumplimiento de los mismos, así como las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento* en relación con las distintas áreas de la gestión indicadas en el Marco de la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) y en concordancia con los lineamientos de desarrollo comunal y a las exigencias interpuestas por las políticas educativas del MINEDUC.

Dicho convenio, se presenta en un formato con ámbitos de acción y objetivos estándares sugerido por el MINEDUC, que se diferencian unos de otros de acuerdo a las metas acordadas por las partes según la realidad de trabajo. Éste será evaluado al finalizar los cinco años de ejercicio en el cargo, toda vez que no se presenten evidencias deficientes de cumplimiento o inadecuado desempeño profesional que pudiera decantar en la destitución del cargo.

En el mencionado Convenio de Desempeño, a sugerencia del MINEDUC y el CPEIP²⁵, se consideran importantes los siguientes objetivos:

1. Mejorar los resultados de aprendizaje en las evaluaciones de rendimiento.
2. Mejorar los resultados de aprendizaje de acuerdo a la institucionalidad vigente.
3. Mejorar el porcentaje de asistencia y matrícula del establecimiento.
4. Mejorar la gestión de recursos del establecimiento.
5. Mejorar la gestión pedagógica del establecimiento.
6. Incentivar la participación de la comunidad escolar en el establecimiento educacional.
7. Mantener un clima de respeto y buena convivencia escolar en el establecimiento.

efectivamente contribuyan a mejorar el desempeño del establecimiento, las que deberán ajustarse a las políticas del Ministerio de Educación. <http://goo.gl/OlldP4>

²⁵ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

En relación a lo señalado, se manifiesta la intencionalidad de las políticas directivas de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, así como la gestión misma y la participación al interior de las escuelas, ámbitos que consideramos muy importantes de cara al mejoramiento educativo. Sin embargo, al establecerse las estrategias evaluativas de logros, estipuladas en el mencionado convenio, observamos que éstas son realizadas a través de indicadores cuantitativos que reflejarán en definitiva si el director ha cumplido, o no, con sus compromisos adquiridos²⁶. En el ámbito del incentivo a la participación, se utiliza el mismo criterio cuantitativo y se consideran como indicadores válidos las cantidades de actividades extra-programáticas, de formación, reuniones de padres y su asistencia a las mismas.

A la luz de estas indicaciones, queda de manifiesto que estas implicancias evaluativas no se condicen con el real sentido que se desea impregnar a la participación y minimiza el verdadero impacto que efectivamente puede provocar la gestión directiva hacia una mayor y mejor participación de los padres. La consecuencia que subyace de este enfoque es mantener la tendencia a considerar a la participación como un acto presencial en las escuelas, situación que justamente a través de este estudio se desea revertir.

Por otro lado, la misma ley amplía las atribuciones de los directores estableciendo que contarán con más y mejores herramientas para gestionar sus establecimientos. De esta manera, les endosan atribuciones como:

- En el ámbito administrativo: Organizar, supervisar y evaluar el trabajo de los docentes y del personal.
- Contar con un equipo de exclusiva confianza seleccionado por ellos mismos, conformado por quienes ejerzan los cargos de Subdirector, Inspector General y Jefe Técnico. Esto, en el caso de que estos profesionales formen parte de la dotación docente de la comuna. De no ser así, se requerirá de la aprobación del Sostenedor para hacer los nombramientos.

²⁶ Mayor detalle de lo expuesto se encuentra en el CD de anexos/Estudio Empírico/Documentos escuelas/ Escuela 1/ Convenio de desempeño directivo.

- Proponer al Sostenedor el personal a contrata y de reemplazo, designar y remover a quienes ejerzan los cargos de Subdirector, Inspector General y Jefe Técnico del establecimiento.
- Proponer anualmente al Sostenedor el término de la relación laboral de hasta un 5% de los docentes del respectivo establecimiento, siempre que hubieren resultado mal evaluados, es decir, con desempeño insatisfactorio o básico en la Evaluación Docente. En los casos en que los establecimientos que contaren con menos de 20 docentes podrán poner término anualmente a la relación laboral de un docente.
- Proponer a los Sostenedores incrementos en las asignaciones contempladas en el Estatuto Docente y otras especiales de incentivo profesional, tal como establece el artículo 47 del Estatuto Docente.
- Proponer al Sostenedor el personal a contrata y de reemplazo y ser consultados en la selección de los docentes cuando vayan a ser destinados al establecimiento que lidera.

Como podemos observar, la ampliación de estas atribuciones se enmarca dentro de un espectro funcional administrativo que desconsidera elementos que pudieran contribuir a fortalecer el ámbito acción de la participación como medio de mejoramiento institucional. Solo se focalizan en la entrega de atribuciones propositivas de acciones que pudieran ir en beneficio de los procesos pedagógicos de manera institucionalmente cerrada.

Atendiendo a las conclusiones de la investigación “Cuando las atribuciones no bastan: liderazgo directivo y gestión pública y privada de las escuelas en Chile” (Weinstein y Muñoz, 2012:57-79) en la que se estudiaron evaluaciones realizadas a docentes y directores de 649 escuelas chilenas, se pudo concluir que las buenas prácticas directivas no pasan necesariamente por poseer mayores atribuciones. Al parecer, esta conclusión desmiente aquella percepción muy instalada en el colectivo docente que manifiesta que las buenas prácticas de los directores tienen una dependencia casi causa-efecto respecto de sus atribuciones, lo que al parecer no siempre se refleja de esta misma manera.

Paralelo a estas iniciativas, el MINEDUC, a través del CPEIP, impulsó el año 2011 un Plan de Formación de Directores de Excelencia²⁷, único en Latinoamérica, como una nueva opción de perfeccionamiento directivo a modo de beca. Este plan contempla el financiamiento para la participación de profesionales de la educación en programas de alta calidad directiva, en Chile y en el extranjero, con foco preferente en los ámbitos pedagógicos y aprendizaje de los estudiantes.

Se persigue con ello fortalecer el liderazgo institucional y las atribuciones de los directores a través de la formación de profesionales destacados con amplio dominio de competencias y conocimientos que les permitan transformarse en verdaderos líderes de sus respectivas comunidades (cft. en el capítulo 3 de Competencias Profesionales donde se aborda la temática con mayor profundidad).

La implementación de este plan, durante el año 2013, estuvo compuesto por seis magíster, nueve diplomados, tres pasantías al extranjero y dos cursos. Para cada uno de ellos los profesionales de la educación pueden postular de acuerdo a sus necesidades y aspiraciones. La duración de los programas es de doce meses para el caso de magíster, seis meses para el diplomado y cuatro meses para las pasantías. Los cursos no tienen un máximo de duración, pero no podrán ser menores a tres meses.

En el cuadro N° 3 se exponen en detalle de los programas e instituciones que se imparten a través de esta beca.

²⁷ Información disponible en: <http://goo.gl/i3zvuz>

PROGRAMA	INSTITUCIÓN	NOMBRE DEL PROGRAMA
Diplomados	Universidad de Chile	Diploma de post-título en gestión estratégica educativa
	Corporación de Derecho Privado Universidad Alberto Hurtado	Liderazgo para la conducción de la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes
	Pontificia Universidad Católica de Chile	Diplomado en dirección y liderazgo escolar UC (RM)
	Pontificia Universidad Católica de Chile	Diplomado en dirección y liderazgo escolar UC (IX Región)
	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Diplomado Líderes pedagógicos: del aula a la dirección
	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Diplomado liderando con foco pedagógico
	Universidad de Chile	Liderazgo directivo para una educación de calidad
	Universidad de Santiago De Chile	Diplomado en liderazgo y gestión escolar efectiva
	Universidad Diego Portales	Diplomado en gestión educativa
Magíster	Universidad Católica De La Santísima Concepción	Magíster en dirección y gestión de excelencia de establecimientos educacionales.
	Universidad Católica De Temuco	Magíster en gestión escolar
	Universidad De Playa Ancha De Ciencias De La Educación	Magíster en liderazgo y gestión educativa
	Universidad Diego Portales	Magíster en liderazgo y gestión educativa
	Universidad Finis Terrae	Magíster en gestión y liderazgo directivo
	Universidad Mayor	Magíster en gestión directiva de excelencia
Pasantías	Fundación Chile	Pasantía en liderazgo escolar: La ruta del liderazgo efectivo
	Fundación Chile	Pasantía en Liderazgo escolar: De docente a directivo: Construyendo liderazgo para la mejora escolar
	Universidad De Salamanca	Formación de directores de centros educacionales
Cursos	Corporación de la Educación Aptus Chile	Programa para potenciar el liderazgo directivo con foco en la gestión pedagógica curricular
	Universidad De Concepción	Liderazgo pedagógico para el mejoramiento educativo

Cuadro N° 3: Programas del Plan de Directores de Excelencias e instituciones consideradas para su desarrollo. Fuente: Resolución Exenta N° 3450 del 07 de junio de 2013

En base a las exposiciones realizadas, creemos en la necesidad de dotar de un fortalecimiento investigativo en este orden, a fin de cimentar coordinadamente políticas pertinentes y consensuadas de formación y fortalecimiento de un perfil directivo requerido para estos nuevos tiempos.

El presente apartado deja establecido que las políticas educacionales, en relación a las directrices de atribuciones, responsabilidades y deberes de la dirección escolar, le asigna una importancia y apertura sustancial al papel de los directores en materia de

participación social. Con ello se reconoce el rol activo que deben desempeñar estos profesionales en su promoción, por lo que será conveniente que desarrollen prácticas tendientes a institucionalizar acciones en este sentido, buscando estrategias innovadoras para superar sus las dificultades que puedan entorpecer esta apertura.

De esta forma, a los directores escolares les cabe una amplia responsabilidad en torno a transformarse en verdaderos líderes socioeducativos, que aspiren a cambiar los paradigmas de la responsabilidad educativa, a partir de la integración de los agentes educativos en sus contextos cercanos.

2.2. Características del trabajo directivo en Chile

A partir de 1990 y junto al regreso de la democracia como nuevo sistema político de la sociedad chilena, las características y orientaciones del trabajo directivo, principalmente municipal, comenzaron a tomar nuevas formas. Antes de esta fecha *los directores son “implementadores”, al nivel más básico y simple, de las políticas que se definen a nivel centralizado, por ello las competencias de gestión requeridas y puestas en práctica son bastante sencillas...no tienen un rol muy relevante, sus tareas se concentran en el área administrativa y burocrática* (Garay y Uribe, 2006:42).

Como se comentó en el apartado anterior, poco a poco se han ido instalando algunas estrategias que comulgan con el fortalecimiento del rol directivo. De acuerdo a esto, Garay y Uribe (2006) afirman que luego de:

...la incorporación de los modelos de Gestión de Calidad, la necesidad de focalizar las políticas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los aportes de la teoría educativa, especialmente de las corrientes de escuelas efectivas y eficacia escolar; se ha tomado conciencia real del potencial que tiene el desarrollo de una gestión efectivamente descentralizada y el rol principal de la dirección en el logro de resultados. Lo anterior ha significado el incremento en estrategias para potenciar el rol directivo, con programas de perfeccionamiento, renovación y concursabilidad de cargos directivos y asignación de incentivos al logro de metas centradas en la gestión escolar (Garay y Uribe, 2006:43).

Es necesario contextualizar que según la estructura de la educación chilena, en la actualidad los directores se desempeñan en tres tipos distintos de establecimientos: Municipales o Públicos, que ostentan un financiamiento público en su totalidad;

Particulares Subvencionados, que reciben ayuda económica del Estado al igual que los municipales, que en su mayoría, se financian a través de un copago por parte de los padres, adicional a dicha subvención; por último, los establecimientos Particulares Pagados o Privados que no reciben aportes del Estado y son financiados exclusivamente por los mismos padres a través de un pago mensual por alumno²⁸.

El modelo chileno, en relación al sistema de reclutamiento y atribuciones de los directores del sector particular subvencionado y público, presenta algunas diferencias notables. Optar a un cargo en el primero de ellos, es un proceso menos formal que en el sector público, ya que generalmente es un profesor del mismo centro quien asume la dirección de una escuela bajo el nombramiento directo y la confianza del Sostenedor. En el sector municipal dicho proceso está normado²⁹, aunque aquello no implica necesariamente que se elijan a los mejores candidatos.

De acuerdo a esta distinción, los investigadores Weinstein y Muñoz (Edit.) (2012:55), manifiestan que esto puede ser uno de los factores que provoca que en el ámbito municipal los directivos estén mejor capacitados para el cargo. Más del 80% de los directores municipales han obtenido su puesto de trabajo tras enfrentarse a una comisión evaluadora de antecedentes en un proceso de selección en un concurso público. Por el contrario, cerca del 60% de los directores particulares subvencionados han llegado al cargo tras recibir una invitación del sostenedor del establecimiento.

En relación a las atribuciones directivas, las evidencias de las investigaciones (Weinstein y Muñoz, 2012) nos dicen que éstas son notoriamente mayores en el sector particular subvencionado, en el cual los directores pueden tomar decisiones en relación a la conformación de sus equipos de trabajo, contrataciones, distribución de recursos, entre otros.

Para contextualizar el trabajo directivo en Chile y mirarlo en relación a América Latina, un análisis de Murillo (2012:21-40) en el *Segundo Estudio Regional Comparativo y*

²⁸ En el presente trabajo no nos referiremos al sector privado por cuanto no es un ámbito considerado en el estudio.

²⁹ Con mayor detalle se explica el proceso en las páginas posteriores.

Explicativo (SERCE) desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)³⁰ nos acerca a una caracterización de los directores escolares chilenos desde algunos ámbitos que para nuestro estudio pueden ser interesantes: generales, situación laboral, atribuciones, dedicación, distribución de su tiempo y nivel de satisfacción, las que exponemos en el siguiente cuadro.

ÁMBITOS	CARACTERÍSTICAS
Generales	<ul style="list-style-type: none"> - Existen más mujeres que hombre dirigiendo escuelas primarias en América Latina. Chile es uno de los países con una menor proporción de ellas (52,5%). - Chile cuenta con los directores de escuelas de primaria de mayor edad en toda Latinoamérica. El promedio de la región es de 44,8 años. En Chile es de 53, 9. Esto se traduce en una mayor experiencia y antigüedad en el cargo.
Situación Laboral	La gran mayoría de los directores de escuelas primarias de América Latina tienen contrato por tiempo indefinido (78,4%). Los restantes, prácticamente la totalidad tienen contrato anual con posibilidades de prórroga. En Chile es bastante similar. El 75,2% de los directivos cuenta con contrato indefinido y el 22,1% con contrato anual con posibilidades de extenderse.
Atribuciones	La variabilidad de funciones en América Latina es muy alta. Sin embargo, son las mismas que para la mayoría de los directores de la región.
Dedicación	<p>Las horas de dedicación al trabajo es variable en los distintos países. Un 34,7% de la región dedica entre 31 y 40 horas semanales. Un 28,7% 40 horas y más.</p> <p>En Chile, el 88% de los directores dedica entre 41 y 50 horas de trabajo a la semana. Son los que más tiempo le dedican a su labor en toda la región.</p> <p>El 100% de los directores de las escuelas públicas urbanas se decidan a tiempo completo a su labor. Un 85,7% en las rurales.</p> <p>El 82% del tiempo lo dedican a tareas propias de dirección y un 18% a actividades de enseñanza, 3 puntos sobre el promedio de América Latina.</p>
Distribución del tiempo	El tiempo promedio en el desempeño de sus cargos los directores chilenos lo distribuyen decrecientemente en: Un 31,3% a tareas administrativas; un 18,8% al liderazgo instructivo; un 14,1% a relaciones públicas; un 12,3% a la supervisión, evaluación y orientación de profesores; un 8,3 % a actividades de desarrollo profesional; 9,9% a otras actividades; un 5,5% a buscar recursos y convenios para las escuelas. Los directores chilenos son que más tiempo destinan a tareas administrativas en la región y los que menos recursos y convenios buscan para sus escuelas.
Nivel de satisfacción	En relación a su satisfacción en la relación con las familias los directores chilenos se encuentran en un grado de satisfacción promedio al de América Latina con un 3,42 puntos de un total de 4. Situación similar ocurre con su relación con las autoridades educativas fuera de la escuela (3.43) y las autoridades de las comunidades (3.44).

Cuadro N° 4: Características de los directores chilenos en relación a sus pares latinoamericanos. A partir de Murillo (2012)

³⁰ El tercer Estudio Comparativo Regional Comparativo y Explicativo se encuentra en proceso. Mayor información respecto del segundo se encuentra disponible en: <http://goo.gl/E80uhf>

Como podemos ver, y veremos más adelante, muchos de los ámbitos que caracterizan a los directores en Chile y que hacemos alusión en este informe los hemos referenciados a partir de Murillo (2012), Weinstein y Uribe (2012) quienes han presentado lo más reciente en investigación sobre dirección escolar en América Latina y Chile.

A partir de algunas valoraciones extraídas del estudio antes señalado, se evidencia que *los directores y directoras de escuelas de educación primaria chilena son, en gran medida, diferentes a sus pares de América Latina* (Murillo, 2012:38). Dentro de la región, ostentan el mayor promedio de edad (53,9 años), antigüedad (8,9 años) y experiencia como directores (13,2 años).

Estos datos pueden reflejar que dichas características podrían repercutir en el nivel de pro actividad en cuanto al desarrollo y fortalecimiento de actividades de participación innovadoras dentro de las escuelas, lo que parece explicar la tendencia latente hacia la tradicionalidad en relación a esto. De igual forma, creemos que aquellos podrían ser elementos de influencia que entranpan las relaciones interpersonales con los integrantes de los demás estamentos, a consideración de que en el contexto chileno aún quedan vestigios de directores vitalicios, hijos de la dictadura militar, que tienen bastante arraigada la noción de gestión directiva basada en la autoridad, individualismo y la jerarquización de las funciones, lo que tiende a provocar ambientes escolares rígidos y restringidos.

La misma investigación concluye que *la dirección de escuelas primarias en Chile es una profesión masculinizada y envejecida, pero también cuenta con líderes más experimentados que en otros países de la región* (Murillo, 2012:38). De acuerdo a esto *el 25% de los directores y directoras tiene 60 años y más, cifra que llega al 32% en los centros públicos urbanos* (Murillo, 2012:39).

Ante estos datos, y en relación a la antigüedad de los directores, *Chile es el tercer país de la región donde los directores y directoras llevan más tiempo ejerciendo sus funciones en las escuelas que conducen* (Murillo, 2012:39), sin embargo, *la investigación internacional no ha encontrado evidencia de que, pasado unos años, a*

mayor antigüedad en el cargo los directivos desarrollen una mejor gestión (Murillo, 2012:39).

No obstante, y considerando estos antecedentes, podemos señalar que esta realidad paulatinamente ha ido cambiando gracias a los nuevos procesos de reclutamiento, permanencia en el cargo, concursabilidad e incentivos al retiro docente voluntario³¹ para profesionales de las escuelas públicas, lo que ha inducido a un recambio generacional de directores. Así, valorando este proceso como de adaptabilidad a las nuevas circunstancias educativas, creemos que es igualmente necesario poner especial atención a la formación profesional de los nuevos directivos, sobre todo en correspondencia con los aspectos relevantes de tema que abarcamos.

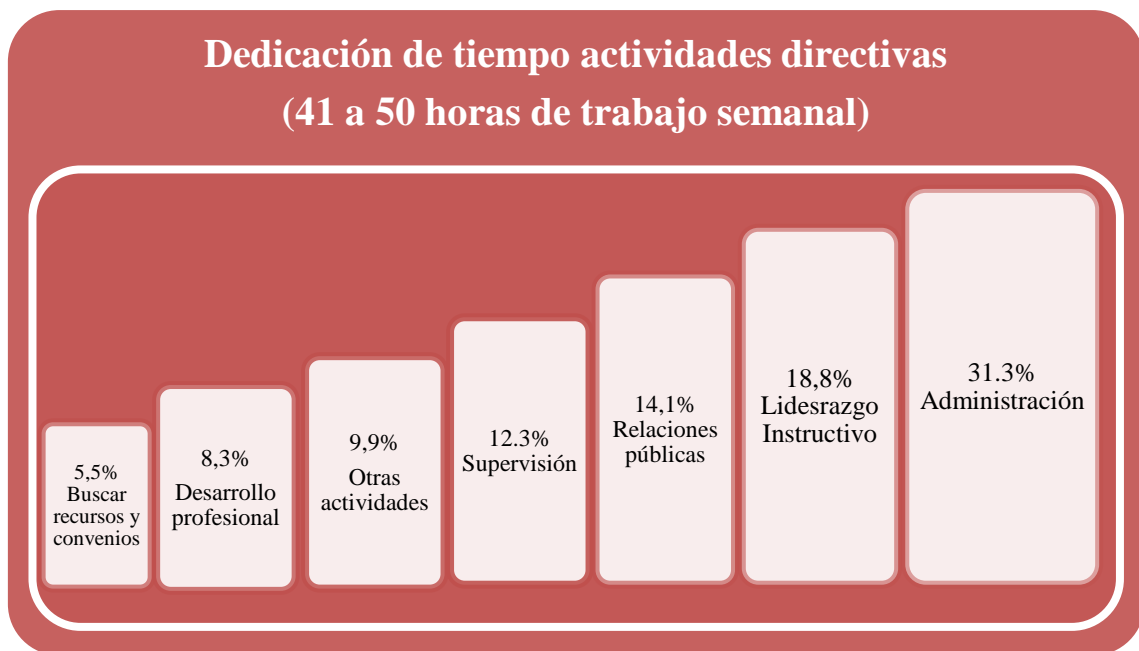
En relación a la situación laboral en el sector público, un 75,2% aún posee un contrato indefinido como director, lo que se presenta como una condición indistinta en relación con la calidad de docente de planta que también poseen como contrato. Sin embargo, esta supra estabilidad se ha comenzado a revertir a partir del año 2005. De acuerdo a la ley 20.501 (MINEDUC, 2011), para optar al cargo de director de una escuela municipal solo se puede acceder a través de un concurso público por un plazo período de cinco años, tal como nos referimos anteriormente, lo que permitirá que desaparezca paulatinamente la figura de “director vitalicio” instaurado durante la dictadura militar.

Estas condiciones contractuales son altamente beneficiosas para el desarrollo de competencias directivas, ya que será requisito para la continuidad en el cargo, por un igual período de tiempo, presentar una nueva postulación y haber obtenido una satisfactoria evaluación de su desempeño. De la misma forma, creemos que dicho período de tiempo es adecuado y razonable para lograr el desarrollo de propuestas y proyectos de mediano y largo plazo que permitan evaluar adecuadamente el mencionado desempeño directivo.

En relación a la dedicación de tiempo a las actividades propias de su cargo, Murillo (2007), nos presenta en el esquema N° 10 dicha distribución, en el que se destaca que

³¹ Normas establecidas en la ley 20.501 sobre Calidad y Equidad de la Educación. El artículo N° 9 transitorio establece una bonificación por retiro voluntario.

los directores chilenos son los que más horas dedican a tiempo completo a su labor (88% le dedica entre 41 y 50 horas semanales) del cual un 31,3% lo destinan a labores administrativas; un 14,1% a relaciones públicas; un 18,8% al liderazgo instructivo; un 12,3% a la supervisión, evaluación y orientación de profesores; un 5,5% a buscar recursos y convenios para las escuelas; un 8,3 % a actividades de desarrollo profesional; y un 9,9% a otras actividades.



Esquema N° 10: Dedicación de tiempo a actividades del cargo de directores chilenos. A partir de Murillo (2007)

La información antes expuesta tiende a ser coincidente con lo afirmado por el MINEDUC, a través de un informe acerca del Plan de Formación de Directores de Excelencia, en el que se manifiesta que los directores dedican un 28% de su tiempo a la gestión pedagógica, un 56% a las labores de administración internas y un 16% a relaciones interinstitucionales. A este respecto podemos decir que es muy posible que dentro del 9,9% de aquellas “otras actividades” expuestas por Murillo (2007) podamos encontrar algunas actividades vinculadas a la participación, lo que igualmente representa una ausencia sustancial en relación a este tema.

Estos datos son preocupantes si consideramos que los directores que se ocupan por los temas pedagógicos, y no solo organizativos, contribuyen mejor al desarrollo integral de

los alumnos en las escuelas. En este sentido, en Chile no se percibe tan claramente que se comulgue de acuerdo a estas orientaciones. Por tanto, *unos de los retos importantes que debe enfrentar el sistema educacional chileno para mejorar la incidencia de los directores y directoras en el logro de escuelas de calidad, es limitar la cantidad de tareas administrativas y burocráticas* (Murillo, 2012:39) que actualmente tienen.

En relación a sus atribuciones es interesante ver que solo un 26,7% de los directores de escuelas públicas y un 41,9% de las privadas pueden tomar decisiones sobre cursos, actividades extra curriculares o complementarias, lo que evidentemente podría limitar la capacidad creativa y la autonomía de los primeros para promover adecuadamente acciones o tareas de participación al interior de sus escuelas.

Considerando las limitaciones de gestión que subyacen de los datos analizados somos conscientes en valorar que al menos, en términos normativos, el sistema de dirección escolar chileno está tomando nuevos aires y va en camino de poder configurarse a través de nuevos desafíos y formas de hacer. Sin embargo, *en nuestro país no existe preparación formal en servicio ni cursos de inducción al cargo de director* (Fernández, Guazzini, Rivera, 2012:51), lo que nos parece muy preocupante de cara a la concreción de los desafíos educacionales futuros. Actualmente, la preparación existente se realiza, en general, a través de cursos de perfeccionamiento, post títulos o magister en administración educacional entregados por variadas instituciones reconocidas por el MINEDUC, pero sin una orientación formativa unificada que responda a las reales necesidades profesionales y educativas. Solo en los últimos tres años se ha sumado el Plan de Formación de Directores de Excelencia para profesionales del sector público, lo que se podría considerar como un primer paso concreto en la unificación de criterios de formación para orientar la dirección escolar.

A modo de resumen podemos decir que el proceso de cambio comenzó tímidamente a emerger desde mediados de la década de los 90, momento en que se inicia la instalación de una serie de iniciativas que fueron fortaleciendo la gestión directiva. A partir del año 1997 se inicia un proceso de ampliación de cobertura de la enseñanza con la implementación de la Jornada Escolar Completa, en la que los directores fueron dotados de mayores responsabilidades en el ámbito pedagógico. El año 2007 el CPEIP comenzó

a desarrollar un programa de Liderazgo Directivo *orientado a desarrollar conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para el mejoramiento de la gestión de los establecimientos educacionales y el fortalecimiento del liderazgo pedagógico* (Fernández, Guazzini, Rivera, 2012:51). Luego de aquello se instaló el Marco para la Buena Dirección, que se ha transformado en la guía teórica que orienta y ordena las actuaciones de los directores de escuelas públicas y actualmente el Plan de Formación de Directores de Excelencia al cual ya hemos hecho alusión.

De esta manera, se ha ido instalando en Chile un modelos de dirección que simpatiza con *crear una cultura de dirección escolar definida desde el liderazgo por una parte y asumiendo la responsabilidad pública de sus resultados por otra, pone a los directivos escolares a lo menos en la definición, en una perspectiva y proyección muy distinta al enfoque tradicional* (Garay y Uribe, 2006:49), lo que los direcciona en el ejercicio de un liderazgo por competencias, que les permitirá desarrollar capacidades y habilidades mucho más amplias y ser capaces de dirigir el compromiso personal de la gente mediante la movilización de acciones más complejas (Álvarez, 2010:112).

Esta dirección es la que permitirá potenciar un acercamiento de trabajo colaborativo desde las escuelas hacia las familias y la comunidad, que favorezca procesos conjuntos de superación de dificultades, reduciendo la distancia que los separa e instalando una cultura del conocimiento, de la colaboración y la comunicación en el sistema educativo.

Parece ser que solo de esta manera las escuelas podrán transformarse en una organización distinta, que ostente la convicción verdadera y concreta de que los límites de sus cuatro paredes no es el único y exclusivo lugar de enseñanza y aprendizaje.

Para ello, se requiere de directores dotados de competencias, que movilicen un fuerte liderazgo en favor de la promoción de la participación, la cohesión social y la formación de los estudiantes, para responder de mejor manera a las múltiples demandas y necesidades de la sociedad del siglo XXI. Por ello creemos importante preguntarse ¿qué competencias son necesarias? ¿en qué aspectos deberían centrar su atención? ¿cómo dar respuesta a las necesidades centrales de vinculación con la comunidad? En las siguientes páginas nos centraremos en estos aspectos tan relevantes.

CAPÍTULO 3

Competencias profesionales y dirección escolar

No se puede enseñar nada a un hombre; sólo se le puede ayudar a encontrar la respuesta dentro de sí mismo

Galileo Galilei

A partir de las últimas cuatro décadas, tanto en Europa como en algunos países de América, se ha asignado un énfasis especial en el área de las ciencias sociales a la difusión y consolidación del paradigma competencial, con la finalidad de responder a los nuevos requerimientos de los procesos de enseñanza, aprendizaje y la mejora la calidad de los desempeños laborales en general.

El paradigma competencial, donde enfocaremos la atención en este capítulo, *surge como una alternativa al enfoque basado en las aptitudes y los rasgos de personalidad...insuficientes para evaluar la adecuación de los candidatos a puestos de trabajo que implican el desempeño de funciones organizativas complejas* (Teixidó, 2008, en Gairín y Antúnez, 2008:122). Por sus múltiples dimensiones y situaciones contextuales que le acompañan, su instalación en el mundo de la educación le ha transformado en un paradigma bastante complejo al momento de acercarnos a una definición y delimitación conceptual. Sin embargo, creemos que es un modelo altamente aceptado y pertinente de cara al mejoramiento continuo de los desempeños profesionales en educación.

A pesar de su origen productivo-empresarial, su evolución ha estado impregnada de una gran plasticidad y adaptabilidad, gracias a las contribuciones provenientes desde diversas áreas disciplinares (psicología, ciencias de la educación, filosofía, ética, sociología, lingüística, ergonomía, entre otros). De esta manera, el constructo *se ha liberado de la condición de irrelevancia semántica en la que corría el riesgo de caer* (Rodríguez Moreno *et al.*, 2010:20) haciéndose de una base epistemológica más sólida y más aceptada, desde donde han emergido algunos enfoques teóricos (McClelland, 1973; Blas, 2007, Teixidó, 2007, Le Boterf, 2001) que le han ido dotando de un carácter más humanizador, toda vez que se han incorporado elementos de influencia de corte socio-contextual, relacional, valóricos, actitudinales, emocionales y culturales.

En atención a los actuales sustentos epistemológicos, ontológicos y las consideraciones hermenéuticas de este paradigma, es pertinente conjugar el desempeño y el fortalecimiento de la gestión directiva a partir de estos lineamientos, por cuanto valoramos la visión holística en relación a los desempeños laborales y el principio de aprendizaje a lo largo de la vida, lo que le asigna una importancia radical hacia la renovación y adaptación de nuevos cuerpos conocimiento y modos comportamentales en las funciones directivas, lo que se condice estrechamente con nuestro tema de estudio.

A razón de lo anterior, consideramos pertinente este paradigma, toda vez que si observamos las tareas y funciones que ha asumido la dirección escolar *podemos identificar a muchas de ellas como meramente administrativas, ejecutivas o de pura gestión. Son tareas para las que se exige el desarrollo de un cierto tipo de destrezas fácilmente alcanzables a través de la información o la experiencia* (Álvarez, 2010:23). Sin embargo, la dirección escolar hoy en día demanda además el despliegue de una serie de habilidades, actitudes y valores tendientes a vigorizar los desempeños de una persona competente bajo un liderazgo profesional pedagógico y compartido.

En este sentido, le asignamos un valor especial a las competencias enfocadas en desarrollar, fortalecer y enriquecer aquellas habilidades, destrezas, actitudes y valores de tipo personales e interpersonales que tiendan a potenciar las relaciones sociales.

3.1. Delimitación conceptual

El concepto de competencia tiene una larga data y una multiplicidad de acepciones difícilmente unificables, es considerado un concepto polisémico. Su aceptación siempre dependerá del contexto en el cual se le utilice y los fines que se persigan con ellas, sea en el ámbito del desempeño empresarial o educativo, aunque en principio comparten el factor común vinculado a la capacidad, habilidad, destreza o pericia para realizar algo específico.

Debemos precisar que al referirnos al concepto de competencias no estamos hablando de un tema nuevo ni contemporáneo. Blas (2007:19-20) nos entrega referencias de esto al darnos a conocer que *los textos que analizan los orígenes del movimiento de competencias profesionales ofrecen argumentos para todos los gustos, dependiendo en cada caso del período de tiempo considerado con el “inicio” del movimiento (sea éste la década de 60, la de 1950 o, incluso, finales de la de 1920).*

Sin embargo, para contextualizar la presente temática y evidenciar su paulatina evolución nos posesionamos cronológicamente a partir del planteamiento realizados por McClelland (1973), quien ofreció inicio un nuevo enfoque paradigmático de las competencias, aportando elementos que extrapolaron la mera ejecución mecánico-productiva de una determinada tarea, planteando que las persona y el contexto son inseparables de los desempeños laborales. Consideraremos este momento como la génesis de una mirada más holística de este paradigma, a razón de que los nuevos tiempos exigen una reconsideración conceptual desde un punto de vista más amplio al tradicionalmente utilizado. De esta manera comienza un tránsito desde una tendencia conductista, con acento funcionalista de comportamientos observables hacia la idea de que el conocimiento, su transmisión y el desarrollo de destrezas eran parámetros insuficientes para determinar la calidad de las tareas realizadas por una persona. Por ello, se propicia la necesidad de poner la atención en desempeños exitosos que permitan un análisis más avanzado de otras variables (Blas, 2007:20).

Villa y Poblete (2004) nos clarifican esta afirmación, al manifestar que:

Los estudios recientes sobre el tema, señalan a McClelland (1973) como uno de los autores centrales que llegó a la conclusión de que las medidas de inteligencia y personalidad así como las pruebas sobre contenidos de conocimiento no resultaban útiles para predecir la actuación o el éxito laboral. Estas pruebas contenían ciertos sesgos en contra de minorías y personas con bajo estatus socioeconómico. Esta situación llevó a McClelland a iniciar una búsqueda de otras medidas que correlacionasen más con el éxito laboral... (Villa y Poblete, 2004: 5-6).

Luego de este paulatino cambio de paradigma el interés por este enfoque comienza lentamente a cobrar relevancia y su aceptación se va masificando poco a poco. Esto lo ratifica Blas (2007) al afirmar que:

...este creciente interés por las competencias profesionales desde diferentes esferas (empresarial, la formativa, la profesional, la investigadora...) ha convertido esta propuesta en algo más que un mero concepto: hoy día constituye un auténtico movimiento conceptual y cultural, un referente para los sistemas de Formación Profesional, un instrumentos de gestión y dirección de recursos humanos, un modo de interpretar los desempeños laborales y profesionales, un indicador para los sistemas de promoción e incentivos, un criterio de selección del personal, un objetivo de evaluación y acreditación del quehacer profesional, un medio para reordenar las organizaciones...(Blas, 2007:14).

De esta manera se comienza a poner una atención preferente en la persona y sus contextos, que hasta ese entonces habían sido desatendidos, lo que abrió las puertas a una nueva corriente de pensamiento que le asignó un sentido más humanizador a los desempeños, reforzando la idea de que los sujetos son poseedores de una capacidad y habilidad potencial desarrollable.

Dicha evolución de los enfoques paradigmáticos acerca del concepto de competencia y sus principales características la podemos apreciar en la síntesis aportada por Rodríguez Moreno *et al.* (2010:21-27) en el siguiente cuadro.

ENFOQUES	AUTORES	CARACTERÍSTICAS
Racionalistas	Taylor (1911)	<ul style="list-style-type: none"> - Orientado a la organización del trabajo y optimización de las prestaciones laborales. - Trabajan los conocimientos, las aptitudes y las capacidades para ejecutar determinadas tareas de manera eficiente y eficaz. - Su centro de atención es el aumento de la producción. - Las personas y el mundo son entidades diferentes. - La competencia se divide en dos entidades separadas: El trabajador y el trabajo. - El trabajo es objetivo, cognoscible y distanciado de los trabajadores. - Es funcional, basado en la demanda, por lo que el desempeño, los indicadores y perfiles revisten especial importancia.
	McClelland (1973) Boyatzis (1982) Spencer y Spencer (1993) Fines (1988)	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Orientadas al trabajador</i>: Complejo conjunto de atributos de una persona (conocimientos, capacidades, aptitudes, características personales). b) <i>Orientados al trabajo</i>: Entendidas como un conjunto de atributos personales, pero se distancian de ellos en el mérito (la competencia peca de abstracción y concreción) y método (consideran más el trabajo que el trabajador). c) <i>Multimétodo</i>: Se valen de los dos anteriores, considerando que el número de atributos personales debe ser superior al elenco de funciones a desarrollar en una misma actividad.
Holístico	Rychen y Salganik (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Comparten con los racionalistas la naturaleza funcional de las competencias. - Plantean que es un constructo extraído no solo del trabajo, sino que comprende perfiles profesionales para las situaciones típicas de la vida. - Están compuestas por atributos básicos como: conocimientos básicos, capacidades cognitivas, pensamiento analítico o crítico, toma de decisiones y resolución de problemas. Sin embargo éstos no son suficientes. - Las competencias deben dar la activación de atributos comportamentales como la motivación, la disposición emotiva y un conjunto de valores de referencia. - Establece una relación dinámica y dialéctica entre el individuo y el mundo. No existen independientes de las acciones y contextos.
Interpretativos	Max Weber Antony Giddens Jörgen Sandberg	<ul style="list-style-type: none"> - Persona y mundo están ligados a la experiencia vivida. Por tanto, la competencia no es un encuentro ni la suma de dos entidades separadas (trabajador y trabajo). Ambos forman una única entidad. - La forma en como las personas trabajan difieren a veces incluso profundamente de lo que explican los manuales o los cursos de formación. Cuando los trabajadores encaran una situación laboral correlacionan los atributos del trabajo con la experiencia. - Los modos de adquirir experiencia cambian y se desarrollan por la reflexión sobre esa misma experiencia. - La capacidad de autoaprendizaje y de aprender a partir de la experiencia son determinantes para la formación de competencias, así como lo es la capacidad para producir pensamiento reflexivo y transformador.

Cuadro N° 5: Síntesis evolutiva de enfoques de competencias. A partir de Rodríguez Moreno *et al.* (2010)

Al analizar las perspectivas fundacionales de los diferentes enfoques, nos inclinamos en ponernos al alero de los denominados holístico e interpretativo, por considerar que son estos los que mayormente representan los valiosos elementos para el desarrollo de la gestión directiva como: la relación dialéctica entre la persona y su contexto, la reflexión sobre la experiencia, el autoaprendizaje, la motivación, las emociones y los valores, atributos que consideramos fundamentales para la promoción del desarrollo profesional directivo acorde con nuestra línea de estudio.

Al posesionarnos en esta dimensión filosófica sostenemos que la relación persona/entorno, persona/experiencias de vida, persona/relaciones humana son inseparables, por cuanto entorno, experiencia y relaciones son las que forjan el desarrollo humano en todas sus dimensiones. Desde esta mirada, el fortalecimiento de las competencias se tornan dependientes de las acciones y los contextos, que son los elementos que permitirán el desarrollo de los atributos del pensamiento analítico o crítico, tomar decisiones y resolver problemas, resaltando comportamientos como la motivación y la disposición emotiva que enriquecen el desempeño profesional.

Entenderemos entonces que una competencia no es solo el encuentro ni la suma de dos entidades separadas (trabajador y trabajo), ambos forman una única entidad que correlaciona los atributos del trabajo con la experiencia vivida. Tener consciencia de esta correlación permitirá cimentar, a través de la reflexión, las capacidades que abran las puertas al autoaprendizaje y al aprender a partir de esa experiencia, elementos determinantes para el desarrollo de competencias.

Al igual que Alberici y Serreri (2005:29) asignamos a las competencias un valor transversal que permite enriquecer el desempeño profesional, toda vez que *la competencia no puede reducirse ni a un saber específico ni a una capacidad específica*. En esta línea de pensamiento, abrazamos la mirada del enfoque sociológico o socio-constructivo de las competencias (Rodríguez Moneo, 2011), que centra su atención en el desempeño a partir del componente social, cuyo objetivo se enfoca en determinar las características necesarias de una persona para una actuación exitosa en un grupo social o en una sociedad cambiante, que permita identificar el papel de los individuos en una estructura social (pautas de trabajo en

equipo, cooperación, comunicación, otros), incorporando las habilidades sociales, actitudes y valores, junto con los recursos mentales y las conductas que las personas emplean para comunicarse, aprender, realizar tareas y conseguir un buen desempeño.

En términos concretos, dichos atributos se dejarán ver a través de aquellos comportamientos y actuaciones que, para nuestro caso, los directores deben llevar a cabo cotidianamente. Por ello será importante clarificar algunas implicancias semánticas en relación a las estrategias y prácticas directivas, toda vez que a partir de ellas se visibilizarán las formas de ser, hacer y estar que queremos indagar a partir de este colectivo directivo.

Partiendo de estos enfoques es como llegamos a configurar los elementos constitutivos esenciales de las competencias, los que a partir de Villa y Poblete (2004) se explicitan más claramente en el cuadro siguiente:

ELEMENTOS CLAVES	DESCRIPCIÓN
Saber	Datos, hechos, informaciones, conceptos, conocimientos.
Saber ser	Habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación.
Saber hacer	Normas, actitudes, intereses, valores que llevan a tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades.
Saber estar	Predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo.

Cuadro N° 6: Elementos y descriptores de las competencias. A partir de Villa y Poblete (2004)

Además de las aportaciones anteriores consideraremos otros dos elementos, que a juicio de Teixidó (2007), y en concordancia con el análisis de Pereda, Berrocal y López (2002:48), son condiciones necesarias para conseguir que un desempeño sea efectivamente competente, ya que *los factores que determinan el comportamiento de las personas en la organización van mucho más allá de los rasgos de personalidad y habilidades*. No será suficiente para un desempeño competente contar con los elementos anteriormente descritos, ya que no debemos olvidar que los contextos nos determinan.

A razón de esto, será determinante de que el entono nos brinde las condiciones motivacionales (querer hacer) y los recursos necesarios (poder hacer) que permitan transformar nuestras

actuaciones en competentes. En el cuadro siguiente exponemos resumidamente lo antes mencionado.

ELEMENTOS CLAVES	DESCRIPCIÓN
Querer hacer	Interés o motivación para pasar a la acción.
Poder hacer	Estar en posesión de los medios necesarios para llevar a cabo la acción.

Cuadro N° 7: Componentes adicionales de las competencias, Pereda, Berrocal y López (2002), en Teixidó (2007)

Considerando estas aportaciones, será oportuno reiterar que el núcleo central del presente estudio se focaliza en indagar acerca de las competencias profesionales movilizadas, o no, por los directores para promover la participación en sus escuelas. De acuerdo a ello, profundizaremos en el análisis de aquellas prácticas y estrategias directivas que este colectivo lleva a cabo en torno a nuestro tema de interés.

En este contexto entenderemos como prácticas directivas el conjunto de comportamientos que reflejan aquello que los directores hacen en relación a nuestro estudio (invitar a padres y representantes de la comunidad a actividades en las escuelas). Por su parte, las estrategias directivas las concebiremos como el conjunto de acciones planificadas y concretas que desentrañan los modos de hacer de los directivos, en relación a sus prácticas, movilizando una variedad de recursos, dispositivos, herramientas y decisiones para ello (a través de invitaciones formales, de manera personal, por teléfono, etc.).

Para concretar actuaciones competenciales de calidad, ya sea través de las prácticas o de estrategias directivas, es necesario poseer las motivaciones que nos impulsen a movilizar determinadas acciones, las que deben estar acompañadas de intenciones y elementos positivos que enriquezcan dichas actuaciones. El ser poseedor de determinados atributos no transforma necesariamente a una persona en un individuo competente.

Debemos ser conscientes, tal como mencionábamos antes, que los elementos del contexto (recursos disponibles: humanos, financieros, tecnológicos, logísticos, otros) condicionarán el éxito de un trabajo de calidad, por lo que una persona con un desempeño competente en un

determinado contexto no necesariamente podrá serlo en otro, aunque movilice los mismos recursos.

Nos inclinamos a pensar que un enfoque de desempeño que *relaciona los atributos personales con las tareas a realizar, teniendo en cuenta las características distintivas del lugar de trabajo, así como la cultura de la organización* (Teixidó, 2008 en Gairín y Antúnez, 2008:122), posee gran pertinencia a momento de focalizar actuaciones orientadas a conseguir la competencia laboral.

Atendiendo a estos planteamientos podemos afirmar que las competencias pueden transformarse en *factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener así, de esa complementariedad, el mayor beneficio mutuo* (Villa y Poblete, 2007:23) otorgándole un profundo sentido a lo que se hace.

Anteriormente ya mencionábamos el carácter polisémico, las singularidades, complejidades y características propias de las competencias profesionales. De acuerdo a esto, Mulder (2007:7) nos dice que *su significado depende del contexto y de la utilización que en la práctica se haga del mismo*. El autor nos plantea además que el concepto se relaciona con dos significados preferentes: por un lado el de *autoridad*, es decir, ostentar la responsabilidad, la autorización o el derecho a decidir, producir, prestar servicios, actuar o ejercer; y por otro lado *capacidad*, es decir, poseer conocimientos, aptitudes y la experiencia para ejercer (Mulder, 2007:8). De acuerdo con esto, y situándonos en el segundo significado, es menester acotar sus implicaciones polisémicas para clarificar nuestro posicionamiento.

En el cuadro N° 8 se presentan algunas aportaciones de autores que definen el concepto a partir de sus campos de estudios y visiones particulares. A pesar de sus divergencias éstas no llegan a ser contradictorias, ya que comparten elementos que le son comunes.

Poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones movilizando y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales.

Perrenoud, P. (2012:57)

Capacidad de identificar recursos (conocimientos, aptitudes, valores, informaciones, rasgos de personalidad, habilidades) ser conscientes de ello, movilizarlos y ponerlos en acción cuando la situación lo requiere. Se adquiere con el uso integrado de los recursos y se demuestra en el transcurso de la acción en tiempo real.

Teixidó, J. (2008b)

Conjunto de conocimientos, de destrezas y de aptitudes necesarios para ejercer una profesión, para resolver problemas profesionales de una manera autónoma y flexible y para colaborar en el contexto y en la organización laboral.

Bunk, G. (1994:9)

Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace más eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo, e igualmente en situaciones de prueba.

Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.

Levy-Leboyer, C. (1997:54)

Cuadro N° 8: Definiciones del concepto competencias y sus elementos claves

Independiente de la naturaleza multidimensional de las competencias, se hace evidente, a partir de las citadas definiciones, el acopio de profundas y comunes características. Esto nos revela la presencia de una marcada correlación dialéctica entre los diferentes autores, lo que ratifica una vez más que la competencia es *un constructo complejo, alimentado de una multiplicidad de recursos (cognitivos, operativos, experienciales, organizativos, psicosociales, etc.) que se movilizan y entran en mutua relación de modo sinérgico y positivo, más que como suma o acumulación* (Rodríguez Moreno *et al.*, 2010:28).

Por ello es importante dejar establecido una serie de elementos aportados y compartidos con Villa y Poblete (2004). A saber:

...una característica inseparable de las competencias es que han de “demostrarse” en el desempeño y ser constatables en la práctica, mediante comportamientos evidenciables. La competencia se “demuestra” en la forma que la persona resuelve los problemas, cómo se relaciona y trabaja con los demás, qué actitudes interpersonales demuestra con los demás y qué valores manifiesta. Esta “demostración” del ser competente requiere, como se acaba de exponer; de la integración de múltiples elementos (conocimientos, destrezas, técnicas, actitudes, valores...) (Villa y Poblete, 2004:9).

Considerando aquello, observamos que se instala una especial atención en el desempeño, que tiende a relegar a un segundo plano al conocimiento, pero no lo desecha ni desconsidera totalmente, solo le resta su connotación protagónica y exclusiva hasta antes asignada. *El desempeño implica - además de conocimientos – habilidades y destrezas, resolución de problemas prácticos en situaciones reales, saber mantener relaciones e interacciones con otros, así como saber trabajar en equipo, adaptación a las contingencias del entorno, etc.* (Blas, 2007:21). En este sentido, no son los conocimientos en sí los que cuentan sino el uso que se hacen de ellos.

En una dirección más específica hacia nuestro estudio, Teixidó (2008, en Gairín y Antúnez, 2008) comparte los planteamientos antes expuestos, aunque agrega nuevos elementos. Manifiesta que:

...la actuación del directivo, ante una situación compleja (un ataque verbal por parte de un compañero, la negociación de la plantilla, la obtención de recursos adicionales para un proyecto, etc.) se caracteriza por identificar los recursos que tiene a su disposición: conocimientos, aptitudes, valores, informaciones, rasgos de personalidad, habilidades...Poseerlos y ser consciente de ello permite movilizarlos y actuar cuando la situación lo requiere (Teixidó, 2008:123).

Considerando las anteriores aportaciones y situándonos en el ámbito estrictamente educativo, desde una mirada humanista y al servicio del desarrollo profesional directivo, en el presente estudio entenderemos las competencias como el conjunto combinado de saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores, motivaciones y rasgos de personalidad que se articulan y movilizan en las acciones en contextos determinados, para la efectiva resolución de problemas propios del desempeño laboral.

Al respecto Teixidó (2008, en Gairín y Antúnez, 2008) nos introduce en esta dimensión focalizándose en los beneficios que implica para los directores ser conscientes de su desempeño profesional a partir de un foco competencial. Sobre ello señala que:

El enfoque competencial, si se lleva a cabo con rigor y en profundidad, fomenta que los propios directivos asuman un papel activo en su desarrollo profesional. Se trata de ayudar a adquirir mayor conciencia de su nivel de desempeño en el propio contexto de trabajo, a conocer con mayor profundidad sus puntos fuertes (para explorarlos y aprovecharlos) y, también, sus puntos débiles, con el objeto de plantearse itinerarios de mejora profesional basados en la combinación e integración de diversas modalidades: formación, grupos de autodesarrollo, práctica reflexiva, mentoraje, coaching, etc. (Teixidó, 2008: 121).

Si consideramos que la acción directiva es un elemento fundamental en la mejora educativa, es imperativo que el director desarrolle acciones e iniciativas que vayan en la búsqueda permanente de este cometido, movilizándolo un alto sentido de reflexión, crítica y autocrítica. Llegar a ello implicará ir más allá de lo estrictamente administrativo o de ejecución “mecánica” de los quehaceres. Será necesario que los directores se abstraigan de activismos y desempeños funcionalistas habituales, ya que el escenario socioeducativo actual requiere de un tránsito de prácticas tecnocráticas a actuaciones con sello personal y humanista, que fortalezcan la gestión y permita la representatividad de directores más competentes, de acuerdo a los lineamientos de significado que anteriormente hemos expuesto.

En relación a lo anterior, recogemos un clarificador ejemplo expuestos por Perrenoud (2001) para introducirnos en las implicancias de un “profesional competente” y que por ende ligamos a la figura de un “director competente”. Al respecto afirma que:

...se pueden formar químicos, contadores o informáticos haciendo abstracción de las finalidades de las empresas que los emplearán. Podemos decirnos, de manera un poco cínica, que un buen químico sigue siendo un buen químico si fabrica medicamentos o si fabrica droga. Que un buen contador sabrá, indiferentemente, blanquear dinero sucio o aumentar los recursos de una organización humanitaria. Que un buen informático podrá servir de manera igualmente eficaz a la mafia o a la justicia. Bajo esta lógica, ante todo debemos necesariamente entender qué significa ser un profesional competente (Perrenoud, 2001:3).

Este ejemplo pone de manifiesto las bases fundacionales sobre los elementos en que se debe cimentar el desempeño profesional de los directivos escolares. Nos expone explícitamente desde donde deben emerger los principios filosóficos, psicológicos y valóricos que guiarán sus actuaciones. Es aquí donde sale al ruedo la importancia radical de un saber hacer, saber ser y saber estar, movilizándolo por las sanas y éticas intenciones del humanismo. Desde este punto de vista, y tal como manifiesta Teixidó (2008, en Gairín y Antúnez, 2008):

Al analizar los factores que caracterizan la actuación de un “buen director” no basta con poner atención a las entradas (aptitudes, conocimientos, rasgos de personalidad); debe tenerse en cuenta, además, cómo estos aspectos se integran en el proceso interno de toma de decisión que conduce a la acción (antes), cómo se articulan y evolucionan a los largo de la puesta en práctica (durante), y lo que se obtiene al final (resultados) (Teixidó, 2008:122).

Concordando con esta idea, creemos que el logro de esos resultados *está en el perfeccionamiento de nuestras cualidades personales, tanto individuales como sociales* (Villa

y Poblete, 2007:23), las que a través de una adecuada reflexión una persona competente puede ser capaz de:

...decidir y actuar combinando de modo exhaustivo las capacidades intelectuales, los conocimientos específicos de los contenidos, las capacidades cognitivas, las rutinas y subrutinas, las tendencias motivadoras, los sistemas de control de la voluntad, la orientación personal de los valores y el comportamiento social en un sistema complejo (Weinert, 2001, citado en Rodríguez Moreno et al., 2010:24).

Bajo la misma idea, Le Boterf (2001) afirma que:

...una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera) (Le Boterf, 2001:54).

Es oportuno establecer que la presentación de estos planteamientos nos entregan los cimientos que permiten posesionarnos en un paradigma competencial determinado, al igual que delimitar las implicancias de su significado y sus componentes específicos, los que en los siguientes apartados otorgarán el sustento relacional de los mismos.

En resumen, las competencias entendidas como el conjunto combinado de saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores, motivaciones y rasgos de personalidad que se articulan y movilizan en las acciones en contextos determinados para la efectiva resolución de problemas propios del desempeño laboral, se transforman en el modelo de desempeño profesional más adecuado para afrontar la temática en cuestión, por cuanto considera elementos profesionales y personales presentes de diferentes modelos, clasificaciones y perfiles profesionales que se exponen en el apartado siguiente.

3.2. Clasificación, modelos y perfiles de competencias directivas

Un modelo de competencias es aquel que orienta la mirada hacia los comportamientos que benefician el buen desempeño de las personas en sus áreas de trabajo y que tienden a favorecer el éxito profesional.

En relación con las características e implicancias de los sustentos epistemológicos, ontológicos y hermenéuticos, las competencias las podemos clasificar, de acuerdo con Rodríguez Moreno (2006:58) en tres tipos:

- a) *Unidimensionales*: Identifica a la competencia a partir de una única dimensión que se considera como adecuada para expresar y representar exclusivamente el concepto.
- b) *Multidimensional*: Reconoce la contribución de varios componentes que convergen para originar la competencia. Aunque en cada modelo queda subrayado el papel básico y prioritario de un componente respecto al otro.
- c) *Integradoras*: Son tentativas de definición que se proponen recuperar los aspectos sobresalientes de las anteriores perspectivas para, eclécticamente, llegar a conseguir una visión recompuesta y compleja del término.

Nos inclinamos en establecer que la mirada integradora de las competencias es la orientación que mejor representa el sentir de este estudio, ya que las considera como un conjunto un estructurado de conocimientos, habilidades y logros necesarios para el eficaz desempeño de una tarea laboral, en la que se conjuntan rasgos del modelo unidimensional declarativo³² (saber), procedimental³³ (saber hacer) y el psicosocial³⁴ (saber ser y estar) de la categoría multidimensional.

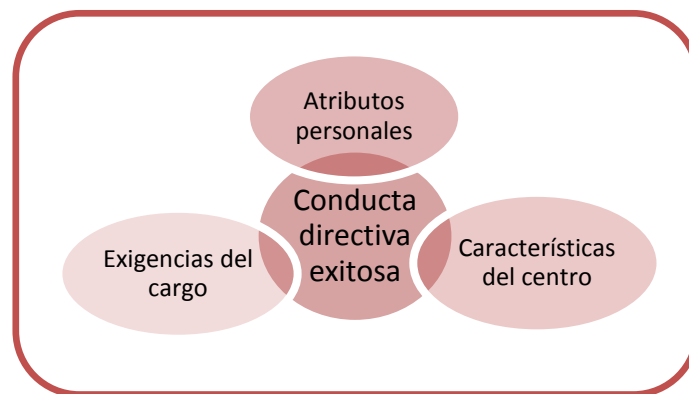
³² El “saber” es lo que constituye la competencia, ya que ésta no es más que un saber actualizado. Un acto exitoso es atribuido al hecho de saber. Cuanto más sé, más competente soy, por lo que el nivel de conocimientos de una persona es puesto en relación a su nivel de competencia.

³³ Se focaliza en el “saber hacer” de la persona que expresa su competencia en términos de objetivos observables. Los resultados son “saber desempeñarse de una manera válida”. La competencia es operativa y mensurable. En algunos casos se menosprecia el “saber” a favor del “hacer”.

³⁴ Le da mucha importancia a movilizar recursos de forma eficaz y flexible, es decir, a la capacidad de activar conocimientos y cualidades personales a la hora de enfrentarse a un problema. Los sucesos, internos y externos, son

Creemos poder afirmar que a partir de la mirada integradora *el desarrollo de competencias puede ponerse al servicio de la persona (visión humanista)* y es por ello que *se plantean las competencias profesionales desde una perspectiva de desarrollo profesional* (Teixidó, 2008, en Garín y Antúnez, 2008:120).

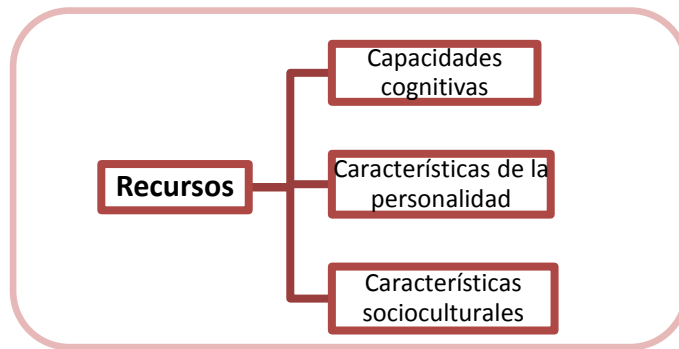
El mismo autor considera tres grandes elementos que se deben considerar para propender a una conducta directiva exitosa. En el esquema N° 11 se expone aquello.



Esquema N° 11: Elementos para una conducta directiva exitosa. A partir de Teixidó (2008)

Los atributos personales son elementos indisolubles de un actuar competencial, tal como lo son las características del contexto institucional, del entorno sociocultural y las condiciones particulares de exigencia que implica el cargo de director. Por lo tanto, es menester que para una adecuada respuesta competencial las personas sean conscientes que se deben movilizar y considerar para ello recursos internos y externos que contribuirán al desarrollo de un buen desempeño profesional. En el esquema N° 12 explicitamos gráficamente dichos recursos, que según Rodríguez Moreno (2006:48) deben ser considerados previos a la ejecución de una actividad/tarea.

los que influyen en la construcción social de la persona. Destacan la pertenencia al grupo, las opiniones, las creencias, los valores de referencia, etc. por lo que tienen de elementos decisivos en la participación de un individuo en una comunidad profesional.



Esquema N° 12: Conjunto de recursos internos y externos previos a la competencia. A partir de Rodríguez Moreno (2006)

En consideración a este modelo y sus principales características, Teixidó (2008b), sugiere un perfil de diecisiete competencias directivas claves, cada una con una serie de comportamientos observables que los directivos escolares debieran poner en acción en sus prácticas diarias. De ellas, creemos que doce se relacionan directamente con competencia de gestión directiva para promover la participación de las familias y la comunidad, las que exponemos en el siguiente cuadro.

COMPETENCIAS	COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES
Adaptación al cambio	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica su visión de la estrategia ante lo imprevisto y busca el compromiso de los colaboradores. - Modifica la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades.
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> - Decide y lleva a cabo cuestiones que son de su competencia, sin dejarse condicionar por interferencias externas. - Asume responsabilidades.
Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> - Se siente comprometido con los objetivos del centro. - Evalúa las repercusiones que se derivan del ejercicio de la función directiva desde una perspectiva ética. - Respeta los derechos de las personas.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Se comunica con claridad y precisión. - Mantiene informadas a las personas que pueden verse afectadas por una decisión. - Es hábil explicando las razones que le han llevado a tomar una decisión.
Control emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Mantiene controladas las propias emociones. - Evita reacciones negativas ante provocaciones, oposición y hostilidad. - Es resistente al trabajo en condiciones de estrés.
Energía	<ul style="list-style-type: none"> - Marca el ritmo de los acontecimientos mediante acciones concretas, no solo palabras. - Capacidad para modificar las rutinas de la organización. - Capacidad para trabajar en situaciones cambiantes, con interlocutores diversos, en jornadas laborales prolongadas.
Fortaleza interior	<ul style="list-style-type: none"> - Se muestra sereno en circunstancias adversas. - Comunica las intenciones y los sentimientos de manera abierta, noble. - Es honesto incluso en negociaciones difíciles con agentes externo.
Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> - Influye en las personas para conducir al grupo hacia un determinado fin. - Motiva a las personas a comprometerse en proyectos. - Inspira confianza y confía en el equipo docente.
Organización	<ul style="list-style-type: none"> - Establece claramente los objetivos. - Delimita funciones, tareas y responsabilidades aprovechando los valores de las personas.
Participación	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta la participación de los diferentes segmentos de la Comunidad Educativa. - Plantea los conflictos para optimizar la calidad de las decisiones buscando el compromiso de las partes. - Considera y es respetuoso con los argumentos e intereses de las partes.
Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Se dirige a otras personas y se integra a un grupo de manera efectiva. - Muestra interés por las personas. - Desarrolla y mantienen una red de relaciones con personas, tanto en el interior del centro como en el exterior.
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea el trabajo individual en función de su contribución al logro de un objetivo común. - Comparte los resultados con los demás.

Cuadro N° 9: Extracto de la versión reducida de competencias claves de los directivos escolares orientadas a la promoción de la participación. A partir de Teixidó (2008b)

La propuesta del referido autor hace explícita una variedad de cualidades personales, interpersonales con las cuales es posible ejercer eficientemente la gestión de los distintos componentes de una organización educativa, que a juicio de Antúnez (2014:4) son: académico, administrativo, gobierno institucional, servicios, desarrollo profesional y sistema relacional.

En relación a este último componente, Antúnez (2014:6) le asigna una connotación relevante, ya que afirma que *constituye un ámbito de actividad transversal y común a los cinco anteriores. Agrupa las tareas que se llevan a cabo con el fin de dar respuesta a aspectos propios de las relaciones interpersonales como son, entre otros, la regulación de la convivencia, la resolución de los conflictos, la negociación, los mecanismos de comunicación, la gestión de las emociones, de los sentimientos, etc.* cualidades necesarias para un perfil directivo como el que planteamos.

Las actuaciones explicitadas en el cuadro N° 9 por Teixidó (2008b) el autor las valora *por la capacidad de identificar los recursos que tiene a su alcance: conocimientos, aptitudes, valores, informaciones, rasgos de personalidad, habilidades...poseerlos y ser consciente de ello, permite movilizarlos y ponerlos en acción cuando la situación lo requiere.* De esta manera, un director que se encuentre en condiciones de movilizar, articular e integrar adecuadamente cada una, o gran parte de éstas, poseerá mayores recursos y probabilidades de generar eficientemente más y mejores relaciones colaborativas en el entorno socioeducativo de la escuela.

De las mencionadas competencias destacamos la adaptación al cambio, la comunicación, el desarrollo personal, la fortaleza interior, la participación, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y por supuesto el liderazgo, competencia que por su relevancia le dedicaremos un espacio particular al final del presente capítulo.

Por otro lado, Campo (2004, citado en Cano, 2005:39-40) propone una clasificación diferente de competencias directivas, las que divide en cuatro grupos. A pesar de aquello, de su exhaustivo ordenamiento y distinta conceptualización, considera unas competencias y áreas competenciales similares, que tienen que ver con cualidades personales, destrezas interpersonales, de gestión y técnicas. De la misma forma destaca

una marcada presencia del liderazgo como una competencia relevante. En el cuadro N° 10 se expone lo anteriormente dicho.

COMPETENCIAS	COMPORTAMIENTOS
1. Cualidades personales	
Decisión	Capacidad para adoptar decisiones y actuar de acuerdo a ellas con determinación.
Equilibrio	Mantenimiento de una conducta racional y un comportamiento aceptable, aun en condiciones de dificultad y de estrés.
2. Destrezas interpersonales	
Empatía	Habilidad para entender los valores, las opiniones y cualidades de los demás.
Trabajo en equipo	Capacidad para actuar juntamente con otros en la realización de tareas compartidas, tanto en el liderazgo del grupo como siendo un miembro más. Determinación para situar las necesidades del grupo por encima de los deseos personales.
3. Destreza de gestión/dirección	
Planificación	Habilidad para anticipar resultados deseables y para poner los medios necesarios en su consecución.
Motivación	Capacidad para entusiasmar a los demás con alguna tarea y para mantener su dedicación.
Liderazgo	Capacidad para formar equipos eficaces, para proporcionar dirección a la organización y para inspirar a los demás en las líneas de acción.
4. Destrezas técnicas	
Negociación	Habilidad para negociar con instancias internas y externas los procedimientos y recursos para el éxito de los proyectos.
Organización de los recursos	Conocimiento y destrezas para identificar, obtener y organizar los recursos adecuados para asegurar el éxito de los proyectos.
Evaluación	Capacidad para organizar y poner en marcha estrategias y materiales de evaluación apropiados.

Cuadro N° 10: Modelo de competencias directivas. A partir de Campo (2004)

Basados en una lógica similar, aunque con una mirada más operativa, la Fundación Chile³⁵ elaboró un Modelo de Gestión y Dirección Escolar de Calidad basado en competencias funcionales y conductuales, que contempla seis áreas de interés. Sus consideraciones más relevantes para nuestro estudio se dejan ver en las áreas de la Gestión de la Convivencia Escolar y Competencias Conductuales, en las que se

³⁵ Corporación privada sin fines de lucro cuyos socios son el Gobierno de Chile y BHP-Billiton - Minera Escondida. Su misión es introducir innovaciones de alto impacto y potenciar el capital humano para aumentar la competitividad de Chile, promoviendo y desarrollando la economía a través de transferencias tecnológicas y en alianza con redes de conocimiento locales y globales. Información del Modelo de Gestión disponible en: <http://goo.gl/Y1Qq7k>

destacan la presencia de competencias de gestión de las interacciones, convivencia escolar, comunicación, compromiso social, trabajo en equipo y el liderazgo efectivo. El cuadro N° 11 explica lo antes mencionado.

AREA	COMPETENCIAS FUNCIONALES / CONDUCTUALES
1. Gestión Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar los procesos a su cargo - Gestionar el crecimiento de la escuela - Gestionar el desarrollo profesional del equipo docente y asistentes de la educación - Gestionar recursos humanos
2. Gestión Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Generar condiciones para la gestión de contenidos curriculares - Asesorar a los docentes en sus procesos de aprendizaje enseñanza - Desarrollar estrategias educativas del establecimiento - Gestionar el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de aprendizaje - Orientar a los estudiantes y sus familias - Orientar a los alumnos hacia su desarrollo futuro
3. Gestión de la Convivencia Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar la interacción y convivencia escolar - Prevenir situaciones de riesgo psicosocial - Gestionar redes sociales
4. Competencias Conductuales	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo efectivo - Gestión de la innovación - Compromiso social - Comunicación para la interacción - Trabajo en equipo

Cuadro N° 11: Modelo de competencias directivas. A partir de la Fundación Chile (2006)

A partir de esta misma propuesta, dentro del ámbito de las competencias funcionales considera, con el código CF01, Gestionar la Relación con la Comunidad y el Entorno, de la que se desprenden ocho desempeños estándares y cinco destacados que se espera que sean movilizados por los directores, los que se presentan en el cuadro N° 12.

GESTIONAR LA RELACIÓN CON LA COMUNIDAD Y EL ENTORNO	
DESEMPEÑOS ESTANDARES	DESEMPEÑOS DESTACADOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Establece políticas de participación de estudiantes y apoderados en la comunidad educativa. 2. Define sistemas y aplicación de procedimientos sistemáticos para conocer a los estudiantes y sus familias. 3. Integra la información recabada en la planificación anual del establecimiento. 4. Promueve la utilización de procedimientos sistemáticos para conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes, apoderados y profesores con la gestión institucional. 5. Promueve procedimientos sistemáticos para conocer las necesidades del entorno del establecimiento. 6. Considera las necesidades del entorno del establecimiento en la planificación anual, considerando la escuela como parte integral del entorno. 7. Pone al servicio de las instituciones de la comuna sus instalaciones; gimnasio, laboratorio de computación, etc. 8. Establece convenios de cooperación y aprendizaje recíproco con otras instituciones como: Cruz Roja, Bomberos, Carabineros, Iglesias, Empresas, Universidades, Centros de Educación Superior etc. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instala en el currículo la relación con el entorno como eje importante de la formación personal de los estudiantes. 2. Promueve el desarrollo de la comuna para favorecer el logro de los aprendizajes. 3. Relaciona a la escuela con los líderes de la comuna en los diversos ámbitos de la vida ciudadana. 4. Relaciona a la escuela con diversas instituciones para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de las competencias de empleabilidad y favorecer su futura inserción laboral. 5. Mantiene excelentes relaciones con los medios de comunicación y organizaciones del entorno.

Cuadro N° 12: Desempeños estándares y destacados. A partir de la Fundación Chile (2006)

De igual modo, un aporte importante en este aspecto es el realizado por Uribe y Celis (2012:118), quienes al igual que la Fundación Chile, distinguen entre competencias³⁶ funcionales y conductuales para proponer un perfil de competencias para el cargo directivo³⁷, de las cuales hemos rescatado aquellas más relevantes para nuestro estudio, las que exponemos en el cuadro N° 13.

³⁶ El perfil de un cargo directivo se define a partir de un conjunto de competencias que lo componen, según el rol y expectativas que se tiene del cargo. Así entenderemos *competencia como una capacidad movilizadora*, en que se distinguen habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas con el desempeño efectivo. Adicionalmente esta capacidad se potencia en los directivos al sumarle experiencia, valores y actitudes que son la expresión de un compromiso con las buenas prácticas educativas. Las competencias incluyen en su definición un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental) y un saber ser (actitudinal) (Uribe, 2009).

³⁷ El cuadro completo se encuentra en Anexo N° 1.

COMPETENCIAS FUNCIONALES	
Coordinar redes internas/externas del establecimiento.	Crea y articula redes de cooperación y apoyo al interior del establecimiento y con la comunidad externa.
COMPETENCIAS CONDUCTUALES	
Liderazgo directivo	Conduce, orienta, motiva y genera confianza en la comunidad escolar, con el fin de influir en el logro de una visión alineada con el proyecto educativo, guiando a su equipo de trabajo hacia altos estándares de desempeño, promoviendo el desarrollo de su equipo, en un clima de confianza y apoyo permanente.
Compromiso institucional	Realiza su trabajo con calidad y equidad, conduciéndose a partir de los valores definidos en el proyecto educativo institucional, generando confianza y credibilidad y comprometiéndose con su rol de formador de personas, tanto dentro como fuera del establecimiento. Este compromiso sobrepasa el ámbito de su escuela y se proyecta en promover un trabajo colaborativo entre escuelas y otras organizaciones relevantes para su comunidad escolar.
Relaciones interpersonales	Se relaciona e interactúa con otros a través de un trato empático, respetuoso y funcional, buscando conocer sus necesidades y preocupándose de dar a conocer sus puntos de vista de una manera clara y oportuna, abordando situaciones de conflicto con seguridad, pertenencia y tranquilidad.
Iniciativa e innovación	Responde positivamente ante los cambios y situaciones del entorno, generando ideas creativas e innovadoras con el objetivo de promover el desarrollo de la comunidad educativa.

Cuadro N° 13: Extracto del perfil de competencias directivas. A partir de Uribe y Celis (2009)

Finalmente, y con una actual vigencia en Chile, hacemos visible el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005:21-23) aludido en el apartado 2.1. En él se establecen, de acuerdo a nuestro tema de estudio, en el área de Gestión del Clima Organizacional y Convivencia, cinco criterios de desempeño con sus respectivos descriptores que se orientan directamente al fortalecimiento de la participación. Se detallan en el mencionado instrumento actuaciones directivas enfocadas a promover el buen clima de trabajo, la participación y colaboración de los padres como protagonistas del proceso de aprendizaje de sus hijos y la incorporación del contexto socioeconómico y cultural el quehacer de la comunidad educativa. En el siguiente cuadro se presentan sus principales elementos.

D-1: El director y equipo directivo promueven los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas	
	Descriptor
Un adecuado clima de trabajo favorece el aprendizaje organizacional y el compromiso de equipo que son aspectos fundamentales para la consecución de metas de aprendizaje e institucionales de un establecimiento. Por ello, para propiciar un clima laboral favorable, el director y equipo directivo junto con exigir altos criterios de cumplimiento, deben reconocer logros y promover lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> a. Demuestran compromiso con los valores institucionales, promoviendo la participación del personal para el desarrollo y consecución de las metas de la escuela. b. Promueven un clima de igualdad de oportunidades y una política de puertas abiertas ante todos los actores de la comunidad educativa. c. Promueven una cultura organizacional en la cual el personal reconoce y asume responsabilidad colectiva en el éxito de la escuela. d. Aseguran que cada una de las unidades, grupos de trabajo y/o individuos adopten las acciones que permitan alcanzar las metas de la escuela.
D-2: El director y equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educativo, los estudiantes y los padres y apoderados	
La participación y colaboración de los padres y apoderados es un aspecto crucial para el logro de las metas de aprendizaje. En ese sentido, el director y los docentes directivos deben promover una cultura escolar donde los padres y apoderados sean considerados protagonistas del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, es fundamental que junto con informar periódicamente a éstos sobre los avances de rendimiento individual y grupal de los estudiantes, se desarrollen estrategias de apoyo conjunto. En esta tarea, si se quiere que los padres y apoderados actúen en coherencia con los valores del establecimiento, es preciso que antes conozcan su proyecto educativo institucional.	<ul style="list-style-type: none"> a. Estimulan y facilitan la participación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. b. Desarrollan y mantienen relaciones de colaboración y comunicación con los padres y apoderados. c. Desarrollan y mantienen redes de apoyo para los estudiantes dentro de la comunidad educativa. d. Evalúan permanentemente la relación escuela - familia buscando su mejoramiento.
D-3: El director y equipo directivo garantizan la articulación de la definición del proyecto educativo institucional con las características del entorno	
La educación y la sociedad están en continua interacción. Por ello el director y equipo directivo, como conductores del proyecto educativo del establecimiento que presiden, deben asegurar que dicho proyecto guarde coherencia con el contexto socioeconómico y cultural de su comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> a. Conocen a sus estudiantes y su realidad socioeducativa. b. Incorporan la influencia de la cultura local y de sus organizaciones en los procesos educativos. c. Consideran el rol que juega la educación en el contexto de su localidad en la implementación de su proyecto educativo. d. Conocen y comprenden las condiciones y dinámicas propias de la comunidad escolar. e. Diseñan actividades orientadas a identificar y nutrir las relaciones con la comunidad.

D-4: El director y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes	
La escuela no es una organización aislada, dado que se ve afectada por el medio sociocultural en que se encuentra inserta. Por ello, es importante que el director y equipo directivo fortalezcan las relaciones con la comunidad y construyan relaciones de cooperación con instituciones tanto académicas y profesionales como gubernamentales y empresariales.	<ul style="list-style-type: none"> a. Gestionan la organización escolar como parte integral de la comunidad. b. Construyen relaciones de cooperación con otros líderes de la comunidad en los ámbitos de competencia del establecimiento. c. Involucran al establecimiento con instituciones académicas y profesionales para establecer redes de trabajo que contribuyan al aprendizaje recíproco. d. Se relacionan con instituciones gubernamentales y empresariales, para potenciar los resultados de aprendizaje de los alumnos y/o su futura inserción laboral.
D-5: El director y equipo directivo informan a la comunidad y sostenedor los logros y necesidades del establecimiento	
Es fundamental que la comunidad educativa y el sostenedor estén involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, el director y equipo directivo deben difundir y desarrollar procedimientos periódicos para monitorear y evaluar los logros y necesidades del establecimiento en conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> a. Informan a la comunidad educativa acerca de los resultados académicos de los estudiantes. b. Informan a los padres y apoderados sobre el aprendizaje individual de los estudiantes. c. Establecen un sistema de difusión de las actividades y proyectos del establecimiento. d. Informan al sostenedor acerca de los aspectos administrativos y desarrollo del proyecto educativo institucional del establecimiento. e. Trabajan cooperativamente con el sostenedor para potenciar el proyecto educativo institucional.

Cuadro N° 14: Dominios y descriptores del área de Gestión del Clima Organizacional y Convivencia del Marco para la Buena Dirección. A partir del MINEDUC, 2005

El mismo instrumento es más explícito en destacar, en un ámbito propio y exclusivo, el papel fundamental que se le asigna al liderazgo, como una competencia necesaria para promover cambios, incorporar elementos del contexto, generar espacios de participación y orientar con efectividad el PEI de la escuela.

Se refuerza por tanto la idea de que el director, junto al equipo directivo, sea capaz de administrar el cambio al interior de la escuela, poseer habilidades comunicacionales y empáticas, administrar y resolver conflictos, difundir y asegurar la participación de los principales actores de la comunidad educativa en el desarrollo del PEI. En el cuadro N° 15 se exponen los dominios y descriptores con detalle.

A-1 El director y equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior de la escuela	
	Descriptor
<p>Para garantizar los logros de aprendizaje de los estudiantes y los logros institucionales, el director y su equipo directivo deben ser líderes dentro de la comunidad educativa. Esto significa que deben ser capaces de adaptarse y guiar a la institución que conducen de acuerdo a cambios sociales, económicos y culturales del entorno.</p> <p>Un buen liderazgo puede asumir diferentes caras, porque éste debe responder a las necesidades que el establecimiento educativo tenga en uno u otro momento, las que pueden variar en el tiempo.</p>	<p>a. Utilizan distintos estilos de liderazgo de manera eficiente.</p> <p>b. Ejercen su rol como formadores de personas y de la organización.</p> <p>c. Reflexionan sobre su gestión profesional en el contexto de su labor directiva.</p> <p>d. Son capaces de adaptarse a circunstancias cambiantes.</p> <p>e. Lideran procesos de cambio al interior de la escuela.</p> <p>f. Promueven y apoyan una cultura organizacional flexible.</p>
A-2 El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden las perspectivas de otros actores	
	Descriptor
<p>La base para un liderazgo efectivo es la buena comunicación entre el líder y los miembros del grupo. En ese sentido, el director y equipo directivo como líderes de la comunidad educativa deben asegurar canales efectivos de comunicación, a fin que sus mensajes sean entendidos y que los miembros de la comunidad se sientan escuchados. El director y equipo directivo debe ser claro al explicar lo que solicita y al anunciar cambios; respondiendo todas las consultas e inquietudes que surjan.</p>	<p>a. Son capaces de comunicarse de manera efectiva con diferentes interlocutores, tanto en forma oral como escrita.</p> <p>b. Son capaces de escuchar y estar abiertos a recibir comentarios, ideas y sugerencias.</p> <p>c. Practican un trato cordial y de cooperación con la comunidad educativa.</p> <p>d. Establecen canales de comunicación con personas ligadas al proceso de toma de decisiones fuera de la comunidad escolar.</p>
A-5: El director y equipo directivo difunden el proyecto educativo y aseguran la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo	
	Descriptor
<p>Para orientar con efectividad las acciones de profesores, alumnos y apoderados, el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento debe ser una visión compartida en la comunidad educativa. En ese sentido, el director y equipo directivo deben asegurar una formulación participativa de dicho proyecto, junto con la revisión y modificación permanente de sus objetivos.</p>	<p>a. Comunican el proyecto educativo de la escuela.</p> <p>b. Promueven el desarrollo de una visión compartida del proyecto educativo institucional.</p> <p>c. Procuran que los cambios al interior de la unidad educativa se reflejen en la planificación del establecimiento.</p> <p>d. Aseguran que la planificación se base en información relevante, considerando a los actores del contexto interno y externo.</p> <p>e. Generan espacio para que los intereses de los distintos actores de la comunidad escolar se vean reflejados en el Proyecto Educativo Institucional.</p>

Cuadro N° 15: Dominios y descriptores del área del Liderazgo del Marco para la Buena Dirección. A partir del MINEDUC, 2005

Las consideraciones del Marco para la Buena Dirección, en torno al tema de nuestro interés, la valoramos en la medida de su cobertura teórica por su manifiesta intencionalidad promotora de la colaboración e implicación directiva con el contexto sociocultural y el fortalecimiento del liderazgo, lo que la transforma en una importante guía para el desempeño directivo. Sin embargo, más allá del ideario teórico que le circunda se visualizan divergencias prácticas que dificultan e impiden la concreción de muchas de aquellas manifiestas aspiraciones. Muestra de ello son las múltiples exigencias del sistema hacia el logro académico de los estudiantes, el control y seguimiento burocrático de los procesos institucionales, recursos humanos exiguos, entre otros.

Tal como expusimos en el Capítulo 2, en relación al Plan de Formación de Directores de Excelencia en Chile, el MINEDUC, a través del CPEIP, han establecido en esta formación una serie de competencias básica que los profesionales deberían estar en condiciones de desarrollar en sus futuros desempeños. De esta manera, se han priorizado competencias destinadas a pensar en la escuela de forma sistémica, estimular los aprendizajes, fijar metas grupales compartidas, estimular el trabajo colaborativo, desarrollar ambientes de confianza, saber incorporar a las familias como recurso de apoyo y establecer redes en su comunidad.

Cada uno de sus elementos constitutivos pueden ser relacionados y extrapolables, directa e indirectamente, con la promoción de la participación, aunque en los aprendizajes N° 1 y 3 se consideran explícitamente estos elementos, los que se exponen en el cuadro N° 16.

APRENDIZAJES	COMPETENCIAS Y DESCRIPTORES
1. Aprender a establecer una dirección	El director de excelencia tiene que saber pensar su escuela de manera sistémica asumiendo que los cambios afectan a la escuela en su totalidad. Tener una mirada de futuro para planificar y establecer una visión de largo plazo que le dé sentido a las acciones educativas de su escuela; generar en su escuela un clima de orden que estimule el aprendizaje; fijar metas grupales compartidas con su equipo docente, alumnos y padres y apoderados, y saber motivarlos hacia un compromiso con la escuela y sus resultados; priorizar y generar estrategias para alcanzar dichas metas y; estimular el trabajo colaborativo entre los profesores, la innovación y el emprendimiento.
2. Aprender a desarrollar a las personas	Generando un ambiente de valoración y estimulación intelectual, dando apoyo pedagógico e individual a sus docentes, así como aprender a ser potente como modelo educativo y valórico; desarrollar un ambiente de confianza en las capacidades de los estudiantes independientemente de los ambientes culturales y económicos que provengan y generar altas expectativas de logro de aprendizaje de sus estudiantes. Saber colocar metas altas, exigentes y posibles para profesores y alumnos.
3. Aprender a rediseñar su organización escolar	Para ello debe conocer estrategias para generar una cultura de calidad, de trabajo bien hecho, de optimismo académico: un ethos escolar positivo. En el aspecto organizacional debe saber manejar el contexto donde trabajan sus docentes, como la importancia de la infraestructura. Dar oportunidades para que los profesores hagan lo que saben hacer y al mismo tiempo levantar desde la propia escuela las necesidades de formación continua específica para esas necesidades. Debe saber incorporar a las familias como recursos de apoyo y conocer sobre la importancia de los modelos parentales. Establecer redes en su comunidad y una estructura organizacional donde cada uno sabe su rol e importancia en la escuela. Sabe desarrollar estrategias de mejoramiento de recursos humanos, materiales y financieros.
4. Aprender a gestionar el programa de enseñanza	Asignar recursos humanos y pedagógicos de acuerdo a las evaluaciones de los aprendizajes y de las fortalezas de su equipo docente; saber realizar un monitoreo permanente de los procesos educativos de su escuela, estimulando y apoyando la calidad de las clases de los profesores. Además, sabe observar clases de sus profesores y entregarles retroalimentación, incentivar en sus profesores el buen uso del tiempo pedagógico, velar por la cobertura de los contenidos y asegurar el aprendizaje efectivo en el aula. Tiene que adquirir los conocimientos y habilidades que le permitan planificar y tomar decisiones en su escuela basado en evidencias (resultados SIMCE, evaluaciones docentes, pruebas internacionales, etc.).

Cuadro N° 16: Competencias Plan de Formación Directores de Excelencia. MINEDUC – Chile

Por otro lado, la misma institución gubernamental ha puesto a disposición de los Sostenedores una batería de perfiles directivos³⁸ para ser considerados en los procesos de selección de directores de acuerdo a sus lineamientos y políticas, los que pueden ser readecuados por cada administración en consideración a las realidades locales.

Se establecen en ellos las principales características profesionales que se esperan de los directivos al momento de postular a un cargo por concurso público de acuerdo a la realidad en la cual se desempeñará el profesional. Dichos perfiles fueron elaborados y propuestos en base a los modelos de Sistema de Alta Dirección Pública³⁹, lo que le otorga pertinencia en relación al grado de importancia del mencionado cargo.

A partir de esto, se ha generado un perfil directivo genérico y otros cuatro adicionales en relación a algunas características de desempeño de los establecimientos educacionales públicos existentes en Chile: Escuelas de desempeño insuficiente, rurales, vulnerable y de desempeño alto.

En cada uno de los perfiles se especifica la misión del cargo, aunque es la misma para todos los diferentes tipos de establecimientos. En ella se establece que “al director le corresponde la dirección, administración, supervisión y coordinación del establecimiento educacional municipal. Debe conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, forjando una comunidad educativa orientada al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Para ello debe gestionar, orientar, supervisar y coordinar a los diferentes actores que la conforman así como sus procesos, cautelando el cumplimiento de los lineamientos y orientaciones establecidos”.

Una situación similar ocurre con las funciones y competencias, ya que solo se evidencian pequeñas diferencias entre estos. A continuación presentamos en el cuadro N° 17 un extracto del perfil directivo estándar con las principales funciones y competencias consideradas en relación a nuestra temática.

³⁸ Fuente: <http://goo.gl/I24igt>. Ver detalle de los mencionados perfiles en el anexo N° 3.

³⁹ Información oficial en: <http://goo.gl/LRzBn>

DESCRIPCIÓN	
Funciones estratégicas	<p>En lo pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adoptar las medidas para que los padres reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos. - Incorporar a las familias como recursos de apoyo, reconociendo la diversidad de oportunidades con que cuenta la comunidad escolar. - Desarrollar un ambiente de respeto, valoración, estimulación intelectual y altas expectativas para los diferentes actores de la comunidad educativa, con el fin de propiciar los aprendizajes de los estudiantes. <p>En lo administrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover una adecuada convivencia en el establecimiento educacional. <p>En lo financiero:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asignar, administrar y controlar los recursos en los casos que se le haya otorgado esa facultad por el sostenedor. - Ser proactivo en la búsqueda de otros recursos de financiamiento, aporte o alianzas con otras organizaciones.
Competencias para el cargo	<p>Liderazgo Pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza herramientas y estrategias para potenciar una cultura escolar orientada al logro de los objetivos de aprendizaje en un clima organizacional de respeto, orden, confianza y colaboración. - Motiva y compromete a la comunidad educativa en el logro de objetivos desafiantes y compartidos. <p>Gestión de personas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establece límites y promueve mecanismos de colaboración en la resolución de conflictos. - Desarrolla y aplica estrategias de trabajo colaborativo. <p>Gestión y logro</p> <p>Relación con entorno y redes</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Comunica y negocia posturas de manera abierta, clara y congruente, respetando puntos de vista diferentes, fomentando la convivencia y resolviendo conflictos. b) Genera relaciones de cooperación y convenios con organizaciones y actores tanto internos y externos al establecimiento que contribuyan a los objetivos del establecimiento. c) Involucra a la comunidad en el Proyecto Educativo incorporando en su gestión aspectos relacionados con las tradiciones y características propias de la comunidad en el que está inserto el establecimiento. <p>Visión estratégica e Innovación</p> <ol style="list-style-type: none"> d) Anticipa escenarios y comprende la incidencia de factores externos (locales y nacionales) sobre su gestión, identificando, promoviendo e implementando soluciones creativas acordes al contexto y realidad institucional.

Cuadro N° 17: Misión, funciones y competencias genéricas de los directores de escuela según propuesta del MINEDUC – Chile

Evidenciamos que en la misión del cargo del director no se declara explícitamente la participación como un foco de atención preferente. Sin embargo, queda de manifiesto que para conducir el PEI los directores deberán gestionar, orientar, supervisar y coordinar una diversidad de acciones y a los actores educativos. A partir de este supuesto queda la puerta abierta, sin una exigencia establecida, en relación a que se puedan desarrollar acciones de gestión a través de un enfoque participativo más abierto.

Dejaremos establecido que, en cualquier sentido y forma, es imprescindible que los desempeños competenciales de los directores vayan en beneficio del fortalecimiento de la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Sean cuales fueren las actuaciones, estrategias o tomas de decisiones, éstas deben considerar, en la medida de lo posible, la participación de los agentes educativos en la planificación, desarrollo curricular y evaluación de los procesos institucionales (Fernández Serrat, 2008:131-135).

Para esto también será necesario y fundamental movilizar competencias relacionales que consideren las dimensiones intrapersonales (con uno mismo), interpersonales (con los demás), grupales y reticulares (redes sociales y virtuales) (Aramendi, 2008:144-150) que propendan a un mayor acercamiento, cohesión y confianza entre los miembros de la comunidad educativa en general. En esta línea, es preciso poner especial consideración a las competencias emocionales propuestas por Goleman (1996:75-76) en las que un director tendría que focalizar prioritariamente su atención:

1) *Conocimiento de las propias emociones*: El principio de Sócrates "*conócete a ti mismo*" se refiere a esta pieza clave de la inteligencia emocional: Tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Las personas que tienen una mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.

2) *Capacidad para controlar las emociones*: La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. Su ausencia acarrea exigua capacidad de tranquilizarse a uno mismo, de desembarazarse de la ansiedad, de la tristeza y la irritabilidad exagerada. Quienes

destacan en esta capacidad se recuperan mucho más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida.

3) *Capacidad de motivarse a sí mismo*: Controlar la vida emocional y subordinarse a un objetivo resulta esencial para espolear y mantener la atención, la motivación y la creatividad. Si estamos capacitados para sumergirnos en el estado de “flujo” estaremos más capacitados para lograr resultados sobresalientes en cualquier área de la vida. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos.

4) *El reconocimiento de las emociones ajenas*: La empatía, otra capacidad que se asienta en la conciencia emocional de uno mismo constituye “la habilidad popular” fundamental. La empatía es la base del altruismo. Las personas empáticas suelen sintonizar con las sutiles señales que indican qué necesitan o qué quieren los demás. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).

5) *El control de las relaciones*: El arte de las buenas relaciones se basa, en buena medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas. Estas son las habilidades que subyacen a la popularidad, liderazgo y la eficacia interpersonal. Las personas que sobresalen en este tipo de habilidades suelen ser auténticas “estrellas” que tienen éxito en todas las actividades vinculadas a la relación interpersonal.

A razón de que *mucho de lo que conocemos hoy en el ámbito de la dirección se fundamenta en la investigación sobre liderazgo escolar, cuyo resultado es expresión del impacto que el líder es potencialmente capaz de provocar en las prácticas profesionales docentes, la convivencia y las relaciones con la comunidad* (Uribe y Celis, 2012:113) es que creemos que a partir de las competencias emocionales propuestas es posible cimentar y fortalecer, a pesar de sus complejas facetas y ámbitos, un efectivo liderazgo directivo. Un liderazgo que conceda importancia al manejo de las propias emociones, a las relaciones humanas, a las competencias interpersonales y a las técnicas de

motivación instrumental (Sergiovanni, 1984, citado en Murillo, 2006:14) que contribuyan a fortalecer las relaciones sociales e institucionales.

En este sentido, no es un cliché reiterarlo y es preciso ratificar que *no puede existir un buen centro sin un buen liderazgo* (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993:9).

Por la importancia que le asignamos a esta competencia y evitar caer en un vacío de delimitación conceptual, es preciso situarnos en una comprensión orientativa a partir de las aportaciones de variados autores.

De esta manera, planteamos el sentido del liderazgo a partir de Leithwood (2009:20) quien lo define como *la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela*. Gorrochotegui (1997:147) por su parte lo define como *un proceso por el que se muestra a los colaboradores -a través de la conducta personal del directivo y de una visión sobre el centro -cuál es el camino a seguir en sus actuaciones formales e informales para que hallen un sentido a lo que hacen y logren los propósitos del centro*.

Álvarez (2010:25) por su parte es más concreto en su percepción y plantea que *el liderazgo hace referencia al desarrollo de habilidades para capacitar, facilitar, orientar, entusiasmar, motivar, comunicar, modelar conductas, implicar y crear cultura y un largo etcétera vinculado a actitudes propias de la interacción y relación personal con los colaboradores* y que a juicio de Weinert (1985) estará condicionado por una serie de variables para sistematizar un estilo de dirección determinado.

A este respecto el autor señala que dichas variables condicionantes del liderazgo tienen que ver con: el tipo de trabajo, tipo de organigrama, clima relacional, dimensión del grupo, homogeneidad del grupo, tipo de estructura y poder, sistema de recompensas y personalidad del propio director (Weinert, 1985:356-357). A esta última condición le asignamos una importancia considerable, ya que a partir de ella es donde se despliegan características relacionadas con la personalidad de cada individuo, su carácter, sus intereses personales y formas de ver la vida (Álvarez, 1996:308). De igual manera, no

menos importante y pertinente es considerar como un elemento relevante el contexto sociocultural en que se circunscribe la escuela y el desempeño del director.

A partir de esto, y por las implicancias del tema del estudio, es que creemos que los enfoques del liderazgo compartido y sostenible conjugan con esta idea (Harris y Chapman, 2002; Bass y Avolio, 1994; Leithwood, 2009; Hargreaves y Fink, 2008). De acuerdo a nuestra convicción, cada uno de estos enfoques es depositario de valiosos sustentos epistemológicos con miras a una gestión participativa, innovadora y trascendente. Ellos ponen en valor, y en consideración, principios básicos como prácticas y condiciones de promoción de procesos de participación que permiten una inclusión efectiva de todos los estamentos y elementos del entorno vinculados al proceso educativo de una escuela. De esta manera, propenden a transformar las prácticas directivas en favor de nuestro tema en cuestión y hacerlas más permanentes en el tiempo.

Es por ello que nos inclinamos en la idea de procurar instalar estilos de liderazgos que se centren fundamentalmente en promover las relaciones interpersonales, estableciendo un clima cooperativo y relaciones efectivas y colaboradoras (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993:38).

Consecuentemente con esto, afirmamos, tal como lo hace Murillo (2006) que:

...para conseguir una dirección para el cambio es necesario replantearse el modelo de dirección desde sus bases, empezando por reformular el propio concepto de liderazgo: quién y cómo se asume. Así, es necesario: un liderazgo compartido, distribuido; con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente; con una dirección visionaria; que asuma riesgos; directamente implicado en las decisiones pedagógicas; y, bien formado en procesos de cambio (Murillo, 2006: 22).

Del mismo modo, compartimos la mirada de Harris y Chapman (2002, citado en Murillo, 2006:10), en cuanto a que es conveniente desarrollar un liderazgo distribuido, ya que ello *significa un cambio en la cultura. Una cultura que implica el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela.*

En este sentido, el liderazgo directivo se traspasa y distribuye intencionalmente a los miembros de la comunidad, de acuerdo a sus competencias, haciéndolo más democrático y menos instructivo. Permite el desarrollo personal, profesional y una mayor implicancia de sus miembros en los procesos.

Sin embargo, para que esto se pueda concretar se deben superar, en la medida de lo posible, barreras normativas y culturales que mantienen a los directores en la realización de labores de ordenamiento, presupuestos, control y revisión, por otras acciones de mayor amplitud y visión de futuro. Esto nos lleva a pensar en un liderazgo caracterizado por el desarrollo de competencias de carácter más altivo.

Hargreaves y Fink (2008:1) afirman que *el cambio en la educación es fácil de proponer, complicado de llevar a la práctica y extraordinariamente difícil de sostener*. Por ello planteamos la necesidad de instalar e institucionalizar un trabajo conjunto, coordinado y participativo que permita que las innovaciones y los cambios puedan implementarse con éxito y sean sostenibles en el tiempo, lejos de activismos de gestión que muchas veces se diluyen con un cambio de director o por ausencia de compromiso por parte de los integrantes de la comunidad educativa. El cuadro N° 18 muestra los principios fundamentales que guían el hacer del enfoque del liderazgo sostenible.

PRINCIPIOS	DESCRIPCIÓN
Profundidad	El liderazgo sostenible es importante. Preserva, protege y fomenta el aprendizaje profundo y amplio para todos, en unas relaciones de atención a los demás.
Duración	El liderazgo sostenible perdura. Conserva y mejora los aspectos más valiosos del aprendizaje y la vida a lo largo del tiempo, año tras año, de un líder al siguiente.
Amplitud	El liderazgo sostenible se extiende. Sostiene el liderazgo de los demás, a la vez que depende de él.
Justicia	El liderazgo sostenible no perjudica su entorno sino que lo mejora activamente, y para ello busca formas de compartir los conocimientos y los recursos con los centros educativos vecinos y la comunidad local.
Diversidad	El liderazgo sostenible fomenta la diversidad cohesiva e impide la estandarización alineada de la política, el currículum, la evaluación y, el desarrollo y la formación del profesorado en la enseñanza y el aprendizaje. Estimula la diversidad, aprende de ella y crea la cohesión y la interconexión entre sus componentes, ricos por su propia variedad.
Iniciativa	El liderazgo sostenible desarrolla los recursos humanos y materiales, no los reduce. Renueva la energía de las personas. El liderazgo sostenible es un liderazgo prudente y con iniciativa que no desperdicia ni el dinero ni las personas.
Conservación	El liderazgo sostenible, en su propósito de construir un futuro mejor, respeta el pasado y sobre él construye.

Cuadro N° 18: Principios de liderazgo sostenible. A partir de Hargreaves y Fink (2008)

Ante lo expuesto, debemos enfatizar, en comunión con Leithwood (2009:30) que *los líderes efectivos, en las escuelas que atienden a grupos heterogéneos de estudiantes, promueven un sentido de comunidad entre todos los miembros de la escuela, incluidos los estudiantes, los profesores, los familiares, y otros*, condiciones muy necesarias de fortalecer en el contexto de este estudio.

En este mismo sentido y de manera coincidente, el MINEDUC (2005:11), a través del Marco de la Buena Dirección, señala que *el liderazgo escolar no es una característica exclusiva del rol de director, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad sobre una tarea, o contribuyen a generar visiones de cambio*.

De esta forma, y en línea con Leithwood (2009:18-19), el liderazgo debe ser asumido de acuerdo con las siguientes características:

- *Existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales.* Aun cuando los líderes son individuos, el liderazgo está inserto en relaciones y organizaciones sociales y su propósito es realizar algo para un grupo. No es un fenómeno individual o personal.
- *El liderazgo implica un propósito y una dirección.* Los líderes persiguen metas grupales, claras e inclusivas, donde el líder es un actor decisivo que responde por su cumplimiento.
- *El liderazgo es un proceso de influencia.* A veces las acciones de los líderes tienen un efecto directo en las metas principales del colectivo, pero muchas veces su acción consiste en influenciar los pensamientos y el actuar de otras personas y establecer las condiciones que les permitan ser efectivos.
- *El liderazgo es una función.* Este conjunto de funciones no necesariamente se relacionan con un departamento particular o una designación formal. Personas en diferentes roles pueden ejercer labores de liderazgo, aunque muchas veces cuenten con desiguales recursos, habilidades y propensiones para este efecto.
- *El liderazgo es contextual y contingente.* Éste se practica de acuerdo a las características de la organización social, las metas fijadas, los individuos involucrados, los recursos y los plazos, entre otros factores. Ninguna fórmula del liderazgo efectivo es aplicable de manera universal.

El liderazgo juega un papel fundamental en los procesos de cambio y fortalecimiento de la educación, en especial aquel que es ejercido por los directivos, ya que *la posibilidad de que los directores logren efectivamente impactar en la calidad de la enseñanza de su escuela y, por ende, aporten al avance de los resultados de aprendizaje de los alumnos, pasa finalmente porque desarrollen ciertas prácticas que modifiquen la gestión institucional y/o pedagógica* (Weinstein y Muñoz, 2012:69).

En este sentido Murillo (2006) reafirma esta idea al sostener que:

...si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos 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, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio (Murillo, 2006:11).

En concordancia con lo anterior, insistiremos en la necesidad de fortalecer estilos de liderazgos directivos basados en el desarrollo de competencias como las ya explicitadas. Desde esta convicción, se considera fundamental un liderazgo directivo que fortalezca una cultura y una visión de futuro conocida y aceptada por todos los miembros de la comunidad educativa; que considere el desarrollo personal de todos y no solo de los niños; y que integre participativamente a las familias y a la comunidad como garante para impactar efectivamente en el logro de resultados de aprendizajes de los estudiantes.

Reafirmamos esta posición coincidiendo con Álvarez (2010:112) quien sostiene que un liderazgo por competencias es relevante, ya que ello consiste en dirigir provocando el compromiso personal de la gente mediante competencias de pensamiento estratégico, gestión del aprendizaje, gestión de las relaciones personales y organización de equipos de trabajo.

Creemos plausible provocar el fortalecimiento de un liderazgo directivo que previsiblemente permitirá aumentar la incidencia en las motivaciones y habilidades en las condiciones de trabajo de los docentes, como también hacia el asentamiento de nuevas dinámicas de convivencia, validación profesional y por ende el mejoramiento de las relaciones con las familias y la comunidad.

Al cierre de esta primera parte del informe, a modo de resumen, podemos decir que es preciso sentenciar la influencia radical que ostenta el desempeño directivo y su liderazgo como agente dinamizador de modelos de dirección escolar que discurran hacia la apertura de la participación social como vehículo de mejora de la calidad educativa.

En Chile, las condiciones legislativas, avaladas por un amplio espectro empírico, viabilizan la institucionalización de un enfoque socio colaborativo de las familias y la comunidad en la educación. Sin embargo, se precisa que la práctica directiva sea consciente de los múltiples beneficios de la educación participativa para poder superar las actuales limitaciones administrativas que entrampan su acción y fundar su desempeño en el desarrollo y fortalecimiento de competencias que le asignen una identidad humanizadora a su función.

En resumen, hasta aquí hemos abracado los temas centrales que dan sustento a la investigación que se presenta. Hemos entrelazado los principales elementos de la participación, las competencias y la función directiva, permitiéndonos visualizar su correlación y las formas en cómo se pueden transformar en parte fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación de los niños y niñas.

PARTE 3

MARCO

METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4

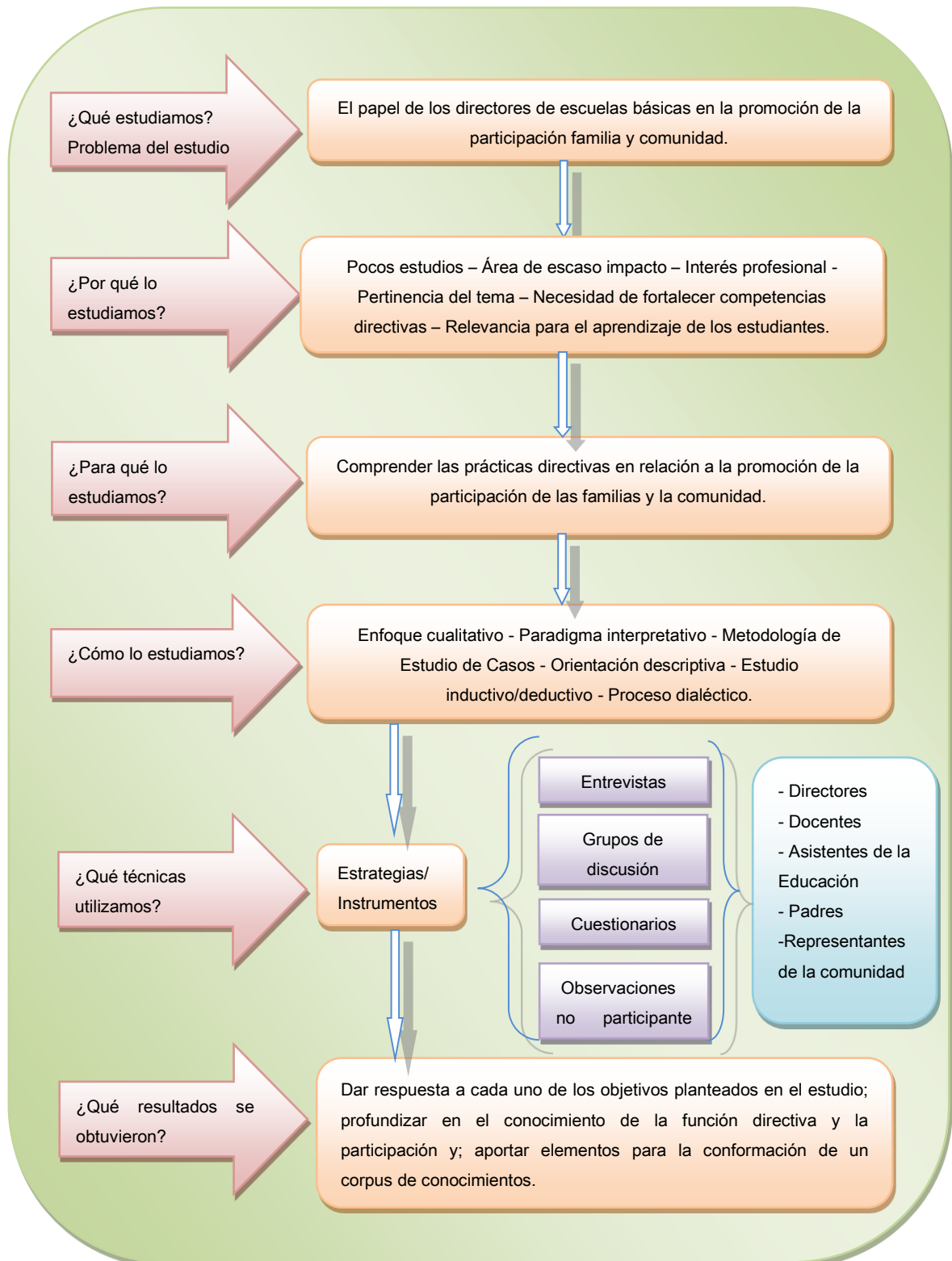
Estudio Empírico

4.1. Diseño General

En el presente apartado nos ocuparemos en presentar una diáfana visión acerca del contexto en el cual se llevó a cabo el estudio. Los antecedentes que desarrollaremos nos mostrarán la ubicación geográfica del lugar, los elementos socioeducativos, culturales y demográficos del entorno y las principales características que ostentan los participantes involucrados en la investigación.

Explicaremos los sustentos teóricos cardinales del enfoque metodológico, así como la identificación de las fuentes de información, sus criterios de selección y la descripción de las técnicas e instrumentos utilizados en el proceso de recogida de la información. Finalmente expondremos las estrategias de análisis de la misma y los distintos criterios de rigor considerados en el proceso investigativo.

Siguiendo estas orientaciones, iniciamos esta tercera parte presentando un esquema general del estudio, el que desarrollamos a partir de cuestiones orientativas que fueron guiando nuestro problema de estudio, sus justificaciones y motivos que la movilizan, las formas de llevarlo a cabo y los resultados que se esperan de mismo.



Esquema N° 13: Diseño general de la investigación. Elaboración propia

4.2. Proceso investigador

El tiempo máximo considerado para el desarrollo y elaboración de la presente Tesis Doctoral fue de cuatro años. El primero de ellos (2011-2012) lo abocamos a la formación académico investigativa, período en que sentamos las bases proyectivas de la investigación que hoy se presenta. Posteriormente dimos paso a las etapas más concretas del presente trabajo, las que exponemos en el siguiente cuadro.

TIEMPO ETAPAS	SEPT. 2011 JUNIO 2012	SEPT. 2012 FEBR. 2013	FEBR. 2013 SEPT. 2013	ABRIL 2013 SEPT. 2013	OCT. 2013 NOV. 2014	DIC. 2014 ENERO 2015
1. Elaboración Proyecto de Investigación.	✓					
2. Elaboración y ampliación marco teórico, metodológico e instrumentos de recogida de información.		✓	✓			
3. Estudio empírico (Trabajo de campo).			✓			
4. Análisis de la información.				✓	✓	
5. Ampliación marco teórico – metodológico.					✓	
6. Elaboración informe final.				✓	✓	✓
7. Depósito y aprobación.						✓
8. Defensa Tesis Doctoral.						✓

Cuadro N° 19: Cronograma de actividades de la investigación

La segunda etapa del proceso la iniciamos con la ampliación de la fundamentación teoría, metodológica y la elaboración de los instrumentos de recogida de información que fueron validados adecuadamente por profesionales cualificados para ello. Posteriormente procedimos a la realización del estudio empírico en la comuna de Panguipulli en Chile, cuyo trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de febrero a septiembre de 2013. La información de dicho procesos fue levantada de manera secuenciada a partir de la planificación que exponemos en el cuadro N° 20.

Posterior al trabajo de campo procedimos a realizar el análisis de la información, proceso que comprendió los meses de abril de 2013 a octubre de 2014, el que concluimos con la obtención de los resultados y conclusiones del estudio. Paralelo a ello

se fue concretando la ampliación de la fundamentación teórica y metodológica, información con la que completamos la elaboración del informe final a principios de noviembre de 2014.

La última etapa consistió en el depósito del informe final ante la Comisión Académica pertinente para su validación y su posterior defensa.

Las fases del estudio empírico, expuesto en el numeral tres del cuadro N° 19, se llevó a cabo a través de la aplicación de las estrategias de recogida de información que se exponen en el cuadro N° 20 y en los tiempos señalados en el mismo.

N°	ESTRATEGIA	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO
1	Entrevistas a directores.	✓	✓	✓	✓			
2	Grupo discusión docentes, asistentes de la educación, padres del CGP, representante de la comunidad.			✓	✓	✓		
3	Cuestionario para padres.		✓	✓	✓	✓		
4	Observación no participante: Reuniones con padres, un día con el director, actividades de participación.		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Cuadro N° 20: Cronograma de aplicación de estrategias de recogida de información

El desarrollo del estudio empírico se llevó a cabo de acuerdo a lo previamente planificado, encontrándonos con una gran apertura y voluntad colaboradora de parte de la mayoría de los directores, quienes nos otorgaron todas las facilidades disponibles para la realización de nuestras actividades de campo. Más de la mitad de ellos fueron los intermediarios de contactos con los docentes, asistentes de la educación y los padres que colaboraron posteriormente con el estudio.

4.3. Contextualización del estudio

La investigación tuvo lugar en Chile, en la XIV región de Los Ríos, provincia de Valdivia, específicamente en la comuna de Panguipulli. Esta provincia la componen, además de la comuna antes mencionada, otras siete: Mariquina, Lanco, Máfil, Corral, Paillaco, Los Lagos y Valdivia (capital regional y provincial), tal como se detalla el siguiente esquema.



Esquema. N° 14: Ubicación geográfica Región de los Ríos y comuna de Panguipulli

De acuerdo al Censo de población del año 2012 (INE, 2012) el territorio comunal posee una población referencial de 32.718 habitantes. La administración comunal se encuentra en la ciudad de Panguipulli y a ella están adscritos cinco pequeños pueblos: Coñaripe, Liquiñe, Choshuenco, Neltume y Puerto Fuy, tal como se aprecia en la imagen N° 1, los que poseen una población estimada entre los 1.000 y 4.000 habitantes cada uno, razón principal por la cual son consideradas localidades rurales.

Éstas, en su conjunto conforman uno de los destinos turísticos más interesantes del sur de Chile, gracias a sus atractivos naturales de volcanes, aguas termales, lagos y ríos, además del gran apogeo de la pesca deportiva y el turismo étnico y rural.



Imagen N° 1: Mapa de la comuna de Panguipulli y sus localidades – Región de los Ríos



Imagen N° 2: Vista aérea parcial de la ciudad de Panguipulli – Región de los Ríos

En términos educativos, la comuna cuenta con una variedad de centros educativos dentro de las cuales encontramos: escuelas básicas completas, que comprenden los grados de enseñanza de educación parvularia hasta 8° año básico, atendiendo a estudiantes entre los cinco y trece años de edad; escuelas básicas incompletas, ubicadas preferentemente en sectores rurales apartados, con niveles de enseñanza de 1° a 6° año básico, que atienden a alumnos entre los seis y once años; liceos de enseñanza media científico-humanista y técnico profesional que imparten carreras en las áreas de la gastronomía, hotelería, turismo, forestal, mecánica automotriz, contabilidad y gasfitería, ubicados mayoritariamente en la ciudad de Panguipulli.

El 70% de las escuelas básicas completas -vinculadas con el estudio- pertenece al Estado, las que son administradas a través de la Corporación Municipal de Educación y Salud de la comuna. El 30% restante pertenecen al sector particular subvencionado, administrados por la Fundación Magisterio de la Araucanía, institución que funciona bajo el alero de la Iglesia Católica.

De los diez directores que participaron en el estudio cinco se desempeñan en el área rural y cinco en el sector urbano, específicamente en la ciudad de Panguipulli. De ellos, seis son mujeres y cuatro son hombres, los que presentan un rango de experiencia profesional directiva entre los entre uno y treinta años. El total de los directores del sector público ha optado al su cargo bajo sistema de reclutamiento de concursabilidad de Alta Dirección Pública, razón por la cual tres de los cinco se encuentran en sus primeros años de experiencia directiva.

Con independencia de lo anterior, todos los profesionales desarrollan en sus escuelas diversas actividades de participación con las familias y la comunidad, siguiendo las indicaciones del marco regulatorio establecidas por MINEDUC y por propia iniciativa institucional.

De acuerdo con lo anterior, cada establecimiento cuenta con la conformación de su respectivo CCEE y CGP, además de los sub-centros de padres y apoderados de cada nivel educativo.

A continuación presentamos imágenes de algunas de las escuelas en las que se desempeñan profesionalmente los directores participantes del estudio.



Imagen N° 3: Escuela pública N° 1 – Panguipulli



Imagen N° 4: Escuela pública N° 4 – Panguipulli



Imagen N° 5. Escuela pública rural N° 10 – Panguipulli

4.4. Enfoque metodológico

La investigación se desarrolló a través de un enfoque cualitativo, desde un paradigma interpretativo, con un diseño etnográfico que pretendió *describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades* (Patton, 2002 citado en Hernández *et al.*, 2006:697), que centró su atención en un contexto social multidimensional y natural, cuyo objeto de estudio fue analizado en su dinámica normal, sin manipularlo ni modificarlo. En este planteamiento, Rodríguez Gómez *et al.*, (1999:32) avala nuestro enfoque al manifestar que una investigación cualitativa *estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas*. De igual manera Ruíz Olabuénaga (2009:55) estima que *la investigación cualitativa equivale a un intento de comprensión global y que por muy limitado o reducido que sea el tema que se aborda, éste es siempre entendido en su totalidad, nunca como un fenómeno aislado, disecado o fragmentado*. Desde una perspectiva fenomenológica realizamos comprensiones inductivas mirando el escenario de estudio de manera holística e interactuando con los informantes de manera natural y no intrusiva.

Es así como el mismo Ruíz Olabuénaga (2009:17) concibe que el método cualitativo *enfatisa en conocer la realidad desde una perspectiva de insider, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático*. De acuerdo a ello nos clarifica también que los métodos cualitativos estudian *significados intersubjetivos, situados y construidos; eligen la entrevista abierta y la observación directa; estudian la vida social en su mismo marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales y; eligen la descripción espesa y los conceptos comprensivos del lenguaje simbólico* (Ruíz Olabuénaga, 2009:26).

Estos enfoques nos permitieron encontrar respuestas concretas y reales acerca del fenómeno de estudio y en concordancia con los objetivos del mismo. Con estas

orientaciones pudimos comprender la realidad del comportamiento particular e idiosincrásico de los participantes, conociendo sus opiniones, actitudes y razones por las cuales se desenvuelven de una determinada manera en este espacio sociocultural que les es propio.

Como estrategia de investigación utilizamos un Estudio de Casos, ya que siguiendo las orientaciones de Latorre, Del Rincón & Arnal (1996:233) y Sandín (2010:174), éste *constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa*. Por otro lado, García Jiménez (1991, citado en Rodríguez Gómez, et al., 1999:92) afirma que esta estrategia *implica un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés*. En palabras de Bisquerra (2012:310) *el estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa*.

Profundizamos en un Estudio de Casos intrínseco, toda vez que nuestra intencionalidad estaba puesta en *aprender sobre este caso en particular* (Stake, 2007:16) y no en otros. Lo que proyectamos fue alcanzar una mejor comprensión de este caso en concreto.

De esa manera, pudimos poner especial interés en el desempeño profesional de los directores en relación a sus competencias, al qué y cómo hacen para llevar a cabo -o no- sus prácticas y estrategias de promoción de la participación. Esto nos permitió descubrir relaciones, conceptos y significados de este contexto para propender a la mejora de esa realidad.

El estudio de campo se focalizó en la indagación de las actuaciones que se dan dentro de este sistema de relaciones específicas y concretas de las escuelas, en la cual las dimensiones particularista, descriptiva, heurística e inductiva de esta estrategia (Pérez Serrano, citada en Sandín, 2010:174) nos otorgaron una adecuada base para la consecución de los objetivos del estudio, los que permitieron descubrir y comprender los significados de esta experiencia.

En el siguiente cuadro, a partir de Muñoz (2011), describimos los principales criterios de nuestro enfoque metodológico de acuerdo a las consideraciones antes expuestas:

CRITERIO	MÉTODO	DESCRIPCIÓN
Según naturaleza de los datos	Cualitativo	Parte desde una perspectiva humanista e interpretativa.
Según grado de abstracción	Investigación aplicada	Se encamina a resolver un problema práctico sin preocuparse tanto de las generalizaciones.
Según proceso formal	Inductivo	A partir de casos particulares se obtienen conclusiones generales.
Según la orientación	A soluciones	Se orienta a la solución de problemas concretos.
Según su dimensión cronológica	Descriptiva	Se describe el fenómeno tal como se encuentra en la realidad (presente).
Según el lugar	Estudio de campo.	Analizar la situación lo más natural posible y en el lugar donde se produce.
Según el objetivo	Explicativo - Causal	No sólo describe el fenómeno, sino que se explica por qué ocurre así, buscando sus causas para explicar generalizaciones más allá de los casos estudiados.
Según número de individuos	Estudio de grupos	Se basan en muestras grandes que han sido seleccionadas por algún tipo de muestreo que representa a una población origen.
	Estudio de casos único	Se analiza a un solo individuos (a veces a un grupo reducido), sin preocuparse por la representatividad, sino por el análisis en profundidad del fenómeno en un caso particular.

Cuadro N° 21: Criterios enfoque metodológico. A partir de Muñoz (2011)

Teniendo pleno conocimiento y claridad con respecto a nuestro paradigma investigativo y enfoque metodológico comenzamos a plantearnos las estrategias con las cuales levantaríamos y determinaríamos las fuentes personales de investigación, las que se constituyeron como el eje de la investigación y por ello su selección fue guiada por criterios de selección debidamente delimitados. De aquello nos ocuparemos de presentar en el siguiente apartado.

4.5. Muestra

El estudio de campo consideró como fuente primaria de información a un grupo intencionado de diez directores, que en conjunto alcanzan a la totalidad las escuelas básicas completas de la comuna. Las fuentes secundarias las constituyeron igualmente una muestra intencionada compuestas por representantes de docentes de educación primaria, asistentes de la educación, padres y representantes de la comunidad.

El acceso a dichas fuentes se realizó a través de un proceso de invitación formal suscitado por las buenas relaciones personales y profesionales con los directores, docentes y asistentes de la educación de la comuna, lo que permitió posteriormente, a través de la técnica bola de nieve, propuesto por el clásico Goodman (1961), establecer contactos y acceder de manera más fluida a los padres y agentes comunitarios que participaron de un grupo de discusión y una encuesta para padres. La técnica consistió en la colaboración de individuos que pertenecían al colectivo a ser investigado, quienes ayudaron a contactar con personas que conocían y que formaban parte de nuestro grupo de interés. Así sucesivamente se produjo el mismo efecto con otras personas hasta llegar al punto de saturación de la muestra, principalmente en lo referido al cuestionario de padres.

La selección de las fuentes primarias y secundarias la realizamos bajo la consideración de ciertas características y criterios previamente establecidos, de tal manera que permitiera la recolección de información relevante y significativa sobre los temas en cuestión. De acuerdo con ello, las fuentes primarias de información fueron identificadas bajo los siguientes criterios:

a. Directores

- *Dependencia administrativa de los centros:* Desempeñarse en escuelas pertenecientes a la administración pública o particular subvencionada, ya que ambas poseen realidades contextuales similares, independiente de su ubicación

geográfica, lo que nos permitió obtener información más acabada y menos dispersa respecto del tema de estudio.

En el cuadro N° 22 se enumeran los centros educativos de desempeño de los directores, su dependencia administrativa y ubicación geográfica.

CENTRO EDUCATIVO	ADMINISTRACIÓN	ZONA GEOGRÁFICA
Escuela 1	Corporación Municipal Panguipulli	Urbana
Escuela 2	Corporación Municipal Panguipulli	Urbana
Escuela 3	Corporación Municipal Panguipulli	Urbana
Escuela 4	Corporación Municipal Panguipulli	Rural
Escuela 5	Corporación Municipal Panguipulli	Rural
Escuela 6	Corporación Municipal Panguipulli	Rural
Escuela 7	Corporación Municipal Panguipulli	Rural
Escuela 8	Fundación Magisterio de la Araucanía	Urbana
Escuela 9	Fundación Magisterio de la Araucanía	Rural
Escuela 10	Fundación Magisterio de la Araucanía	Rural

Cuadro N° 22: Escuelas básicas que dirigen los directores participantes en la investigación, tipo de administración y ubicación geográfica

- *Experiencia en el cargo:* Se consideró un rango de experiencia directiva a partir de un año y dos antes de jubilar. Esto favoreció la heterogeneidad de las visiones educativa y de gestión con que enfrenta el tema de estudio.
- *Niveles de enseñanza:* Las escuelas de desempeño debían atender a niños desde los niveles de educación parvularia a 8° año básico, ya que el foco de atención de trabajo de los directores se focalizó en estos niveles educativos.
- *Contexto sociocultural:* Se precisó que las escuelas estén insertas en contextos socioculturales similares, independientemente de su ubicación geográfica. Esto permitió visualizar el desempeño directivo en condiciones de relativa homogeneidad contextual.
- *Accesibilidad geográfica a las fuentes de información:* Las escuelas debían encontrarse situadas en territorios de fácil acceso, tanto en el sector urbano como rural, que permitiese llegar sin dificultades, de manera rápida, ágil y económica.

Por su parte, las personas pertenecientes a las fuentes secundarias fueron invitadas a participar en el estudio considerando las siguientes características y criterios:

b. Docentes

Colectivo de profesionales de la educación responsables de la planificación, implementación, desarrollo y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en los centros escolares. Dichos profesionales se seleccionaron considerando los siguientes criterios:

- *Trayectoria laboral en la escuela:* Haber trabajado como mínimo tres años en una de las escuelas participantes del estudio.
- *Relación con actividades de participación:* Se privilegió a aquellos docentes que ejercen, o ejercieron en sus escuelas, funciones de asesoría y participación en los CGP, coordinación de actividades extra programáticas y actividades a fines con la participación.
- *Valores:* Que hayan manifestado en su quehacer valores como el compromiso, confidencialidad y responsabilidad, entre otros, necesarios para una aportación de calidad en base a los criterios internos de rigor y fiabilidad propios de una investigación.
- *Disponibilidad de tiempo:* Que contaran con el tiempo disponible adecuado para colaborar en la instancia que se le necesite.

En relación a este grupo de profesionales se cursaron once invitaciones, de las cuales participaron cinco profesores. Cada uno pertenecía a una escuela distinta y poseían una experiencia docente en la comuna entre los diez y treinta y cinco años de servicio. De ellos, dos pertenecían al área rural, tres al urbano y todos al sector público.

c. Asistentes de la educación

Funcionarios escolares no docentes que realizan actividades de apoyo en el aula, inspectoría, administración, servicios de aseos, entre otros. Para este grupo de personas los criterios establecidos para su participación fueron:

-
- *Trayectoria laboral en educación:* Haber trabajado como mínimo tres años en alguna de las escuelas de la comuna.
 - *Relación con actividades de participación:* Se privilegió a los funcionarios que hubieron participado, o participaban, en el CCEE de sus escuelas o en actividades relativas al tema de estudio.
 - *Liderazgo frente a sus pares:* Se consideró como valor agregado a aquellos funcionarios que se destacaban entre sus pares por iniciativas, conocimientos e influencias positivas al servicio del mejoramiento educativo.
 - *Conocimiento del tema:* Ser conocedor/a sobre el tema en cuestión.
 - *Valores:* Que hayan manifestado en su quehacer valores como el compromiso, confidencialidad, responsabilidad, entre otros, necesarios para una aportación de calidad en base a los criterios internos de rigor y fiabilidad propios de una investigación⁴⁰.
 - *Disponibilidad de tiempo:* Que contaran con el tiempo disponible adecuado para colaborar en la instancia que se le necesite.

En esta convocatoria fueron diez las personas invitadas, de las cuales seis concretaron su participación. Cada uno pertenecía a una escuela distinta y poseían una experiencia profesional entre los siete y veinticinco años de servicio en la comuna. De ellos, cuatro se desempeñaban en el área rural y dos en escuelas urbanas; cinco en el sector público y uno en el particular subvencionado.

d. Representantes de la comunidad

Personas externas a los centros educativos que mantienen una relación de colaboración con ellos, ya sea a título personal o en representación de alguna institución no gubernamental o privada. Entre estas instituciones se encuentran fundaciones de derecho privado sin fines de lucro, juntas de vecinos, bomberos, bancos, comercio establecido, etc. La selección de estas personas se realizó considerando los siguientes criterios:

⁴⁰ Se destacan las importantes orientaciones entregadas por los directores y docentes respecto de esta valoración para extender la invitación a las citadas personas.

-
- *Relaciones de cooperación con la escuela:* Mantener, o haber mantenido, algún tipo de experiencia de colaboración con las escuelas en los últimos dos años; haber mantenido relaciones bilaterales con los directores de las mismas y; ser un agente educativo permanente desde una institución privada o de manera independiente.
 - *Valores:* Personas reconocidas en la comunidad por difundir valores como el compromiso, confidencialidad, responsabilidad, entre otros, elementos necesarios para una aportación de calidad relacionada con los criterios internos de rigor y fiabilidad propios de una investigación.
 - *Disponibilidad de tiempo:* Que contaran con el tiempo disponible adecuado para colaborar en la instancia que se le necesite.

Dicha convocatoria fue más reducida que las anteriores, aunque con un mayor porcentaje de asistencia. Se realizaron seis invitaciones, de las cuales participaron cinco personas, quienes han mantenido una relación cercana con las escuelas sobre los seis años. Éstas se desempeñaban en instituciones ligadas al desarrollo de actividades educativas de manera directa e indirecta, además de un comerciante, una ex autoridad educativa y una gestora cultural.

e. Padres representantes de los CGP

Personas responsables de la educación de sus hijos, o tutor de un estudiante con igual grado de responsabilidad y derechos, que por su calidad de tal accede voluntariamente a ocupar un cargo directivo dentro del CGP luego de haber sido elegido democráticamente por sus pares. Debido a esta razón, y por contar con la confianza de la mayor parte de los padres, no se establecen más criterios que el ser poseedor de dos años o más de experiencia como apoderado en la comuna.

Para este grupo se extendieron ocho invitaciones de las cuales seis se concretaron. Como es la tónica de participación de las familias en las escuelas de la comuna, todas las asistentes fueron mujeres presidentas de sus respectivos CGP. Cuatro pertenecían al área rural y dos al urbano, cuatro al sector público y dos al particular subvencionado.

f. Padres y apoderados

Personas responsables de la educación de sus hijos, o tutor de un estudiante con igual grado de responsabilidad y derechos ante la escuela. Por su calidad de tal primó aquel criterio, además de ser poseedor de un año o más de experiencia como tal en la comuna de Panguipulli.

La muestra de padres y apoderados estuvo conformada por 168 personas pertenecientes a las diez escuelas de la comuna y con un número equitativo de participación entre ellas. Los principales rasgos característicos de esta fuente de información fueron:

Un 75% de ellos presentó más de cinco años experiencia como apoderado y un 76% lo ha sido en una y dos escuelas, preferentemente en la misma comuna de Panguipulli. La edad promedio fue de 41 años y un 90% fueron mujeres. Un 54% pertenecía al sector urbano y un 46% al rural. Del total, un 83% fueron madres de los estudiantes, un 11% padres y solo un 6% con otra condición parental (hermanas, tías o abuelas).

De acuerdo a esto, la muestra de participantes se presentó significativamente madura en relación a la percepción del tema de estudio. Se consideró un aspecto valioso para la investigación que los padres posean una alta estabilidad en sus escuelas, ya que aquello les ha permitido conocer, en su mayoría, la gestión de más de un director. Por otro lado, el porcentaje de participantes es relativamente equilibrado en relación a la zona de residencia, lo que permite tener una visión más cercana sobre las características de cada contexto de desempeño de los directores.

A modo de resumen, en el en el cuadro N° 23 presentamos la distribución de las fuentes secundarias de información con la cantidad de invitaciones cursadas y las afectivamente concretadas.

FUENTES	CANTIDAD INVITADA	TOTAL PARTICIPANTE
Docentes (*) ⁴¹	11	5
Asistentes de la educación(*)	10	6
Padres representantes CGP (*)	10	6
Representantes de la comunidad (*)	6	5
Padre y/o madres ⁴²	180	168
Total	217	190

Cuadro N° 23: Fuentes secundarias de información. Cantidad de invitaciones y participantes

Para efectos de rigor, fiabilidad y confiabilidad la cobertura de participación la consideramos óptima, por cuanto abarcó la totalidad de los directores de escuelas básicas de la comuna y la participación de las fuentes secundarias estuvo compuesta por personas representantes del 50% y más del total de las escuelas. Por su parte, la cantidad de informantes de los cuestionarios superó ampliamente las cien personas que se habían considerado en un principio.

4.6. Técnicas de recogida de información

En este apartado se presentan los instrumentos utilizados en el proceso de recogida de información, los que se seleccionaron considerando los criterios de coherencia con la investigación cualitativa, con los objetivos de la misma, el método, las características y los roles de los informantes. De igual modo, presentaremos la correspondiente descripción del proceso de negociación con las fuentes de información y el acceso al campo de estudio.

a. Entrevistas semi estructurada en profundidad

El primer acercamiento aclarativo sobre esta estrategia nos señala que la entrevista es una técnica en que una persona solicita información de otra para obtener datos sobre un tema en particular de la cual conoce a cabalidad. En palabras de Quintana y Montgomery (2006:71) la entrevista en profundidad es *una indagación exhaustiva para lograr que el entrevistado hable libremente y exprese en forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema, es una técnica de intensa*

⁴¹ (*) Informantes en grupos de discusión.

⁴² Informantes en cuestionario de padres.

interacción personal que posibilita un gran nivel de persuasión y armonía con el entrevistado.

En una segunda aproximación, de acuerdo con Hernández *et al.* (2006: 597) plantea que una entrevista semiestructurada *se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).*

Partiendo de esta base conceptual, no propusimos realizar una entrevista individual en profundidad de modalidad semi-estructurada con cada director. El objetivo era trabajar sobre una estructura flexible y dinámica de comunicación que nos permitiera dialogar con el interlocutor de manera distendida y amena. Con ello, el entrevistador y el entrevistado, tuvimos la libertad conversar, formular preguntas y generar respuestas con altos grados de autonomía, lo que fue un acierto, ya que enriqueció el diálogo y la información recogida. De la misma manera, esto nos permitió tener la posibilidad de reunirnos en más de una oportunidad con algunos informantes para dialogar sobre temas que requirieron una mayor profundidad.


Por estas razones creemos que fue pertinente llevar a cabo esta estrategia -y no otra- por la flexibilidad de su método, lo que nos permitió reunir información rica y acotada. Creemos que aquellos elementos se hubiesen tornado muy dispersos o restrictivos si se hubiese realizado un grupo de discusión o una entrevista estructurada con ellos, toda vez que dichos profesionales constituían nuestra fuente primaria y sustento genérico de información.

Los tiempos de duración de cada entrevista no se extendió más de noventa minutos y se llevaron a cabo preferentemente en los despachos de los directores, priorizando garantizar un ambiente adecuado para el diálogo y altos grados de privacidad. De acuerdo a las orientaciones técnicas de esta estrategia, la información fue registrada en un grabador de audio y respaldada en diferentes medios digitales para su posterior utilización.

De esta manera nos adentrarnos en conocer las experiencias, significados, propósitos, expectativas, valoraciones, percepciones, conocimientos e ideas que los directores le atribuyen a sus prácticas directivas en relación con la promoción de la participación de las familias y la comunidad, las competencias que movilizan para ello, las prácticas y estrategias que llevan a cabo, las actividades de participación que desarrollan y las condicionantes presentes en sus contextos.

Todos los temas tratados con los informantes nos permitieron dar respuesta a los objetivos de la investigación a través de preguntas tales como: ¿Cuáles son las prácticas habituales que usted realiza para generar actividades de participación? ¿Cuáles son las competencias profesionales que usted moviliza cotidianamente en su práctica directiva? ¿En qué se ven reflejadas? ¿Qué actividades de participación realizan en su escuela y quiénes son los principales destinatarios? ¿Cuáles cree usted que son las principales condicionantes o dificultades de contexto que enfrentan para promover adecuadamente la participación de las familias y la comunidad?, entre otras.

En la imagen N° 6 presentamos un extracto del guión utilizado en dichas entrevistas y en el anexo N° 5 se encuentra el instrumento en su totalidad.


GUIÓN ENTREVISTAS DIRECTORES

Objetivos	Dimensiones	Indicadores/aspectos a evaluar	Preguntas
1. Identificar las prácticas directivas y competencias profesionales necesarias para promover procesos de participación a interior de las escuelas.	Prácticas directivas.	Prácticas cotidianas.	- ¿Qué entiende por participación en la escuela y cómo la relaciona con su práctica directiva? - ¿Cuáles son las prácticas habituales que usted realiza para generar actividades de participación? ¿Participa a título personal o como director de alguna instancia social o en alguna institución de la comunidad?
		Prácticas relevantes	- De ellas ¿Cuáles considera usted que son las más relevantes? ¿Por qué?
		Prácticas por implementar.	- Además de las ya mencionadas ¿Cree usted que existen otras prácticas importantes que deben realizar los directores y que no se llevan a cabo?
		Valoración de sus prácticas.	- ¿Cómo valora usted su propia práctica en relación con la promoción de la participación familia y comunidad? ¿Por qué?
	Competencias profesionales. ¹	Competencias profesionales movilizadas cotidianamente.	- ¿Cuáles son las competencias profesionales que usted moviliza cotidianamente en su práctica directiva? ¿En qué se ven reflejadas?

Imagen N° 6: Extracto guión de entrevistas a directores

A partir de esto, pudimos responder a objetivos específicos tan relevantes como:

- Identificar las concepciones y valoraciones que los directivos atribuyen a la participación de las familias y la comunidad en la escuela;
- Identificar las competencias profesionales, prácticas y estrategias directivas necesarias para promover procesos de participación al interior de las escuelas y en la comunidad y las valoraciones que los directores hacen de ellas;
- Identificar y describir las diferentes actividades de participación promovidas por los directores, descubriendo sus objetivos y valores que promueven y;
- Analizar y describir los principales elementos del contexto que favorecen y dificultan la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas.

b. Grupos de discusión

Consideramos este instrumento como el más conveniente de utilizar para indagar en las opiniones, visiones y significados de los grupos de personas conocedoras de nuestro tema investigativo, ya que su metodología permite recabar impresiones diversas de los participantes y simplificar los tiempos y procesos de análisis de la información.

A este respecto, Krueger (1991, citado en Suarez, 2005) explica y define a los grupos de discusión de la siguiente manera:

...una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiados por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios en común que surgen en la discusión (Krueger, 1991 en Suárez, 2005: 22).

Nuestro estudio requería conocer las opiniones, valoraciones e ideas de personas pertenecientes a cuatro estamentos distintos, que directa o indirectamente formaban parte de diferentes escuelas de la comuna que dirigen los directores participantes de la investigación.

El objetivo de esta estrategia se orientó conocer las diferentes visiones, opiniones y significados que asignan estas personas a la participación dentro de la escuela, las competencias directivas movilizadas por los directores y en cómo la función directiva

influye, positiva o negativamente, en esa implicación. Se pretendía de igual manera identificar los principales obstáculos y elementos facilitadores que ellos visualizaban en la promoción de dicha participación.

Basado en lo anterior planteamos preguntas como: ¿Creen que las escuelas promueven la participación de las familias y la comunidad? ¿Qué importancia le asignan al papel de los directores de escuelas en la promoción de la participación? ¿Qué competencias personales y profesionales creen ustedes que deben tener los directores para promover la participación? ¿Cuáles creen ustedes que son las principales condicionantes del contexto que enfrentan los directores para promover la participación?

Nos servimos de esta estrategia para obtener información que nos permitió responder a tres objetivos que se exponen en el guión de trabajo de la imagen N° 7 y que abarcaron los siguientes temas: participación de las familias y la comunidad; prácticas, estrategias y competencias directivas; papel del director y; condicionantes del contexto.

Guiones similares fueron utilizados con los grupos de asistentes de la educación, padres representantes de los CGP y representantes de la comunidad, lo que se encuentran disponibles en los anexos N° 6, 8, 10 y 12.

UNIVERSITAT DE BARCELONA

1. GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN DOCENTES

Objetivos	Dimensiones	Preguntas
Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados de los docentes en relación a la promoción de la participación de las familias y la comunidad en la escuela.	Visión general de la participación y promoción.	1. Según sus experiencias ¿Qué significado le asignan al concepto de participación en la gestión de la escuela? ¿Por qué? 2. ¿Creen que las escuelas de la comuna promueven la participación de las familias y la comunidad? ¿En qué se evidencia?
Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados de los docentes en relación a las prácticas directivas y competencias movilizadas por los directores y en cómo la función directiva influye en esa implicación.	Prácticas directivas y Competencias profesionales.	3. ¿Qué importancia le asignan al papel del director de escuela en la promoción de la participación? ¿Por qué? 4. ¿Qué competencias personales y profesionales creen ustedes que deben tener los directores para promover esa participación? 5. Actualmente ¿Qué fortalezas y debilidades personales y profesionales destacan en las prácticas de los directores en relación a este tema?
Identificar las principales condicionantes del contexto que enfrentan los directores para llevar a cabo eficientemente estrategias de participación de las familias y la comunidad, y algunas propuestas de mejora.	Condicionantes de contexto.	6. ¿Cuáles creen que son las principales condicionantes del contexto que enfrentan los directores para promover acciones de participación?(institucionales, socioeconómicas, culturales) 7. ¿Qué propuestas de mejora creen ustedes que serían adecuadas de implementar para fortalecer el papel de los directores en esta línea?

Imagen N° 7: Guión de grupo de discusión

Considerando la alta cantidad de personas que participarían en esta modalidad de trabajo, no se presentaba estratégicamente viable, en términos de tiempos, accesos, desplazamientos, recursos económicos, coordinación y análisis de la información, realizar, por ejemplo, entrevistas individuales. Situación similar podría haber ocurrido con la aplicación de cuestionarios, ya que limitarían la cobertura de la información en torno a temas emergentes y elementos simbólicos que subyacen de un diálogo abierto y flexible. Finalmente, la información fue registrada en un grabador de audio y respaldada en un diferentes medios digitales para su posterior utilización.

Cada grupo de discusión se llevó a cabo en un lugar determinado previamente y acondicionado para tal fin. Se privilegió para su realización un lugar de fácil acceso, libre de interrupciones y en un horario conveniente para cada participante.

c. Cuestionarios

Esta estrategia se aplicó a través de una encuesta a una muestra considerable de padres y apoderados con el objeto de desentrañar las visiones que poseen acerca de las competencias y desempeño de los directores en relación a las prácticas y estrategias para promover la participación. Con independencia del carácter cuantitativo que pudiera representar, en el presente cuestionario vinculamos preguntas cerradas y abiertas, ya que en consideración a Ruíz Olabuénaga (2009):

La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclamen. Esta combinación recibe el nombre de triangulación y es utilizada cada vez con mayor insistencia (Ruíz Olabuénaga, 2009:17).

De esta manera consideramos al cuestionario, de acuerdo con Rodríguez Gómez, *et al.* (1999) como:

*...una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos...se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado. Allí se anotan las respuestas, en uno de los casos de manera textual y en otros de forma codificada. Suelen contener entre cinco y veinticinco preguntas abiertas y cerradas. (Rodríguez Gómez, *et al.*, 1999:186).*

Esta estrategia fue considerada un medio informativo adicional y complementario dentro de la investigación, pero no por ello menos relevante. Esto nos permitió indagar en las ideas y significados de un importante contingente de personas en relación a las variadas dimensiones del desempeño directivo ya descritas.

Fue interesante y necesario conocer información cualitativa y cuantitativa de padres, que formando parte del colectivo de la escuela no están implicados directamente con ella, toda vez que sus visiones acerca del acontecer directivo son tan válidas como la de quienes sí lo están. Por ello contemplamos una muestra equilibrada con representantes de cada escuela, lo que finalmente se reflejó en un promedio de quince padres en nueve de las diez escuelas participantes.

Por requerirse de una cantidad amplia de opiniones optamos por esta estrategia, por cuando nos permitía llegar más fácilmente a un vasto número de personas en poco tiempo a través de su aplicación en papel y de modo virtual. Debido a su estructura de preguntas cerradas y abiertas nos permitió un expedito proceso de análisis a través de una plataforma informática, la que explicaremos más adelante.

Los objetivos específicos que se abordaron con dicha estrategia fueron:

- Identificar las competencias profesionales, prácticas y estrategias directivas necesarias para promover procesos de participación al interior de las escuelas y en la comunidad y las valoraciones que las familias (padres) hacen de ellas y;
- Analizar y describir los principales elementos del contexto que favorecen y dificultan la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas.

Algunas de las preguntas realizadas en el cuestionario se enfocaron en levantar información general complementaria de filiación con los estudiantes, género de los participantes, experiencia como apoderado, entre otras. Las demás se orientaron en conocer las percepciones, valoraciones y motivaciones de los padres para asistir a las escuelas, las actividades en las que participaban, las dificultades que enfrentan los directivos para promover la participación, las competencias y modos de ser y hacer de los mismos, las características personales y profesionales que reflejan sus personalidades, sus niveles de satisfacción con respecto a algunas prácticas que

desarrollan al interior de sus escuelas, entre otras. En la imagen N° 8 se presenta un extracto de dicho instrumento, el que se encuentra disponible en el anexo N° 14 del presente informe.

4. ¿A qué dificultades cree usted que enfrenta su director(a) para promover la participación en las escuelas?

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El director(a) de mi escuela				
Se preocupa por mantener informados a los apoderados/as acerca de la situación de sus hijos/as.				
Se preocupa por mantener informados a la comunidad en general sobre las actividades que se realizan en la escuela.				
Estimula y facilita la participación de los apoderados/as en la escuela (en actividades, procesos de aprendizaje de sus hijos).				
Estimula y facilita la participación de personas u organismos externos en la escuela para entregar un mejor servicio educativo (talleres, charlas, proyectos educativos, otros).				

5. ¿Bajo qué condiciones usted aumentaría su participación en la escuela? (Indique un máximo de 3).

Si tuviera más información de las reuniones y actividades que se realizan.

Si no tuviera que estar siempre pagando.

Si proporcionararan transporte.

Si tuviera más tiempo libre.

Si el director fuera más asequible, cordial y receptivo.

Si se respetara mi condición social, económica o educativa.

Otras: _____

Imagen N° 8: Extracto de preguntas cuestionario de padres

d. Observación no participante

Para efectos del presente estudio la observación no participante fue concebida como un procedimiento informativo complementario dentro de la investigación, pero no por ello menos relevante. Dicha estrategia la entendimos *como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con un cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones* (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999). En esta idea, los mismos autores destacan que:

...el problema es el que da sentido a la observación en sí y el que determina aspectos tales como qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, cuándo se registran las observaciones, que observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de la observación o qué utilidad se le da a los datos (Rodríguez Gómez et al., 1999: 150).

Su aplicación se realizó de manera reiterada, considerando la disponibilidad de tiempo de los sujetos de observación y el cronograma de actividades de cada centro escolar. De acuerdo a ello, se llevó a cabo en siete de las diez escuelas circunscritas al estudio.

Dentro de las observaciones realizadas se encuentran aquellas actividades en que participaron los padres y donde los directores tuvieron un papel protagónico. Entre ellas se contemplaron reuniones con padres y apoderados, actividades de participación de padres y observaciones de acompañamiento de una y varias jornadas de trabajo directivo.

Nuestros objetivos se centraron en comprender los significados y propósitos que las personas proyectan con sus comportamientos, evidenciar los rasgos característicos de las prácticas y competencias directivas que configuran la dinámica socio-relacional (autonomía, jerarquías, iniciativas, toma de decisiones, etc.), verificar el nivel de asistencia a las actividades y el grado implicación de los padres o la comunidad. Con ello pudimos reunir valiosa información vinculada con los siguientes objetivos específicos del estudio:

- Identificar las competencias profesionales, prácticas y estrategias directivas necesarias para promover procesos de participación al interior de las escuelas y en la comunidad;
- Identificar y describir las diferentes actividades y estrategias de participación promovidas por los directores, descubriendo sus objetivos y valores que promueven y;
- Analizar y describir los principales elementos del contexto que favorecen y dificultan la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas.

El registro de las distintas observaciones se realizó a través de una pauta creada para tal fin, en la que los focos de atención se centraron principalmente en el antes, durante y después de cada actividad.

Un ejemplo de lo anterior lo constituye la siguiente imagen, extracto de uno de los guiones de observación. El guión completo se encuentra disponible en el anexo N° 15.

I. Reunión ampliada de padres.	
Foco de observación	Comentarios y descripciones
Antes	
1. El horario de la reunión es conveniente para los padres. Mucho – bastante – poco – nada	
2. El director ha considerado algunas facilidades para que los padres asistan a la reunión (transporte, alimentación, otros) Si – No / Describirlas	
3. Al elaborar la orden del día los padres tienen algún punto(s) de participación. Se insta a los padres a proponer un tema. Si – No / Cuáles son los motivos.	
4. El director dialoga con los padres. Con qué finalidad.	
Durante	
5. El director es quien dirige la reunión. Todo el tiempo - La mitad del tiempo – Sólo un rato – No asistió	
6. De acuerdo al total de apoderados de la escuela, la cantidad de asistente es: Alta – Media - Baja	
7. El director promueve la intervención de todos los padres (evita monologar la reunión). Mucho – bastante – poco – nada	
8. El director considera las opiniones de los padres para la toma de decisiones in situ o futuras. Identificarlas.	
9. El director plantea o motiva acciones o estrategias de participación futuras. Si – No / Describirlas	
Después	
10. El director dialoga con los padres. Con qué finalidad.	

Imagen N° 9: Extracto guión de observación de actividad de participación. Reunión ampliada de padres

De igual manera, presentamos en la imagen N° 10 un extracto del registro de las notas de campo que se fueron recogiendo en cada una de las observaciones. En este caso particular corresponden a las observaciones realizadas en una jornada de trabajo con uno de los directores.

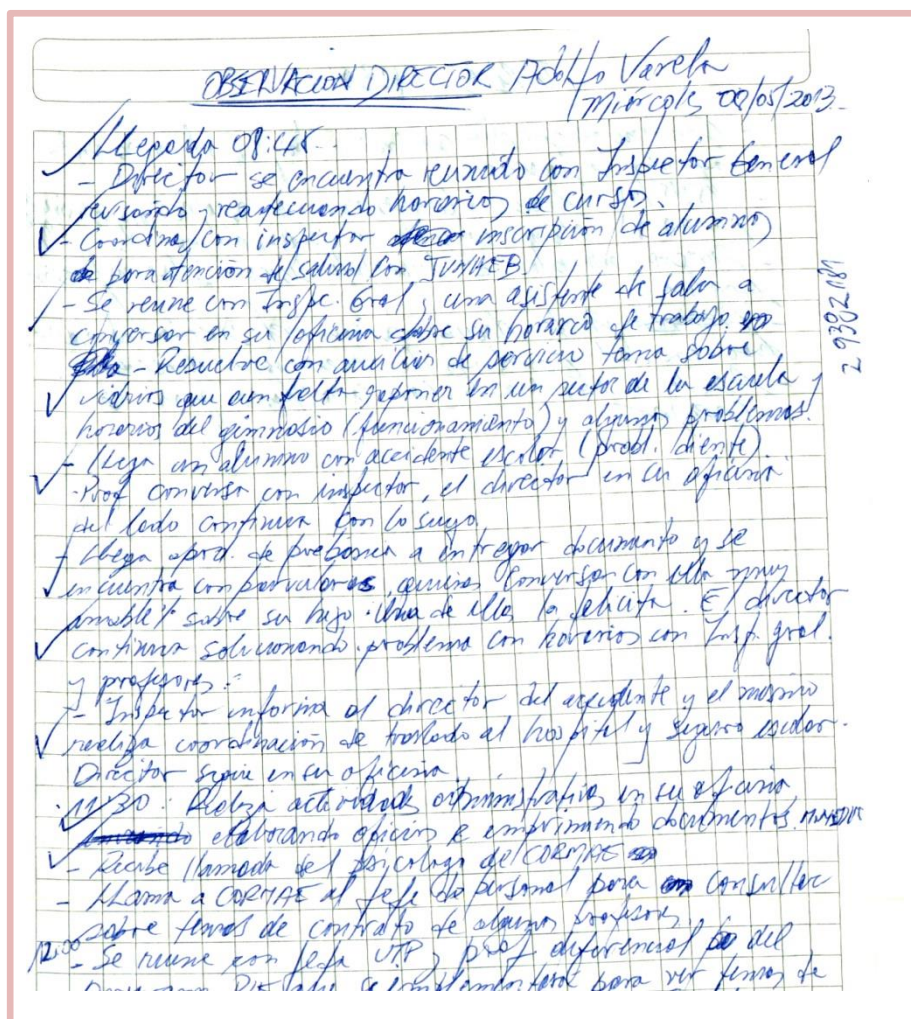


Imagen N° 10: Extracto del registro de notas de campo de las observaciones no participantes

A modo de resumen, presentamos en el siguiente cuadro la distribución de las fuentes e instrumentos de recogida de información utilizados en el estudio.

FUENTES	PERSONALES	OBSERVACIÓN
Directores	Entrevistas semi estructuradas	Reuniones con padres, actividades de participación en la escuela y un día con el director.
Docentes	G. Discusión	
Asistentes de la Educación	G. Discusión	
Representantes CGP	G. Discusión	Reuniones de padres
Representantes de la comunidad	G. Discusión	
Padres	Cuestionario	

Cuadro N° 24: Instrumentos de recogida de información según estamentos

En total se llevaron a cabo diez entrevistas semi estructuradas, cuatro grupos de discusión, la aplicación de un cuestionario y variadas observaciones no participante.

En relación al acceso a las fuentes de información el proceso lo iniciamos tomando contacto con los directores, docentes y asistentes de la educación a través de correo electrónico y teléfono, con el fin de provocar un primer acercamiento para proporcionar antecedentes sobre la intención investigativa y conocer la disposición colaborativa. Una vez confirmado lo anterior se formalizó el compromiso a través de una carta de invitación enviada por mail y la posterior ratificación de manera personal en el lugar del estudio. Una muestra de aquellas la exponemos en la imagen N° 11.

El contacto y formalización con los representantes de la comunidad y los padres pertenecientes al CGP se realizó durante el desarrollo del trabajo de campo, en primera instancia de manera personal y luego formalizada a través de la mencionada carta de invitación enviada por correo electrónico a quienes lo poseían. Dichas invitaciones se encuentran disponibles en los anexos N° 7, 9, 11, 13.

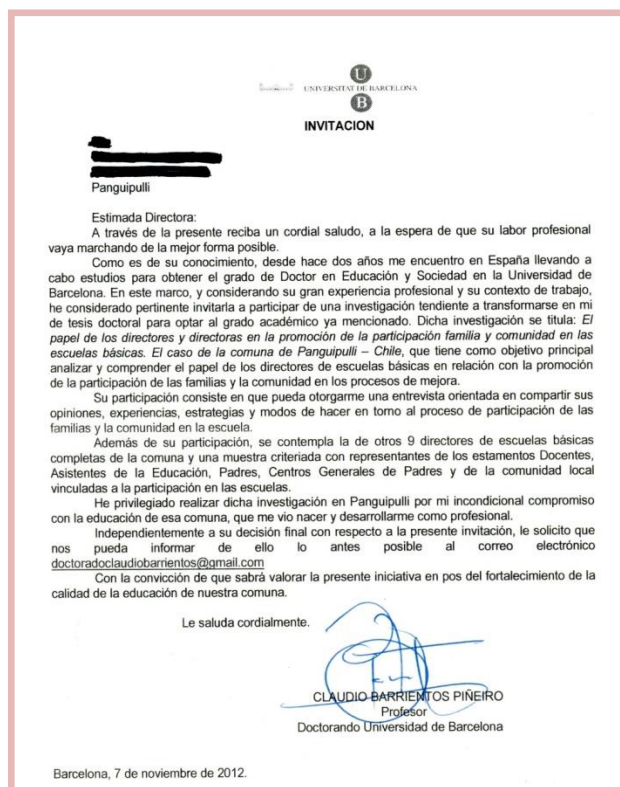


Imagen N°11: Carta invitación formal a directores

El levantamiento de la información se inició concretamente con las entrevistas, las que se fueron transcribiendo posterior a su desarrollo y luego enviadas a los directores para su validación. Hecho aquello, se preparó el material para ser ingresado al programa telemático de análisis cualitativo ATLAS.ti 7 para su posterior análisis. Lo propio ocurrió con los cuatro grupos de discusión, con lo que se coordinó su realización en este mismo período tiempo, aunque su concreción se llevó a cabo una vez finalizada las diez entrevistas. Al igual que las anteriores, finalizados los grupos de discusión se procedió a realizar las respectivas transcripciones y la preparación del material para ingresarlos al programa ATLAS.ti 7 para su análisis.

Concretadas todas las entrevistas coordinamos con los directivos que accedieron a ser parte de las observaciones no participante a calendarizar su realización. En concreto, llevamos a cabo indistintamente cinco observaciones de reuniones con padres y cinco directores accedieron a someterse a un día de observación de su desempeño. Con dos de ellos esta observación se repitió en dos oportunidades y en tres con uno de ellos. En relación a las observaciones de actividades de participación, se realizaron tres de ellas en distintas escuelas.

Paralelo al desarrollo de estos procesos fuimos analizando la mejor alternativa para aplicar los cuestionarios a los padres, lo que se concretó en dos modalidades. La primera, en reuniones de sub-centros en cada escuela y la segunda de manera virtual a través de la aplicación google forms, en la que finalmente se vació toda la información para su posterior análisis. De esta manera, nueve de los diez directores autorizaron su aplicación en reuniones de sub-centros, previa autorización del profesor del curso y el beneplácito de los padres.

La aplicación de la mayor parte de los cuestionarios fue realizado por el investigador y cuando no pudo ser posible fueron los propio docente del curso quienes las administraron luego de las orientaciones pertinentes. Sólo en tres oportunidades ocurrió aquello. La segunda modalidad de aplicación fue menos masiva, pero igual de efectiva, y constituyó alrededor del 20% del total recopilado.

En el transcurso de siete meses de trabajo de campo, de manera paralela se fueron realizando y cerrando las transcripciones de cada entrevista y grupos de discusión, los informes de las diferentes observaciones no participantes e ingresando la información de los cuestionarios aplicados en papel a la plataforma virtual.

Además de las estrategias antes descritas se realizaron variadas visitas informales en escuelas cercanas para observar in situ algunas dinámicas relacionadas con la participación y asistencia de padres a las mismas. Sobre esto, se procuró conversar distendidamente con ellos, sin que se evidencie directamente una intención investigadora.

En resumen, concretamos la recogida de información a partir de diez entrevistas en profundidad; cuatro grupos de discusión; ciento sesenta y ocho cuestionarios para padres; observaciones de tres actividades de participación, cinco reuniones de padres y diez días de observación de trabajo cotidiano con cinco directores.

La estrategia utilizada permitió evitar la redundancia de información en la medida que se iba recogiendo la misma, ya que se fueron identificando pequeñas saturaciones, lo que facilitó el aprovechamiento del tiempo, identificar claramente la información recibida y tomar decisiones más acertadas acerca del procedimiento y la finalización del proceso.

Antes de la retirada del campo de estudio se realizó con cada uno de los directores una última reunión, a objeto esclarecer algunas dudas, cerrar el proceso y agradecer la disposición y facilidades otorgadas para realizar el trabajo. El agradecimiento a las demás fuentes de información se llevó a cabo a través del correo electrónico, de manera personal con quienes existió la posibilidad de hacerlo y por teléfono.

4.7. Análisis de la información

La información reunida representa la esencia de la investigación, razón por la cual su tratamiento y análisis lo realizamos con la dedicación y el cuidado que se merece. Cada una de las estrategias fue abordada metodológicamente con el rigor requerido, por lo que a través del análisis de la información fue posible la comprensión acabada del tema de estudio y la obtención de las respuestas a los objetivos del mismo.

En el siguiente apartado exponemos paso a paso el procedimiento de análisis de dicha información, reunida a través de las entrevistas a los directores, los grupos de discusión con los agentes educativos, los cuestionarios de padres y las observaciones no participantes.

a. Entrevistas y grupos de discusión

Tanto en las entrevistas como los grupos de discusión, su análisis fue llevado a cabo a través de un mismo proceso, aunque de manera independiente pero complementaria. Para ello utilizamos como instrumento de análisis el software cualitativo ATLAS.ti 7. Con dicho programa pudimos realizar un exhaustivo y ordenado procedimiento de tratamiento de la información que contempló cuatro etapas cíclicas de clasificación de la información que contenían tres niveles análisis de la misma (Silva, 2008:299), lo que presentamos en el siguiente esquema:

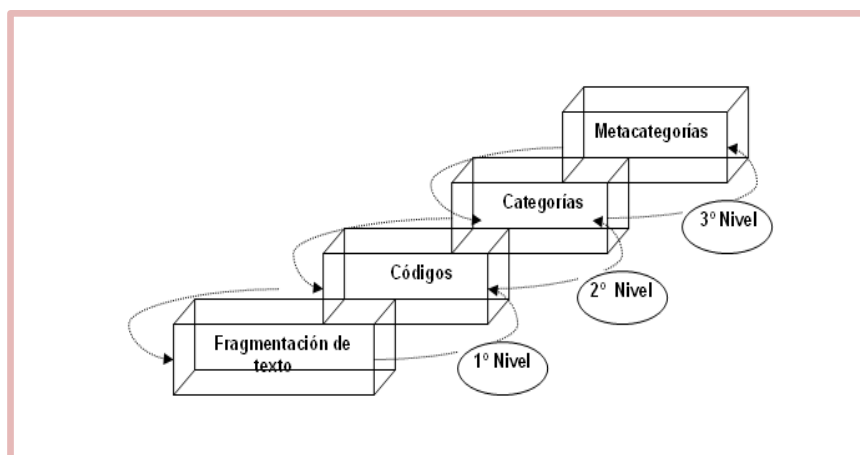


Imagen N° 12: Esquema niveles de análisis para la reducción de información. A partir de Silva (2008)

El proceso lo iniciamos con la fragmentación de los textos informativos a través de la obtención de Unidades de Significados (US), las que en un 1º nivel de análisis les asignamos un código identificatorio. Posteriormente procedimos a agrupar dichos códigos en categorías, de acuerdo a su similitud de sentido semántico, lo que nos llevó a un 2º nivel de análisis. Finalmente, llevamos a cabo una reagrupación de dichas categorías, en un 3º nivel, desde donde emergieron las metacategorías que responden a los ejes centrales del objeto de estudio.

Sin embargo, para efectos de nuestra investigación, incorporamos una etapa intermedia, en el 2º nivel, entre los códigos y las categorías, a la que llamamos familias de códigos, en la que dichos códigos los agrupamos de acuerdo a su relación temática, con el objeto de disponer de un ordenamiento más claro y preciso para el análisis.

Antes de comenzar con lo antes mencionado realizamos una profunda revisión de cada una de las transcripciones de las entrevistas y los grupos de discusión, de tal manera de depurar la información y eliminar algunos elementos del discurso que pudieran inducir a comparaciones e identificación de personas o escuelas. Posteriormente ingresamos al programa ATLAS.ti 7 la información de los documentos primarios rtf en Unidades Hermenéuticas (UH) independientes para ambas estrategias. En la imagen siguiente se visualiza lo antes mencionado.

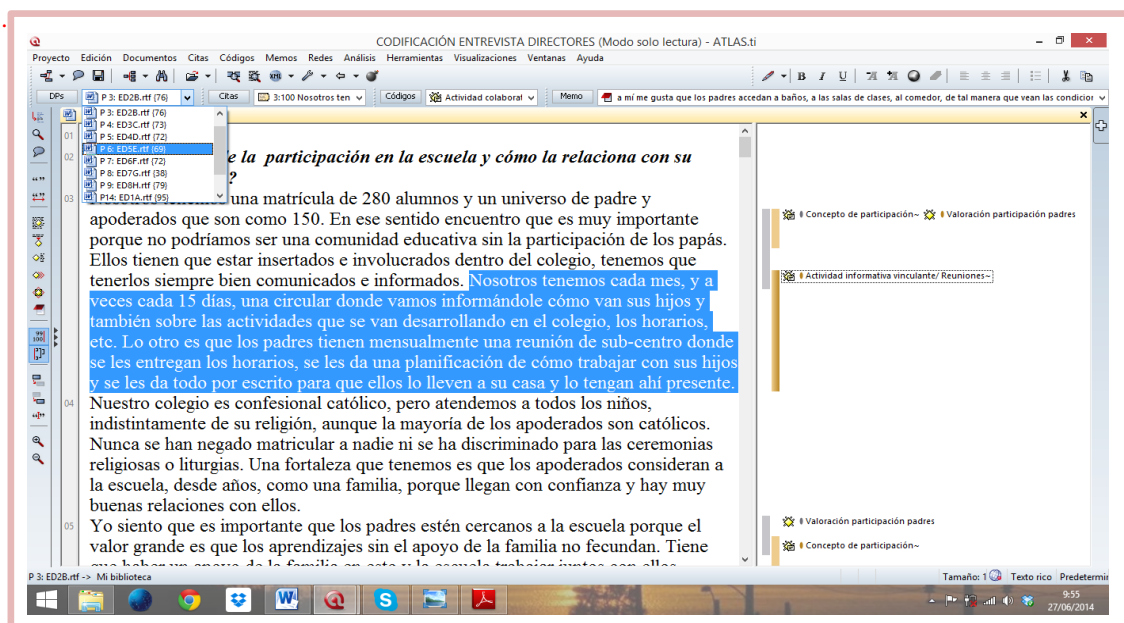


Imagen Nº 13: Unidad Hermenéutica Entrevista Directores. Documento primario con códigos y US. ATLAS. ti 7

Tal como se observa en el ángulo superior izquierdo de la imagen anterior, cada una de las entrevistas y grupos de discusión fue identificada con un código, de tal manera que nos permitió saber, sin una identificación directa, con qué persona o estamento se relacionaba la información proporcionada. De acuerdo a ello los códigos asignados para cada estrategia fueron los siguientes:

CÓDIGO	SIGNIFICADO	NÚMERO
ED1A / ED2B / ED3C / ED4D / ED5E / ED6F / ED7G / ED8H / ED9I / ED10J	Entrevistas Directores	10
GD-A / GD-B / GD-C / GD-D	Grupos de discusión	4

Cuadro N° 25: Códigos de documentos primarios de entrevistas directores y grupos de discusión

De esta manera, cada número de los códigos se relacionó con uno de los directores informantes y cada letra de los grupos de discusión se asoció a un estamento en particular, tal como se explica en el cuadro siguiente:

CÓDIGO	ESTAMENTO
GD - A	Padres y apoderados
GD - B	Asistentes de la Educación
GD - C	Representantes de la comunidad
GD - D	Docentes

Cuadro N° 26: Códigos por estamento en grupos de discusión

En relación a esto mismo, es dable señalar que cada integrante de los distintos grupos de discusión fue identificado a partir de un código distinto, tal como lo muestran las letras en colores del documento primario de la imagen de la página siguiente:

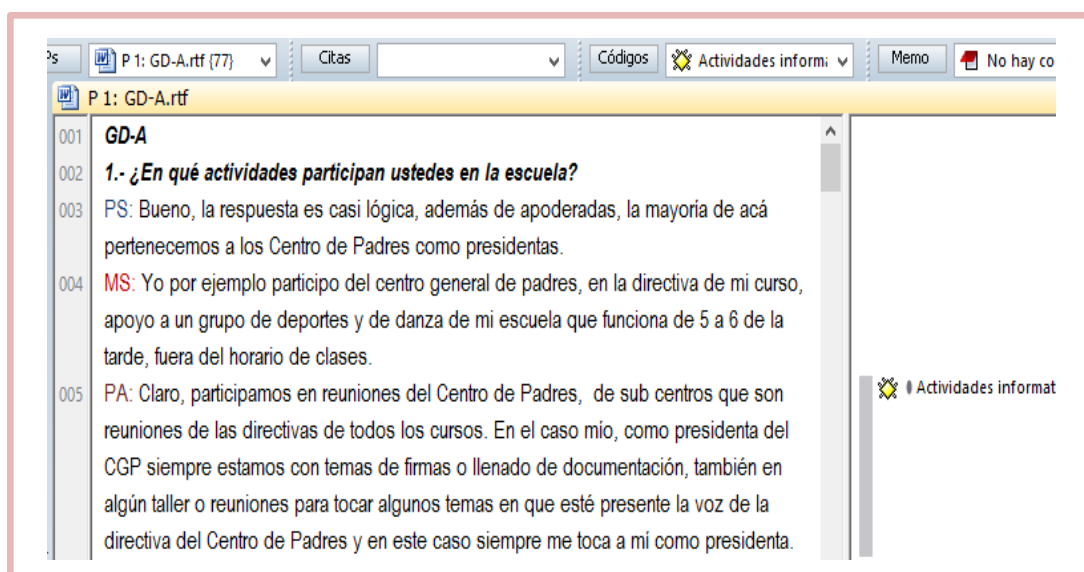


Imagen N° 14: Ejemplos de codificación de participantes en grupos de discusión. ATLAS. ti 7

Durante el proceso de fragmentación de la información, el programa utilizado asignó automáticamente a cada una de las US un código que permitía ubicarlos con facilidad, los que se encuentran expuestos junto a las citas que utilizamos para fundamentar los resultados. Su composición la explicamos en el presente cuadro de la siguiente manera:

<i>yo le doy libertad al Centro de Padres para que ellos trabajen y decidan en que aportar a la escuela. ED4D.rtf - 5:95 (13:13)</i>		
ED4D.rtf Código director	5:95 Número del documento donde se encuentra en fragmento	(13:13) Ubicación de las líneas del fragmento

Cuadro N° 27: Significados componentes de los códigos de las US asignado por ATLAS.ti 7

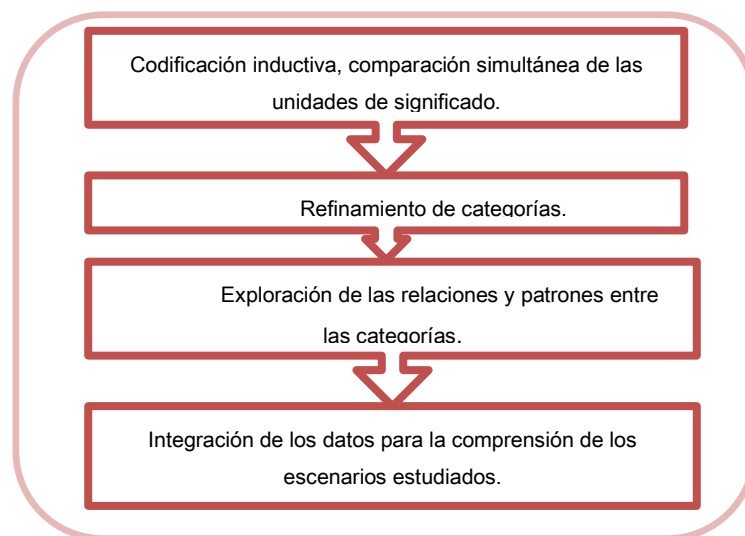
Para realizar el proceso de codificación consideramos oportuno y adecuado seguir las indicaciones y sugerencias aportadas por Silva (2008:311) relacionadas con:

- Recuperar los objetivos e interrogantes de la investigación.
- Codificar todos los datos.
- Separar todos los datos que pertenecían a una misma temática.
- Identificar la información que no ubicamos en ningún apartado para releerla y volver a codificarla.
- Fusionar códigos afines o de escasa consideración.

- Identificar las categorías y subdividir aquellas que eran amplias y de contenido diverso.
- Renombrar las categorías buscando términos que mejor se adecuen al contenido.
- Afinar el análisis y hacer un nuevo proceso de revisión hasta definir las todas.

Con ello, finalizamos la primera fase de codificación de cada una de las entrevistas en las que obtuvimos 736 US y 199 códigos, los que luego agrupamos en familias a fines, proceso que consistió en reunir en una sola familia a aquellos códigos de similar connotación temática, lo que ocurrió preferentemente con las diversas actividades de participación, las competencias directivas, las dificultades de promoción de la participación, las prácticas directivas, entre otras. Todo el detalle de las fases de codificación realizadas durante el análisis de la información, tanto para las entrevistas como para los grupos de discusión, se encuentran disponibles en el CD de Anexos carpeta análisis de datos ATLAS.ti.

Posteriormente llevamos a cabo un proceso de reagrupación y eliminación de códigos y familias con el objeto de refinar la información que se iba obteniendo. Para ello tomamos como referencia los principios orientadores del método comparativo constante (Maykut y Morehouse, 1998: 135), que se representan a través del esquema N° 15.



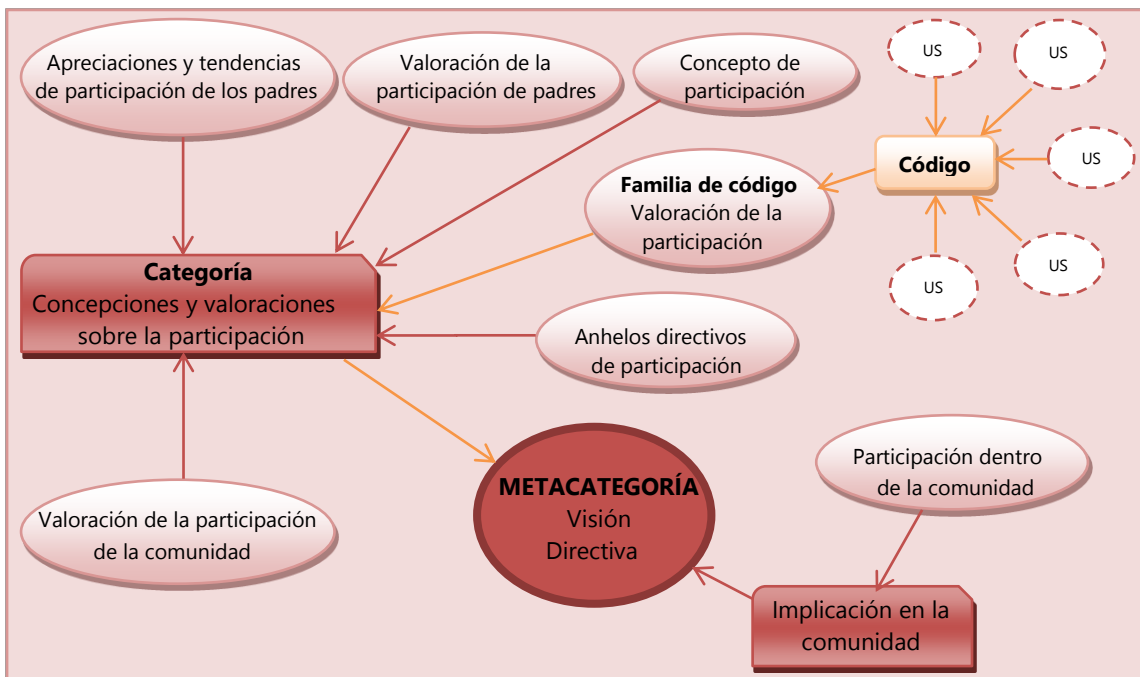
Esquema N° 15: Etapas método comparativo constante. A partir de Maykut y Morehouse (1998)

En este proceso eliminamos algunos códigos y familias de códigos por su escasa relevancia y pertinencia para la investigación y reagrupamos otros con el fin de sustentar y enriquecer los fundamentos de otras familias. Algunos ejemplos de estas reagrupaciones son: el código de necesidades de formación pasó a formar parte de las propuestas de mejora; se eliminó el código de prácticas realizadas en otros contextos por la escases de menciones y relevancia; los tipos de liderazgo fueron agregados a la familia de competencias habituales; los complementos de competencias se sumaron a la familia de las características de un buen director; la promoción participación de la comunidad/instituciones se eliminó ya que estaban contenidas en actividades colaborativas comunidad; la tendencia de participación de padres se añadió a la familia de apreciación de la valoración de la participación y; los límites de la participación se adicionó a la familia de las dificultades de promoción de la participación.

Por otro lado, fue necesario reasignar nombres algunas categorías, sin que éstas perdiesen su sentido conceptual. Por ejemplo: concepto y valoración de la participación pasó a llamarse concepciones y valoraciones; valores y actitudes movilizados en las actividades se renombró como objetivos de las actividades; visualización de la participación de padres pasó a llamarse apreciación de la participación de padres.

En una segunda fase de reagrupación los resultados obtenidos fueron 711 US y 167 códigos; en una tercera las US y códigos quedaron contenidos en 705 y 160 respectivamente y; en una cuarta fase se obtuvieron 697 US y 146 códigos. Finalmente, en la quinta y última, y considerando los mismos criterios de relevancia y pertinencia ya expuestos, el resultado final del análisis inductivo de las entrevistas quedó contenido en 671 US y 136 códigos, los que fueron agrupados en 28 familias de códigos, 18 categorías y 7 metacategorías.

A continuación, en el esquema N° 16 presentamos un ejemplo esquematizado de las etapas de análisis de la información iniciado desde la obtención de las US hasta llegar a una metacategoría. De la misma forma, en la imagen N° 15 exponemos un cuadro resumen con el resultado de las mencionadas reagrupaciones.



Esquema N° 16: Ejemplo etapas de análisis de la información en ATLAS.ti 7

En relación a esquema anterior, representamos con un círculo blanco las US, las que luego de ser agrupadas semánticamente dieron origen a un código (cuadrado). A partir de varios códigos obtuvimos una familia de códigos de igual representación temática (elipse). Bajo esta lógica, varias familias de códigos dieron lugar a una categoría (rectángulo) de las que finalmente se obtuvieron las metacategoría (círculo).

CUADRO RESUMEN DE RESULTADOS NIVELES DE ANÁLISIS			
Meta categorías	Categorías	US – Códigos y Familias de Códigos	Total US
Competencias profesionales.	Competencias habituales	Competencias directivas – Conocimientos, actitudes. Valores, habilidades sociales, habilidades personales, liderazgo (104)	173
	Competencias por fortalecer	Competencias directivas por fortalecer (22)	
	Competencias relevantes	Competencias directivas relevantes (16)	
	Competencias de un buen director	Características de un buen director (14)	
	Valoración de sus competencias	Valoración nivel competencial (10)	
	Características directores	Características directores Panguipulli (7)	
Visión directiva	Concepciones y valoraciones sobre la participación	Apreciaciones y tendencias de participación de los padres (71) Valoración de la participación de padres (19) Concepto de participación (17) Valoración de la participación (11) Valoración de la participación de la comunidad (7) Anhelos directivos de participación (5)	137
	Implicación en la comunidad	Participación dentro de la comunidad (7)	
Actividades de participación.	Variedad de actividades	Actividades escuela-comunidad (29) Actividades colaborativas comunidad (22) Actividades formativas padres (18) Actividades informativas vinculantes (14) Actividades resolutivas de padres (9) Actividades colaborativas de padres escuela (7)	124
		Objetivos de las actividades	
	Efectividad	Efectividad de las actividades (4)	
Condicionantes de contexto.	Dificultades	Dificultades promoción de la participación (74)	88
	Facilitadores	Facilitadores de la promoción de la participación (14)	
Prácticas directivas.	Prácticas cotidianas	Prácticas directivas habituales (56)	85
	Prácticas relevantes	Prácticas directivas relevantes (9)	
	Prácticas por implementar	Prácticas directivas no habituales (6)	

Imagen N° 15: Extracto cuadro resumen final del proceso de codificación

A modo de resumen, en el cuadro N° 28 presentamos los resultados obtenidos en cada una de las cinco fases de reagrupaciones que llevamos a cabo.

Fases	US	Códigos
1°	736	199
2°	711	167
3°	705	160
4°	697	146
5°	671	136

Cuadro N° 28: Resultados fases de codificación de la información

Adicional a los antecedentes antes presentados, exponemos en el cuadro N° 29 los 136 códigos obtenidos en el primer nivel de análisis luego de las cinco fases de análisis, las cuales nos permitieron realizar la reagrupación antes mencionada y con ello obtener el sustento empírico para comenzar conseguir los resultados de nuestro estudio.

CÓDIGOS		
Actividad colaborativa comunidad / Apoyo económico y mejoramiento infraestructura	Características de un buen director/ Liderazgo	Competencias directivas relevantes/ Habilidad social
Actividad colaborativa comunidad / Apoyo educativo	Características directores Panguipulli	Complemento de competencias / Personales y profesionales
Actividad colaborativa comunidad / Asistencial	Competencia - Actitud	Dificultades promoción participación / Ausencia de espacios adecuados
Actividad colaborativa padres-escuela/ Apoyo a la enseñanza	Competencia - Conocimientos	Dificultades promoción participación / Comunicación no fluida escuela-padres
Actividad colaborativa padres-escuela/ Apoyo con trabajo	Competencia - Cualidades personales	Dificultades promoción participación / Concepción función educadora escuela por los padres
Actividad colaborativa padres-escuela/ Económicas	Competencia - Habilidades sociales	Dificultades promoción participación / Desconfianzas entre estamentos
Actividad escuela-comunidad/ Recreativo-cultural padres y públicas	Competencia - Valores	Dificultades promoción participación / Desmotivación y falta de compromiso de los padres
Actividad escuela-comunidad/ Religiosas	Competencias directivas por desarrollar /Delegación de funciones	Dificultades promoción participación / Límites de injerencia de padres
Actividad escuela-comunidad/ Solidarias	Competencias directivas por desarrollar / Improvisación	Dificultades promoción participación / Matrimonios muy jóvenes
Actividad formativa para padres/ Celebraciones	Competencias directivas por desarrollar /Relaciones sociales con padres	Dificultades promoción participación / Poco nivel educacional de padres
Actividad formativa para padres/ Talleres y otras	Competencias directivas por desarrollar/ Conocimientos y experiencia	Dificultades promoción participación / Reuniones de padres aburridas
Actividad informativa vinculante/ Reuniones	Competencias directivas por desarrollar/ Habilidades sociales	Dificultades promoción participación / Roles parentales débiles
Actividad resolutoria de padres/ Asambleas de directivas	Competencias directivas por desarrollar/ Liderazgo	Dificultades promoción participación / Temáticas sensibles para padres
Actividad resolutoria de padres/ Plan de trabajo	Competencias directivas relevantes/ Conocimientos	Dificultades promoción participación/ Desmotivación docente
Actividad resolutoria de padres/ Reformulación de documentos	Competencias directivas relevantes/ Liderazgo	Dificultades promoción participación / Actitud de los docentes
Anhelos directivos de participación/ Generar otros espacios de formación y participación de padres	Competencias directivas relevantes/ Mentalidad democrática y apertura	Dificultades promoción participación / Actitud directiva
Características de un buen director/ Conocimientos	Competencias directivas relevantes/ Valores	Dificultad promoción participación/Relaciones sociales
Características de un buen director/ Humildad	Concepto de participación	Dificultad promoción participación/Trab. de los padres

Dificultades promoción participación/ Distancia geográfica, movilización y recursos económicos padres	Estrategia para promover la participación/ Relaciones con los docentes	Prácticas directivas habituales / Entrega de información
Estrategia para promover la participación/ Adecuada planificación de actividades	Estrategia para promover la participación/ Relación con la comunidad	Prácticas directivas habituales / Mostrar en la comunidad lo que hace la escuela
Estrategia para promover la participación / Acciones concretas	Estrategia para promover la participación/ Superación personal de padres para apoyar a sus hijos	Prácticas directivas habituales / Preocupación por los docentes
Efectividad de las actividades	Estrategia para promover la participación/Objetivos claros	Prácticas directivas habituales / Promover la participación
Estrategia para promover la participación/ Adecuada planificación de actividades	Facilitadores de la promoción / Apertura a valorar más	Prácticas directivas habituales / Reuniones con padres
Estrategia para promover la participación/ Asistencialidad a las familias	Facilitadores de la promoción / Apertura al aprendizaje	Prácticas directivas habituales / Satisfacer necesidades de padres
Estrategia para promover la participación/ Colaboración enseñanza-aprendizaje	Facilitadores de la promoción / Disposición de los docentes	Prácticas directivas habituales / Seguimiento a padres ausentes
Estrategia para promover la participación/ Con evidencias de resultados	Facilitadores de la promoción / Distribución adecuada del tiempo	Prácticas directivas habituales/ Toma de decisiones compartidas
Estrategia para promover la participación/ Considerar las aportaciones y fortalezas de padres	Facilitadores de la promoción / Interés de las instituciones	Prácticas directivas no habituales /Resaltar, difundir y compartir logros institucionales
Estrategia para promover la participación/ Entrega de información	Facilitadores de la promoción / Planificación	Prácticas directivas no habituales/ Asistencia regular a reuniones de padres
Estrategia para promover la participación/ Estructura de las reuniones	Facilitadores de la promoción / Posición optimista	Prácticas directivas no habituales/Visitas casa apoderados
Estrategia para promover la participación/ Humor	Facilitadores de la promoción / Relac. director profesor	Prácticas directivas relevantes / Relaciones sociales
Estrategia para promover la participación/ Involucramiento directivo permanente	Límites de la participación / Espacios e injerencia de padres	Prácticas directivas relevantes / Comunicación permanente con los estamentos
Estrategia para promover la participación/ Justificar las acciones	Límites de la participación / Relación social director-apoderado	Prácticas directivas relevantes / Promover participación de redes de apoyo
Estrategia para promover la participación/ Logística y condiciones óptimas	Límites de la participación / Relación social director-comunidad	Prácticas directivas relevantes / Ser concreto y directo
Estrategia para promover la participación/ Motivación	Necesidades de formación/ Liderazgo	Prácticas realizadas en otros contextos
Estrategia para promover la participación/ Otorgar autonomía a padres	Necesidades de formación/ Recursos de promoción participación	Promoción de valores y actitudes en actividades / Comunidad
Estrategia para promover la participación/ Relaciones con los apoderados	Participación dentro de la comunidad	Promoción de valores y actitudes en actividades / Padres

Estrategia para promover la participación/ Prestas el colegio a instituciones y organizaciones	Prácticas directivas habituales / Autonomía reuniones de padres	Promoción participación/ Instituciones
Tendencia de participación de padres /Actividades pedagógicas	Valoración nivel competencial	Visualización hacia padres/ Motivas a los padres
Tendencia de participación de padres /Gestiones particulares	Valoración participación comunidad	Visualización hacia padres/ Padres deben dignificarse y ser autónomos
Tendencia de participación de padres /Reuniones	Valoración participación padres	Visualización hacia padres/ Participación de padres por interés de la escuela
Tipo de liderazgo / Basado en competencias	Visualización hacia padres/ Ausencia de los padres (varones) en el proceso	Visualización hacia padres/ Participación mayoritaria en actividades recreativas-culturales
Tipo de liderazgo /Trabajo en equipo	Visualización hacia padres/ Baja autoestima de familias	Visualización hacia padres/ Prioridades de participación
Tipo de liderazgo/ Compartido	Visualización hacia padres/ Beneficios del apoyo compartido	Visualización hacia padres/ Receptores de información
Tipo de liderazgo/ Humanista y democrático	Visualización hacia padres/ Comprender la función educadora de la escuela	Visualización hacia padres/ Responsabilidad educativa
Valoración de la participación	Visualización hacia padres/ Creencias sobre las reuniones	Visualización hacia padres/ Valoración a profesores, escuela, director, alumno
Valoración de su práctica	Visualización hacia padres/ Motivas a los padres con metas claras	

Cuadro N° 29: Resultado de códigos del primer nivel de análisis

En esta misma línea de trabajo, el análisis de la información de los cuatro grupos de discusión se realizó en base a los mismos focos temáticos, principios y criterios de las entrevistas y por ende utilizamos los mismos códigos por el carácter transversal de la información. Esto permitió realizar una triangulación ordenada y coherente para la obtención de los resultados del estudio.

Dichos códigos los agrupamos bajo la metacategoría y categoría de visiones de los agentes educativos y la comunidad, las que se encuentran en directa relación con el objetivo específico: Identificar las competencias profesionales, prácticas y estrategias necesarias para promover procesos de participación al interior de las escuelas y en la comunidad y las valoraciones que los docentes, asistentes de la educación, familias (padres) y representantes de la comunidad hacen de ellas.

Debemos destacar que la complejidad de dicho análisis se redujo sustancialmente, por cuanto las referencias semánticas de los US y los códigos ya eran conocidos a raíz del análisis de las entrevistas. En la imagen N° 16 exponemos la tabla resumen del resultado del proceso de codificación con las cantidades de US por cada uno.

CUADRO RESUMEN DE RESULTADOS CODIFICACIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	CODIGOS Y US
Visiones de los agentes educativos y la comunidad.	Visiones de los agentes educativos y la comunidad	Dificultades de promoción(50) Competencias – Cualidades personales (27) Propuestas de mejora (19) Característica directores Panguipulli (12) Visualización hacia los padres (13) Estrategias para promover la participación (12) Valoración de la participación de padres (9) Debilidades directivas (9) Papel de los directores en la promoción (9) Visualización hacia las escuelas (9) Visualización hacia directores (7) Actividad informativa vinculante (6) Fortalezas directivas (6) Directores promotores de participación (6) Competencias - Conocimientos (5) Competencias por desarrollar (4) Actividades colaborativas (4) Actividad escuela- comunidad(4) Valoración de la participación comunidad (4) Actividades formativas (3) Actividad resolutive padres (3) Característica de un buen director (3) Las escuelas promueven la participación(3) Tendencias de participación de padres (3) Actividades resolutivas (2) Competencias – Valores (2) Formas de participación de la comunidad(2) Liderazgo directivo (2) Visualización hacia la participación (2) Facilitadores (1)

Imagen N° 16: Metacategoría, categorías y códigos de los grupos de discusión con cantidad de US

Para la obtención de lo anterior llevamos a cabo dos fases de reagrupación de códigos y familias. El resultado de la primera arrojó 246 US y 172 códigos, los que se agruparon en 35 familias de códigos. En una segunda fase el resultado fue de 244 US, 170 códigos y 30 familias de códigos, ya que el correspondiente a competencias/actitud fue incorporado al de competencias/cualidades personales; el de complemento de competencias, tema emergentes, situaciones ejemplificadoras y límites de la participación fueron eliminados por poseer solo una y dos menciones y escasa connotación para el estudio.

Una vez determinadas las dieciocho categorías por áreas temáticas nos dispusimos a delimitarlas y definir las adecuadamente, lo que exponemos en el cuadro N° 30.

CODIGOS	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
<i>CVP</i>	Concepciones y valoraciones sobre la participación	Describe las percepciones y valoraciones que los directores poseen en relación a la participación de las familias y la comunidad en la escuela.
<i>IC</i>	Implicación en la comunidad	Identifica el nivel y formas en que los directores se relacionan o no en sus diferentes entornos sociales.
<i>CH</i>	Competencias habituales	Describe las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que los directores dicen movilizar para promover la participación en sus escuelas, al igual que aquellas que perciben los agentes educativos y la comunidad respecto de los mismos.
<i>CBD</i>	Competencias de un buen director	Identifica aquellas competencias profesionales que los propios directores, además de los agentes educativos y comunidad, dicen que deben poseer los directores de escuelas para promover eficientemente la participación en sus escuelas.
<i>CF</i>	Competencias por fortalecer.	Identifica aquellas competencias profesionales que los propios directores, además de los agentes educativos y comunidad, dicen que le son necesarias de potenciar a los directores para promover eficientemente la participación en sus escuelas.
<i>VC</i>	Valoración de sus competencias	Identifica el valor que los propios directores le asignan a su nivel de competencias profesionales para promover la participación de las familias y la comunidad en su escuela.
<i>CD</i>	Características directores	Identifica las principales características personales y profesionales, que según los propios directores, agentes educativos y la comunidad, que poseen para promover eficientemente la participación en sus escuelas.
<i>PC</i>	Prácticas cotidianas	Identifica las principales prácticas profesionales que los directores dicen realizar en el contexto de la promoción de la participación de las familias y la comunidad en sus escuelas.
<i>PR</i>	Prácticas relevantes	Identifica aquellas prácticas profesionales que los propios directores consideran importantes o fundamentales para promover eficientemente la participación en sus escuelas.
<i>PPI</i>	Prácticas por implementar	Identifica aquellas prácticas profesionales que los directores dicen no haber logrado implementar en sus escuelas para promover eficientemente la participación.
<i>EI</i>	Estrategias implementadas	Describe los modos de hacer de los directores para promover la participación al interior de sus escuelas.
<i>VP</i>	Valoración de sus prácticas	Identifica el valor que los propios directores asignan a sus prácticas profesionales para promover la participación de las familias y la comunidad en su escuela.
<i>VA</i>	Variedades de actividades	Identifica las principales actividades de participación en que las familias y la comunidad participan en las escuelas, según testimonios de los propios directores, agentes educativos y la comunidad.
<i>OBA</i>	Objetivos de las actividades	Identifica los principales objetivos que los directores persiguen con las actividades de participación que desarrollan en sus escuelas, tanto para las familias como para la comunidad.
<i>EF</i>	Efectividad	Identifica la percepción que tienen los directores en relación al nivel de efectividad de las actividades que realizan en sus escuelas de acuerdo a los objetivos que se plantean.
<i>FA</i>	Facilitadores	Identifica los principales elementos que facilitan la gestión de los directores para promover adecuadamente la participación en sus escuelas.
<i>DIF</i>	Dificultades	Identifica los principales elementos que entorpecen la gestión de los directores para promover adecuadamente la participación en sus escuelas.
<i>VAE</i>	Visiones de los agentes educativos y la comunidad	Identifica las opiniones, percepciones y significados que los agentes educativos y de la comunidad le asignan a la participación, al desempeño de los directores y las competencias que poseen para promover la participación en sus escuelas.

Cuadro N° 30: Categorías y definiciones

Lo propio realizamos una vez que se delimitaron las metacategorías que emergieron luego de todo el proceso de análisis. Éstas la concebimos como un campo semántico en el que se agrupan por familiaridad de significados las distintas categorías, las que definimos de la siguiente manera.

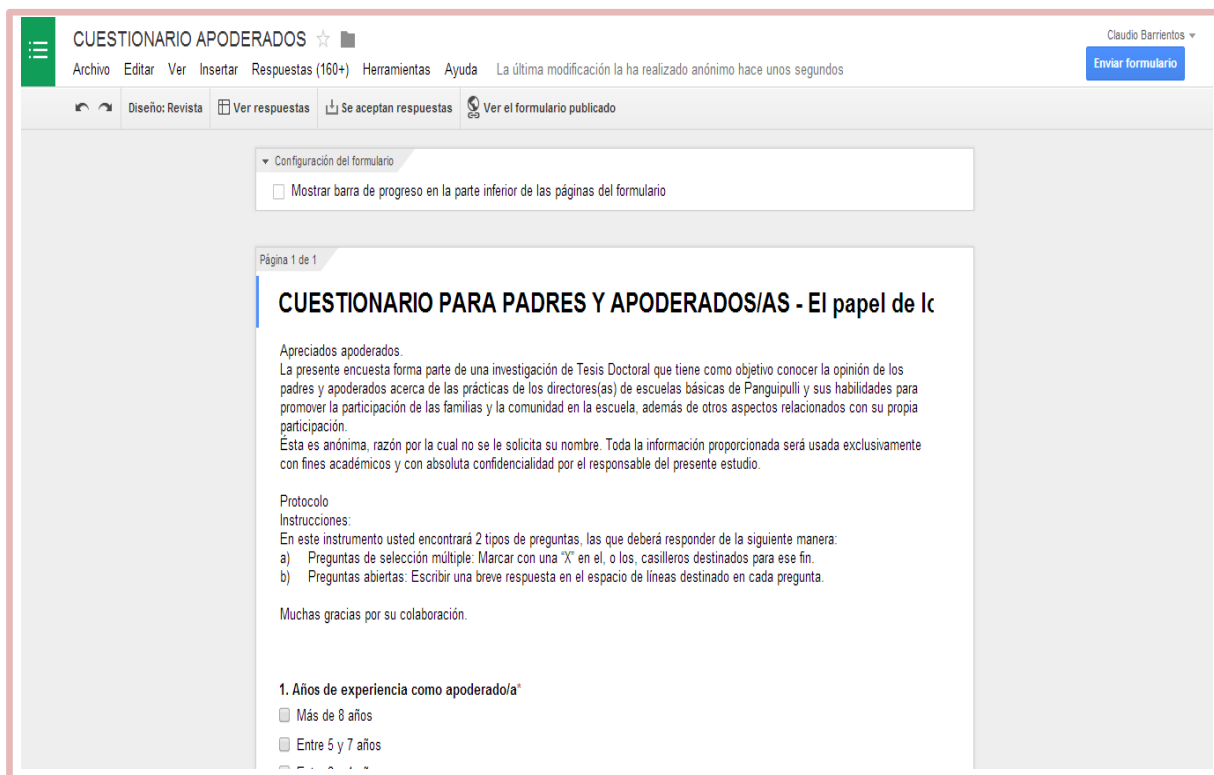
CÓDIGO	METACATEGORÍAS	DEFINICIÓN
VD	<i>Visión directiva</i>	Concepciones y valoraciones de los directores en relación a sus conceptualizaciones, percepciones, tendencias y proyecciones de la participación de los padres y la comunidad en la escuela y de su propia implicación en sus comunidades.
CP	<i>Competencias profesionales</i>	Conjunto combinado de saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores, motivaciones y rasgos de personalidad que articulan y movilizan los directores en sus prácticas directivas para la efectiva promoción de la participación de los padres y la comunidad en sus escuela.
PD	<i>Prácticas directivas</i>	Conjunto de comportamientos orientados a la concreción de la promoción de la participación de las familias y la comunidad en la escuela.
EPP	<i>Estrategias de promoción de la participación</i>	Conjunto de acciones planificadas y concretas en que los directores desentrañan sus modos de hacer con el propósito de promover la participación de las familias y la comunidad, movilizand una variedad de recursos, dispositivos, herramientas y decisiones para ello.
AP	<i>Actividades de participación</i>	Iniciativas promovidas por los directores, la comunidad educativa o la comunidad que permiten la intervención de los padres o agentes educativos en el quehacer escolar, independiente de su intencionalidad inclusiva.
CC	<i>Condicionantes del contexto</i>	Elementos que determinan las ventajas y desventajas que inciden en la eficiencia de la gestión directiva para promover la participación de las familias y la comunidad en las escuelas.
VAE	<i>Visiones de los agentes educativos y la comunidad</i>	Consideraciones, percepciones y valoraciones de los docentes, padres, asistentes de la educación y la comunidad en relación a las competencias profesionales y desempeño de los directores en relación a la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas.

Cuadro N° 31: Metacategorías y definiciones

b. Cuestionario de padres y apoderados

El cuestionario, luego de ser revisado, readecuado y validado por varios profesionales cualificados se ingresó a la aplicación de la plataforma virtual google drive, llamada google forms que se observa en la imagen N° 17, con el objeto de agilizar la recogida y análisis de la información. Por ello nos propusimos una doble intencionalidad:

- a) Ingresar a la aplicación todas las respuestas recibidas en papel, ya que el propio sistema tiene la capacidad de tabular y graficar datos cuantitativos y agrupar la información cualitativa.
- b) Aplicar el cuestionario de manera virtual a quienes tuvieran la posibilidad de hacerlo para recepcionar la información automáticamente.



The image shows a Google Forms interface for a questionnaire titled "CUESTIONARIO PARA PADRES Y APODERADOS/AS - El papel de la familia". The form is displayed on a single page (Página 1 de 1). The content includes a title, a greeting, a description of the research, a confidentiality statement, instructions for answering multiple-choice and open-ended questions, and a thank you message. The first question is a multiple-choice question about the respondent's experience as a guardian.

CUESTIONARIO PARA PADRES Y APODERADOS/AS - El papel de la familia

Apreciados apoderados.

La presente encuesta forma parte de una investigación de Tesis Doctoral que tiene como objetivo conocer la opinión de los padres y apoderados acerca de las prácticas de los directores(as) de escuelas básicas de Panguipulli y sus habilidades para promover la participación de las familias y la comunidad en la escuela, además de otros aspectos relacionados con su propia participación.

Esta es anónima, razón por la cual no se le solicita su nombre. Toda la información proporcionada será usada exclusivamente con fines académicos y con absoluta confidencialidad por el responsable del presente estudio.

Protocolo

Instrucciones:

En este instrumento usted encontrará 2 tipos de preguntas, las que deberá responder de la siguiente manera:

- a) Preguntas de selección múltiple: Marcar con una "X" en el, o los, casilleros destinados para ese fin.
- b) Preguntas abiertas: Escribir una breve respuesta en el espacio de líneas destinado en cada pregunta.

Muchas gracias por su colaboración.

1. Años de experiencia como apoderado/a*

Más de 8 años

Entre 5 y 7 años

Imagen N° 17: Cuestionario para padres y apoderados elaborado en la aplicación google forms

Por ambas vías se recibieron un total de 168 cuestionarios, de los que aproximadamente un 80% fueron contestado en formato papel y un 20% de manera virtual.

Los datos de la información cuantitativa fueron tabulados y graficados automáticamente por el propio sistema, tal como se muestra en la imagen N° 18. Las respuestas de corte cualitativas se analizaron de manera manual, identificando y clasificando las US de acuerdo al foco central de cada pregunta.

La información cuantitativa solicitada en la primera parte del cuestionario nos permitió contextualizar y conocer las principales características de la muestra. Las demás, con foco en los objetivos del estudio, fueron interpretadas cualitativamente sustrayendo su referencia cuantitativa, lo que permitió obtener mayor claridad al momento de la obtención de los resultados.

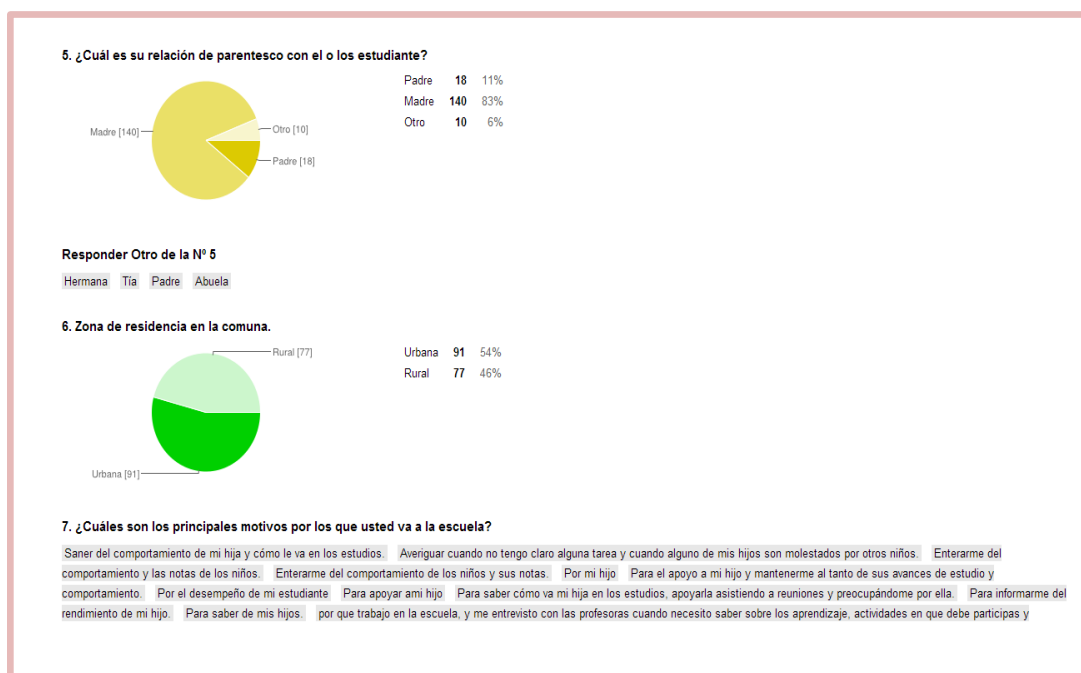


Imagen N° 18: Tabulación y gráficos resultado de la aplicación google forms

Finalmente, los resultados del análisis fueron ordenados en un archivo word⁴³, tal como muestra la imagen N° 19, lo que facilitó la contrastación y entramado de la información con el discurso de los directores en las entrevistas.

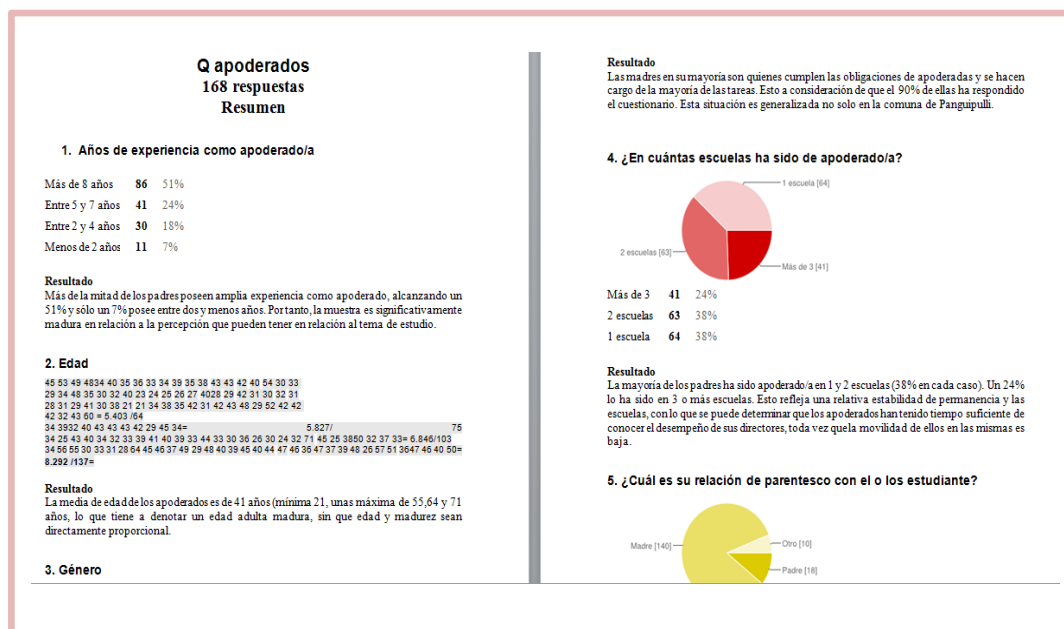


Imagen N° 19: Obtención de los resultados del análisis de la información cuestionario padres y apoderados

c. Observación no participante

El proceso de levantamiento de la información se realizó utilizando una pauta, a la que hicimos referencia en el apartado de estrategias de recogida de información, la cual fue especialmente diseñada para cada uno de los tres tipos de observaciones que se llevaron a cabo: Reunión ampliada de padres, actividad de participación de padres y un día con el director.

El análisis de la información se realizó de manera manual organizada por áreas temáticas distribuidas a partir de los distintos objetivos específicos del estudio y que perseguían complementar, confirmar o refutar el discurso de los directivos en torno a las dinámicas de sus relaciones sociales y las competencias que movilizan en la acción hacia la promoción de la participación de las familias.

⁴³ Información disponible en detalle en el CD de anexos en la carpeta Estudio Empírico/Cuestionario padres y apoderados/Resultados/Q apoderados (resumen168 respuestas).

Incorporamos a este informe, en el esquema N° 17, algunas imágenes de las actividades observadas en el campo, en las que se refleja el contexto de participación a través de los cuales se sustentó el análisis de la información.



Esquema N° 17: Actividades de participación en las escuelas

De acuerdo a lo anteriormente expuesto en el presente apartado, detallamos en el cuadro N° 32 un resumen de las estrategias, registros y técnicas de análisis utilizadas en la investigación.

ESTRATEGIA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	REGISTRO DE INFORMACIÓN	TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
Entrevistas	Grabadora de audio y transcripciones en Word.	Software de análisis cualitativo ATLAS. ti 7
Grupos de discusión	Grabadora de audio y transcripciones en Word.	Software de análisis cualitativo ATLAS. ti 7
Cuestionarios	Papel y aplicación google forms.	Tabulación gráfica en aplicación google forms y análisis cualitativo manual.
Observación	Pauta de observación y fotografías.	Análisis cualitativo manual.

Cuadro N° 32: Estrategias, registro y técnicas de recogida de la información

4.8. Criterios de rigor de la investigación

Para sustentar un adecuado nivel de rigurosidad investigativa, en esta última fase del estudio presentamos los diversos criterios que se establecieron a partir de las aportaciones de reconocidos autores en el área. Éstos son principios que utiliza la investigación cualitativa para demostrar la autenticidad y validez de los resultados, por tanto, de ellos dependerá su calidad y credibilidad.

Estos criterios estuvieron presentes principalmente durante el estudio empírico y al finalizar el mismo. Durante la investigación, cada uno de los criterios que establecimos nos ayudó a limitar las posibilidades de error y plantear posibles soluciones si fuese necesario. Para esto utilizamos los criterios de credibilidad sugeridos por Lincoln y Guba (1981, citado en Guba) y verificar la validez y confiabilidad de la misma. De acuerdo a ello consideramos los siguientes:

CRITERIOS	DEFINICIÓN
Trabajo prolongado	La estancia prolongada por siete meses en el campo nos ayudó a generar un clima apropiado para desarrollar un estudio profundo y confiable. A pesar de que el campo de trabajo fue amplio se procuró un acompañamiento en distintas actividades cotidianas de los directores, observando actuaciones en diversas instancias. Ejemplo en atenciones de apoderados, resolución de conflictos, reuniones con padres, entre otras.
Observación persistente	Permitieron comprender mejor aspectos complementarios del tema investigado y desestimar aquellos que no resultaron relevantes. Se realizaron variadas visitas informales a las escuelas para observar la afluencia de padres y las dinámicas del acontecer de sus asistencias.
Juicio crítico	El interactuar con otros profesionales expertos en los temas en cuestión permitió tener visiones diferentes y objetivas de los resultados obtenidos. A partir de las referencias del marco teórico se pudo obtener un primer juicio de la veracidad de la información obtenida. Asimismo, el cúmulo de lecturas realizadas aportó una gran fiabilidad al estudio.
Triangulación	La contrastación de la información con distintos instrumentos y fuentes de información entregaron al estudio una mayor consistencia de veracidad. Contar con cuatro estrategias distintas permitió corroborar, descubrir y comprender elementos relevantes.
Comprobación de los participantes	La información fue validada por los participantes. De tal manera se garantizó que lo que efectivamente quisieron decir fue lo que se transcribió.

Cuadro N° 33: Criterios de rigor durante la investigación. A partir de Lincoln y Guba (1981)

Finalmente, debemos de manifestar que finalizada la investigación, se darán a conocer los principales resultados y conclusiones a las personas y organizaciones pertinente y de esa forma asignarle un valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad metodológica, de acuerdo al rigor científico propuesto por Guba y Lincoln (1981;152 citado en Guba).

A modo de resumen, y tomando en consideración la reunión de todos estos aportes, en el cuadro N° 34 hacemos visible otros cuatro criterios de rigor (Guba y Lincoln, 1981) que se aplicaron durante el estudio y que se dejan ver en el transcurso de la lectura del presente informe.

CRITERIO	ESTRATEGIA	APLICACIÓN EN EL ESTUDIO
Valor de verdad (Credibilidad)	Permanencia prolongada en el campo	Contacto directo con los participantes.
	Juicio crítico de expertos	Directores de tesis y lectores externos.
	Triangulación	Contrastación entre los grupos de discusión y entrevistas.
	Recogida de material	Durante la investigación, en las transcripciones y el diario de campo.
	Comprobación de los participantes	Después de cada entrevista se devuelve aquella transcrita y ellos validan lo expuesto.
	Adecuación referencial	Revisión periódica de esquema general del proceso investigativo.
	Comprobación posterior de los participantes	A la entrega del informe de resultados, vuelven a validar el contenido.
Aplicabilidad (Transferencia)	Muestreo teórico	Sustento teórico de los resultados con lo expuesto en el marco teórico.
	Recogida suficiente información descriptiva	Diario de campo con las ideas, anotaciones y actividades relevantes realizadas durante todo el estudio.
	Descripciones extensas y minuciosas	Descripción del contexto que hace posible la recogida de información.
Consistencia (Dependencia)	Métodos sobrepuestos	Triangulación de participantes (Directores, familias, otros).
	Replica paso a paso	Revisión constante del proceso y del material recogido por parte del investigador y de los directores de tesis.
	Observador externo	Directores de la tesis.
Neutralidad (Confirmabilidad)	Triangulación	Intergrupala, considerando un mismo grupo de informantes (directores, padres) e intragrupal entre varios grupos de informantes (docentes, asistentes de la educación, padres, representantes de la comunidad)
	Rigor metodológico	Saturación: A través de un criterio de recogida de información de lo general a lo particular se discriminó la información más relevante y se evitó la repetición de la misma. Proceso metodológico: Se siguió el protocolo que marca el estudio de casos.
	Ejercicio de la reflexión	Diario de investigación. Reflexión y contraste con diversos profesionales. Revisiones constantes de los directores de tesis.
	Confirmabilidad	Directores de tesis. Lectores externos.

Cuadro N° 34: Resumen explicativo de criterios de rigor a partir de Guba y Lincoln (1981). Adaptación de Silva (2008)

PARTE 4

RESULTADOS Y

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5

Resultados y conclusiones

5.1. Resultados del estudio

En el presente apartado exponemos los resultados y las conclusiones que se obtuvieron luego de analizar minuciosamente la información recopilada en el proceso investigativo. Se harán visible conocimientos, apreciaciones y significados que los participantes le otorgaron a las diferentes dimensiones y categorías del estudio. La finalidad es obtener valoraciones e interpretaciones acerca del papel de los directores en los procesos de participación.

La exposición de los resultados no se ciñe a un orden de relevancia previamente establecido. Su distribución no representa una intención jerárquica, es decir, sabiendo que la visión de los directores es la base fundacional del estudio, no es menos importante la visión de los demás agentes educativos.

Tras el proceso de análisis emergieron siete metacategorías, cuya significación expusimos en el apartado 4.6. de análisis de la información. Para efecto de la presentación y ordenamiento de los resultados algunas metacategorías las hemos fusionado, producto del método comparativo constante y la disposición de los datos, para facilitar su lectura y entamar adecuadamente la relación temática de las mismas. De esta forma, agrupamos los resultados de competencias, prácticas y estrategias directivas en el apartado 5.1.2. de competencias directivas. Por otro lado, consideramos como una dimensión transversal los resultados obtenidos sobre las visiones de los agentes educativos y la comunidad, ya que la información aportada incorpora aspectos relevantes de las demás metacategorías. El esquema N° 18 representa gráficamente la mencionada distribución temática.



Esquema N° 18: Objetivo general del estudio y metacategorías

Sustentaremos nuestro estudio a partir del análisis de la información vinculado con los significados que los directores atribuyen a la participación de las familias y la comunidad en la escuela; las competencias profesionales, prácticas y estrategias directivas que movilizan para promover dicha participación y la valoración que hacen de ellas; las diferentes actividades de participación que llevan a cabo, los valores que difunden y; los principales elementos que favorecen y dificultan la promoción de la participación en sus contextos.

Los resultados de la metacategoría acerca de las visiones de los agentes educativos y la comunidad, como ya mencionamos, se presentarán de forma transversal al discurso de las demás metacategorías. La finalidad es entramarlos y contrastarlos con el discurso de los directores, de tal manera de triangular de una manera rigurosa las opiniones, apreciaciones y significados de los demás informantes respecto de las demás metacategorías citadas.

5.1.1. *Visión directiva*

En este epígrafe presentamos las visiones que tienen los directores con respecto a la participación de las familias y la comunidad en las escuelas y las dificultades detectadas por ellos en relación a su promoción.

Manifestamos a priori que al desarrollar el tema de participación de las familias y la comunidad, en las entrevistas con los directores, la atención de todos ellos se focalizó preferentemente en el papel de las familias, lo que nos hace sostener que es un tema de gran preocupación, contingencia y presencia en las escuelas. Sin que ello sea excluyente, le asignaron a la participación de la comunidad un nivel de menor presencia, por ser considerado un tema más resuelto, lo que dejó de manifiesto que la participación de los primeros presenta elementos más controversiales para su promoción que la de los segundos.

a. Participación

La metacategoría de visión directiva sobre participación se relaciona con el primer objetivo específico del estudio, con el cual pretendemos identificar las concepciones y valoraciones que los directivos le atribuyen a la participación de las familias y la comunidad en las escuelas. Presentaremos las apreciaciones y significados que emergieron y que permitieron explicitar las percepciones y opiniones que éstos poseen.

A partir de las variadas connotaciones que la teoría le asigna a la participación (Tierney, 2002; Torío, 2004; Flecha, 2006; Penalva, 2008; Epstein, 2009; Kidder, 2011; Salimbeni, 2011), todos los directores entiende que es un proceso basal, valioso y fundamental en la vida de las escuelas, por cuanto consideran que los padres son parte importante del proceso educativo de sus hijos. Al respecto manifiestan que:

Yo creo que la participación es base en las escuelas porque si nosotros tenemos apoderados activos y participativos tenemos padres comprometidos con la educación de sus hijos. ED10J.rtf - 1:81 (3:3)

La participación es un elemento y una herramienta súper valiosa en el campo educacional que no siempre es bien llevada por diferentes razones, pero es clave en el quehacer de una unidad educativa. ED8H.rtf - 9:177 (3:3)

Entiendo a la participación como elemento fundamental para el trabajo de la escuela hoy día y por ende estamos con nuestras puertas abiertas a participar en todo aquello que nosotros creemos importante para potenciar los aprendizajes. ED6F.rtf - 7:87 (3:3.)

Todos afirman que el proceso educativo no es solamente de los docentes y directores, sino que deben estar integrados los padres. Tal como también lo consideran Domínguez y Fernández (2007), Vahedi y Nikdel (2011) y Salimbeni (2011), concuerdan en que la participación de éstos permite mejorar la educación. Sobre esto manifiestan que:

La participación de los apoderados tiene, desde mi perspectiva, un foco muy preciso que es el mejoramiento educativo ayudándonos a crecer en la mejora continua. ED1A.rtf - 14:2 (5:5)

Yo le otorgo gran valor a la participación, es que estando unido con los padres logras avanzar en lo pedagógico, en el perfil que nosotros queremos y en el sueño del chiquillo. ED9I.rtf - 17:4 (3:3)

Encuentro que es muy importante porque no podríamos ser una comunidad educativa sin la participación de los papás. Ellos tienen que estar insertados e involucrados dentro del colegio, tenemos que tenerlos siempre bien comunicados e informados ED2B.rtf - 3:5 (5:5)

Los directivos poseen absoluta claridad acerca de los objetivos que quieren perseguir con las actividades que desarrollan. Pretenden enriquecer y estrechar los vínculos de comunicación, coordinación y colaboración entre las familias y las comunidades cercanas. Por esto mismo valoran y manifiestan que:

La integración de padres y apoderados es fundamental en nuestra tarea diaria ED4D.rtf - 5:3 (3:3) *y que tiene que haber un apoyo de la familia en esto y que la escuela debe trabajar junto con ellos.* ED2B.rtf - 3:5 (5:5)

Dicen además de la educación es un hecho social, en conexión con la sociedad, por tanto, merece toda su preocupación y de la comunidad en general, percepción similar a la que poseen Pozner (1997), Ramírez (2001), Penalva (2008) y Vila y Casares (2009).

En la misma lógica, los directores manifiesta que los padres son los primeros educadores de sus hijos y deben ser considerados con un nivel de importancia relevante, igual a la que tienen los docentes en las escuelas. Sobre esto, uno de ellos manifiesta que:

En primer lugar los padres y apoderados son una parte de la comunidad escolar que todo establecimiento debe privilegiar para que todos se aboquen a una misma tarea, lo cual es obtener buenos aprendizajes de los estudiantes. La importancia que nosotros les atribuimos a los padres es al mismo nivel que lo que hace el docente en la sala, aunque en diferentes ámbitos nada más. ED7G.rtf - 8:36 (3:3)

Concuerdan también en que su rol participativo debe reflejarse a través de una implicación más profunda en el proceso, donde las familias puedan manifestar sus opiniones con respecto a la vida institucional y al quehacer educativo, debiendo ser consideradas para la toma de decisiones. En este sentido, los directores coinciden profundamente con lo planteado por diversos autores (Antúnez, 2000; Torres, 2001; Flecha, 2009; Santizo, 2009) y conciertan en que la participación no debe circunscribirse solo a la entrega de información o asistencia pasiva a las convocatorias que haga la escuela. La siguiente afirmación expresa este sentir:

La participación no solo tiene que ver con la entrega de información, va más allá. Por ejemplo si vas a hacer la reformulación de tu proyecto educativo institucional necesitas la mirada de toda la comunidad y debes tomar en consideración lo que ellos puedan aportar a ello. ED1A.rtf - 14:144 (7:7).

En relación a la participación de la comunidad, existe gran consenso en que el entorno social juega un papel relevante como promotor del mejoramiento educativo e institucional (Silva, 2008; Flecha, 2009; Salimbeni, 2011). Al menos ocho de los directores enfatiza su importancia:

Yo entiendo que la participación de la comunidad es altamente relevante, primero que nada para fortalecer la identidad de la escuela, para medir nuestras habilidades y nuestros elementos de trabajo, porque cada actividad es un elemento de aprendizaje. ED6F.rtf - 7:1 (3:3)

Entienden que el proceso educativo debe extrapolar los límites de las escuelas e involucrar al entorno social. Otro director reafirma esta idea manifestando que:

Esta participación tiene que darse con el contexto cercano, padres, comunidad y no descarta tampoco la parte no tan cercana como son las redes de apoyo que son fundamentales. ED8H.rtf - 9:4 (3:3)

De igual manera, siete de ellos cree que con este tipo de alianzas se puede lograr un crecimiento cultural y pedagógico importante, basado en la colaboración mutua:

Con la participación de la comunidad podemos lograr un crecimiento cultural, me encantaría que la escuela fuera el centro cultural de esta comunidad donde se hicieran actividades, teatro, cursos, etc. que lo que nos movilice sea cultural, pedagógico, de crecimiento, de abrir nuestra mente a experiencias culturales que tal vez no todas las personas tengan la posibilidad de conversarlas, de vivirlas. Desde ese punto de vista encuentro que es importante la participación de los agentes comunitario. ED1A.rtf - 14:175 (6:6)

Ocho de los directivos siente que esta relación participativa debe desarrollarse bidireccionalmente y que las escuelas deben promover el acercamiento e identificación con su medio. Sin embargo, desde el punto de vista personal y a objeto de colaborar con sus capacidades en los procesos de desarrollo social, solo cinco de los directores manifestaron mantener una participación activa y permanente en alguna instancia de la vida social de sus comunidades. La otra mitad solo lo hace movilizados por las obligaciones del cargo. En algunas declaraciones al respecto manifiestan:

A título personal participo en todas las instancias de la comunidad que me invitan. Participo en el club de adulto mayor, soy socia de los bomberos también, donde pago mi cuota todos los meses y participo en las reuniones cuando me invitan, no en todas. ED2B.rtf - 3:95 (13:13)

Yo participo del Rotary Club, que es mi instancia más formal, participo de actividades deportivas con los profesores de la Corporación y soy miembro del club deportivo Magisterio. Trato de estar siempre visible en lugares importantes donde yo creo que es relevante estar. Tengo un programa de radio de conversación de temas de actualidad.
ED6F.rtf - 7:61 (45:45)

No, a título personal no participo en la comunidad, los grupos sociales a los que pertenezco son básicamente dos, mi familia y la escuela, pero si a mí me invitan a participar de una reunión del Comité de Agua Potable o la Comunidad Indígena yo voy feliz, feliz representando a la escuela, si hay que hacer algo en conjunto, aportar con algo también lo hago, eso es inherente, pero en lo personal no. ED1A.rtf - 14:161 (9:9)

Observamos que la reciprocidad de colaboración del hecho educativo manifestada por los directivos no se refleja en su justa dimensión. Parece presentarse como un elemento deficitario en la comuna, por cuanto, por un lado sí se promueven y se mantienen unos niveles muy adecuados de participación con los agentes comunitario pero la respuesta colaborativa de los directores hacía la comunidad parece ser débil.

b. Dificultades percibidas por los directores

Los resultados obtenidos nos permiten declarar que existe una alta valoración de parte de todos los directores por la participación de las familias y la comunidad en la vida escolar. Sin embargo, dejan de manifiesto que su promoción no está exenta de problemas, principalmente con lo referido a los padres. La visión de los directivos permiten sostener que dichas dificultades se manifiestan en tres aspectos principales: i) niveles de participación de las familias; ii) compromiso de los padres; iii) visión sobre la misión de las escuelas que poseen las familias. A saber:

i) Niveles de participación de las familias: Son conscientes de que es necesario seguir abriendo espacios a la participación e incrementando el apoyo formativo hacia los padres. Aspiran a fortalecer la autonomía de los mismos para que sean ellos quienes puedan tomar un rol más activo y propositivo en relación a nuevas formas de hacer en la escuela, a partir de sus propias necesidades. Tal y como hemos visto en el marco teórico (Antúnez, 2000; Epstein, 2009) se ha de avanzar desde el nivel de información hacia la auto gestión y autonomía. Afirmaciones como éstas fundamenta esta idea:

A mí lo que me gustaría formar en los apoderados es que no vean a la escuela como de los hijos y ellos ajenos a ella. Debemos crear instancias donde el apoderado pueda tener una preparación inicial para algo que le pueda servir para su vida. ED4D.rtf - 5:148 (13:13)

Me gustaría que ellos también propusieran y hagan cosas novedosas, que dijeran que les gustaría que el gimnasio de la escuela esté abierto por ejemplo de 7 a 8.30 para que hagan zumba o cosas así. ED6F.rtf - 7:161 (27:27)

Debemos generar espacios para optimizar la participación de los apoderados en relación a su grado de responsabilidad. Yo papá, yo mamá asumo mi rol de apoderado pero de otro enfoque, o sea, lograr un mayor grado de participación y no dejar que la escuela sea la única responsable de lo bueno y lo malo que pasa con el presente y futuro educacional de los chicos. Ahí tenemos un vacío que es importante. ED8H.rtf - 9:163 (13:14)

ii) Compromiso de los padres para con la educación de sus hijos: Cinco de los diez directores cree que las escuelas no deberían tener una preocupación preferente por promover la participación de las familias, ya que este involucramiento debe ser un acto natural y espontáneo que tiene que nacer de las propias convicciones de los padres, porque deben ser ellos los principales interesados en la educación de sus hijos. Al respecto manifiestan que:

El caso de los apoderados no se trata de que vengan a una reunión específica, no es que la escuela les pida un favor a ellos, sino que es una toma de conciencia que cada uno debe asumir un rol. ED8H.rtf - 9:93 (3:3)

Para mí el apoderado es un actor súper importante, pero no tengo que preocuparme en insistirle demasiado en que venga, eso tiene que nacer del él, sin embargo dentro de mi gestión intento crear las instancias para poder atraerlo a la escuela. ED9I.rtf - 17:41 (4:4)

La mayoría de las madres participantes del grupo de discusión, coinciden con los directores en que la participación no tendría por qué ser un tema de preocupación de ellos. Manifiestan que son los propios padres los que no están cumpliendo con sus obligaciones en este sentido. Aquello lo grafican de la siguiente manera:

A la mayoría de los apoderados no les interesa nada, porque se ha intentado de todo y la verdad es que no hay llegada. El otro día el director en una reunión decía ¿qué más podemos hacer?...tenemos esto, esto, esto, pero no llegan los apoderados. GD-A.rtf - 1:122 (41:41)

Yo creo que todos nosotros como padres estamos fallando. GD-A.rtf - 1:114 (30:30)

Luego de estos planteamientos empiezan a emerger elementos que dan cuenta de las principales dificultades en torno a esta dimensión educativa, razón por la cual este estudio cobra relevancia. Al parecer, se comienzan a visibilizar una variedad de circunstancias que hacen que la realidad sobrepase a las consideraciones epistemológicas que aportan la teoría y las investigaciones (Torío, 2004; Tedesco, 1995; Kidder, 2013; Domínguez y Fernández, 2007), haciendo evidente elementos que distancian los constructos ideales de la participación.

Circunscrito a esto diremos que los directores en su totalidad coinciden en que las madres son quienes asumen la mayor parte de las responsabilidades vinculadas a los compromisos educativos de los hijos y quienes mantienen el vínculo de relación con las escuelas, independientemente si tienen o no una actividad laboral fuera de casa. Los papás preferentemente orientan sus obligaciones y responsabilidades en proveer de recursos económicos para satisfacer las necesidades familiares y se abocan a trabajar.

Parece ser que la mayoría de los papás se desliga de esta responsabilidad educativa, al menos desde su presencia directa en la escuela. Por tanto, es una realidad concreta que su participación es casi inexistente. Uno de los directores señala que:

El hombre se desliga de su rol de padre responsable de la parte educacional y él solamente goza y disfruta del término del año escolar, de la entrega de un certificado, de un título, pero no está en todo el desarrollo de este proceso, ya que lo lleva la mamá. ED8H.rtf - 9:110 (6:6)

Como antecedente adicional, en la imagen N° 20 exponemos el resultado de las respuestas de género y filiación del cuestionario de padres que evidencia claramente esta tendencia.

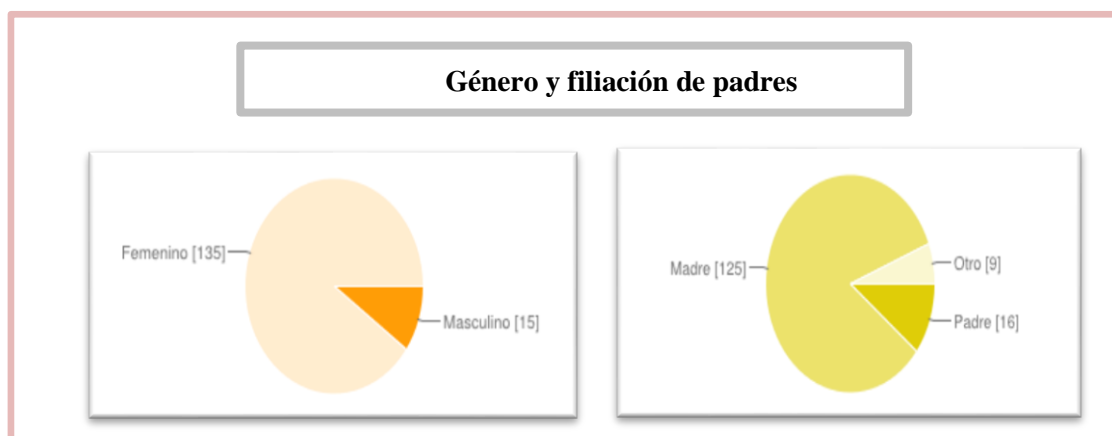


Imagen N° 20: Gráficos de género y filiación de padres. Resultados aplicación google forms

De un total de 150 personas que declararon su género⁴⁴ 135 fueron mujeres (90%), de las cuales 125 eran madres de los estudiantes (83,3%). Otro antecedente que corrobora dicha afirmación fue la total presencia de mujeres participantes en el grupo de discusión de representantes de los CGP, quienes tras sus diálogos igualmente ratificaron esta afirmación.

iii) Visión sobre la misión de las escuelas que poseen las familias: La totalidad de los directores aseveran que las familias aún asumen que la escuela es quien tiene la mayor potestad sobre la educación de los estudiantes, al menos en términos cognitivos. Al menos nueve de ellos siente que los padres en general aceptan pasivamente lo que las escuelas hacen y proponen. Esta percepción parece ser una razón por la cual no sienten una necesidad de mayor involucramiento en ellas. Por esto mismo, creen igualmente que los padres no se reconocen como agentes educadores, no se sienten valorados y menos incorporados en el sistema. Sin embargo, ellos mismos declaran que aquello puede producirse debido a que las mismas dinámicas escolares, y la gestión directiva en particular, puedan provocar esos sentimientos. Un director, reconoce lo anterior declarando que:

Yo percibo que no siempre los apoderados consideran que su participación es relevante o que son tomados en cuenta ED8H.rtf - 9:175 (3:3)

⁴⁴ Se recibieron un total de 168 cuestionarios respondidos. De ellos, solo en 150 se consignaron la identificación de género.

Por esto mismo, aseveran que:

Muchos apoderados creen que no tienen nada que ver con el colegio, o sea, más que venir a buscar a sus niños y las notas no tienen más que ver con el colegio, no tienen que involucrarse. Muchos de ellos también no creen que tenga trascendencia que se les haga una charla acerca de temas que tienen que ver con la educación de sus niños.

ED3C.rtf - 4:150 (62:62).

Un director, en correlación con los planteamientos anteriores y representando el sentir de al menos siete de sus colegas manifiesta que los padres en su gran mayoría no se inmiscuyen en los lineamientos pedagógicos y en los contenidos del PEI de las escuelas. Aquello no es una prioridad, razón por la cual casi nadie tiene un conocimiento acabado del mismo. Los directivos, principalmente de las zonas rurales, poseen el convencimiento de que para muchas familias son más importantes los beneficios asistenciales que las escuelas les puedan entregar y que los profesores le enseñen bien a sus hijos. En relación a esto uno de los directores expone:

Que un papá diga por ejemplo – haber profesor, explíqueme que le pasa a mi hijo acá en matemática o en lenguaje que yo quiero saber para poderlo ayudarlo - eso no se ve. Por ejemplo este año llegaron solo dos apoderados a preguntarme sobre el Proyecto Educativo y la misión de la escuela... El resto se preocupa de si les voy a entregar movilización, alimentación, útiles escolares, si le voy a regalar el buzo, pero no lo pedagógico. ED9I.rtf - 17:67 (53:53)

El rol de los padres es fundamentalmente receptivo y muchas veces pasivo en relación a aspectos que tendrían que ser relevantes y de su interés.

Perece ser entonces que los directores se ven enfrentados, sin excepción alguna, a una situación de escaso interés, por parte de las familias, por participar en actividades importantes dentro de las escuelas, lo que refleja ser una realidad generalizada luego de conocer estas afirmaciones y los aportes de Martín -Moreno (2000:96-17).

Sin embargo, todos son categóricos en derribar el mito acerca de que el bajo nivel de escolarización y la situación socioeconómica⁴⁵ de los padres pudiera influir en que las familias puedan ser eficientes, responsables y activos participantes de la educación de sus hijos. Ocho de los directivos afirman que esto no es un impedimento, aunque cinco docentes y tres asistentes de la educación que participaron de los grupos de discusión sí lo creen.

Al respecto varios directores manifestaron que:

A pesar de que ellos tienen baja escolaridad sé que igual pueden apoyar a sus niños en sus quehaceres viendo que sus hijos trabajen, escuchándolos cuando leen, enseñando ciertas actitudes y fomentando ciertos hábitos, pero que ellos se sientan integrados al proceso de aprendizaje de sus hijos. ED10J.rtf - 1:51 (6:6)

Otros directivos reafirman esto:

Yo no necesito tener a un padre letrado para tener a un niño exitoso, necesito un papá que acompañe, un papá que dirija y que le diga a la escuela que es importante. ED4D.rtf - 5:63 (52:52)

En la parte cultural hay gente que no tiene mucha educación, pero es súper preocupado por su hijo, gente muy humilde que participa en la escuela y estimula a sus hijos para que sean superiores a ellos. ED8H.rtf - 9:82 (50:50)

Estas afirmaciones podrían dar luces inequívocas acerca de que el acompañamiento y el apoyo educativo en el hogar, independiente de un nivel socioeconómico o cultural de los padres, cobra igual o mayor relevancia que la presencia permanente de las familias en las escuelas.

Sobre esto mismo, seis de los directores afirmaron que los padres que viven en las zonas rurales y más apartadas demuestran una mayor responsabilidad y preocupación por asistir a la escuela que aquellos que viven cerca de las mismas.

⁴⁵ De acuerdo a las cifras del Instituto Nacional de Estadística de Chile la escolaridad promedio en Panguipulli al año 2011 era de 8,21 años en la población de 15 años y más. Un 26,60% de la población no ha completado la enseñanza básica. Información disponible en: <http://goo.gl/aKxBTf> (Apartados 4.9 y 4.10 respectivamente).

Un director lo grafica de esta manera:

Increíblemente acá pasa lo contrario, el apoderado del campo es el que más cumple.

ED4D.rtf - 5:129 (57:57)

Con todas las implicancias del contexto sociocultural de la comuna, los directores identifican de una manera bastante precisa las prioridades y preferencias de participación que poseen los padres en sus escuelas. Al menos siete de ellos creen que las familias sienten que su participación será tal si colabora con donaciones y trabajo en actividades para recaudar dinero. Sobre esto nos dicen que:

La gente tiene muy internalizado eso de hacer beneficios para reunir dineros y así colaborar con la escuela, pero es menor el interés por la parte pedagógica y los talleres que la escuela les pueda ofrecer. ED2B.rtf - 3:140 (69:69)

Todos coinciden en que los padres se inclinan mayoritariamente por asistir a las actividades festivas, celebraciones y actos en las que sus hijos son protagonistas (crt. con apartado 5.1.3 de este capítulo). Al respecto dicen que:

Se involucran más con actividades como aniversario del colegio, Fiestas Patrias, licenciaturas. ED8H.rtf - 9:129 (30:30)

La gente a veces no se preocupa mucho por la calidad académica que les estamos dando a sus hijos, pero sí por el acto de Fiestas Patrias. Eso es importante para ellos, como cultura es importante. ED3C.rtf - 4:141 (48:48)

Del mismo modo, todos concuerdan en que la inclinación por participar en actividades de corte pedagógicos no es una prioridad de las familias, lo que representa también una gran dificultad. Siempre serán las actividades festivas y celebraciones las que acaparen mayormente su interés. Esto lo refirma uno de ellos explicando que:

Los apoderados por lo general vienen poco por cosas pedagógicas ED2B.rtf - 3:145 (45:45), lo que se refleja en la baja asistencia e interés que demuestran por las actividades que puedan ayudarles a fortalecer su rol educativo como padres.

Los resultados del cuestionario de padres ratifican esta idea, ya que ante la pregunta *Si usted participa en la escuela ¿En qué actividades lo hace?* las respuestas mayoritarias apuntaron a actividades de corte recreativo, deportivas, celebraciones y actos. Un 44%

de los padres dijo asistir con frecuencia a los diferentes eventos artístico culturales, licenciaturas, actos del día de la madre, día del alumno, día del profesor, entre otros. En menor proporción (14%) lo hacen en convivencias⁴⁶ y colaborando con trabajo en beneficios que llevan a cabo los cursos de sus hijos o el CGP. Un grupo ínfimo declara participar en las actividades educativas de las bibliotecas, talleres, acompañando a los niños en viajes o apoyando alguna actividad extraescolar de los estudiantes. Sin ser una cifra menospreciable un 7% declara no participar ni asistir a nada.

Otras actividades de participación las constituyen las reuniones de padres y apoderados en sus diferentes modalidades⁴⁷. Los directivos coinciden en señalar que esta instancia es la más tradicional de participación, aunque existen opiniones divididas acerca del nivel de asistencia a ellas. En algunos casos consideran que la asistencia es adecuada y alta y en otros todo lo contrario. Sin embargo, tienen la convicción de que en las escuelas rurales el quórum es mayor. Al respecto de esto declaran que:

Lo que yo he visto acá en la comuna es muy poca participación de los papás. Siendo directora de otro colegio me di cuenta de que llegaba menos del 50% de los papás a las reuniones. ED3C.rtf - 4:155 (5:5)

En las reuniones de asambleas generales la asistencia es de un 50%. ED6F.rtf - 7:143 (26:26)

Aquí la participación de apoderados es de un 20% aproximadamente, es bajísima. ED1A.rtf - 14:227 (12:12)

La información obtenida a través de las observaciones no participante realizadas en las escuelas hacen notar efectivamente que la asistencia a las reuniones en general es baja, evidenciándose un promedio de asistencia inferior a la media. Sin embargo los padres, de acuerdo a resultados obtenidos del cuestionario, manifiestan que las actividades a las que más asisten son a dichas reuniones, sean de sub-centros o del CGP (63%)⁴⁸. Por ello, resulta contradictorio que siendo esta instancia una de las actividades más

⁴⁶ Celebración en torno al cual docentes, estudiantes y padres comparten alimentos y bebidas.

⁴⁷ Las características de cada una se explicitan en el apartado 5.1.3. de Actividades de participación.

⁴⁸ Esta información no refleja la periodicidad de la asistencia. Los padres solo respondieron a la pregunta: Si usted participa en la escuela ¿en qué actividades lo hace?

tradicionales sean al mismo tiempo tan poco concurridas, lo que representa una de las principales dificultades y preocupaciones de los directivos por subsanar.

En relación a las razones por las cuales los padres asisten a las escuelas de manera voluntaria los directivos señalan que son preferentemente para realizar trámites extra pedagógicos. Es usual que se acerquen a solicitar certificados de matrícula para realizar trámites, consultas sobre el transporte escolar, reclamos por dificultades de sus hijos, etc. Muy escasamente lo hacen para saber sobre la situación académica de los mismos.

Los padres, por su parte, manifestaron en el cuestionario que los principales motivos por los que asisten a la escuela, al igual como lo creen los directores, es a informarse acerca de todo lo que se relaciona con sus hijos, principalmente sobre su rendimiento escolar (calificaciones) y el comportamiento de los mismos, lo que hacen preferentemente a través de las reuniones de sub-centro de padres.

Señalan también que van a dejar y a buscar a sus hijos y cuando son citados por los profesores. Muchos de ellos dijeron que cuando son convocados generalmente es para conversar sobre situaciones negativas acontecidas con sus hijos. La siguiente afirmación declarada en el cuestionario de padres grafica claramente lo expuesto:

- *Considero que priorizan las instancias punitivas en lugar de las pedagógicas.*
- *Jamás me citan por situaciones positivas.*

Parece ser que este tipo de situaciones provocan cierta molestia y entorpece las relaciones de acercamiento y confianza entre los padres, los docentes y los directores.

Por otro lado, un grupo minoritario declara ir a la escuela a colaborar en algunas actividades por las obligaciones de algún cargo, justificar las inasistencias a clases y a hacer trámites de documentación y reclamos.

En relación a la valoración que los directivos realizan de sus prácticas manifiestan una visión positiva con respecto a ellas. Sienten que intentan hacer lo suficiente para que éstas sean provechosas. Creen que siempre se puede dar más pero hacen todo lo que está en sus manos para lograr su cometido. Sin embargo, son conscientes de que deben

existir otras prácticas que ellos desconocen y que pudieran ser más beneficiosas. Por esto reconocen que siempre están en constante aprendizaje.

Afirman que se sienten conformes con lo que realizan a la luz del contexto en que se desenvuelven. Sobre esto dijeron que:

Yo no tengo una gran nota con esto para valorar mi práctica, nunca estoy conforme, siempre encuentro que falta, pero hasta lo realizado creo que valoro con un 6,0 y en concepto yo creo que lo valoro como BUENO. ED2B.rtf - 3:41 (32:32)

Considerando el entorno en el cual debo desenvolverme, el cual no es fácil por lo demás, yo pienso que un 5,5 siendo realista. ED8H.rtf - 9:50 (17:17)

Me parece que hago un buen esfuerzo por tratar de acoger las sugerencias, de acercarme a la gente, de generar los espacios y las facilidades para que la gente se acerque y podamos en conjunto generar en conjunto un espacio agradable de convivencia. Eso lo valoro con un 5,0. ED1A.rtf - 14:32 (25:25)

Sin embargo, igual reconocen cierta desconformidad con sus prácticas, aunque dicen esforzarse lo suficiente por hacerlo lo mejor posible. Por ello valoran de manera positiva lo que hacen en relación a sus contextos de trabajo.

De igual manera, valoran positivamente su nivel competencial. Todos sienten que las competencias que poseen y movilizan les permiten desenvolverse adecuadamente en sus lugares de trabajo. Declararon que en la medida que las exigencias laborales les requieran de otras éstas las podrán ir desarrollando en la acción. Por ello afirman que:

Mi nivel competencial lo valoro competente. ED1A.rtf - 14:197 (40:40)

Mi nivel competencial en este colegio, en relación a lo que yo vivo y en relación a la gente es un 7.0⁴⁹. ED2B.rtf - 3:63 (48:49)

Creo que hasta ahora lo he hecho bien, he sido competente, porque de todas maneras siempre hay cosas en que uno de repente pueda sentirse un poquito frustrada, con cosas que no logra, pero creo que soy competente ED3C.rtf - 4:47 (42:42)

⁴⁹ Se considera la escala evaluativa de 1.0 a 7.0 utilizada en Chile.

Mi nivel competencial para promover la participación de mis apoderados muy buena, porque tengo muy buenas relaciones y llegada con ellos y también con instituciones de la comunidad. ED5E.rtf - 6:43 (27:27)

Finalmente, y a modo de resumen, desentrañamos que los directivos sienten que son importantes los aspectos vinculados a la participación de las familias y la comunidad como medio de fortalecimiento de los aprendizajes de los niños y niñas, y la valoran ampliamente. Sin embargo, visualizan una serie de dificultades que se relacionan con la apertura hacia mayores niveles de participación de las familias, de los que son partidarios de abrir espacios; falta de compromiso de los padres por la educación de sus hijos y la divergente visión que éstos tienen acerca de la misión educativa de las escuelas. Afirman que en general el acontecer sobre los lineamientos y acciones educativas de la institución no es un tema de preocupación directa de las familias, ya que su interés lo focalizan preferentemente en asistir a las actividades festivas y a recoger información en las reuniones. Valoran positivamente su nivel competencial y las prácticas directivas que desarrollan en sus respectivos contextos.

5.1.2. Competencias directivas, prácticas y estrategias directivas

El ámbito de las competencias directivas se presenta como un tema central de nuestro estudio, ya que creemos que su movilización como tal puede admitir un desempeño fundado en elementos personales e interpersonales que consideramos indispensable para promover la participación. A través de ellas puede ser posible cimentar una gestión directiva más cercana y humanizadora, en conjunción con conocimientos técnicos y teóricos suficientes para un desempeño de calidad.

Por ello indagamos en conocer sus valoraciones y aquellas competencias que los directores ponen, o no, en acción para promover la participación, las que se relacionaron principalmente con habilidades sociales, cualidades personales y valores. Del mismo modo indagamos en sus visiones respecto de sus liderazgos, sus conocimientos y las valoraciones que hacen de ellos. En relación a lo anterior, inquirimos también en aquellas competencias que creen necesarias de fortalecer y por ende en las necesidades de formación que pudieran requerir.

a. Habilidades sociales, cualidades personales y valores

Los directivos afirmaron en su mayoría que le conceden un papel fundamental a las cualidades personales, cimentadas en valores humanos, para promover la participación. Consideran igual de relevante movilizar habilidades sociales como elementos esenciales para sostener adecuados niveles de relaciones interpersonales con los agentes educativos. De manera unánime atribuyen una importancia complementaria a los conocimientos teóricos propios de sus cargos para la eficiencia de su trabajo.

En relación a las cualidades personales, entendidas como características propias de una persona que refleja su manera de ser, manifestaron que en general son personas cordiales y humildes. Ante la pregunta: *¿Cuáles son las cualidades personales más características de su desempeño?* al menos ocho se decantaron en manifestar que:

Ser humilde profesionalmente. ED7G.rtf - 8:29 (23:23)

Mi línea es del trato cordial, el saludo afectuoso, el preguntarle por su persona. ED10J.rtf - 1:6 (9:9)

De igual modo dijeron ser personas creíbles y consecuentes, razones por la cual sienten que con ello logran generar mayor confianza hacia los padres y docentes. Sobre esto afirmaron que:

Yo creo que soy una persona creíble, eso lo percibo de parte de la gente. Algunas personas lo dicen, pero en general tú percibes que la gente te cree. ED1A.rtf - 14:167 (30:30)

Ser consecuente, sobre todo en comunidades pequeñas como estas que se nota. ED8H.rtf - 9:123 (20:20)

Entendidas las habilidades sociales como conductas aprendidas que se manifiestan en situaciones interpersonales y que nos permiten interactuar y relacionarnos con las personas de una manera efectiva, los directores consideran que éstas son competencias fundamentales para promover la participación. Ante la pregunta: *¿Qué competencias personales moviliza usted en su desempeño para promover la participación de las familias y la comunidad?*, ocho de los diez directores declararon que las más representativas tienen que ver con las habilidades comunicacionales. Dijeron movilizar la empatía, el diálogo y la escucha. De acuerdo a esto manifiestan:

Un directivo tiene que escuchar, tiene que hablar, tiene que entender y ponerse en el lugar del otro. ED4D.rtf - 5:33 (19:19)

Es súper importante es dejar a las personas que se expresen, sin ponerles una barrera de que yo soy la directora y usted el apoderado, con el respeto que merecemos todos. ED1A.rtf - 14:139 (13:13)

La apertura a la comunicación es súper importante. ED2B.rtf - 3:26 (23:23)

Señalan ser personas comunicativas que valoran el diálogo como herramienta de comunicación y que por esta razón no imponen sus ideas. Dejan entrever muy favorablemente la presencia de una saludable inclinación comunicativa. Además de ello les resulta relevante movilizar competencias que encanten a la gente. Al respecto nos dicen:

Los directores debemos tener bien afianzadas esas características personales que encante a la gente. ED5E.rtf - 6:86 (18:18)

Consideran que quienes ocupen un cargo directivo deben poseer algunas características personales particulares. Destacan la humildad que debe primar en sus desempeños, por sobre la autoridad conferida por el cargo, idea que es compartida por todos los demás agentes educativos, aunque al parecer no se refleja tan presente en el desempeño diario. De acuerdo a esto afirman que:

Yo creo que los directores debemos ser humildes en ostentar el cargo, porque el ser así no significa que uno sea menos, la humildad no debe confundirse con ineficiencia y debilidad de liderazgo. ED7G.rtf - 8:57 (16:16).

Sin embargo, las indagaciones realizadas con los padres y otros agentes educativos, tanto en los grupos de discusión como en el cuestionario, evidenciaron una percepción un tanto contrapuesta entre las competencias que esgrimen movilizar los directores a las que creen los agentes. Por ejemplo, coinciden en resaltar las cualidades personales, los valores y las habilidades sociales ya mencionadas, manifestando que los directores -en general- deben ser personas comprensivas, respetuosas y amables, condiciones que al parecer ya poseen, aunque creen que deben ser más cercanos, empáticos, comunicativos, sociables y asequibles a los padres.

Los padres, ante la pregunta del cuestionario: *Señale, en forma general, tres características profesionales o personales de los directores(as) que usted considere que son fundamentales para promover la participación en las escuelas*, van más allá y hacen sentir la importancia que le asignan a las cualidades personales y a las habilidades sociales en este sentido. Un 73% es enfático en señalar que los directivos deben ser más cercanos y asequibles a los padres, además de mantener una buena comunicación con ellos. Agregan que es fundamental que sean personas comprensivas, empáticas, sociables y con capacidad de escucha, condiciones que, en menor o mayor grado, echan en falta en los directivos de la comuna. Un considerable 38% declara que es importante que sean personas amables y cordiales. Algunas afirmaciones al respecto dicen que:

- *Deberían ser más cercanos a los apoderados, tratarlos a todos iguales y no hacer diferencias.*
- *Ser amables y que sepan escuchar a los apoderados.*
- *Más comunicativos con los apoderados y mejorar la cara cuando uno habla con ellos.*
- *Es poco comunicativo con los apoderados.*
- *Uno no se siente cómodo con él por su falta de comunicación.*

A la luz de estos resultados parece ser que los directores asumen su labor con un considerable dejo de formalidad y autoridad que disocia la comunicación y, a través de ella, la cohesión relacional y los grados de confianza con los padres, toda vez que en ello se juegan sus sustentos la empatía, la escucha activa, la humildad, la crítica y la autocrítica, condiciones imposibles de gestionar si no existe una adecuada relación dialógica que sustente el acto comunicativo. A este aspecto, creemos que lo que manifiestan transmitir los directores hacia los padres no es visualizado tan claramente por estos últimos, produciéndose algunas contradicciones, lo que nos inclina a pensar que con la mayoría de los padres se presenta una relación distante que no les permite verse.

En el cuadro siguiente exponemos un resumen de lo anteriormente planteado:

CUALIDADES PERSONALES Y HABILIDADES SOCIALES - DIRECTORES	
Los directores dicen poseer cualidades personales como la:	Los padres sienten que los directores:
Cordialidad, Humildad, Credibilidad, Consecuencia	Las poseen
Los directores dicen poseer habilidades sociales como la:	Los padres creen que los directores carecen de:
Comunicación (Diálogo y escucha) y Empatía	Empatía, Cercanía, Comunicación, Asequibilidad y Capacidad de escucha.

Cuadro N° 35: Resumen de cualidades personales y habilidades sociales que dicen poseer de los directores v/s visión de los padres y agentes comunitarios

En relación a los valores, entendidos como conceptos universales de comportamientos social y éticamente aceptados, los directores resaltan el respeto, la humildad, la solidaridad, la honestidad y la responsabilidad como atributos que guían su desempeño diario. Afirmaciones como estas sostienen sus convicciones:

Los trato como personas. Soy muy respetuosa con los padres y de sus puntos de vista. ED10J.rtf - 1:63 (19:19)

El respeto, la empatía son valores muy importantes para poder trabajar. ED4D.rtf - 5:32 (19:19)

El respeto, sinceridad, honestidad, responsabilidad, solidaridad. ED5E.rtf - 6:37 (21:21)

Respeto, ese es otro tema que lo tengo muy adentro; valorar a las personas y mirarlas como seres humanos. ED9I.rtf - 17:18 (23:23)

Por su parte los padres, los docentes y asistentes de la educación señalaron y agregaron en los grupos de discusión que los directores deben ser personas cercanas, amables, respetuosas, amistosas, empáticos, comprometidos y conocedores de su entorno. Al respecto señalan:

Que sea un gallo⁵⁰ atento, amable y amistoso dentro de los límites del respeto. Yo creo que a los colegios con un director así los tira para arriba. GD-B.rtf - 2:76 (49:49)

En lo más personal creo que debe tener un alto compromiso, empatía, ganas de trabajar, un conocedor del entorno social de sus alumnos y el contexto de la comunidad GD-C.rtf - 3:43 (39:39)

⁵⁰ Modismo chileno que hace referencia a una persona.

Cada una de las condiciones anteriores son generadoras de una práctica que puede estrechar las relaciones sociales entre los integrantes de la comunidad educativa. En términos valóricos no se evidencian grandes discrepancias en relación a esto, ya que lo manifestado por los directivos es compartido en general por todos los agentes educativos. Sin embargo, las afirmaciones de los padres, a través del grupo de discusión y el cuestionario, dejan entrever ciertas divergencias en relación a la humildad y a los grados de relación de confianza que se generan entre ellos y los directores.

Varios padres manifiestan que los directores deben ser capaces de generar confianza, lo que al parecer no se encuentra bastante cimentado: Al respecto expresaron:

Que genere confianza, en este caso, hacia los apoderados, que los apoderados sintamos la confianza de ir a conversar con él. GD-A.rtf - 1:136 (62:62)

Generar más confianza entre apoderados y directores y que mantengan siempre el “secreto de sumario” cuando un apoderado va entrevistarse con él. GD-A.rtf - 1:149 (88:88)

Es menester precisar que dichos niveles de confianza se hacen más fuertes entre los directores y la minoría de padres que participan más activamente en las directivas de los sub-centros y el CGP, lo que se ve afianzado por la mayor cercanía que se produce entre ellos a raíz de los compromisos de sus cargos.

b. Liderazgo

Al igual que los padres, docentes y asistentes de la educación, los directores identifican en el liderazgo una competencia necesaria y fundamental para el éxito de su desempeño en relación al tema de estudio y para su desempeño profesional general. Esto se condice con la visión de Harris y Chapman (2002), Leithwood, Harris y Hopkins (2008) y Leithwood (2009). Todos reconocen poner en juego liderazgos de tipo democrático, compartido y participativo. Al respecto afirman:

Creo que soy una buena líder, yo soy una líder no punitiva, soy democrática. ED10J.rtf - 1:62 (19:19)

Mi liderazgo es compartido y no solamente con el equipo directivo sino con los docentes. ED3C.rtf - 4:120 (29:29)

Yo creo que lo primero que debe tener un director es un liderazgo ampliado, compartido, participativo, innovador y ser conocedor del entorno. ED6F.rtf - 7:117 (36:36)

El análisis de la información tras las entrevistas con los directores y las observaciones no participantes nos hace sostener que al parecer el liderazgo directivo no se presenta tan definido. Pudimos evidenciar que existe el conocimiento acerca del ejercicio de un liderazgo democrático y compartido, pero que paradójicamente no se deja ver claramente en la promoción de la participación con los padres, aunque sí en la relación laboral con los docentes y los asistentes de la educación. Ejemplo de ello son los reiterados cuasi monólogos de los directores y las continuas intervenciones de los docentes en las reuniones, la escasa participación de los padres en las mismas, el bajo nivel de consultas resolutorias y las escasas actividades autonómicas que se promueven con los padres.

En este sentido, una competencia tan relevante para nuestro tema de interés debe ser adecuadamente movilizada y fortalecida, inyectando en los agentes educativos un liderazgo visible que los haga partícipes respetables dentro de la dinámica educativa e institucional, situación que en la práctica creemos que se encuentra limitado. Un liderazgo compartido, por tanto democrático, será tal en la medida que también otros -y no solo el director- pueda ostentar una presencia representativa dentro de la institución.

c. Conocimientos

Además de todas aquellas competencias de tipo personales que se han identificado, al menos ocho de los directores considera que de igual manera es importante, en relación a la promoción de la participación, el papel que juegan las competencias técnicas y los conocimientos propios de su trabajo. Creen que las competencias personales por sí solas no son suficientes para un adecuado desempeño, ya que debe existir un complemento equilibrado entre ambas. Señalan por ejemplo que:

Las competencias personales y profesionales deben ser complementarias, 50 y 50. ED4D.rtf - 5:136 (19:19)

Para que el director pueda promover adecuadamente la participación de las familias y la comunidad no basta solamente que acoja bien a los padres, sino que además debe saber. Debe haber un equilibrio entre ambas cosas. ED2B.rtf - 3:149 (38:38)

Establecen que es muy relevante poseer conocimientos actualizados de su función, ya que los apoderados deben saber que el director es una persona preparada. Esto lo sustentan afirmando que:

Yo creo que netamente el conocimiento técnico, porque si tú quieres que la gente participe a todo nivel debes saber de lo que estás hablando, si quieres una escuela debes saber lo que es una escuela. ED4D.rtf - 5:149 (22:22)

Son importante son los conocimientos, el apoderado tiene que saber que la directora es una persona que sabe, que no es cualquier persona, que tiene sus cursos, que tiene sus competencias, que es una persona informada y que está al día en las cosas, que sabe lo que es el currículum, la reforma curricular, que conoce las políticas educativas, etc. ED2B.rtf - 3:121 (36:36)

Estas mismas apreciaciones son compartidas por los docentes, quienes concuerdan unánimemente con ello y lo reflejan a través de la siguiente afirmación:

Yo siempre he dicho que un profesional creo que tiene que tener dos cosas, ser profesional y buena persona. GD-D.rtf - 4:41 (38:38)

En resumen, parece ser que para promover la participación, no se requiere solo limitarse a las cualidades personales, las habilidades sociales y los valores, sino que también se deben considerar los conocimientos técnicos que se puedan tener de su cargo y sus responsabilidades laborales.

d. Debilidades competenciales por fortalecer

Contrario al discurso antes expuesto, los propios directores hacen notar su divergente apreciación acerca de cómo visualizan el desempeño de sus colegas de la comuna. Señalan que en general los directivos presentan algunas características que tienden a alejarse de lo señalado anteriormente. Sus relatos develan que la tan necesaria humildad no se manifiesta en plenitud en sus prácticas, ya que éstos, de una manera u otra, hacen evidente su autoridad y status delante de los padres.

Al menos cinco directivos creen que sus colegas se apropian inadecuadamente de la calidad de autoridad. Sin embargo, ninguno de ellos lo asume como una falencia propia, sino que la observan en los otros. La siguiente afirmación lo aclara:

...nos falta apertura personal, creo que los directores abusan mucho del concepto de autoridad. ED7G.rtf - 8:75 (16:16)

Yo conozco directores que saben mucho pero a los apoderados ni siquiera los toman en cuenta, ellos están por allá arriba, cero acercamiento con los apoderados, ni siquiera los saludan. ED10J.rtf - 1:23 (21:21)

Los directores veo que tienen mucho orgullo, creen demasiado en eso de la autoridad. Ellos miran muy en menos a los directores de las áreas rurales. ED2B.rtf - 3:129 (39:39)

Otros se sienten muy autoridad y la gente se siente como aplastada cuando los directores se creen muy directores, cuando son demasiado autoritarios y a la gente a veces les da cosa hablar, ni siquiera abren la boca para decir lo que sienten. ED5E.rtf - 6:30 (17:17)

Parece ser entonces que la falta de apertura y marcada autoridad podría ser un elemento de influencia negativa en las relaciones entre padres y directores, lo que mellaría la confianza que se pudiera generar si la actitud fuera inversa.

Sin embargo, la apreciación por parte de los agentes educativos es menos crítica en este sentido. Los asistentes de la educación y los docentes creen que dicha condición está en retirada y que hoy en día aquello no ostenta tanta notoriedad. La gran mayoría coincide en que los nuevos directores, que han asumido sus cargos en los últimos años, son personas más abiertas, sencillas, cercanas y que poseen un liderazgo pedagógico más encausado, en contraposición a otros momentos donde se presentaban más autoritarios, competitivos y lejanos. Afirman que:

Yo creo que se está instalando eso. Los directores que han asumido entre el año pasado y este traen cosas como estas, sí. GD-D.rtf - 4:40 (32:32)

De parte mía yo puedo decir que ya he estado sintiendo ese cambio en los directores, ya no está el director de antes, por suerte hace ratito que sentí ese cambio. Un director o directora que te deja ser es bueno y le hace bien a la educación. GD-B.rtf - 2:95 (88:88)

Observamos entonces que las percepciones de los directores y los agentes educativos se presentan con ciertos desacuerdos. Las observaciones realizadas en el campo permitieron esclarecer aquello y sancionar en parte estas últimas afirmaciones, inclinándonos a creer que la noción de autoridad aún es un elemento de distanciamiento y barrera de confianza, aunque se presenta con baja representatividad en la actualidad.

Por su parte, los agentes comunitarios entregaron algunas luces acerca de su percepción sobre aquellos aspectos competenciales que pudieran entorpecer o influir negativamente en un proceso de promoción de la participación. Por ejemplo, las competencias profesionales y personales las observan en un desequilibrio muy dispar. A diferencia de lo manifestado por los directivos, los agentes comunitarios no visualizan un liderazgo claro, democrático y participativo. Observan que los directores, en su mayoría, carecen de un posicionamiento de opinión y acción frente a determinados temas de contingencia social (políticas, ambientales, sindicales, entre otros), manteniendo un perfil distante que no se condice con la calidad de líderes comunitarios que al parecer debieran tener y con el discurso de la corresponsabilidad educativa que han manifestado. Declaran que los directores, en general, asumen un papel pasivo y se limitan a hacer y decir lo que les corresponde solo en relación con su cargo y funciones. Manifiestan que:

En Panguipulli siento que las fortalezas y debilidades tienen que ver con las competencias académicas y personales. Creo que estos aspectos deben estar en equilibrio y en Panguipulli está muy desequilibrado, está polarizado, unos están muy cargados a un lado y otros al otro. GD-C.rtf - 3:54 (48:48)

En Panguipulli hay perfiles muy distintos, pero creo que en general el liderazgo es súper importante y tiene que ser llevado de tal forma que encante a su cuerpo docente, a sus apoderados y en Panguipulli lo veo muy disperso. Falta ese liderazgo más encantador, más envolvente, más horizontal GD-C.rtf - 3:53 (47:47).

Creo que deben tener un manejo comunicacional potente y eso no se tiene actualmente, no lo veo, salvo cuando salen los resultados del SIMCE, cuando están de aniversario o licenciaturas, pero no lo hacen ante temas sociales contingentes, como que se esconden de eso. GD-C.rtf - 3:39 (37:37)

En esta línea de análisis, los propios directores manifiestan con certeza de que existen ciertos conocimientos y habilidades susceptibles de mejorar para fortalecer aquellas competencias que les permitan potenciar sus desempeños. A razón de esto, siete de ellos coinciden en que deben permitirse delegar más funciones y responsabilidades en los funcionarios de sus escuelas como también en los padres. Parece ser que los directores conceden escasa confianza a estas personas, ya que es una complicación que los asuntos que delegan se realicen en tiempos y de manera distinta a como ellos mismos las harían. Afirmaciones como estas sustentan dicha idea:

Doy poca libertad de acción a la gente y yo termino asumiendo muchas funciones u obligaciones que generalmente no me corresponden directamente. ED7G.rtf - 8:58 (19:19)

Yo quiero que todas las personas funcionen como funciona yo y creo que ese es un problema de los directores en general, que yo quiero que las cosas se hagan como yo las hago y a la velocidad que uno quiere. ED6F.rtf - 7:115 (33:33)

Sí delego funciones, pero detrás de cada función verifico que se esté haciendo bien, no confío ciegamente porque detrás de cada función delegada hay un seguimiento muy acucioso. ED1A.rtf - 14:199 (42:42)

De esta manera, dichas falencias se ven representadas en las formas cómo llevan a cabo sus liderazgos, ya que delegan funciones de manera supervisada y con una limitada autonomía y atribuciones. Esto sin duda se contrapone al manifiesto liderazgo democrático y compartido que dijeron tener. Se denota una ausencia de confianza sobre lo que puedan hacer los docentes, asistentes de la educación y sobre todo los padres. Esto parece indicar que temen perder el control de ciertas situaciones que puedan provocar mermas en su credibilidad y autoridad, lo que sin duda coarta la intencionalidad de ampliar la participación a niveles superiores.

Otro aspecto interesante, que sienten al menos cinco de los directores, y que coincide con la falta de comunicación sentida por los padres, es el reconocimiento de una falta de acercamiento hacia los mismos, lo que evidentemente requiere de un fortalecimiento de las relaciones sociales. Esto podría explicar esa deficiencia comunicativa sentida por los padres que en apartados anteriores hacíamos mención. Al menos cuatro directores

declararon explícitamente carecer de habilidades que les permitan distender espacios de diálogos. Ejemplo de aquello es:

Carezco de esa habilidad de amenizar las situaciones, de hacer bromas, de alivianar el ambiente. Yo no tengo esas facilidades como de simpatía innata. Me falta esa flexibilidad de carácter, ser más distendida. ED1A.rtf - 14:194 (36:36)

Creo que a mí me puede faltar un poco más acercamiento con los apoderados, pero también lo veo como algo complicado el acercarse más allá. ED3C.rtf - 4:117 (23:23)

Otro aspecto no menos influyente se deja ver actualmente en los débiles conocimientos y experiencia directiva que dicen poseer al menos seis de los directores. Sienten que solo el bagaje profesional les permitirá desarrollar y fortalecer aquellas competencias que eventualmente les pudieran estar limitando un desempeño más eficiente en torno a la promoción de la participación. De esto dan cuenta a través de afirmaciones como:

A mí como directora muchas, tengo muy poca experiencia como directora. ED10J.rtf - 1:67 (28:28)

Me falta mucho bagaje de conocimientos, de la práctica en sí, de la experiencia, me falta todavía mucho por desarrollar, por crecer, por conocer. ED1A.rtf - 14:196 (40:40)

Esto no puede ser otra manera, por cuanto en los últimos años en la comuna se ha producido una renovación de directores en el sector municipal, producto del nuevo sistema de concursabilidad exigida por el MINEDUC. Al menos seis de los diez directores han asumido este cargo por primera vez en los últimos tres años.

A pesar de las diferencias de opiniones con respecto a la movilización de sus competencias directivas y las mismas por fortalecer, las observaciones en el campo nos inclinan a pensar que los directores en general mantienen óptimos niveles de relación con las familias y particularmente con las comunidades cercanas, a pesar de ser nuevos en sus cargos y contar con poca experiencia en su gran mayoría. Uno de ellos representando el sentir de muchos manifiesta que:

Tengo buenas relaciones con todos, con la red de bibliotecas lectoras, con el área de la salud, me consigo cosas para los chicos, tengo buena conexión con carabineros, municipalidad, los rotarios y otros. ED5E.rtf - 6:90 (27:27)

En estrecha relación con lo anterior, respecto a las necesidades de formación, seis de los directores resaltaron que la principal necesidad de formación que poseen radica en adquisición de herramientas que les permitan innovar en estrategias que fortalezcan la promoción de la participación.

Carezco de muchos recursos como actividades, acciones, estrategias que aún no conozco y que se pudieran aplicar. ED1A.rtf - 14:188 (25:25)

Ahí faltan elementos, o sea, yo sigo insistiendo en que falta cómo otorgamos a los apoderados espacios de participación pero con cosas concretas que sean efectivas. ED8H.rtf - 9:159 (27:27)

Solo tres de ellos reconoce necesitar una formación adicional para potenciar sus liderazgos, ya que creen que esa misma falta de delegación de funciones que antes mencionábamos provoca que su liderazgo se vea entorpecido o coartado, evidenciado una inseguridad de acción en su desempeño. Por lo demás, se requiere de un empuje en torno al fortalecimiento de las relaciones sociales que se vinculen con actos dialógicos que asignen horizontalidad a la comunicación.

Finalmente, es dable dejar de manifiesto que la formación permanente de los directivos escolares es una línea de acción necesaria de potenciarse y priorizarse en pos de la mejora educativa.

e. Prácticas y estrategias

Circunscribiéndonos al terreno más concreto de acción, los directores llevan a cabo una variedad de prácticas y estrategias que consideran bastante habituales en favor de la promoción de la participación.

En torno a esto entenderemos por prácticas directivas a aquel conjunto de comportamientos que refleja aquello que realizan los directores periódicamente para promover la participación de los padres y la comunidad en sus escuelas. De igual manera, entenderemos por estrategias al conjunto de acciones planificadas que desentrañan los modos de hacer de los directivos (cómo lo hacen) en relación a la concreción de sus prácticas, en las que movilizan una variedad de recursos, dispositivos y herramientas para su concreción.

En relación a las prácticas los profesionales señalan que una de las más tradicionales la constituye la entrega permanente de información a las familias acerca del acontecer de la escuela y el rendimiento educativo de los estudiantes. Sobre esto manifiestan que:

Es súper importante primero entregar información. Para mí la entrega de información es primordial. ED1A.rtf - 14:176 (7:7)

Intento siempre motivarlos, a través de los profesores, a que ellos se involucren, y esto lo hacemos informándoles de todo. ED10J.rtf - 1:85 (11:11)

Existe un convencimiento de que es factible motivar a los padres cuando éstos están informados de los objetivos institucionales y educativos, cuando conocen resultados concretos de la institución y se les fundamenta adecuadamente las acciones que la escuela desea emprender.

Lo anterior armoniza con lo manifestado por los padres en el cuestionario, ya que un 49% y un 33% está de acuerdo y muy de acuerdo en que los directores se preocupan por mantenerlos informados de la situación personal y académica de sus hijos y de las actividades que realiza la escuela (82%). Solo un 19% está en desacuerdo y muy en desacuerdo con aquello.

Para llevar a cabo dicha entrega de información la estrategia más habitual utilizada por todos los directores es a través de las diferentes modalidades de reuniones de padres y apoderados -que haremos mención más adelante- las que son convocadas principalmente a través de la estrategia más tradicional como los son las comunicaciones escritas. De ello manifiestan que:

Yo generalmente invito a mis apoderados a través de citaciones. ED10J.rtf - 1:52 (9:9)

En relación a las reuniones los directores afirman que:

En general las reuniones son las actividades más relevantes y habituales que llevo a cabo. ED1A.rtf - 14:258 (12:12)

Me reúno permanentemente con la directiva de Centro General de Padres, al menos una vez al mes, son puras mamás. También participo, cuando puedo asistir, de las reuniones de padres de los sub-centros para conocer las necesidades del curso y las inquietudes de los papás. ED6F.rtf - 7:96 (11:11)

En este mismo sentido, otra estrategia bastante habitual utilizada en torno a la entrega de información es a través de los medios de comunicación local escritos y orales, con el objeto de resaltar y difundir principalmente los logros institucionales.

Respecto a la toma de decisiones, un grupo importante de directivos afirma que dentro de sus prácticas habituales se encuentra el considerar las opiniones de los padres y tomar decisiones compartidas con ellos, principalmente con las directivas del CGP y los representantes de los sub-centros, ya que a través de ellas logran percatarse de sus necesidades e inquietudes. Acerca de esto nos dicen:

Siempre considero lo que los padres me dicen y opinan y después en reuniones les hago ver que lo que ellos me dijeron fue considerado. ED10J.rtf - 1:93 (13:13)

Yo todo lo que hago siempre acostumbro a conversarlos y consensuarlo con ellos primero, soy una profesora democrática. ED5E.rtf - 6:111 (44:44)

Yo trabajo con la directiva del Centro de Padres en común, elaborando los proyectos. Hemos estado trabajando en un proyecto para construir un sector de juegos infantiles en el patio y como ellos tienen personalidad jurídica, entonces hemos considerado sus ideas y opiniones y lo estamos haciendo a través de ellos. ED10J.rtf - 1:94 (13:13)

En consideración a lo anterior, la mayoría de los padres ratifican esto mismo, ya que están de acuerdo en señalar que son considerados cuando los directores les solicitan sus opiniones para tomar decisiones en torno a inversiones, proyectos, funcionamiento de la escuela y planificación de actividades. De la misma forma y con idénticos resultados los consideran para elaborar reglamentos, el Manual de Convivencia o PEI. Al respecto, un 72% de los padres declara estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que los directores consideran sus opiniones para tomar decisiones en los ámbitos mencionados (43% y 29% respectivamente). Un 28% dice estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con ello (18% y 10% respectivamente). Este mismo porcentaje coincide con otros ámbitos antes expuestos, lo que podría representar a aquella cantidad relativamente estable de personas que mantienen una distancia considerable con las escuelas y no se encuentran al corriente del acontecer de ellas.

Se establece que no es habitual la estrategia de realizar consultas masivas a los padres que representen un sentir general para conocer sus opiniones, ideas o aportaciones sobre

temas relevantes como el funcionamiento de las escuelas, la convivencia escolar o algún área del currículum. La toma de decisiones se realiza en general en reuniones con las directivas del CGP o con los delegados de los sub-centros de curso. Esto deja de manifiesto que no se agotan las instancias para que ello ocurra. Esta forma de participación pudiéramos considerarla reduccionista, tanto por su cobertura como también por las limitadas áreas de injerencia, donde lo pedagógico, didáctico y curricular no forman parte del repertorio temático.

Sin embargo, la posición de los padres con respecto a esto es bastante positiva, lo que parece evidenciar que los directores están abiertos y dispuestos a escucharlos en la toma de decisiones. Sin embargo, es preciso señalar que no fue posible establecer qué nivel de consideración le asignan efectivamente los directores a la mencionada estrategia.

Los directores manifestaron, con distintos grados de relevancia, que consideran en sus planificaciones estrategias sobre aspectos logísticos y el brindar condiciones óptimas para las convocatorias de las familias. Casi todos quienes cuentan con padres que viven lejos de las escuelas se preocupan que en las reuniones que convocan puedan ofrecer, dentro de las posibilidades, una pequeña merienda de atención y que los horarios para las mismas sean adecuados al transporte público y a la disponibilidad de tiempo de los padres. Solo en un caso concreto el director se preocupa de aportar con transporte exclusivo para los padres cuando realiza reuniones ampliadas del CGP. Al respecto comentan que:

Cuando convoco a alguna actividad siempre considero aspectos como el clima, cuál es el mejor horarios y día para que los padres puedan venir, poner transporte a quienes viven lejos, de no convocarlos muy seguido por el asunto de los permisos de sus trabajo. Según la actividad contemplo algún tipo de galletas, jugo o cafecito para compartir. ED1A.rtf - 14:155 (15:15)

Incrementar la participación de los padres hoy en día se ha tornado un desafío permanente para las escuelas, por tanto fue interesante también conocer qué es lo que esperan los padres hagan los directores. Ante la pregunta: *¿Qué tendrían que hacer los directores para lograr una mayor participación de los apoderados en la escuela?*, al menos 120 de 168 se inclinaron en resaltar el Ser de los directivos y lo canalizaron en

términos de desarrollo personal. Sobre aquello reiteran nuevamente que los directivos deben procurar en sus prácticas cultivar valores humanos como la sencillez y las habilidades sociales a través de una mayor comunicación y cercanía con ellos.

En relación a acciones concretas de gestión los padres sostienen que para incrementar su participación los directores deben promover la realización de talleres, charlas o actividades del interés para ellos, en los que puedan participar en compañía de sus hijos. Ponen como por ejemplo coros familiares o talleres formativos en diversos temas. Sin embargo, enfatizan que deben ser cuidadosos en establecer los horarios, por su escasa disponibilidad de tiempo, y que se disponga de transporte para los padres que viven lejos.

Coincidiendo con la mayoría de los directores, creen que es conveniente cambiar las dinámicas de las reuniones de sub-centros, por ser estas muy aburridas. En términos más concretos, consideran necesario que se informe oportunamente de las actividades que se realizan y que los directores se involucren más en las actividades de participación que se desarrollen en la escuela. En menor medida, otros creen necesario que los directores destinen un servicio de atención en alimentación para algunas actividades (café, sándwich, etc.), considerando que muchos padres viven lejos.

Finalmente, al ser consultados acerca del grado de satisfacción con el papel que desempeñan los directores en la promoción de la participación un 68% declaró estar muy satisfecho (38%) y bastante satisfecho (30%), lo que representa un resultado suficientemente considerable de satisfacción. Sin embargo, un 27% y un 5% declaran estar poco satisfecho y nada satisfecho respectivamente, lo que representa aproximadamente un tercio del total. Esto tiende a coincidir con la tendencia del 28% de los padres que cree que los directores no promueven la participación, como veremos más adelante.

En consideración a la baja asistencia de los padres a las reuniones, la mayoría de los directores manifestó que ha impulsado junto a los profesores, desde hace un tiempo atrás, un cambio de estrategia paulatina en la estructura temática de las mismas. Era habitual en ellas planificar beneficios y convivencias. Solían solicitarles a los padres

cuotas, donaciones o trabajo, situación que terminó por agobiarlos y considerar las reuniones aburridas, lo que podría explicar el bajo interés de los padres por asistir. De ello manifestaron que:

Las dinámicas de las reuniones las he ido cambiando, yo dejo para el último el tema de las platas, además que a mí no me compete, lo que me interesa la parte pedagógica.

ED10J.rtf - 1:58 (12:12)

En las reuniones de apoderados ya casi no se habla de las cuotas, está un poco prohibido.

Estamos tratando de no hacer la reunión clásica de las cuotas al día, cuotas acá, cuotas allá, eso ya está desapareciendo. Estamos profundizando lo que tiene que ver con aprendizajes.

Dicha situación refrenda la idea acerca de la necesidad de fortalecer y profundizar en los niveles de participación de padres, con lo que las dinámicas de inclusión en el proceso se verían absolutamente beneficiadas.

La situación socioeconómica de la mayoría de las familias hace que la asistencialidad sea una preocupación constante en el quehacer directivo. Al menos cinco de los directores manifestó que dentro de sus prácticas habituales se encuentra ocuparse, dentro de sus posibilidades, del bienestar de las familias más vulnerables a través de la ayuda de los profesionales de la escuela, realizando derivaciones hacia los centros de salud y realizando campañas solidarias en algunas ocasiones. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

De la mano mía trabaja mucho el psicólogo y una asistente social, con quienes nos ocupamos también de ayudar a estas familias que lo requieren y los tratamos de sacarlas de sus problemáticas orientándoles en cómo tratar como familia sus problemas y cómo darle un confort a sus hijos.

Como director siempre me preocupo de satisfacer las necesidades de los apoderados y de sus hijos.

En el área comunitaria, los directores poseen una gran inclinación por promover la participación de redes de apoyo como soporte de mejora educativa. Al menos siete de ellos manifestaron que mantener una adecuada comunicación con ellas es fundamental.

Estratégicamente esto lo realizan enviando invitaciones e informando del acontecer de la escuela. Acerca de esto nos dicen que lo hacen:

Invitándolos a venir a la escuela o entregándoles información a la gente e instituciones que están más distantes y que constituyen nuestras redes de apoyo. Eso lo hacemos y nos ha dado estupendos resultados. ED8H.rtf - 9:171 (10:10)

De igual manera lo hacen a través del teléfono, con algunas visitas o por medio del correo electrónico. Algunos directores ratificaron estas afirmaciones manifestando que:

Llamándolos por teléfono, un mail, una reunión con ellos y presentándoles la propuesta de lo que quiero. ED3C.rtf - 4:113 (15:15)

Visitas, para establecer relaciones de colaboración yo prefiero las visitas, no me gustan las cartas porque se leen y se botan. ED4D.rtf - 5:94 (13:13)

Yo hago contactos por teléfono o voy personalmente a conversar con quienes corresponda. ED6F.rtf - 7:102 (15:15)

Uno de los directores va más allá e intenta siempre mantener una relación más cercana con las personas que componen sus redes de apoyo. Al respecto señala que lo que hace generalmente es:

Tomar el teléfono y saludar a algunas personas cercanas a la escuela para un cumpleaños u onomástico, en nombre propio y de la escuela, con eso se sorprenden porque no es habitual. Lo otro es visitarlos, llevarles un presente y ratificar nuestra necesidad de contar con su respaldo y consideración de que ellos son parte nuestra. Otra cosa es invitarlos siempre, de manera forma, a los actos académicos, litúrgicos y ceremonias o actividades que celebramos con la comunidad. ED9I.rtf - 17:46 (16:16)

Casi la totalidad de los directores, a excepción de una escuela rural con una dispersión geográfica muy alta, mantienen como estrategia facilitar sus espacios físicos para el uso de las instituciones de la comunidad. De igual forma ponen a disposición sus recursos para llevar a cabo iniciativas educativas de organizaciones gubernamentales y privadas. Al respecto manifiestan que:

Cuando nosotros buscamos las redes de apoyo tratamos siempre de darle el espacio, los recursos y el tiempo para que ellos vengan a promover o a atender lo que ellos potencien. Cuando nosotros atendemos o recibimos a la redes de apoyo siempre lo

hacemos con amplia capacidad y los elementos que puedan servir. ED6F.rtf - 7:101 (14:15)

Se abren las puertas del colegio para proyectos específicos con privados, facilitando el colegio cuando me lo solicitan. ED3C.rtf - 4:162 (47:47)

Los padres coinciden con lo señalado por los directivos. Un 72% está de acuerdo y totalmente de acuerdo (45% y 27% respectivamente) en que permiten la utilización de las instalaciones de las escuelas a las instituciones de la comunidad para determinadas actividades e iniciativas. Por tanto, evidenciamos que los directores no solo disponen de las escuelas para actividades escolares, sino que están abiertas también al uso comunitario. Un 22% está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con aquello.

En esta misma línea, un 74% de los padres está de acuerdo y totalmente de acuerdo (40% y 34% respectivamente) en que los directivos estimulan y facilitan la participación de personas y organismos externos a las escuelas con el objeto de enriquecer la calidad del servicio educativo de sus escuelas. La percepción de los padres es bastante positiva, lo que parece indicar que los directores están abiertos a incorporar en sus políticas de gestión elementos del entorno para enriquecer los procesos institucionales y educativos. Sin embargo, no se debe desconsiderar que a pesar de que estas iniciativas son bastante publicitadas e informadas a través de los estudiantes, en reuniones de padres y por los medios de comunicación, un 17% manifiesta su desacuerdo con esta afirmación y un 5% dice estar totalmente en desacuerdo, lo que nos induce a pensar que este desconocimiento puede pertenecer a un grupo de personas que vive en sectores apartados y no asisten recurrentemente a las escuelas.

Sin desmedro de lo anterior, con menos frecuencia se observa la utilización de las instalaciones para actividades de los padres, aunque no porque los directores no tengan la disposición para ello, sino porque son muy escasas y aisladas las iniciativas que las familias proponen para llevar a cabo en las escuelas.

En otro ámbito de sus prácticas, a lo menos seis de los directores catalogan como relevante la práctica habitual de propender a mantener buenas relaciones con los padres a través de unas estrategias que tienen que ver con el trato digno, con el diálogo abierto

y horizontal, aunque al parecer aquello no es una apreciación compartida completamente por todos los padres. A propósito señalan que:

Para mí lo más relevante es el contacto directo con los padres a través del diálogo y el cariño haciéndoles sentir que son importantes para uno. ED5E.rtf - 6:116 (14:14)

Mi práctica directiva pasa mucho por mi condición personal de entregarle cariño a la gente. ED5E.rtf - 6:131 (11:11)

Un elemento fundamental en tu trabajo cotidiano como director tiene que ver con el diálogo y con el consenso. P14: ED1A.rtf - 14:229 (7:7)

Dentro de las estrategias para tal fin mencionan por ejemplo:

Trato siempre que de aquí nadie se puede ir enojado, sin una solución, debe ser bien atendido, con adecuado diálogo y la conversación, saludarlos, que sea bienvenido, preguntarles por la familia, por su salud, o sea, una relación cercana, de amistad. ED2B.rtf - 3:107 (18:18)

Yo soy partidario de las mesas redondas porque la figura de jefe no la vez, son todos iguales y nos podemos mirar siempre a la cara. La misma lógica tiene los sillones que puse en mi oficina para atender a la gente de manera más cómoda, cordial, sin la autoridad del cargo y sin poner el escritorio de barrera, de tal manera que la conversación sea más amena. ED9I.rtf - 17:82 (23:23)

Lo propio hacen con las prácticas que se dirigen a mantener buenas relaciones con los profesores, ya que todos los directores declararon su preocupación por ellos y su constante intento de involucrarlos en los procesos de participación. Son conscientes que los docentes poseen una influencia decidora en la inclusión y el compromiso que los padres puedan tener con la escuela. Coinciden en esta acción afirmando que:

Incorporo al cuerpo docente en esta tarea de crear proyectos en que integramos a toda la comunidad educativa, con un foco principal en atraer a los papás a este trabajo. ED4D.rtf - 5:4 (6:6)

La misma forma en que a mí me gusta relacionarme con los padres les pido a los profesores que lo hagan e incluso lo hacen más que yo. ED2B.rtf - 3:110 (24:24)

Los mismos directivos son estratégicos, por ejemplo, en compensar el tiempo destinado por los docentes a alguna actividad de participación que le ha demandado estar presentes fuera de su horario habitual de trabajo. Para ello dicen que:

Yo como directora flexibilizo los tiempos cuando los profesores deben trabajar más, yo arreglo los tiempos y se los devuelvo ED4D.rtf - 5:124 (57:57).

Otra práctica muy habitual y concreta es promover la asistencia y participación de los padres, redes de apoyo y sus comunidades en los variados eventos, ceremonias y celebraciones que se realizan durante el año escolar (cft. en apartado 5.1.3. de este capítulo), ya sean como invitados observadores, colaboradores o participantes activos, aunque lo predominante es ser observadores pasivos.

Finalmente, una de las prácticas más relevantes, que pone el techo a todas las anteriores y da sentido al presente estudio, tiene que ver con que si los directores promueven o no la participación de las familias y la comunidad en sus escuelas. En este escenario, docentes, asistentes de la educación y padres ante la pregunta: *¿Los directores promueven o no la participación en las escuelas de la comuna?* coinciden en señalar que sí lo hacen y que las escuelas realizan esfuerzos necesarios para que ellos ocurra. Lo anterior lo afirman manifestando que:

Sí (unánime). Sí, nosotros creemos que las escuelas en general promueven la participación. GD-A.rtf - 1:37 (29:29)

Por su parte un docente clarifica esta posición manifestando que:

Yo creo que en la mayoría de las escuelas de la comuna hemos visto cómo se hacen esfuerzos en esto, y en alguna medida estamos acogiendo cualquier programa de gobierno como el “Elije vivir sano”, las escuelas deportivas, las escuelas abiertas y otros tanto más justamente para que la escuela sea un centro de atracción. GD-D.rtf - 4:10 (11:11)

Relacionado con lo mismo, un 79% de los padres informantes en el cuestionario está muy de acuerdo y de acuerdo (35% y 44% respectivamente) en que los directores estimulan y facilitan la participación de los apoderados en las escuelas en actividades y procesos de aprendizaje de sus hijos, lo que parece ratificar estas afirmaciones. Sin

embargo un considerable 17% está en desacuerdo con ello y un 5% totalmente en desacuerdo (21%).

En esta misma línea, los docentes manifiestan su acuerdo con lo anterior, pero agregan unos elementos interesantes de considerar:

En cuanto al papel de los directores yo creo que ellos promueven la participación, en el caso del director de acá se acerca a las reuniones, trata algunos temas, entregan algunas recomendaciones, pero yo diría que las estrategias que hemos estado siguiendo son tal vez las equivocadas. GD-D.rtf - 4:24 (19:19)

Por lo que he visto hay varios directores que están con esa idea, de acercar apoderado para trabajar en conjunto, pero la respuesta a veces no es la mejor. GD-D.rtf - 4:19 (17:17)

Los planteamientos anteriores dejan entrever que independiente de lo afirmativas que sean las respuestas que han manifestado, existen aprehensiones que llaman nuestra atención y que no podemos dejar pasar por alto, ya que pueden constituirse como nuevas líneas de investigación futura. Al respecto cabe preguntarse ¿por qué se piensa que las estrategias utilizadas no son las más adecuadas?, ¿por qué se produce esa escuálida respuesta participativa de los padres?, ¿la convicción de participación debería ser otra?

f. Estrategias no habituales

Sin desmedro de lo anterior, la mitad de los directores señalaron que una de las estrategias menos habituales que poseen son las de asistir a las reuniones de sub-centro de apoderados. Manifiestan que tienen toda la disposición pero debido a las múltiples ocupaciones del cargo no pueden estar en todas las que quisieran. Sin embargo, ven en esta estrategia un medio eficaz de acercamiento hacia los padres. Al respecto nos dicen:

Asisto a las reuniones de apoderados de cursos cuando puedo, no siempre alcanzo a todas y mi objetivo principal es saludarlos. ED3C.rtf - 4:131 (45:45)

En las convocatorias de padres para reuniones de curso nosotros cuando podemos nos trasladamos junto al equipo multidisciplinario y tratamos estas temáticas con ellos. ED4D.rtf - 5:89 (7:7)

Una estrategia que ellos consideran que sí puede ser muy beneficiosa, pero que no realizan de manera planificada, intencionada y permanente por que se producen malos entendidos y dificultades, son las visitas a las casas de las familias de los alumnos. De ellos dicen que:

Las casas de los apoderados casi no las visito. ED2B.rtf - 3:16 (20:20)

Yo prefiero no involucrarme mucho...lograr lazos de participación con padres o la comunidad preferentemente se pueden realizar desde la escuela sin dificultad. ED3C.rtf - 4:116 (22:22)

Por último, una práctica no generalizada y que efectivamente podría repercutir positivamente en la promoción de la participación es dotar de autonomía al trabajo a los CGP para que realicen sus propias reuniones y propongan o planifiquen actividades en coordinación con las escuelas. Parece ser que las motivaciones para que ello ocurra no nacen ni se priorizan desde ambos lados. Como ejemplo, solo tres de ellos se manifestaron en este sentido.

Yo le doy libertad al Centro de Padres para que ellos trabajen y decidan en que aportar a la escuela. ED4D.rtf - 5:95 (13:13)

Para el funcionamiento de las reuniones de padres yo nunca les elaboro pautas para eso, ellos hacen solos. ED3C.rtf - 4:144 (48:48)

A modo de resumen, en el cuadro N° 36 presentamos las prácticas y estrategias más habituales llevadas a cabo por los directores en sus escuelas.

PRÁCTICAS	ESTRATEGIAS
Mantienen informado a los padres y comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones CGP, directivas de sub-centros y sub-centros de padres. - Comunicaciones escritas a padres. - Medios de comunicación locales. - Mostrando a la comunidad lo que hace la escuela.
Estimulan y facilitan la participación de padres y comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Invitan a los padres a reuniones; actividades formativas, festivas, ceremonias y actos. - Invitan a la comunidad en eventos artísticos, ceremonias, celebraciones.
Toman decisiones compartidas.	<ul style="list-style-type: none"> - Consideran las aportaciones de los padres en consultas en reuniones de directivas CGP y de sub-centros de padres.
Preocupación por los padres para asistir a la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> - Planifican adecuadamente las actividades. - Readecuan la estructura de las reuniones. - Propician una adecuada logística y condiciones óptimas para asistir a reuniones (horarios, transporte, alimentación, clima, periodicidad, otros). - Prestan asistencialidad a las familias (apoyo profesional y solidario). - Motivan a los padres con objetivos claros, resultados concretos y justificando las acciones.
Promueven la participación de redes de apoyo.	<ul style="list-style-type: none"> - Mantienen contacto permanente (teléfono, mail, visitas). - Abren espacios a las iniciativas de las instituciones. - Facilitan espacios físicos y recursos de las escuelas a las instituciones y organizaciones de la comunidad. - Invitaciones a actividades.
Mantienen buenas relaciones sociales con los padres.	<ul style="list-style-type: none"> - Trato cordial, respeto, etc. con padres y la comunidad.
Preocupación por los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Los incorporan como parte activa en el trabajo de promoción de la participación. - Retribuyendo con tiempo.

Cuadro N° 36: Prácticas y estrategias directivas habituales

5.1.3. Actividades de participación

Como podemos observar, las actividades de participación y las formas como son concebidas y realizadas desentrañan la importancia y el sentido que los directivos le otorgan a los estilos de dirección y gestión. En esta correlación es importante conocer y determinar cuáles son las actividades que llevan a cabo y los objetivos que se pretenden.

De acuerdo a su origen, orientaciones y destinatario desentrañados desde el análisis de la información, pudimos clasificar las diversas actividades en tres ámbitos de importancia:

- *Escuela-Familias-Comunidad:*

Son las concebidas desde las escuelas y están dirigidas directa e indirectamente a la participación de las familias. Por el carácter de públicas de la mayoría de ellas, consideramos dentro de este mismo ámbito también a la comunidad, ya que participan como observadores y parte activa en algunas de ellas. Entre estas encontramos actividades formativas, reuniones, celebraciones de efemérides, festividades y ceremonias, artístico/ deportivas y solidarias.

- *Familias-Escuela:*

Son las actividades en que las familias por propia voluntad, o iniciativa compartida con la escuela, colaboran con trabajo, apoyo a la enseñanza y apoyo económico.

- *Comunidad-Escuela:*

Son las actividades que nacen por iniciativas de las escuelas así como también por parte de los agentes comunitarios. Se orientan a apoyar a las escuelas con la inversión de recursos para el mejoramiento educativo, de la infraestructura y asistencialidad.

En el cuadro N° 37 exponemos un resumen de los ámbitos de participación anteriormente expuestos.

ÁMBITOS	BENEFICIARIOS	MODALIDADES
Escuela-Familias - Comunidad	Familias - Comunidad	Formativas - Reuniones - Celebraciones de efemérides - Festividades y Ceremonias - Artístico/ Deportivas - Solidarias
Familias-Escuela	Escuela – Alumnos	Colaboración con trabajo - Apoyo a la enseñanza - Apoyo económico
Comunidad - Escuela	Escuela- Alumnos - Familias	Apoyo educativo - Mejoramiento infraestructura - Asistencialidad

Cuadro N° 37: Clasificación de las actividades de participación en las escuelas de Panguipulli

a. Actividades Escuela - Familia - Comunidad

Ausente de un orden de prioridades, una de las primeras actividades de este ámbito son las que hemos denominado formativas. Son impulsadas por las escuelas y cuyo objetivo es dotar a los padres de los estudiantes de conocimientos, destrezas, habilidad, valores o actitudes que vayan en beneficio del fortalecimiento de los procesos educativos familiares y del bienestar de las mismas. Se espera que redunden en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Una de las más valoradas por los directores en este ámbito son los permanentes talleres de fomento de la lectura que se llevan a cabo en las bibliotecas comunitarias de cinco escuelas que trabajan en el proyecto Red Lectora financiado por una fundación. Con esta actividad se pretende entregar a los padres algunas herramientas para que se trasformen en aliados colaboradores en el fomento de la lectura de sus hijos. Al respecto de esto los directores nos revelan que:

Nosotros tenemos acá una biblioteca cuyo objetivo es formar el gusto por la lectura en los niños y eso va enfocado también a involucrar a los padres en estas actividades. Trabajamos con ellos, los niños llevan sus libros a la casa y tienen que compartirlo con ellos. Los papás tienen que leerles e interactuar con la lectura. Ellos no están ajenos a estas actividades de la escuela. ED10J.rtf - 1:50 (6:6)

El trabajo que se hace en la biblioteca donde los padres nos ayudan a trabajar con los niños y además utilizando la misma para llevar libros y acompañar a sus hijos a hacer trabajos y tareas ahí mismo. ED2B.rtf - 3:160 (55:55)

Algunas de las actividades implementadas en este sentido han sido “la mochila viajera” y los “cafés lectores” que los directores explican de la siguiente manera:

A alumnos se les entregan libros y revistas en una mochila para que los lleven a sus casas y lean junto a sus padres, dependiendo de los intereses que tenga la familia. Si alguien por ejemplo se dedica al mundo ganadero les mandan libros de animales o sobre la fertilización. Aquí participan activamente yo creo que un 60% de los apoderados, pero no todos se comprometen con la lectura. ED1A.rtf - 14:256 (46:46)

Con la intención de encantarlos con el tema de la lectura y de atraerlos hacia el colegio decidimos colocar una actividad que llamamos “cafés lectores” en los que invitamos de forma personal a no más de 15 apoderados a venir a la biblioteca a leer, a escuchar unos cuentos y le convidábamos un cafecito. Eso resulto muy bien y este año pretendemos seguir haciéndolo y ampliarlo a más apoderados. ED9I.rtf - 17:42 (5:5)

Se destaca favorablemente la iniciativa llevada a cabo por una de las escuelas urbanas en la que por motivación de su director han creado y desarrollado durante dos años un

programa denominado “alianza efectiva escuela-familia”⁵¹ en el que han llevado a cabo jornadas de trabajo con padres de alumnos de pre-básica para conocer de cerca aspectos relevantes del programa de estudio de sus hijos, de tal manera que puedan apoyar de mejor manera las tareas escolares desde el hogar. Al respecto el director señala:

El año pasado construimos el programa “Alianza efectiva escuela - familia” donde nosotros instamos a los apoderado a participar en el conocimiento del currículum con la ayuda del equipo psicoeducativo (psicólogo, psicopedagoga y fonoaudiólogo).
ED6F.rtf – 7:90 (4:4)

A pesar del gran valor que los directores le otorgan es este tipo de actividades, se presentan varias situaciones particulares: todos coincidieron en afirmar que en sus escuelas han realizado talleres para padres con variadas temáticas (informática, deportivas, artesanales, entre otras) y que la respuesta de los padres es muy baja y no se interesan por asistir. Esto fue ratificado por las apoderadas asistentes al grupo de discusión quienes lo manifestaron de la siguiente manera:

Por ejemplo nuestra directora puso un taller de aeróbica y de cocina para los papás el año pasado, yo soy testigo, y sabe usted que hubo casi nula participación, tuvo que eliminarlo porque ella estaba pagando un dinero innecesario para 3 o 4 personas que iban, siendo que somos como 500 y tantos apoderados. GD-A.rtf - 1:120 (37:37)

Sobre la misma idea, un docente comenta que otros tipos de talleres como informáticos, deportivos, recreativos, etc. fueron impulsados en su momento pero el bajo interés de los padres por asistir provocó que poco a poco se fueran desechando. Aquello lo fundamenta con la siguiente experiencia:

Por ejemplo el año pasado se implementaron en varias escuelas, a través de otra institución, unos cursos de peluquería y gasfitería que eran gratis, les daban los materiales y así y todo costó un montón reunir la cantidad de cupo, con todo gratis la gente tampoco se motiva. GD-D.rtf - 4:9 (10:10)

Hoy en día estas actividades formativas ya no se desarrollan con el misma ímpetus que antes, ya que ese esfuerzo se comenzó a canalizar poco a poco en iniciativas de talleres

⁵¹ Información in extenso del proyecto se encuentra en el CD de anexos en la carpeta Estudio Empírico/Documentos Escuelas/MAG.

en las reuniones de padres, donde en algunas oportunidades se invitan a funcionarios de reparticiones pública o privada a dictar charlas sobre temáticas contingentes acerca de seguridad, salud, prevención, entre otras, aunque la asistencia a las mismas sigue siendo reducida. Algunos testimonios al respecto nos dicen:

Invitamos a conferencistas a las reuniones de curso con temas de salud, el médico también ha venido, carabineros, etc. ED2B.rtf - 3:116 (28:28)

Otra actividad consignada bajo este mismo ámbito son las reuniones de padres y apoderados. La totalidad de los directores han manifestado que éstas son las instancias más tradicionales de participación que tienen los padres en todas sus modalidades. De ello afirman que:

Las más tradicionales son las reuniones de padres que hago, dos son ampliadas en el año e intermedio se trabaja solo con la directiva. Luego están las reuniones con todas las directivas de cada uno de los cursos se reúnen todos los meses donde organizamos los beneficios, vemos los valores, las donaciones, como lo vamos a hacer, etc. ED5E.rtf - 6:91 (30:30)

Son conscientes que los padres no muestran mucho interés de participar en ellas y que manifiestan su descontento con las dinámicas y las temáticas de las mismas, lo que al parecer constituye una de las variadas causas de la baja asistencia. Por muchos años el centro de interés de estas reuniones, tal como lo mencionó ED5E, han sido los temas económicos y la organización de actividades recreativas y celebraciones. Otro director corrobora esto señalando que:

Las reuniones de padres que en algún momento o en algunos lugares se le da un mayor espacio para hablar de temas económicos, organización de paseos, las rifas, etc. ED1A.rtf - 14:243 (47:47)

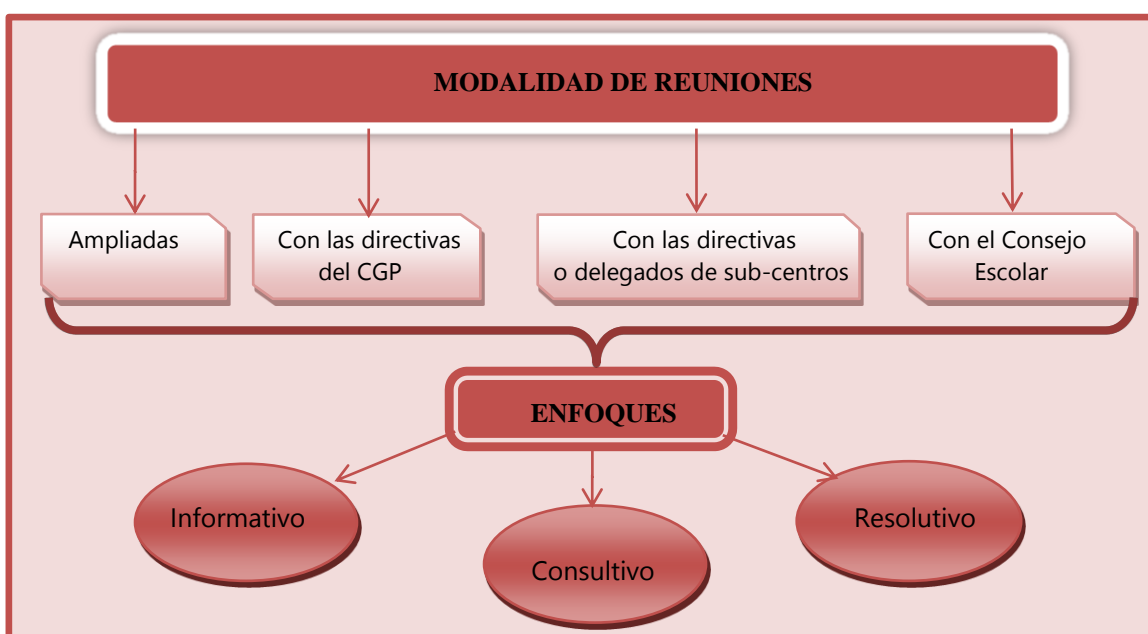
Los directores han comenzado a impulsar cambios estructurales, focalizando la intención en aspectos pedagógicos y formativos por sobre los económicos y festivos tan tradicionalmente arraigado. Uno de los directivos señalar al respecto que:

Uno de los argumentos que se dan con frecuencia por parte de los apoderados es que no vienen a las reuniones porque son muy aburridas. ED8H.rtf - 9:106 (6:6)

Una madre del grupo de discusión, avalada por casi la totalidad de sus compañeras, clarifica esta afirmación:

No queremos ir porque nos agobian las reuniones, a lo mejor se pide mucho, que la cuota, que el beneficio, que esto, que lo otro. GD-A.rtf - 1:113 (30:30)

Luego de las entrevistas realizadas a los directores y las observaciones del estudio de campo, hemos podido establecer la presencia de cuatro modalidades de reuniones que llevan a cabo los directivos, en las que transversalmente se presentan tres enfoques distintos dependiendo de la modalidad que se lleve a cabo. El esquema N° 19 grafica lo planteado anteriormente.



Esquema N° 19: Modalidades y enfoques de reuniones de directores con padres/apoderados y comunidad

Las reuniones con un enfoque informativo inclina sus objetivos a la entrega información a los padres sobre el acontecer institucional y educativo de los estudiantes. El enfoque consultivo centra su atención en la realización de consultas a los participantes para una eventual toma de decisiones, aunque esto no constituye una obligatoriedad. El enfoque resolutivo se orienta principalmente en escuchar y consultar las opiniones de los participantes con el fin de buscar el consenso para resolver y tomar decisiones para la acción.

Los directores desarrollan reuniones ampliadas de padres y apoderados, de directivas de los CGP, de directivas o delegados de los sub-centros y de los CC.EE. Cada una de ellas, dependiendo del estilo directivo se presenta una mayor o menor inclinación hacia alguno de los tres enfoques antes descritos, aunque el predominio modal se centra en el enfoque informativo. En menor grado lo hace el consultivo y en instancias muy reducidas se presentan las resolutivas.

A raíz de las minuciosas observaciones realizadas en el campo y a los antecedentes aportados por los directores y docentes, pudimos establecer las principales características en que se desenvuelven de las distintas modalidades de reuniones, las que se explican a continuación:

* *Reuniones ampliadas de apoderados*: Son dirigidas por los directores y se realizan con una periodicidad entre dos y cuatro veces en el año. Son convocados la totalidad de padres y apoderados y se presenta como una instancia principalmente informativa de temas relativos a la situación actual y futura de las escuelas. En ellas, al menos cinco de los directores le otorga un pequeño espacio de participación al Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica, a algún profesional del establecimiento o a la directiva del CGP para informar acerca de temáticas de carácter general⁵². Algunos testimonios que confirman lo antes planteado nos dicen que:

La reunión general ampliada las hacemos 3 veces al año. ED2B.rtf - 3:112 (25:25)

Las reuniones ampliadas de apoderados se hacen mes por medio y las de curso son mensuales. ED10J.rtf - 1:70 (33:33)

Solo uno de los diez directores declaró no realizar reuniones ampliadas por considerar que no son beneficiosas. Toda la información que debe entregar a los padres o las opiniones de los mismos las canaliza a través de las reuniones de las directivas y delegados de los sub-centros y del CGP.

⁵² Información de las observaciones realizadas en reuniones de padres se encuentran disponible en el CD de Anexo: Estudio Empírico/Observaciones/ Reuniones directores con padres.

En el resto de las escuelas esta instancia es aprovechada para que las directivas de los CGP realicen principalmente sus cuentas públicas y presenten a sus pares información relacionada con los ingresos y egresos de dinero. Un testimonio de aquello es:

Nosotros acá hicimos la cuenta pública, en la que se hace un recuento generalizado de todas las actividades del año anterior, se hace rendición de todas las platas que ingresan y salen tanto del nivel colegio como del Centro de Padres. GD-A.rtf - 1:94 (12:12)

Sin embargo, los padres critican unánimemente a los directores por no concederles las condiciones adecuadas para ello, ya que por lo general sus intervenciones se realizan al final de las reuniones, con premura de tiempo y cuando muchos asistentes ya se han retirado, situación que pudimos evidenciar en la práctica. Al respecto afirman que:

Siempre en las reuniones nos dejan para el final, primero habla el director y nos dan muy poco tiempo para que nosotros hablemos de nuestras cosas. Uno debiera de explicar con más detalle sobre todo lo que tiene que ver con dineros y explicar bien en que se gastan los dineros, porque hay apoderados del campo, por ejemplo, que no entienden a simple vista. GD-A.rtf - 1:96 (13:13)

Parece ser que esto es una práctica muy instalada, en la que los directores acaparan la mayor parte del control informativo de las reuniones.

* *Reuniones con directiva del CGP:* Son dirigidas por el director y en general no presentan regularidad para su realización. Se convocan principalmente cuando se presentan temas o situaciones importantes por resolver. En menos de la mitad de las escuelas dichas directivas se reúnen ocasionalmente sin la presencia del director. Es una instancia informativa, consultiva y resolutoria, principalmente en temas de colaboración en servicios e inversiones de sus recursos, como por ejemplo: determinar algún beneficio y conformar comisiones de trabajo, definir y planear en qué utilizar dineros reunidos en cuotas o beneficios.

Por estar compuesta por pocas personas generalmente es una instancia de diálogo más abierto y participativo. Por esta misma razón, al menos cinco de los diez directores lleva a cabo en esta instancia la readecuación de documentos oficiales como el PEI o

manuales de convivencia, situación que a nuestro entender se presenta restrictivo y escasamente representativo.

Otros realizan lo propio en asambleas de directivas de curso y una minoría a través de encuestas masivas, lo que sin duda constituye una estrategia de escasa participación. Un testimonio de ello lo entrega uno de los directores, quien manifiesta que:

Los padres participan en readecuación de documentos como el Proyecto Educativo o el manual de convivencia, pero llamamos a ciertos apoderados, por ejemplo para el PEI llamamos a la directiva del centro de padres, porque hay muchos apoderados que no participan y que no entienden nada de esto. ED2B.rtf - 3:134 (54:54)

Esto mismo es confirmado por los padres pertenecientes a las directivas de los CGP, quienes, por su calidad de representantes de los mismos efectivamente son consultados sobre estos temas:

También participamos en la readecuación de los reglamentos y Proyecto Educativo de la escuela. GD-A.rtf - 1:157 (6:6)

* *Reuniones con directivas o delegados de sub-centros:* Son dirigidas por los integrantes de la directiva del CGP, aunque también asiste el director o un representante de él. Participan en ellas los miembros de las directivas de los cursos o delegados de los mismos y son convocadas principalmente por los directores tres o cuatro veces al año. Un director las describe de esta manera:

Otras formas de participación que son más propias de los padres son las tres asambleas en el año con los delegados y presidentes de curso donde también asisto con el profesor asesor del Centro General de Padres, pero sólo soy parte de la asamblea, no tengo voz y ni voto. La directiva del Centro de Padres lidera esa reunión. ED6F.rtf - 7:152 (14:14)

Esta instancia se presentan con un marcado enfoque informativo/consultivo, con una leve inclinación resolutive sobre temas propuestos por la directiva del CGP o sugeridos por los directores, como los son las readecuaciones de documentos oficiales:

La reformulación de estos instrumentos te obliga a compartir y dar participación a los estamentos, pero ya de forma más interna...En la creación o reformulación de

documentos el rol de los padres se observa en decisiones que puedan ser tomadas por ellos y sus opiniones que son consideradas, pero tiene que ver con las buenas ideas. Cuando un apoderado te da una sugerencia que es pertinente tú la tomas y la ejecutas, pero no al contrario. ED1A.rtf - 14:241 (45:46)

Los resultados anteriores dejan entre ver que no siempre los directores están en la línea de considerar las aportaciones de los padres, sobre todo si ellos no las consideran pertinentes o adecuadas, lo que aparentemente se observa como una obligatoriedad tener que proporcionar participación a los estamentos. Como mencionábamos antes, en general, los directores se reservan el derecho de considerar o no las aportaciones de los padres, lo que a nuestro entender se presenta inapropiado

* *Reuniones con el Consejo Escolar:* Son dirigidas por el director y en ella participa un representante de los padres (Presidente/a del CGP), de los docentes, de los asistentes de la educación y del Sostenedor. Dependiendo de estilo de dirección, en algunos casos se incluyen a representantes de los alumnos, instancias comunitarias o redes de apoyo.

Es una actividad normada legislativamente que se debe realizar a lo menos cuatro veces al año. Esta misma norma le asigna un carácter informativo/consultivo y no resolutorio, a menos que el director en acuerdo con el Sostenedor resuelva lo contrario. En la comuna esto no se evidenció. Al respecto uno de los directores lo grafica claramente:

Trabajamos con el Consejo Escolar donde se informa y dan a conocer temas relevantes de la escuela. Hacemos 4 reuniones en el año donde se les informa, a través del Consejo Escolar y a través de las directivas la importancia de la Ley SEP y del plan de mejoramiento educativo, con el fin de que ellos conozcan cuales son los elementos que se solicitan, que se están pidiendo y que se van a implementar en el año, con el fin de que ellos puedan saber también cuáles son los montos de inversión, quienes están participando, quienes son los responsables, etc. ED6F.rtf - 7:95 (11:11)

Por la cobertura participativa, esta instancia se presenta reduccionista, toda vez que el beneficio que se pueda obtener de ella, a través de las aportaciones de representantes de los diferentes estamentos, quedan vedadas a una reducida entrega de información y consultas, lo que le resta validez a su razón de ser.

Para concretar acciones de tipo consultivo de interés institucional los directores llevan a cabo diferentes estrategias para la recopilación de información, aunque lo habitual es trabajar con los representantes de los padres en reuniones talleres. Como ya mencionamos, no es habitual realizar consultas masivas.

En otro aspecto relacionado con las actividades se encuentran las celebraciones de efemérides. Sus objetivos se centran en resaltar acontecimientos importantes del calendario anual nacional, así como también aquellos propios de cada establecimiento.

Características importantes de estas actividades son el poseer un carácter abierto y público, por ello las hemos incluido en este ámbito, ya que en el total de los casos, directa o indirectamente, la figura colaborativa y participativa de los padres y la comunidad está presente, ya sea como espectadores, porque sus hijos participan del acto, o trabajando en la preparación de alimentos y ornamentación de los espacios. Uno de los directores nos señala que:

Para las Fiestas Patrias se hace un acto con comidas típicas y juegos tradicionales en la que participan los padres como espectadores y trabajando. ED10J.rtf - 1:88 (35:35)

Estas actividades se concretan principalmente a través de actos conmemorativos y ceremonias oficiales como lo son el Día de los Pueblos Originarios, el Día del Carabinero, el Día del Profesor, entre otras. Al respecto los directores señalan:

Tenemos actividades que están institucionalizadas como los actos públicos de las efemérides nacionales donde vienen muchos apoderados, día del carabinero, 21 de mayo, día de la bandera el 10 de julio, 18 de septiembre y 12 de octubre. También las fiestas religiosas como el sagrado corazón, domingo de ramos y el vía crucis con los apoderados y los niños. ED2B.rtf - 3:155 (53:53)

La celebración de las Fiestas Patrias son a dos eventos, uno que es una velada patriótica y la comunidad se involucra en la preparación de trajes y vestimentas. El grado de participación y motivación de los apoderados en esa parte es muy buena. El resto, además de preparar el número tiene que ver con la presencia de la comunidad en esta ceremonia. ED8H.rtf - 9:161 (30:30)

Otras celebraciones son: El Día de la Madre, Día del Padre, aunque algunas escuelas, considerando la situación familiar de sus estudiantes han adaptado este día celebrando el Día de la Familia, y en los contextos mapuches han agregado el Día del Abuelito. Con una connotación distinta, en tres de las diez escuelas se realizan celebraciones religiosas del calendario católico, que son llevadas a cabo solo por las escuelas con esa orientación⁵³.

Otra modalidad de actividades son las festividades y ceremonias propias de cada escuela. Éstas nacen a partir de iniciativas internas y en coordinación con los padres. Entre ellas se destacan las celebraciones de aniversarios, las despedidas de curso, convivencias, licenciaturas de kínder y octavos años y las finalizaciones de semestres académicos, en la que algunos padres participan colaborando con trabajo y aportando donaciones en alimentos o dinero.

Con similares características encontramos también las actividades artístico/deportivas, en las que los padres se involucran colaborando con trabajo o apoyando a sus hijos para su participación. Dentro de las más relevantes destacan los encuentros deportivos interescolares, galas artísticas, exposiciones interescolares, encuentros de música, muestras gastronómicas. Sobre esto, uno de los directores señala que:

Realizamos también una muestra interactiva en la que los padres participan ayudando a mostrar los trabajos de los chicos, en los stands que se instalan en el lugar ED5E.rtf - 6:118 (32:32).

Finalmente, y en menor grado se llevan a cabo actividades de corte solidario, las que se realizan muy aisladamente y de manera focalizada, siendo la más masiva la Teletón⁵⁴, campaña nacional a la que se suman casi todos los años todas las escuelas de la comuna y donde se involucran directamente todos los agentes educativos.

⁵³ En el estudio corresponden a las tres escuelas particulares subvencionadas administradas por la Fundación Religiosa del Magisterio de la Araucanía: <http://goo.gl/tnjODg>

⁵⁴ La Teletón chilena consiste de un programa de televisión de 27 horas ininterrumpidas de duración, producido y transmitido por todas las cadenas televisivas y los medios de comunicación escritos y radiales. Los fondos recaudados por el evento son utilizados para la construcción y mantención de los Institutos de Rehabilitación Infantil para el tratamiento de niños con discapacidad motriz.

Este ámbito de actividades, por presentar características distendidas podemos decir que constituye la instancia más representativa de participación, por su alto quorum y aceptación. Una reflexión de un padre que nos aproxima a esto declara que:

En nuestra escuela participamos mirando los actos y otras actividades. GD-A.rtf - 1:99 (19:19)

A la luz de los resultados de este apartado, destacamos que todo lo expuesto por los directores ha sido triangulado con lo manifestado por los docentes, padres y asistentes de la educación. Sin embargo observamos que la mayoría de estas actividades son gestadas de manera unilateral por las escuelas, ya sea porque están institucionalizadas o por iniciativa de los Consejos de Profesores, con escasa vinculación de los padres en su planificación, lo que los convierte mayoritariamente en actores pasivos.

De ello se deduce que a los padres, en general, no se les asigna un papel relevante como agentes activos y resolutivos en el quehacer de las escuelas. La toma de decisiones por ejemplo es restringida a un reducido número de personas, quienes colaboran en las directivas e instancias formales de participación. En este sentido, no se visualiza una participación como la concebimos.

A modo de resumen, presentamos en el cuadro N° 38 las actividades más importantes de este ámbito desarrolladas en las escuelas de la comuna.

MODALIDAD DE ACTIVIDAD	TIPOS DE ACTIVIDADES
Formativas	Charlas y talleres
Reuniones	Ampliadas - directiva CGP - directivas sub-centros de cursos - CCEE
Celebraciones de efemérides	Día del Carabinero - Día de la Familia, del padre, la madre, del abuelito - Actos y desfiles de Fiestas Patrias - Combate Naval de Iquique - Día de la Bandera - Día de los pueblos originarios - Fiestas religiosas católicas - Natalicio Bernardo O'Higgins - Año Nuevo Mapuche (Wetripantu)
Festividades	Aniversario de las escuelas - Despedidas de curso - Convivencias de celebraciones - Licenciaturas de kínder y 8° años - Finalización de semestres académicos
Artístico/ Deportivas	Muestras de gimnasia - Encuentros deportivos interescolares - Gala artística - Muestra interactiva interescolar y encuentros de música - Muestras gastronómicas
Solidarias	Día de la solidaridad - Teletón

Cuadro N° 38: Modalidades y tipos de actividades Escuela - Familias - Comunidad en Panguipulli

A partir del cuadro anterior, podemos observar una ausencia relevante de actividades significativas centradas en el ámbito académico, lo que nos hace establecer que es esta área donde los directores deben prestar una atención preferencial de cara al mejoramiento educativo de las escuelas y a la superación de las dificultades que las entrampan.

b. Actividades Familia – Escuela

Las actividades de participación de las familias hacia las escuelas se entienden en este estudio como aquellas que tienden a la colaboración de los padres para fortalecer las actividades enseñanza y satisfacer algunas necesidades institucionales. De acuerdo a los resultados obtenidos las pudimos dividir principalmente en tres modalidades: colaboración con trabajo, apoyo con la enseñanza y apoyo económico, tal como se muestra en el esquema siguiente.



Esquema N° 20: Actividades colaborativas de las familias en las escuelas

La colaboración con trabajo se presenta como la más tradicional de este ámbito y se refleja principalmente en la participación de los padres que forman parte de las directivas de los cursos o del CGP, quienes son los que más marcan presencia colaborando en la organización y desarrollo de actividades para reunir dineros. Dentro de estas actividades se encuentran bingos, rifas, ventas de alimentos, entre otros, que les permiten financiar necesidades propias de los cursos, de algún taller o inversiones del CGP en las escuelas. Los directores refieren a aquello a través de los siguientes ejemplos:

Acá tenemos tres actividades relevantes donde participan activamente un grupo de padres, la banda escolar, el taller de danza y el de deportes (ciclismo, voleibol, tenis de mesa, fútbol, baby fútbol) y lo que me han pedido en la última reunión, para mi

satisfacción, es que quieren apoyar como apoderados a estos grupos en el sentido de estar con ellos cuando salgan a participar fuera o para generar. ED9I.rtf - 17:76 (4:4)

Con los padres hacemos todos los años un bingo grande para reunir dinero, pero ya no es necesario y este año vamos a hacer una rifa grande nada más. ED2B.rtf - 3:113 (26:26)

Este tipo de colaboración ha ido en paulatina retirada gracias a la inyección de recursos económicos que las escuelas están percibiendo a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP)⁵⁵ con los que las escuelas pueden financiar algunas iniciativas que eran cubiertas con trabajo y aportes en dinero por parte de las familias.

En relación al apoyo a la enseñanza prácticamente no se visualiza explícitamente. En casos muy aislados algunos padres se involucran en colaborar a través de alguna actividad esporádica, como monitor de un determinado taller o participando en actividades de alguna unidad didáctica de asignaturas. Ello refleja concretamente el distanciamiento de las familias con respecto a los exiguos espacios de participación que hoy en día existen en relación a su colaboración pedagógica.

Con respecto al apoyo económico, es una actividad que al igual que el apoyo con trabajo se observa en retirada, aunque aún vigente, ya que los recursos que reciben las escuelas a través de la ley antes mencionada no contempla el financiamiento de algunas actividades o inversiones para las escuelas o estudiantes. Un director se refiere a ello afirmando que:

Se pide una cuota por apoderado al año pero solo el 30% solo paga, los otros no pagan porque no quieren. A nadie se le puede obligar. ED2B.rtf - 3:113 (26:26)

Este apoyo se concreta principalmente a través de cuotas en dinero fijadas por el CGP o los sub-centros de cursos. Con ellas se financian la comprar de estímulos, recursos para las salas de clases, mejoramiento de infraestructura, pago de mano de obras, convivencias y compromisos de las escuelas, entre otras.

⁵⁵Mayor información de la Ley en: <http://goo.gl/43wWoZ>

c. Actividades Comunidad – Escuela

El tercer ámbito de participación se presenta con un nivel de colaboración muy significativo, principalmente por el compromiso desplegado en la comuna por instituciones privadas, organizaciones comunitarias y de gobierno. Sin embargo, para efectos del estudio no consideramos relevante los aportes realizados por las entidades circunscritas a esta última institución, ya que variadas acciones que llevan a cabo nacen para ser implementadas con fines educativos y desde las escuelas.

Esta participación se resuelve principalmente en tres tipos de actividades: Apoyo educativo, inversiones en infraestructura y recursos materiales, asistencialidad a los estudiantes, tal como se muestra en el esquema N° 21.



Esquema N° 21: Áreas de actividades de participación de la comunidad en las escuelas en Panguipulli

En relación con el primer aspecto, los directores destacan el aporte de algunas entidades privadas que desde hace aproximadamente ocho años ha ido incrementando la cobertura de colaboración con las escuelas de la comuna, preferentemente en aquellas de las zonas rurales. Éstas financian y coordinan algunos proyectos de mejoramiento educativo en el ámbito del lenguaje, las matemáticas y la música.

Destacan proyectos de lecturas y bibliotecas abiertas a la comunidad, programas de apoyo educativo en lenguaje y matemáticas y profesores itinerantes de música para alumnos de primeros años. Muestra de ello lo refleja el siguiente testimonio:

Los Amigos de Panguipulli también nos aportan con dos proyectos. Uno es el proyecto que financia a profesores itinerantes para enseñar a los niños de 1° básico a tocar violín en las dos escuelas de la comunidad; el proyecto Matte, que son para tres

colegios de la comuna, para fortalecer el aprendizaje de la lectura y escritura; y el otro proyecto es la biblioteca que lo financia que lo financia la Fundación Luksic que implica la implementación de la misma, capacitación para los profesores y bibliotecaria y talleres con los papás. ED3C.rtf - 4:146 (50:50)

Es destacable que la gran mayoría de los directores, a pesar de la poca experiencia en sus cargos, mantengan buenas relaciones de colaboración con las organizaciones e instituciones de sus localidades, como lo son el Cuerpo de Bomberos, Carabineros, Comité de Agua Potable, Junta de Vecinos y Centros de Salud, quienes dentro del año escolar realizan actividades como charlas preventivas y de difusión a padres y estudiantes relativas a sus campos de acción. Al respecto de esto algunos directores señalan que:

Invitamos a conferencistas a las reuniones de curso con temas de salud, el médico también ha venido, carabineros (oftalmólogo, nutricionista, podólogo, etc.). ED2B.rtf - 3:154 (28:28)

El Cuerpo de Bomberos está presente en simulacros de operativos de evacuación de incendio y terremoto, que es coordinado con ellos y el colegio. Para el 30 de octubre les saludamos, junto a los apoderados, en un acto público en su día, al igual que para el 27 de abril con Carabineros. ED9I.rtf - 17:73 (8:8)

En relación a la colaboración en el ámbito asistencial, estas actividades se desarrollan principalmente en coordinación con Carabineros de Chile y los Centros de Salud cercanos. Son actividades que se encuentran institucionalizadas en todas las escuelas desde hace muchos años, aunque es más notoria su presencia en las escuelas rurales. Uno de los directores comenta que:

Estamos trabajando con el Centro de Salud Familiar y Carabineros, todos tienen que estar junto a nosotros trabajando como aliados. Esas han sido prácticas que vienen creo desde antes que nosotros entráramos al sistema educativo. ED4D.rtf - 5:14 (13:13)

Estos apoyos se focalizan principalmente en compartir información relevante sobre la seguridad y prevención de violencia intrafamiliar; problemas de salud, educación cívica y asistencia social para los alumnos. Con respecto a esto otro directivo afirma que:

Carabinero está preocupado de visitarnos mensualmente y se preocupan si los alumnos están bien, si hay algún tipo de maltrato, violencia o si sabemos algo para que les informemos y puedan intervenir. ED9I.rtf - 17:43 (6:6)

Un aspecto importante de resaltar es el compromiso y apoyo desinteresado que en general ostentan todas las instituciones antes mencionadas para con la educación en la comuna, situación que es altamente valorada por los directores. Las instituciones privadas han dotado a las escuelas de implementación en recursos materiales, infraestructura e iniciativas de fortalecimiento, tanto en lo estrictamente educativo como en la proyección futura de los alumnos. En este sentido, han sido muy escasos los esfuerzos de gestión que han debido realizar al menos la mitad de los directores, porque las propias instituciones han sido quienes se han acercado a las escuelas propiciando esta relación colaborativa. Dicho suceso bien lo relata uno de los directores:

Debo decir con toda humildad que yo casi no me he movido de mi escritorio para conseguir cosas, porque ellos han llegado aquí, algunas empresas como ENDESA o la Fundación Huilo Huilo. ED2B.rtf - 3:151 (21:22)

Es notable destacar el aporte colaborativo en el ámbito de la asistencialidad de una de las fundaciones, quienes entregan becas de continuidad de estudio a alumnos de algunas escuelas rurales egresados de 8° año básico que han presentado un buen desempeño académico. Un director comenta que:

Luego están las becas para alumnos que egresan de 8° año de parte de dos Fundaciones privadas, que se ha mantenido durante varios años. Hay más de 40 chicos becados en enseñanza media y 2 en la educación superior. Ese beneficio sigue y tengo el convencimiento de que va a perdurar en el tiempo. ED8H.rtf - 9:160 (35:35)

Se evidenció también que otros agentes de la comunidad igualmente colaboran con las escuelas, a través de diversas donaciones para eventos, actividades o beneficios para recaudar fondos para las propias escuelas. Algunos de ellos son comerciantes locales y microempresarios principalmente. Uno de los directores nos confirma esto ejemplificando que:

Con la Cámara de Comercio y con algunos dueños de locales comerciales también tenemos algún tipo de relación. Por ejemplo, cuando hay que realizar alguna salida

con los chicos algún empresario o comerciante nos hace llegar algún recurso económico para palear los gastos y nunca nos han pedido que compremos en sus negocios ni nada de eso. ED9I.rtf - 17:45 (11:11)

Los directores valoran y favorecen la reciprocidad colaborativa evidenciándose prácticas y estrategias directiva muy pertinente y favorable. La relación de las escuelas con las instituciones antes mencionadas es de mutua colaboración y los directores respaldan las actividades que ellas soliciten realizar en las escuelas, principalmente cuando están en la línea de sus proyectos educativos.

Es importante tener en consideración que llevar a cabo una amplia gama de actividades en las escuelas implica también tener claridad respecto de los objetivos que se pretenden lograr con cada una de ellas. El propósito que visualizan los directores es que dichas actividades deben propiciar un vínculo de comunicación, coordinación y colaboración más estrecho entre las familias, las comunidades cercanas y las escuelas. Dicen los directivos que lo que se persigue finalmente es mejorar la calidad de la educación que se les entrega a los estudiantes, a través de una alianza responsable y coordinada con los agentes educativos. De igual manera, buscan fortalecer elementos valóricos y fomentar aspectos pedagógicos, principalmente con los padres; al igual que propender al desarrollo y crecimiento de las familias y de las escuelas.

De igual forma manifiestan que las actividades deben tender a incrementar el respeto por las personas, establecer mayor cercanía con ellas, cultivar la cordialidad, potenciar la cohesión familiar e institucional y la corresponsabilidad. Algunas de las afirmaciones en relación a esto nos dicen que:

Lograr que los padres se den cuenta de que son responsables del futuro y de la educación de sus hijos, no son corresponsables, son responsables. Para eso trabajamos, para ayudar e formar una actitud positiva de los padres para fortalecer y apoyar en el crecimiento de los valores, en lo ético, en lo social, en lo económico de su hijo. ED9I.rtf - 17:62 (47:47)

Las actividades van hacia el desarrollo de las familias y al de la escuela. Con las familias se pretende afianzar los lazos y los valores para que luego se vean reflejados

aquí en la escuela. Se quiere fortalecer la función formadora de la familia y de nosotros como colaboradores de ello. ED10J.rtf - 1:78 (43:43)

Se busca lograr un cambio de actitud en los padres. Es el objetivo principal de la inserción del apoderado acá, lograr que ellos logren un cambio de actitud a cómo ven el colegio, porque para muchos papás el colegio es el lugar donde voy a dejar al hijo y yo estoy fuera de ello. ED4D.rtf - 5:120 (51:51)

Observamos así que el foco principal de está centrado en fortalecer los valores y actitudes de las familias y no directamente en objetivos relacionados con la participación de la comunidad. Parece ser que la voluntad manifiesta de colaboración de las instituciones privadas, comunitarias y gubernamentales hace que los directores pongan más atención en la necesidad de participación de las familias, la que tienden también a fortalecerse gracias al apoyo de dichas instituciones.

Paradójicamente, considerando los objetivos aludidos por los directores y por los cuales se originan estas iniciativas observamos posiciones diversas en torno a si son realmente efectivas o no. Cinco de ellos creen que sí lo son y que dan apertura a la participación. Los demás sienten que son solo instancias de acercamiento. Algunos testimonios al respecto nos dicen que:

Yo creo que por lo pronto eso provoca un acercamiento al establecimiento más que nada. ED3C.rtf - 4:69 (53:53)

Todas las que realizamos de una u otra forma dan apertura a la participación. Lo que hay que tener claro es que eso lo podemos mejorar mucho todavía, pero de que si son importantes y efectivas lo son. ED8H.rtf - 9:139 (43:43)

Sin embargo, es interesante considerar que independiente de los objetivos, finalidades, efectividad y ámbitos en que realizan las actividades, un cuarto de los padres cree que son muy pocas instancias de participación en la cual los directores les asignan un rol activo y resolutivo en el quehacer de la escuela, lo que se presenta como un elemento adverso en relación a la intencionalidad teórica de los constructos de participación educativa.

5.1.4. *Condicionantes del contexto*

Cada contexto sociocultural es poseedor de unas características propias y singulares que lo convierten en una realidad única. La comuna de Panguipulli no es ajena a esta condición y en su territorio nos encontramos con una diversidad de elementos que tienden a facilitar los procesos de promoción de la participación a los directores, así como también elementos que dificultan su concreción.

Entenderemos como facilitadores del contexto a aquellos elementos de tipo social, político, cultural, administrativo, laboral, etc. que ayudan a los directores a dinamizar y concretar los procesos de promoción de la participación tanto al interior como al exterior de sus escuelas.

Todos los directores creen que uno de los principales elementos favorecedores que poseen es la buena disposición y colaboración de los funcionarios que trabajan en sus escuelas. Aquello lo palpan fuertemente en las muchas actividades que deben realizar fuera del horario laboral, lo que incrementa el nivel de esfuerzo y trabajo para sacarlas adelante.

Todos manifiestan que los profesores y asistentes de la educación son grandes colaboradores, y señalan que:

En términos institucionales o internos siempre hay muy buena disposición del personal en todas las actividades. Yo les digo - ya colegas, tal cosas hay que hacer ¿quién se encarga de eso? - y siempre hay alguien ahí. ED5E.rtf - 6:110 (44:44)

Los profesores y el personal en general son abiertos a trabajar en la realización de actividades de participación, participamos todos, aquí no hay nadie que se retraiga o que no quiera participar, estamos todos involucrados plenamente desde el director hasta el auxiliar más modesto. ED6F.rtf - 7:141 (66:66)

Una de nuestras fortalezas, los colegas que trabajan más allá del tiempo, colegas que se entregan un 100%, hay mucho apoyo. ED8H.rtf - 9:147 (51:51)

Los directores son muy conscientes de que los docentes y asistentes de la educación son elementos claves en la calidad de las relaciones y el nivel de participación que los

padres puedan asumir en las escuelas, toda vez que ellos son la referencia y el contacto más cercano que las escuelas tienen con las familias. No contar con la incondicionalidad de este recurso humano implicado y convencido de sobre los beneficios de la participación redundaría en no poder desarrollar iniciativas tendientes a su fortalecimiento. Por ello es fundamental que los directivos desplieguen fuertemente un adecuado liderazgo compartido.

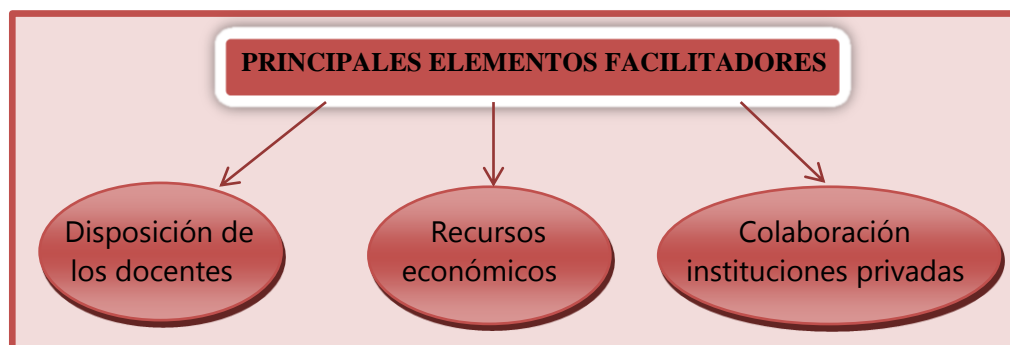
Un segundo elemento facilitador, aunque no desentrañado masivamente, es la disponibilidad de recursos económicos con los que hoy en día cuentan las escuelas, lo que les permite financiar algunos gastos operacionales y logísticos, como el transportes para los padres a algunas reuniones o algún servicio de alimentación para quienes viven lejos y asisten a las mismas. En relación a esto uno de los directores afirma que:

El aspecto socioeconómico creo que tampoco es una gran dificultad, porque con la apertura de la ley SEP esas dificultades socioeconómicas también las puedes disminuir.

ED1A.rtf - 14:87 (68:68)

Como se mencionó en la metacategoría anterior, no menos relevante ha sido la apertura y disponibilidad colaborativa que tienen importantes instituciones privadas y públicas en la comuna, quienes financian y desarrollan importante proyectos de fortalecimiento educativo en al menos siete escuelas de la comuna. Este elemento los directores lo visualizan como una fortaleza que valoran enormemente. Sin embargo, se debe resaltar el positivo despliegue de competencias directivas que han permitido mantener, proyectar y estrechar adecuadamente las relaciones colaborativas con estas redes de apoyo.

A modo de resumen gráfico presentamos en el esquema N° 22 los principales elementos facilitadores de la participación para los directores de la comuna.



Esquema N° 22: Principales elementos facilitadores del contexto para promover la participación en Panguipulli

Antagónicamente a lo anterior, entenderemos por dificultades del contexto a todos aquellos elementos de tipo social, político, cultural, administrativo, geográfico, etc. que provocan que el desempeño directivo se vea obstruido en favor de la promoción de la participación. De acuerdo a esto, la mayoría de los directores cree que son dos las mayores condicionantes que dificultan una participación de padres en las escuelas, los que se dejan ver a través de variadas situaciones y formas de comportamiento: La falta de compromiso por parte de las familias y la débil relación de confianza entre las escuelas y familias.

En relación a lo primero, los directores creen que los padres ostentan una posición muy cómoda con respecto a sus responsabilidades y deberes con la educación de sus hijos y la escuela. Coinciden en afirmar que las familias sienten que la escuela es quien tiene el deber de educar a sus hijos sin necesidad de contar ellos y por esto sienten que los padres se distancian y dedican todos sus esfuerzos a trabajar para mantener a sus familias. Algunas afirmaciones de los directores que ratifican esto son:

Hay una posición muy cómoda de parte de los apoderados de no comprometerse.
ED8H.rtf - 9:170 (6:6)

La desmotivación de las familias por participar, pero es una cosa generalizada, porque responsabilizan a la escuela del aprendizaje de su hijo. ED1A.rtf - 14:249 (70:70)

Hay muchos papás que creen que nosotros estamos a cargo de la educación y ellos a cargo de mal criarlos. ED3C.rtf - 4:103 (8:8)

Uno de los directores grafica resumidamente varios de estos elementos:

Un 25% de los padres que no están ni ahí con las actividades de sus hijos con el colegio. Si a eso le sumamos que otro cuarto no tiene tiempo nos quedamos con la mitad y a esa otra mitad le pedimos regularmente que tiene que colaborar materialmente con la escuela comienza a influir la parte económica y nos quedamos con menos. ED7G.rtf - 8:77 (29:29)

Por su parte, los propios padres son bastante críticos al respecto y detectan claramente esa falta de compromiso de parte de sus pares. A partir de esta apreciación declaran que: *A pesar de todos los beneficios y garantías que se les dan a los apoderados todavía no llegan mucho, hay falta de compromiso igual, de 100 llegan 40, más no son. GD A.rtf - 1:107 (25:25)*

Se muestran muy autocríticos y afirman que son ellos quienes están incumpliendo sus responsabilidades de participar en las escuelas. Al respecto afirman que:

Los directores están dando todas las facilidades para que los padres participen en la escuela (casi unánime). GD-A.rtf - 1:48 (37:37)

En realidad no es que estén tan mal los directores o las escuelas, el problema somos nosotros. GD-A.rtf - 1:49 (38:38)

De manera unánime, los directores creen que esta ausencia de compromiso se produce concretamente por la falta de tiempo que los padres acusan debido a la situación laboral que se mencionaba antes, lo que les impediría tener la disponibilidad necesaria para asistir a las actividades de las escuelas, considerando además que muchos de los padres son matrimonios jóvenes en que ambos trabajan.

Los padres concuerdan con estas apreciaciones manifestando que las principales dificultades que los directivos deben enfrentar tienen que ver con la falta apoyo, motivación, responsabilidad y compromiso de los padres, lo que relacionan con la escasa disponibilidad de tiempo producto del trabajo. De igual manera dicen que la distancia geográfica y el clima lluvioso es otro impedimento.

Otros elementos de influencia negativa vinculados a la distancia geográfica son los costos del transporte y los escasos recursos económicos con que cuentan las familias. Panguipulli es la comuna más grande de la provincia, con alto porcentaje de padres que viven en zonas rurales distantes de las escuelas. Para asistir deben destinar prácticamente un día completo, debido a esa lejanía y a la baja frecuencia de recorridos del transporte público rural. A ello se debe agregar la escasez de medios económicos para pagar el transporte y la presencia del clima frío lluvioso del sur de Chile durante gran parte del año.

Al respecto de esto los directores corroboran esta dificultad manifestando que:

El asunto de los papás que viven en el campo. ED5E.rtf - 6:130 (44:44)

Refiriéndote al contexto particular rural donde estamos, los apoderados tienen poco acceso a llegar a la escuela, por falta de movilización y recursos económicos. ED1A.rtf - 14:257 (15:15)

En esta misma línea de apreciaciones, los asistentes de la educación confirman aquello haciendo ver que:

En relación a los colegios rurales el problema más grande que hay es la distancia del apoderado al colegio, que tienen que esperar el bus de recorrido, que no llegan a la hora, que no tienen plata para el bus. GD-B.rtf - 2:59 (12:12)

Los padres, conscientes de lo anterior, ante la pregunta realizada en el cuestionario: *¿Bajo qué condiciones usted aumentaría su participación en la escuela?* se inclinaron, en un amplio porcentaje, a que podrían aumentarla si se les proporcionara transporte, lo que coincide plenamente con los planteamientos anteriores.

Los directores precisan considerar, en relación a estas dificultades, la presencia de un alto porcentaje de familias disfuncionales cuyas precariedades sobrepasan muchas veces los intereses de los hijos, lo que parece provocar que las obligaciones escolares pasen a segundo plano. A este respecto uno de los directivos dice que:

Los patrones familiares y los roles parentales yo creo que no están bien cimentados en nuestras familias y eso ha sido la mayor dificultad para poder vincular con mayor fuerza a las familias en la escuela. ED6F.rtf - 7:136 (64:64)

Los padres por su parte, en sus respuestas en el cuestionario y diálogos en el grupo de discusión, hacen notar otras dificultades que no son visualizadas por los directivos y que se relacionan con las responsabilidades de sus cargos, su desempeño y los recursos de los que se disponen. Manifiestan que los directores, y también los docentes no poseen el tiempo necesario para promover la participación de manera adecuada por el exceso de actividades administrativas y horas de clases que deben desarrollar. Detectan también una falta de iniciativa y tradicionalismos para con las actividades; escasas de infraestructura adecuada y falta de espacios que limitan la realización de otras más interesantes.

Con respecto a la débil relación de confianza entre la escuela y las familias, al menos seis directores sienten que esto lo provocan varias circunstancias relacionadas entre sí: débiles canales de comunicación; marcada autoridad directiva; ausencia de consensos en lineamientos sobre la función educadora, tanto de padres como de la escuela y; una inadecuada actitud docente.

En relación a la comunicación y la confianza, al menos cinco los directores declararon que:

Siento que falta de comunicación entre los directivos, docentes y apoderados. ED3C.rtf - 4:174 (14:14)

Hay que establecer mucho lo que es la confianza, tanto de la escuela hacia los apoderados como de los apoderados hacia la escuela, porque creo que todavía la comunicación no es fluida como quisiéramos. ED8H.rtf - 9:96 (3:3)

Parece ser que la actitud directiva imprime una influencia negativa con respecto a lo dicho, toda vez que los propios directivos son críticos y autocríticos en manifestar que otros directores ostentan ciertos grados de autoridad que entorpece una adecuada comunicación con los padres. Cinco de ellos, sobre aquello afirmaron que:

Otros se sienten muy autoridad y la gente se siente como aplastada cuando los directores se creen muy directores, cuando son demasiado autoritarios y a la gente a veces les da cosa hablar, ni siquiera abren la boca para decir lo que sienten. ED5E.rtf - 6:30 (17:17)

Por otro lado, creen que esta falta de confianza también se manifiesta debido a los ambiguos lineamientos y consensos entre las necesidades e intereses que tienen las escuelas y la de los padres. Al respecto afirman que:

Yo diría que no están consensuados los intereses de los padres y de la escuela.
ED7G.rtf - 8:76 (29:29)

Muchos padres creen que nosotros no somos quienes para darles consejos a ellos de cómo ser padres. ED3C.rtf - 4:102 (8:8)

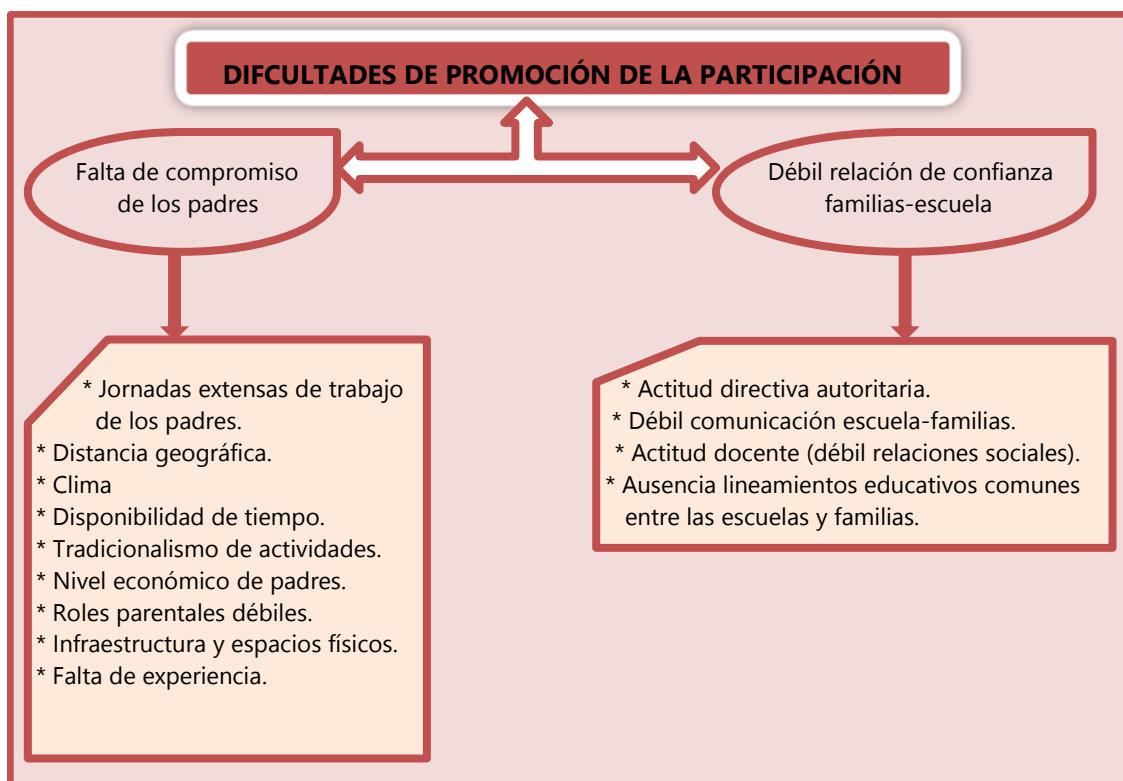
Finalmente, en relación a la actitud docente los directores creen que algunos de sus profesores tienden a generar distancias y tensiones en los padres hacia la escuela. Por ser la primera cara visible de contacto con las familias los docentes tienen un papel clave en pos de generar una fuerte relación de confianza con ellos. Siente que en muchas oportunidades los docentes no están en la misma línea de relación que la escuela espera en torno a un adecuado trato con las familias. En este sentido algunas afirmaciones nos dicen que:

Ellos son tremendamente importantes en facilitar el camino a la dirección en esto. Si tenemos un profesor que habla pestes de su director evidentemente que va a predisponer a la gente, o si critica todo el tiempo a la escuela en vez de ayudar, creas una mala imagen que va haciendo que la gente esté desconforme con la escuela.
ED1A.rtf - 14:223 (72:72)

Siento que muchas veces el apoderado se desliga de su responsabilidad con la escuela porque en ocasiones el profesor no tiene ese sentido común para ver los intereses de los convocados. ED7G.rtf - 8:78 (29:29)

Muchas veces que el apoderado no está motivado en participar en la escuela pienso que depende del profesor un poco, aunque ellos generalmente se quejan de que en las reuniones de curso hay baja asistencia. ED5E.rtf - 6:122 (44:44)

A continuación, en el esquema N° 23 presentamos un resumen de las principales dificultades de promoción a la que se enfrentan los directores, subyacentes bajo su propia mirada, la de los docentes, asistentes de la educación y los padres.



Esquema N° 23: Resumen de las principales dificultades de promoción de la participación que enfrentan los directores de Panguipulli

Revertir la actual situación implica que los directores deben tomar en consideración algunas condiciones importantes que permitan avanzar en este acercamiento. Por ello, al ser consultados los padres sobre *¿Bajo qué condiciones aumentaría su participación en la escuela?* manifestaron que podrían aumentarla si se limitaran algunas dificultades actuales, las que se condicen con muchas de las ya expuestas. Sobre sus respuestas, en orden de prioridades, destacaron:

Si contarán con más tiempo (42%), lo que se condice con los obstáculos que ellos y los directores evidencian de manera concreta. La segunda condición es si les proporcionarían transporte (12%), ya que la distancia y dispersión geográfica donde viven, que sumado a la falta de recursos económicos, les dificulta asistir con regularidad a las escuelas; Un número menor, aunque no menos importante, cree que aumentaría su participación si los directores fueran más asequibles, cordiales y receptivos (11%); un 10% lo haría si tuviera mayor información sobre las reuniones y actividades que se realizan en la escuela, lo que podría ser evidencia de la débil comunicación que se ha manifestado.

Ante esto último, estos padres dejan ver que sumado a la escasa comunicación con los directores, la exigua acogida que a muchos les brindan les genera desconfianza y falta de credibilidad hacia ellos. Parece ser que la falta de asequibilidad, cordialidad y cercanía son condiciones competenciales personales que requieren ser reforzadas, ya que obstaculizan notoriamente la participación de los padres y las relaciones sociales entre ellos.

En menor grado declaran que aumentarían su participación si se les respetara su condición social, económica o educativa (9%) lo que parece demostrar que los padres sienten un cierto grado de discriminación por parte de los directores. Por último, a pesar de que la mayoría de los padres presentan condiciones socioeconómicas desfavorecidas y precarias, el tener que pagar cuotas o aportar con colaboraciones de insumos no es un motivo relevante que influya en su nivel de participación, ya que solo un 8% declara que la aumentarían si no tuviera que estar siempre pagando.

En relación a otras razones para aumentar la participación (7%) los padres manifiestan que lo harían si no se realizarán excepciones por rendimiento; si hubieran ideas nuevas, si se realizaran actividades interesantes, si sintieran la escuela más propia y más amigable; cuando se creen instancias de participación en talleres compartidos con los hijos para que los padres adquieran competencias para apoyarles.

En el cuadro N° 39 presentamos un esquema que muestra los requerimientos a los que aspiran los padres para aumentar su participación en las escuelas.

Condiciones para aumentar la participación - Padres	%
Si tuviera más tiempo libre.	42%
Si proporcionararan transporte.	12%
Si el director fuera más asequible, cordial y receptivo.	11%
Si tuviera más información de las reuniones y actividades que se realizan.	10%
Si se respetara mi condición social, económica o educativa.	9%
Si no tuviera que estar siempre pagando.	8%
Otras	7%

Cuadro N° 39: Condiciones que requieren los padres para aumentar su participación en las escuelas de la comuna de Panguipulli

Es interesante rescatar la siguiente reflexión que un padre respondió en el cuestionario y que a nuestro parecer representa el sentir de un gran número de ellos. Creemos que aquella representa las implicancias que condicionan una participación más activa en las escuelas:

No he tenido mayores dificultades con mi participación en la escuela, pero en algunos casos éstas se hacen más por obligación que por gusto.

El concepto “gusto” condiciona la actual razón situacional de la participación de los padres en las escuelas. Evidentemente gran parte de ellos asiste y participa más por una obligación que por una motivación real o interés, lo que consideramos una condición preocupante a la que se le debe prestar una atención especial y prioritaria si se pretende implicar verdaderamente a los padres como protagonistas en procesos de participación pedagógica.

Por otra parte, los resultados obtenidos nos inclinan a sostener que todos los directores de la comuna manifiestan una apertura sustantiva hacia la promoción la participación, consignando que gran parte de sus prácticas se orientan en ese sentido. Sin embargo, a pesar de que la participación es un tema bastante valorado, tanto por los padres como por la comunidad, todos los directores la condicionan a ciertos límites que no deben ser sobrepasados, principalmente por los padres en cuanto a su injerencia en ciertos temas y decisiones.

Son enfáticos en señalar que los padres no pueden hacer lo que quieran en las escuelas, que deben respetar los límites establecidos y no inmiscuirse en áreas que no les corresponde, principalmente en lo referido a los aspectos técnico pedagógico. Sus testimonios ratifican que debe estimularse el conocimiento de la claridad de roles y establecerse los espacios formales de participación. Lo anterior se sustenta con la siguiente afirmación:

El apoderado no pueden venir a cada rato a la escuela...el apoderado participa en el Centro de Padres, en el Consejo Escolar o en otra instancia, pero no existe otra.
ED6F.rtf - 7:144 (23:23)

Todos muestran una actitud determinante en relación a esto y al respeto de los límites de injerencia de cada parte, ya que al menos siete de ellos se han enfrentado en algún momento a situaciones con padres en que se han querido tomarse atribuciones que no les corresponde. Por ello manifiestan que:

Eso no significa tampoco que vamos a dejar que los apoderados hagan lo que ellos quieran en los establecimientos, porque también sucede. No se trata de que ellos tomen el manejo dé, sino que nos apoyen y que también puedan decidir y tomar acuerdos con nosotros. ED3C.rtf - 4:156 (14:14)

Hay que tener tino con los apoderados, porque a veces ellos no saben interpretar las cosas y se pasan de las líneas. Uno nunca debe perder que este es mi puesto y este el del apoderado, no es que lo esté mirando en menos, pero él debe saber hasta dónde llegar como apoderado y yo como directora. ED5E.rtf - 6:115 (11:11)

Considero importante que los apoderados puedan tomar decisiones, si el ámbito o materia que se proponga está dentro de su incumbencia y que sean en beneficio de la mejora de la escuela como en la elaboración o readecuación de PEI o Manual de Convivencia y participar a través del Consejo Escolar. ED7G.rtf - 8:70 (4:40)

Los antecedentes recogidos nos hacen manifestar que al parecer los directores son quienes ponen los límites de participación en los ámbitos de incumbencia de los padres. Son los que poseen una clara percepción de aquello, por cuanto son los que saben hasta qué punto deben llegar los padres. Sin embargo, las familias parece no tenerlo del todo claro, ya que varias madres presentes en el grupo de discusión manifestaron sus dudas al respecto señalando que:

¿Hasta dónde están mis límites como presidenta de Centro de Padres y cuál es el límite que tiene la directora conmigo? Yo hasta el momento lo desconozco, y no es porque no le tenga confianza, al contrario, porque ella me ha dicho ¡todo lo que usted quiera!. A lo mejor eso falta, que los directores dejen más establecido esos límites para uno lo tenga claro. GD-A.rtf - 1:79 (76:76)

En relación a estas mismas dificultades fue interesante descubrir que existe una mirada similar entre los docentes y los representantes de la comunidad en torno a la actitud defensiva que han adoptado los directores en relación a la posición colaborativa de los padres. Éstos creen que los directivos tienen un temor latente de perder su legitimidad y

su poder ante los padres y por ello establecen marcados límites al momento de promover esta participación. De manera casi consensuada los docentes dicen que:

A veces al apoderado no se le invita a participar porque precisamente pueden entorpecer cosas o porque tienen temor los directores de meterlos mucho a participar.

GD-B.rtf - 2:6 (7:7)

De la misma forma, los representantes de la comunidad manifestaron al respecto de esto que:

Yo creo que una dificultad es el temor de muchos de los directores a perder el poder que les ha sido conferido para dirigir, un poder que no quieren otorgar por dos razones: primero porque existe la cultura de que son los directores los que deben gozar de ese poder y lo otro es que además existe la creencia de que al otorgar ese poder puede ser mal utilizado para que los padres, en particular, se puedan meter en lo que no les corresponde. GD-C.rtf - 3:59 (56:56)

Situaciones tan sensibles como éstas, y otras tantas que hemos extraído en la indagación de estos resultados, se presentan como importantes referentes a priorizar en el esfuerzo de superar las debilidades de la actual gestión directiva en la comuna, para fortalecer las actuaciones profesionales de prácticas y estrategias en favor de la promoción de la participación, a través de un desarrollo competencial efectivo cimentado en un liderazgo sostenible y compartido.

En resumen, debemos resaltar que los directores promueven la participación de las familias y la comunidad en sus escuelas, aunque de una manera restringida y tradicionalista, principalmente con los padres. Esto se puede denotar en relación con los niveles de participación que se dejaron ver durante el estudio y que se encuentran instalados en los primeros peldaños de la escalera, con una orientación marcadamente informativa y menos consultiva, lo que deja una tarea pendiente en avanzar hacia niveles superiores que propendan a hacia la autonomía responsable de la participación.

Las actuales prácticas y estrategias directivas dejan de manifiesto la necesidad de poner atención en la formación directiva orientada al fortalecimiento de un liderazgo compartido y sostenible, al desarrollo de habilidades sociales y cualidades personales

que permitan superar la barrera de la autoridad, incrementar las confianzas y estrechar lazos comunicacionales con los padres. Se observa un distanciamiento omnipresente entre la dirección escolar y las familias principalmente.

Finalmente, la ausencia de actividades orientadas a una participación pedagógica, principalmente de los padres, es una dimensión en la que los directores no han puesto su real empeño y las políticas educativas no solidarizan en su concreción, por tanto aquello requiere de una incisiva atención.

5.2. Conclusiones

Una vez visualizado el tema de estudio comenzaron a hacerse visible una serie de interrogantes que dieron sentido y orientación a nuestra investigación. Cada una de esas preguntas por sí misma conformó una parte sustancial de nuestra inquietud investigativa, las que se conjugaron con un área específica de la gestión directiva que aparentemente presentaba una agotada connotación, por presuponerse, a partir de apreciaciones que circundan el mundo educativo, que muchas de aquellas preguntas tenían una respuesta presumiblemente lógica, las que muchas veces se inspiran en una incuestionada tradición.

Durante el transcurso del estudio teórico pudimos advertir que nuestra búsqueda, tal y como la planteábamos, no había tenido una cobertura investigativa como la que hubiésemos esperado, por tanto era una temática que no había sido estudiada en Chile y mucho menos en el territorio en que la llevábamos a cabo. Por tanto, estos elementos fortalecieron la relevancia de nuestro trabajo.

Tras un arduo recorrido de investigación teórica, recolección y análisis de la información, llegamos a la obtención unas conclusiones que nos permiten aportar sustancialmente al presente corpus de conocimiento en relación a la gestión directiva y a la participación, y abrir nuevos espacios para la reflexión y posteriores estudios sobre estos temas.

A razón de una estructura ordenada presentamos nuestras conclusiones distribuidas en tres dimensiones de importancia: personales, metodológicas y profesionales e institucionales. La última de las dimensiones la hemos subdividido en ejes temáticos que comprenden la dirección escolar y participación; las competencias directivas, prácticas y estrategias y; las condicionantes del contexto que responden de forma cercana a las metacategorías y objetivos del estudio.

a) Personales

El estudio se llevó a cabo en el marco de una creciente preocupación por analizar temas relacionados con la dinámica social de las escuelas. La agudización de las actuales problemáticas de la sociedad influyen directamente en éstas y se manifiestan de distintas formas: desigualdades, violencia, manejo de la sobreinformación, disfunción de prioridades familiares y axiológicas, consumismo, individualismo, competitividad, entre otras. En este escenario, tanto la escuela como las familias se enfrentan a situaciones educativas más complejas. De aquí la importancia del tema de estudio y la necesidad de afrontar dichas influencias desde la gestión directiva y la corresponsabilidad social.

Haber realizado un estudio de esta naturaleza me permitió constatar que las necesidades formativas que requería antes de iniciar el presente trabajo fueron en gran medida cubiertas. Otras, han despertado mi mayor interés hacia el trabajo investigativo. De igual manera, a pesar de mi experiencia como director de escuela, soy más consciente de la relevancia que tiene la función directiva vinculada a la necesidad de ampliar y promover los ámbitos de participación de las familias y la comunidad para la mejora educativa de los niños y niñas.

Con la finalización del presente estudio se realiza un aporte concreto en todo el constructo teórico y el conocimiento disponible en la realidad donde se ha contextualizado la investigación y en la que me he desempeñado profesionalmente como docente y director. De esto modo, valoro y aprecio este trabajo como un estudio sentido, oportuno y pertinente, ya que la indagación viene a paliar la inexistencia de trabajos de esta naturaleza en la comuna, tanto para el ámbito escolar público como particular.

b) Metodológicas

El estudio de casos como enfoque metodológico ha sido muy adecuado y tiene cualidades altamente valorables en relación con la singularidad de los fenómenos, la particularidad de los mismos, la comprensión de las actuaciones y posiciones divergentes de los sujetos y conclusiones contextualizadas. La investigación aportó importantes conocimientos focalizados para el sitio de estudio, lo que resulta fundamental para generar estrategias de mejoramiento más pertinentes. Por ello, valoramos la investigación cualitativa como un camino válido de ser recorrido para la permanente creación de conocimiento y hacer de estos una guía para la mejora educativa a nivel local.

Fue un acierto haber aplicado unas técnicas de investigación y recogida de información en la cual las voces de los informantes ha sido lo más importante. Hemos conocido de primera mano las percepciones y valoraciones sobre el tema en cuestión, lo que lo transforma en un saber auténtico y representativo de dicho contexto.

Los resultados obtenidos tras una adecuada triangulación y contrastación de la información nos permitieron conocer y comprender cuestiones centrales de cómo y por qué se desarrolla la dinámica socioeducativa en torno a la dirección escolar y la promoción de la participación, a las competencias directivas, a las prácticas y estrategias que se lleven a cabo y a las condicionantes del contexto que influyen en ello. Aquello se transforma en el sustento basal sobre el cual partir en busca de la mejora.

El proceso de estudio ha sido realizado con el rigor que merece la investigación cualitativa. Por tanto, haber triangulado diferentes fuentes personales de información le asignó un nivel de credibilidad que la metodología exige en este tipo de estudios. Al implementarlo en un contexto similar nos aportaría, gracias al principio de transferibilidad, información relevante que podría eventualmente contribuir al enriquecimiento del tema en cuestión.

c) Profesionales e institucionales

- *Dirección escolar y participación*

Cada vez más se reconoce a la dirección escolar como una función altamente relevante dentro del sistema educativo. Por tanto, concluimos que se debe seguir profundizando en estudios relacionados con este desempeño y atender al desarrollo profesional de los directores.

Valoramos la importancia del papel directivo en la promoción de la participación de las familias y la comunidad. Con una idea estrecha de lo que es la educación se retrotrae lo educativo al conocimiento disciplinar, por lo cual la participación de las familias y la comunidad se torna funcionalista y desintegradora. Los directores, como líderes educativos deben hacer verbo convicciones conceptuales tan importantes como la apertura y el sentido compartido del acto de educar, el sentido de comunidad, de participación pedagógica, de actos formadores, compromiso y responsabilidad. Solo así lo educativo dejará de reducirse solo al espacio escolar y extrapolará, permitiendo a las escuelas continuar con la tarea educativa que se inicia en las familias y la comunidad. Esto implica que los directores reconozcan a estos agentes educativos como detentores de un liderazgo pedagógico visible, que a la luz de un liderazgo compartido -que hemos propugnado- se pueda manifestar en plenitud, permitiéndoles validarse y aportar con sus potencialidades al proceso educativo.

Esto nos permite afirmar que la dirección escolar debe fundar sus funciones en dos dimensiones importantes:

- Gestionar todos los ámbitos de la actividad institucional (académico, administrativo, gobierno institucional, servicios, desarrollo profesional, sistema relacional) bajo principios de actos formadores, entendidos como prácticas de gestión que miren y focalicen su atención en la formación de los estudiantes, vinculados a un sentido educativo sobre lo que se proyecta que se espera de las niñas y los niños, actos que deben trascender la sola ejecución burocrático-administrativa de sus desempeño y lo meramente disciplinar.

- Promover una cultura de participación pedagógica de las familias y la comunidad, que fortalezca su implicación con un sentido formativo más allá de lo estrictamente curricular. Concebida de esta manera, una verdadera participación pedagógica dotará de sentido a aquellos actos formadores a los que hemos hecho mención, lo que marcará la diferencia entre un administrador educacional y un director “educador”.

La educación es un proceso compartido que debe desarrollarse en comunión, armonía y coordinación con las familias y la comunidad. Aspirar a un impacto positivo en la mejora de la calidad de la educación requerirá que los directores le asignen validez al impacto que las familias y las comunidad pueden generar en la educación y que impriman de sentido educativo al acto participativo, generando condiciones, prácticas y estrategias que movilicen a los agentes educativos a encontrar un real sentido y significado a su implicación. Es parte fundamental de la función directiva hacerlos conscientes de los beneficios de su integración.

Los procesos de participación en las escuelas son complejos y su promoción no depende exclusivamente de las competencias directivas que se puedan movilizar, aunque sí es un elemento decidor en su promoción y fortalecimiento. Por tanto será conveniente cimentar una dirección escolar bajo un arraigado liderazgo compartido y sostenible, que reconozca y homologue el potencial liderazgo pedagógico que pueden ostentar las familias y la comunidad en su conjunto. Para ello, los directores deben internalizar como bases fundacionales temas orientativo como la asertividad, el trabajo de equipo, la delegación de funciones, escuela y sociedad, escuela y diversidad, inclusividad, gestión participativa, entre otros.

La familia es el primer y más importante agente educativo con quien la escuela debe asociarse para fortalecer la educación de los niños y niñas para facilitar la continuidad y complementariedad de la labor educativa de la misma. Por tanto convendría abrir más líneas de investigación a futuro y seguir reflexionando sobre su misión con respecto a ello.

Los directores de la comuna teóricamente están empapados de los principios orientadores y los benéficos de la participación, aunque no son conscientes de que sus prácticas son restrictivas. Se manifiesta una dicotomía entre las concepciones teóricas que poseen y la ejecución práctica en su gestión directiva.

Los procesos participativos de las familias en la comuna se presentan manera superficial, restrictivos y con relativo tradicionalismo. No se sobrepasan los niveles informativo y consultivo, privilegiándose mayormente la presencia y asistencialidad de los padres a las escuelas. Se hace necesario seguir avanzando hacia una mayor implicación de cara a la autonomía y la capacidad de autogestión, de tal forma que familias puedan ser consideradas efectivamente en la toma decisiones y conducirse autónomamente, en lo que les corresponda, con respecto a la vida institucional de las escuelas. Estos son los niveles de participación que debemos intentar alcanzar, por representar el sentido etimológico que hemos planteado.

Los directivos realizan esfuerzos por promover la participación de las familias y la comunidad dentro de una tradicional dinámica de actividades. Sin embargo, los padres en su mayoría no participan activamente en aquellas que se presentan más formalizadas (reuniones, talleres, charlas). Quienes lo hacen se movilizan por una obligación más que por gusto. Las dinámicas de participación deben ir al encuentro de nuevas formas de responder a las actuales circunstancias motivacionales y necesidades sentidas de los padres. Los directores son quienes deben liderar estos procesos.

Los fines de las instancias formales de participación de las familias en las escuelas (reuniones de padres y especialmente de los CGP) no se orientan directamente al cometido de su misión para la que han sido concebidas. A pesar de las amplias atribuciones otorgadas por sus estatutos su funcionalidad se presenta reduccionista. Se desconsideran aspectos relacionados con los focos educativos, se observa una limitada autonomía y autogestión por parte de los padres. Es conveniente reorientar las prácticas directivas para implementar estrategias que permitan fortalecer un papel más protagónico de los padres en estas instancias, en favor de una acción colaboradora más educativa.

El actual y tradicional paradigma de participación aspira a tener la mayor cantidad de padres asistiendo a las escuelas, situación que en la práctica no se refleja. Los padres en su mayoría mantienen una actitud pasiva frente a los temas educativos relevantes y principalmente son receptores de información. Su mayor preocupación la depositan en que los docentes enseñen y traten bien a sus hijos. Tal como lo reconocen los directores, y todos los agentes educativos, *no hay llegada* de los padres a las escuelas. Las prácticas y estrategias impulsadas, en general, no motivan a las familias. Más que provocar un impacto en el aprendizaje de los estudiantes estimula un desgaste en los cuerpos docentes y directivos, quienes hacen esfuerzos importantes por lograr aquello. Esto nos permite afirmar que las actuales circunstancias que rodean a los entornos familiares y las dinámicas escolares no sostienen el actual paradigma. Sabemos que es importante la presencia física y el acompañamiento de las familias en las escuelas, pero de igual manera -o más importante lo son- las formas en cómo los padres se involucran, participan y se comprometen conscientemente con la educación de los hijos desde el hogar. Las actividades, sus estrategias, sus prioridades y sus objetivos ameritan ser repensados. Los directores deben promover abiertamente prácticas y estrategias que propendan a revertir la actual situación bajo lineamientos que incentiven la participación pedagógica, desplegando mayores esfuerzos en promover y potenciar el rol educativo de las familias desde el hogar.

Existe una marcada distancia de participación concreta de las familias y las escuelas, que se refleja en la presencia de confusos canales de comunicación que debilitan los lazos de confianza y sostienen las incertidumbres relacionales. Se requiere socializar y conciliar los principios formativos y las orientaciones educativas entre las familias, las escuelas y la comunidad, ya que cualquier esfuerzo de gestión directiva dirigido a promover su implicación será infértil. Los directores son los llamados a liderar dichos procesos y buscar alternativas de superación.

Los agentes educativos externos de la comunidad mantienen una activa presencia colaborativa en las escuelas de la zona, destacándose en ellos un compromiso sustancial con la mejora de la educación en la comuna. Sin desmedro de lo anterior, siempre será necesario que los directivos se movilicen en su promoción y en la búsqueda de

alternativas novedosas e interesantes para mejorar la calidad de los servicios educativos de sus escuelas.

La participación comunitaria de los directores en sus entornos se presenta poco visible. Implicarse es una decisión personal que no todos comparten, por cuanto dicho involucramiento lo asumen, en general, como una responsabilidad y deber del cargo. Sin embargo, será muy beneficioso y oportuno, a razón de la bilateralidad del sentido social de la educación y la congruencia con los lineamientos educativos, que los directivos se involucren más activamente en la vida de sus comunidades, para aportar con sus conocimientos y liderazgo al desarrollo social de las mismas, constituyéndose en agentes socioeducativos referenciales. Su ausencia en la escena social local implica un menoscabo del potencial aporte personal y profesional que pudieran realizar, toda vez que el liderazgo directivo debería estar al servicio del desarrollo social de sus entornos.

- *Competencias directivas, prácticas y estrategias*

Las cualidades personales, habilidades sociales y valores que puedan movilizar los directores son indispensables y alimentan la consolidación de la promoción de los procesos de participación al interior de las escuelas. Estas condiciones vigorizan la cercanía y confianza con los agentes educativos. Competencias como la cordialidad, la humildad, la empatía y el diálogo deben ser cultivados permanentemente, en un intento por desvincular la omnipresente autoridad heredada del cargo, desde la que subyacen formas de comportamientos que generan distanciamiento, desconfianza y escasa identificación de los agentes educativos con las escuelas. Una gestión directiva humanizadora, dialógica y cercana permitirán eliminar aquellas barreras que afianzan las divergencias.

No es suficiente, dentro de una política de promoción de la participación, prácticas directivas orientadas a impulsar la asistencia de los padres y comunidad a eventos, ceremonias y celebraciones que se realicen en las escuelas. Aquellas debe tender a profundizar los niveles de implicancia que promuevan mejores relaciones colaborativas. Se requiere que se denoten prácticas directiva intencionadas que tiendan a superar los

niveles tradicionales de participación. La sola declaración de intenciones en este sentido no albergará el impacto que se necesita.

Los directores circunscriben sus prácticas mayoritariamente a promover la participación en actividades festivas con los padres y la comunidad. En menor grado las enfocan hacia la toma de decisiones con las familias en relación a los grandes lineamientos del quehacer de las escuelas. Una educación participativa requiere que los directores movilicen competencias que otorguen una mayor cobertura de autonomía y autogestión a los padres para tomar decisiones en aspectos relevantes -incluido lo curricular- dentro de las posibilidades que entrega el contexto sociocultural. Resulta paradójico que teniendo las facultades para hacerlo los directivos no se lo permitan.

La toma de decisiones se presenta como una estrategia preferentemente centralizada y poco representativa. Los directivos son quienes deben generar las condiciones y liderar los procesos para que ello no ocurra, de tal manera que permitan mitigar el reduccionismo de la mayoría de las actividades.

Las necesidades de formación de los directores -en general- se circunscriben al fortalecimiento de estrategias o actividades de motivación para promover la participación, ya que parte de la desmotivación y distancia que guardan, principalmente las familias con las escuelas, acontece debido al tradicionalismo de las actividades y los desempeños.

- *Condicionantes del contexto*

Los esfuerzos directivos y las buenas intenciones para promover actividades de participación al interior de las escuelas no son suficientes para que los directores puedan cumplir adecuadamente con este cometido. Los docentes son sus principales aliados. Ellos no podrán cumplir con este desafío si no cultivan una cultura participativa en sintonía con las convicciones de los docentes.

La concreción de los proceso de participación se encuentran condicionados -aunque no determinados- a una serie de dificultades que deben ser atendidas por los directores para su superación o aplacamiento: La situación laboral de los padres, la distancia

geográfica, el desinterés y escasa motivación por asistir a las escuelas, la divergencia en relación al rol educador de las escuelas, el clima y los recursos económicos de las familias.

Los padres no se identifican plenamente con los resultados de las escuelas. La falta de compromiso por asistir es el corolario de unas seguidillas de circunstancias que no satisfacen las necesidades de las familias. Los directores no son conscientes de que parte de esa situación es consecuencia de lo que ellos hacen y no hacen, por lo que tienden a responsabilizar a los padres por aquella indiferencia. El primer paso para iniciar un proceso de cambio es el reconocimiento de que existe un problema, por lo que se concluye que es fundamental que los directores y padres sigan avanzando en la búsqueda de estrategias para fortalecer el vínculo.

Las condiciones laborales no son adecuadas (tiempo y recursos humanos) para permitir que los directores lleven a cabo planes de promoción de la participación, debido a la carga de responsabilidades administrativas que deben desarrollar. Las actuales normativas del gobierno de Chile y de las políticas educacionales declaran importante y exigen a los directivos promover la participación de las familias y la comunidad en las escuelas. Sin embargo, éstas se revelan ambiguas y contradictorias, ya que por un lado se priorizan, pero por otro, no se conceden las condiciones óptimas para llevarlas a cabo. Esta situación podría explicar parte de las paradojas e incongruencias entre el discurso participativo de los directores y las acciones que llevan a cabo. Parece ser que la declaración de intenciones normativas se presenta con una alta intencionalidad de mantener el estatus quo.

El gobierno chileno ha empoderado paulatinamente a los directores escolares de mayores atribuciones y responsabilidades sobre los resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, sus responsabilidades administrativas no han variado ni mermado, lo que congestiona aún más su trabajo en desmedro de una promoción del tema que nos convoca. La mejora de la calidad requiere de sinergias institucionales orientadas a generar espacios.

La dirección escolar en la comuna se enfrenta a una importante oquedad. Hoy por hoy, cambiar la trayectoria del hacer tradicionalista, superar las diferencias y unificar los criterios de acción educativa con las familias son desafíos prioritarios de la gestión directiva, los que podrán ser resuelto en la medida que los directores asuman una posición transformadora frente al acto educativo y se permitan romper con los esquemas habituales.

Finalmente, todo lo manifestado en esta Tesis lo ponemos a consideración de las autoridades educativas y colegas directivos de la comuna, así como -en general- a las personas expertas e interesadas en la función directiva y en la participación para seguir reflexionando al respecto.

5.3. Limitaciones del estudio

A pesar de la pulcra planificación establecida y llevada a cabo en el presente estudio, su concreción implicó hacer frente a una variedad de actividades y gestiones propias de una investigación que se precie de tal. Aquello no estuvo exento de algunas situaciones que interfirieron en el desarrollo del proceso, no obstante no implicaron un impacto sustancial en el mismo. Las más relevantes que se pueden precisar fueron:

- *Tiempo de estancia en el campo:* A pesar de que el tiempo de permanencia en el campo fue suficiente y permitió realizar adecuadamente todas las actividades planificadas, no fue posible ampliar algunas estrategias de recogida de información que pudieran habernos aportado mayores antecedentes para dotar de mejor contundencia nuestros resultados y conclusiones. Hubiese sido oportuno haber desarrollado más grupos de discusión con otros colectivos de padres de diferentes escuelas, con el fin de profundizar y contrastar sus ideas y opiniones con respecto al desempeño directivo.
- *Disponibilidad de tiempo de los informantes:* Las distintas responsabilidades y compromisos de todos los informantes fue un elemento difícil de manejar, principalmente para realizar las entrevistas con los directores y los distintos grupos de discusión, proceso que en algunas ocasiones se presentó con tiempos muertos, debiéndose postergar su realización.
- *Distancia de las escuelas:* La distancia geográfica y la dispersión de las escuelas nos presentó pequeños inconvenientes para concretar los grupos de discusión, ya que los informantes debían trasladarse desde sus zonas de origen hasta el lugar de realización. Por otro lado, repercutió en la eventual realización de más observaciones no participante en otras escuelas, las que pudieron habernos aportado mayores antecedentes al estudio.
- *Falta de experticia:* Una mayor experticia del investigador podría haber ayudado a obtener información más rica en las entrevistas y en los grupos de discusión, aunque de igual modo lo realizado satisfizo las expectativas y permitió cumplir con los objetivos investigativos.

5.4. Apertura hacia nuevos horizontes

La génesis de nuestro estudio partió desde la convicción de que la gestión directiva es un elemento vital en la mejora educativa y en los aprendizajes de los estudiantes; que la figura del director, como líder institucional, es fundamental para promover acciones colaborativas eficaces entre las escuelas, las familias y la comunidad en la medida que se movilizan las competencias profesionales adecuadas.

Considerando los aspectos de importancia, tras un largo trabajo de análisis y reflexión, comenzaron a emerger interrogantes cuyas respuestas no se dejaron ver en el curso de la investigación. Sin embargo, discurrimos en que luego de un proceso investigativo siempre germinarán cuestiones de interés plausibles y necesarias de ser estudiadas en el futuro, con el objeto de enriquecer y complementar algunos corpus de conocimientos que nos ayuden a comprender de mejor manera nuestra línea de interés.

Producto de ello reparamos en que sería interesante indagar en cuestiones relativas a profundizar en los significados o características que los padres le atribuyen a su participación, tanto al interior de las escuelas como también en su rol de activo responsable de la educación de sus hijos.

A raíz de las inexorables dificultades que enfrenta el sistema -y los directores en particular- para involucrar a los padres en las escuelas, sería interesante reflexionar sobre nuevas formas de gestión directiva que considere otros modos de participación de las familias y que no necesariamente se deba disponer de ellas en las escuelas. Aferrándonos a la concepción de la participación pedagógica nos preguntamos ¿será que la participación podría ser más efectiva a través de una implicación educativa más comprometida desde el hogar y no necesariamente con la presencia física en la escuela? ¿no será que se ha desestimado la influencia que pudiera tener la acción educativa desde el hogar como un eventual plan de estrategia participativa en las escuelas?

A saber que las competencias personales de los directores son relevantes para el fortalecimiento de la participación, tal como lo pueden ser los conocimientos que puedan poseer, cabría preguntarse ¿cuáles son las necesidades de conocimiento que requieren adquirir los directivos para fortalecer efectivamente la participación de las familias y la comunidad en sus escuelas?

Será interesante indagar acerca de las necesidades sentidas que tienen las familias sobre lo que esperan de la educación en general y de las escuelas en particular. Este saber se presenta muy útil para propender al fortalecimiento de los engranajes de comunicación, implicación, pertinencia y coordinación del trabajo colaborativo.

Considerar y entender a la educación como un fenómeno social implicará que sus actores deban impregnarse inevitablemente de un hacer educativo comunitario. Por esta razón validamos y valoramos los lazos de colaboración que deben promoverse con las familias y la comunidad. A este respecto consideramos pertinente indagar en la visibilidad y presencia social que ostentan los directores escolares en sus comunidades y analizar los vínculos de relación e impactos educativos que pudieran emerger desde ese hacer comunitario.

El desempeño directivo por sí solo no puede hacer posible una efectiva participación y compromiso de los padres con la educación de sus hijos. Los docentes tienen un papel relevante que cumplir de cara a esta misión. Por ello se torna interesante indagar en aquellos elementos de influencia presentes en los docentes frente a la promoción de participación con las familias.

Los Consejos Escolares fueron instalados en la vida de las escuelas como respuesta a una necesidad de inclusión social y pertenencia de los entornos cercanos en el quehacer escolar. Sin embargo, la dinámica funcional que actualmente envuelve a esta instancia no permite apreciar su verdadero sentido misional. Valorando las aportaciones que tras este Consejo puedan devenir, se hace conveniente indagar en los impactos que dicha instancia ha tenido -o tiene- sobre la mejora educativa.

PARTE 5

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

-
- ÁLVAREZ, M. (1996). Los estilos de dirección y sus consecuencias. Bases para su configuración como estrategia de intervención. En G. Domínguez & J. Mesanza (Coords.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 303-343). Madrid: Escuela Española.
- ÁLVAREZ, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Grefol.
- ALVERICI, A. & SERRERI, P. (2005). *Competencia y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- ANGULO, G. (2001). *De Jomtien a Dakar. Diez años de ayuda a la Educación para Todos*. Barcelona. Octaedro.
- ANTÚNEZ, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.
- ANTÚNEZ, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: Editorial Horsori.
- ANTÚNEZ, S. (2014). Documentos de planificación institucional. En I. Cantón & M. Pino (Coords.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 169-197). Madrid: Alianza Editorial.
- APPLE, M. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.
- ARAMENDI, P. (2008). Las competencias relacionales en la dirección. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de sociedad*. (Cap. II, pp. 144-150). Madrid. Wolters Kluwer.
- AROSTEGUI, I., DARRETXE, L & BELOKI, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), pp. 187-200. Consulta: 09 de enero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/9jX2mC>
- AYLWIN, M. (2013). *Prólogo de Mariana Aylwin*. En M. Saracosti (Coord.), *Familia-Escuela-Comunidad I: Una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo* (pp.19-20). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- BALL, S.J. (1994). *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BARRIENTOS, C. & RUBILAR, O. (2014). *Parsimonia: José Oscar Rubilar Ulloa: Autobiografía, mi vida y mi experiencia directiva en la educación rural*. Barcelona: Copybluau.

-
- BASS, B. & AVOLIO, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: CA:Sage.
- BENSO, C. & PERREIRA, C. (Coords.). (2007). *Familia y escuela. El reto de educar en el siglo XXI*. Ourense. Consello de Ourense.
- BISQUERRA, R. (Coord.). (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLANCO, R. & Umayahara, M. (Coords.). (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Trineo.
- BLAS, F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza.
- BUNK, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, 1, pp. 8-14. Consulta: 26 de agosto de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/FLpnts>
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y desarrollo de competencias del profesorado*. Barcelona: Grao.
- COMELLAS, M.J. (2009). *Familia y escuela: Compartir la educación*. Barcelona: Graó
- CONTRERAS, L. (2011). *Análisis de las reformas educacionales en Chile y América Latina*. Consulta: 02 de octubre de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/KjzMOa>
- DELORS, J. (Ed.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DOMÍNGUEZ, P. & FERNANDEZ, L. (2007). *Familia Escuela*. En C. Benso & C. Pereira (Coords.), *Familia y Escuela. El reto de educar en el siglo XXI*. (pp. 109-143). Ourense: Consello de Ourense.
- ELIOT, T. S. (s.f.). *Frases célebres*. Recuperado el 27 de agosto de 2014, del sitio web akifrases: <http://goo.gl/txLOWv>
- ESCAMILLA, S. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Escuelas pertenecientes a la Corporación Municipal de Panguipulli* (s.f.). Recuperado el 22 de septiembre de 2014, de <http://goo.gl/OKvgYz>

-
- FERNANDEZ SERRAT, M.L. (2008). Las competencias pedagógicas de la dirección. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.). *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 121-135). Madrid: Wolters Kluwer.
- FERNÁNDEZ, F., GUAZZINI, C. & RIVERA, M. (2012). Caracterización de los directores escolares en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 41-54). Santiago de Chile: Salesianos Impresores.
- FLAMEY, G., GUBBINS, V. & MORALES, F. (1999). *Los Centros de Padres y Apoderados: Nuevos Actores en el control de la gestión escolar*. CIDE. Santiago de Chile.
- FLAMEY, G., PÉREZ, L.M., SIRVENT, S., GUZMÁN, A., HOJMAN, V., ANAÍS, M.J. & CALDERÓN, P. (2005). *Participación de los Centros de Padres en Educación*. 2º Edición. Santiago de Chile: Contempo Gráfica. Consulta: 28 de junio de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/0ox07P>
- FLECHA, R. & LARENA, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM
- FLECHA, R. (2006). La participación de las familias en las comunidades de aprendizaje. En A. García (Coord.), *La participación de las familias en la vida escolar: Acciones y estrategias* (pp. 59-67). Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Estilo Estugraf Impresores.
- FLECHA, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), pp. 157-169. Consulta: 15 de julio de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/ckqokb>
- FLECHA, R., PADRÓS, M. & PUIGDELLÍVOL, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Revista Organización y gestión educativa*, 5, pp. 4-8. Consulta: 25 de julio de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/Ajl9Uw>
- FLESSA, J. & ANDERSON, S. (2012). Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: Conectando la experiencia chilena con la literatura internacional. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 427-449). Santiago de Chile: Salesianos Impresores.

-
- FREIRE, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. 46ª edición. España. Siglo veintiuno de España editores.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. 19ª edición. Madrid: Siglo XXI.
- FULLAN, M. (2012). ¿Por qué Chile debería saber más acerca de sus directores de escuela? En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 5). Santiago de Chile: Salesianos Impresores.
- FUNDACIÓN CHILE (2006). *Perfiles de Competencias Directivas, Docentes y Profesionales de apoyo. Programa de Educación, Gestión Escolar. Fundación Chile*. Consulta: 08 de enero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/pMWq3E>
- Fundación del Magisterio de la Araucanía (s.f.). Recuperado el 22 de septiembre de 2014, de <http://goo.gl/BNRcZ>
- GAIRÍN, J. & ANTÚNEZ, S. (Eds.). (2008). *Las organizaciones educativas al servicio de sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- GAIRÍN, J. (2003). *Formación de directores y directoras de Centros Educativos. Gestión Organizativa 2*. Consulta: 23 de septiembre de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/K80tcI>
- GAIRÍN, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza*, 22, pp. 159-191. Consulta: 23 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://goo.gl/E3UkL2>
- GALILEO, G. (s.f.). *Frases célebres*. Recuperado el 27 de agosto de 2014, del sitio web akifrases: <http://goo.gl/ypNFTG>
- GARAY, S. & URIBE, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la dirección escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), pp. 39-64. Consultado: 19 de abril de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/BWPrdB>
- GOBIERNO DE CHILE (2009). *Constitución política de la República de Chile*. Consulta: 28 de marzo de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/aGnYwq>
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOODMAN, L. (1961). Snowball Samplin. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32 (1), pp. 148-170. Consulta: 4 de Agosto de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/sKhvvgg>

- GORROCHOTEGUI, A. (1997). *Manual de liderazgo para directivos escolares*. Madrid: La Muralla.
- GUBA, E. (1981). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Consulta: 16 de julio de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/yXtckE>
- HARF, R. & AZZERBONI, D. (2009). *Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. Madrid: CEP.
- HARGREAVES, A & FINK, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- HARRIS, A., & CHAPMAN, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6 (9). Consulta: 26 de marzo de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/jP1mFX>
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- HOOVER-DEMPSEY, K., WALKER, J., JONES, K. & REED, R. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Vanderbilt University*. Consulta: 13 de enero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/4MorIu>
- IANNI, N.D. & PÉREZ, E. (1998). *La convivencia en la escuela: Un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNÓN, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona. Octaedro.
- INE (2012). *Resultados preliminares Censo de población y vivienda 2012*. Consulta: 24 de septiembre de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/hGrprD>
- JEYNES, W.H. (2003). A meta-analysis. The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and urban society*, 35 (2), pp. 202-218. Consulta: 26 de agosto de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/AhwdXi>
- KIDDER, A. (2013). *El papel clave de las familias en educación*. Recuperado el 14 de enero de 2014, del sitio web de Debats d'Educació: <http://goo.gl/E7B3ut>

-
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. & ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- LEITHWOOD, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Serie Liderazgo Educativo. Santiago: Fundación Chile y Fundación CAP.
- LEITHWOOD, K., HARRIS, A. & HOPKINS, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1), pp. 27-42. Consulta: 12 de Febrero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/pJT0JR>
- LEVY-LEVOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias: como analizarlas, como evaluarlas, como desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- MARTÍN-MORENO, Q. (2000). *Bancos de Talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- MAYKUT, P. & MOREHOUSE, R. (1998). *Beginning Qualitative Reserch. A philosophic and practical guide*. London: The Flamer Press.
- McCLELLAND, D.C. (1973) Testing for Competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, pp. 1-14. Consulta: 25 de Agosto de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/PrQQ14>
- MECD. (2004). *El sistema educativo español*. MECD/CIDE. Consulta: 05 de junio de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/vdvyFs>
- MINEDUC. (1990). *Aprueba reglamento de funcionamiento de Centros de Padres y Apoderados para los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación de Chile*. Consulta: 03 de febrero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/JJYzfM>
- MINEDUC. (2002). *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo*. Consulta: 04 de febrero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/NbcEIz>
- MINEDUC. (2004). *Ley de Jornada Escolar Completa*. Consulta: 06 febrero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/MQa93W>
- MINEDUC. (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño*. Consulta: 22 de julio de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/Tc0PZ7>
- MINEDUC. (2009). *Ley General de Educación*. Consulta: 04 de febrero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/H2IsC1>

-
- MINEDUC. (2011). *Ley de Calidad y Equidad de la Educación*. Consulta: 04 de febrero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/cjhIEq>
- MINEDUC. (2013). *Plan de formación de directores de excelencia. Análisis de cohorte 2011, 2012, 2013 para enfoque de género*. Consulta: 22 de septiembre de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/aA0TiD>
- MORILLO, E. (2002). Reformas educativas en el Perú del siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consulta: 05 de junio de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/ubW16E>
- MULDER, M. (2007). Competencias. La esencia y utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista europea de formación profesional*, 40 (1), pp. 5-24. Consulta: 23 de febrero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/dV63OQ>
- MUÑOZ, J.L. (2011). *Participación y desarrollo educativo en los municipios y desde los ayuntamientos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- MURILLO, F.J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), pp. 11-24. Consulta: 21 de marzo de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/vySZ7U>
- MURILLO, F.J. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 19-40). Santiago de Chile: Salesianos impresores.
- MURILLO, F.J. (Coord.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Consulta: 11 de febrero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/0BC14b>
- NÚÑEZ, I., WEINSTEIN, J. & MUÑOZ, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2), pp. 53-81. Consulta: 14 de mayo de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/1k0RG2>
- OCDE (2012). *PISA 2012 Results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Consulta: 12 de enero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/1UwpWf>

-
- OCDE (2012b). *Avances en las reformas de la educación básica en México: Una Perspectiva de la OCDE*. OECD Publishing. Consulta: 05 de junio de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/X3iZzc>
- OEI (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Cudipal. Consulta: 3 de junio de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/A3rmT0>
- ORTIZ, I. & CUMMINS, M. (2012). *Desigualdad global: La distribución del ingreso en 141 países. Documento de trabajo de política económica y social*. Consulta: 09 de enero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/w2VbTy>
- PARELLADA, C. (2003). La participación de los padres y madres en la escuela. Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: Familias y centros educativos. En F. López (Dir). *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 15-25). Barcelona: Graó.
- PARENT REACHING OUT (2009). *Action Teams for Partnerships (ATP)*. Consulta: 08 de enero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/nR4qZp>
- PARRA ORTIZ, J.M. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias pedagógicas*, 9, pp. 165-188. Consulta: 04 de febrero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/07ZfDn>
- PASCUAL, R., VILLA, A. & AUZMENDI, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero
- PENALVA, J. (2008). *Carta de un maestro. Sobre la educación en la sociedad y en la escuela actual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PEREDA, S, BERROCAL, F. & LÓPEZ, M. (2002). Gestión de recursos humanos por competencias y gestión del conocimiento. *Revista Dirección y Organización*, 28, pp 43-54. Consulta: 05 de octubre de 2014. Recuperado en: <http://goo.gl/N9HW5b>
- PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes del siglo XXI. *Revista de tecnología educativa*, 14 (3), pp. 503-523. Consulta: 02 de agosto de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/fLFDfV>
- PERRENOUD, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o preparar para la vida?* Barcelona: Graó

- POZNER, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Indugraf.
- QUINTANA, A. & MONTGOMERY, W. (Eds.). (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad. Metodología de la investigación científica cualitativa*. Lima: UNMSM. Consulta: 23 de septiembre de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/bC1LPs>
- RAE (2013). *Significado del concepto participar*. Consulta: 15 de enero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/nVhG4c>
- RAMÍREZ, T. (2001). Educación y cambio en América Latina. Los efectos de la globalización. *Revista Extramuros*, 15. Consulta: 16 de agosto de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/Bzdaxa>
- RAMOS, L. & SANTANA, A. (2013). Programa Habilidades para la Vida. En M. Saracostti (Ed.), *Familia-Escuela-Comunidad I: Una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo* (pp.84-96). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- REININGER, P & SARACOSTTI, M. (2013). Intervenciones psicosociales en Estados Unidos. En M. Saracostti, (Ed.), *Familia-Escuela-Comunidad I: Una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo* (pp.215-237). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. & GARCÍA JIMENEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (2011). El proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias. En F. Labrador y R. Santero (Eds.). *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dykinson. Consulta: 12 de marzo de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/jiIOhl>
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para la mejora de la calidad en la formación profesional y el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L., SERRERI, P. & DEL CIMMUTO, A. (2010). *Desarrollo de competencias: Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes

-
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SALIMBENI, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 17, pp. 19-32. Consulta: 08 de enero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/t2cSJH>
- SANDÍN, M. P. (2010). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- SANTANA, A. (2013). Programa Proniño. En M. Saracosti (Ed.), *Familia-Escuela-Comunidad I: Una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo* (pp.132-151). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- SANTIZO, C. (2009). *Guía del Director y CEPS para promover la participación social en los procesos de decisión de las escuelas*. Consulta: 16 de enero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/OVgMO4>
- SARACOSTTI, M. (Ed.) (2013). *Familia-Escuela-Comunidad I: Una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHMELKES, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Colección INTERAMER, ISSN 1021-4666; N° 32. Consulta: 17 de octubre de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/6TF8fA>
- SILVA, P. (2008). *La Inspección Escolar en Cataluña. Un Estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. España.
- STAKE, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SUAREZ, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- TEDESCO, J.C. (1999). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.
- TEIXIDO, J. (2007). *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar*. XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores en Educación. Consulta: 14 de febrero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/HVyMKT>

-
- TEIXIDO, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de sociedad* (pp. 121-135). Madrid: Wolters Kluwer.
- TEIXIDO, J. (2008b). *Competencias profesionales de los directivos escolares*. Grupo de investigación en organización de centros. Consulta: 06 de junio de 2012. Recuperado de: <http://goo.gl/VRdqfz>
- TEJADA, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1). Consulta: 12 de enero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/Amzlk1>
- TIERNEY, W. (2002). Parents and families in precollege preparation: The lack of connection between research and practice. *Educational Policy*, 16 (4), pp. 588-606. Consulta: 26 de agosto de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/YZL4Ww>
- TORÍO, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Revista Aula abierta*, 83, pp. 35-52. Consulta: 19 de octubre de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/A0OEF7>
- TORRES, R. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Consulta: 25 de septiembre de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/ssaaBE>
- TORRES, R. Ma. (2000). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. IPE, UNESCO Buenos Aires. Laboratorio Educativo. Caracas.
- URIBE, M. & CELIS, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 113-132). Santiago de Chile: Salesianos impresores.
- VAHEDI, M. & NIKDEL, H. (2011). Emotional intelligence, parental involvement and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, pp. 331-335. Consulta: 13 de enero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/6Hj03N>
- VALERO, L. (2007). *La globalización y su influencia en la educación*. En C. Benso & C. Pereira (Coords.), *Familia y Escuela. El reto de educar en el siglo XXI* (pp. 301-309). Ourense: Consello de Ourense.

-
- VÁSQUEZ, G., SARRAMONA, J. & VERA VILA, J. (2004). Familia, educación y desarrollo cognitivo. En M.A. Santos Rego, J.M. Touriñan López & F. Altarejos (Eds.). *Familia, educación y sociedad civil. XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp. 29-87). Universidad de Santiago de Compostela.
- VIEIRA, L. & PUIGDELLIVOL, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12 (24), pp. 37-55. Consulta: 26 de agosto de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/1GyToa>
- VILA, I. y CASARES, R. (2009). *Educación y Sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- VILLA, A. & POBLETE, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2). Consulta: 26 de mayo de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/dQrLQQ>
- VILLA, A. & POBLETE, M. (Dir.) (2007). *Aprendizaje basados en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Consulta: 15 de agosto. Recuperado de: <http://goo.gl/6iH0Fg>
- WEINERT, A. (1985). *Manual de psicología de la organización. La conducta humana en las organizaciones*. Barcelona: Herder.
- WEINSTEIN, J. & MUÑOZ, G. (2012). Cuando las atribuciones no bastan. Liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 57-79). Santiago de Chile; Salesianos impresores.
- WEINSTEIN, J. & MUÑOZ, G. (Eds.) (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Santiago de Chile: Salesianos impresores.

ANEXOS

Anexo 1: Perfil de competencias directivas de Uribe y Celis (2009)

COMPÉTENCIAS FUNCIONALES	
Gestionar la estrategia educativa institucional	Planifica y dirige la implementación y evaluación de la estrategia educativa institucional. Rinde cuenta pública de su gestión y resultados.
Dirigir el proceso enseñanza aprendizaje	Conduce y monitorea la implementación de los procesos enseñanza-aprendizaje y orienta las acciones de mejora de los procesos educativos.
Gestionar personas	Coordina, evalúa y retroalimenta el desempeño del personal a su cargo, definiendo acciones de capacitación y desarrollo, con especial énfasis en los profesores a su cargo.
Coordinar redes internas/externas del establecimiento	Crea y articula redes de cooperación y apoyo al interior del establecimiento y con la comunidad externa.
Gestiona los recursos/presupuesto	Distribuye recursos en función del proyecto educativo y de las estrategias de enseñanza del establecimiento.
COMPETENCIAS CONDUCTUALES	
Liderazgo directivo	Conduce, orienta, motiva y genera confianza en la comunidad escolar, con el fin de influir en el logro de una visión alineada con el proyecto educativo, guiando a su equipo de trabajo hacia altos estándares de desempeño, promoviendo el desarrollo de su equipo, en un clima de confianza y apoyo permanente.
Compromiso institucional	Realiza su trabajo con calidad y equidad, conduciéndose a partir de los valores definidos en el proyecto educativo institucional, generando confianza y credibilidad y comprometiéndose con su rol de formador de personas, tanto dentro como fuera del establecimiento. Este compromiso sobrepasa el ámbito de su escuela y se proyecta en promover un trabajo colaborativo entre escuelas y otras organizaciones relevantes para su comunidad escolar.
Relaciones interpersonales	Se relaciona e interactúa con otros a través de un trato empático, respetuoso y funcional, buscando conocer sus necesidades y preocupándose de dar a conocer sus puntos de vista de una manera clara y oportuna, abordando situaciones de conflicto con seguridad, pertenencia y tranquilidad.
Orientación a la excelencia	Mantiene un desempeño profesional que refleja el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad, focalizándose en el cumplimiento de los objetivos definidos para su cargo y para la institución, preocupándose de agregar valor a su trabajo a través del mejoramiento continuo.
Iniciativa e innovación	Responde positivamente ante los cambios y situaciones del entorno, generando ideas creativas e innovadoras con el objetivo de promover el desarrollo de la comunidad educativa.

Anexo 2: Perfil directivo estándar propuesto por el MINEDUC.

	DESCRIPCIÓN
Misión	Al Director le corresponde la dirección, administración, supervisión y coordinación del establecimiento educacional municipal. El Director debe conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, forjando una comunidad educativa orientada al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Para ello debe gestionar, orientar, supervisar y coordinar a los diferentes actores que la conforman así como sus procesos, cautelando el cumplimiento de los lineamientos y orientaciones establecidos.
Funciones estratégicas	<p><i>En lo pedagógico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Formular, hacer seguimiento y evaluar, con una visión de largo plazo, las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio, y las estrategias para su implementación. b) Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico -pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento, facilitando la implementación de nuevas propuestas por parte de los docentes. c) Adoptar las medidas para que los padres reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos. d) Gestionar el desempeño de los docentes seleccionando e implementando acciones para que los docentes logren aprendizajes efectivos en sus estudiantes. e) Incorporar a las familias como recursos de apoyo, reconociendo la diversidad de oportunidades con que cuenta la comunidad escolar. f) Desarrollar un ambiente de respeto, valoración, estimulación intelectual y altas expectativas para los diferentes actores de la comunidad educativa, con el fin de propiciar los aprendizajes de los estudiantes. g) Responsabilizarse por los resultados y tomar las decisiones correspondientes basadas en evidencias. <p><i>En lo administrativo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y de los asistentes de la educación b) Asignar recursos humanos y pedagógicos de acuerdo a las evaluaciones disponibles u otras que él pudiera desarrollar y de las fortalezas de su equipo docente, para el logro de los objetivos y metas del establecimiento. c) Proponer anualmente al sostenedor el término de la relación laboral de hasta un 5% de los docentes del respectivo establecimiento, siempre que hubieren resultado mal evaluados. d) Proponer el personal a contrata y de reemplazo, tanto el docente como los asistentes de la educación. e) Designar y remover a quienes ejerzan los cargos de Subdirector, Inspector General y Jefe Técnico del establecimiento educacional. f) Participar en la selección de los profesores cuando vayan a ser destinados a ese establecimiento.

	<p>g) Proponer al sostenedor, incrementos a las asignaciones salariales y asignaciones salariales especiales para docentes.</p> <p>h) Promover una adecuada convivencia en el establecimiento educacional.</p> <p>En lo financiero:</p> <p>a) Asignar, administrar y controlar los recursos en los casos que se le haya otorgado esa facultad por el sostenedor.</p> <p>b) Ser proactivo en la búsqueda de otros recursos de financiamiento, aporte o alianzas con otras organizaciones.</p>
Competencias para el cargo	<p>Liderazgo Pedagógico</p> <p>a) Utiliza los resultados de las evaluaciones disponibles tanto de alumnos como de profesores para la toma de decisiones pedagógicas.</p> <p>b) Conduce los procesos y cambios pedagógicos del establecimiento, utilizando distintos mecanismos para supervisar y apoyar el desempeño de los docentes.</p> <p>c) Desarrolla sistemas propios de evaluación del desempeño de sus docentes, utilizando instrumentos como observación de clases, incentivos por el buen uso del tiempo pedagógico, para el aseguramiento de aprendizajes efectivos en el aula.</p> <p>d) Utiliza herramientas y estrategias para potenciar una cultura escolar orientada al logro de los objetivos de aprendizaje en un clima organizacional de respeto, orden, confianza y colaboración.</p> <p>e) Motiva y compromete a la comunidad educativa en el logro de objetivos desafiantes y compartidos.</p> <p>Gestión de personas</p> <p>a) Maneja herramientas de planificación, seguimiento y evaluación de procesos y personas.</p> <p>b) Crea e implementa programas de desarrollo profesional para su equipo de trabajo.</p> <p>c) Retroalimenta de manera asertiva y oportuna, reconociendo los logros y estableciendo compromisos de mejora cuando corresponda a su equipo de trabajo.</p> <p>d) Establece límites y promueve mecanismos de colaboración en la resolución de conflictos.</p> <p>e) Desarrolla y aplica estrategias de trabajo colaborativo.</p> <p>f) Modela conductas en los miembros de su equipo de trabajo.</p> <p>g) Usa herramientas para determinar la continuidad y movilidad de la dotación del establecimiento.</p> <p>Gestión y logro</p> <p>a) Diseña, planifica e implementa acciones administrativas y pedagógicas alineadas con las directrices estratégicas.</p> <p>b) Enfoca la gestión en el aprendizaje y en una cultura de altas expectativas.</p> <p>c) Maneja eficientemente y previsoramente los recursos, identificando oportunidades y optimizando procesos con foco en la calidad y mejora continua.</p>

- d) Aplica procedimientos e instrumentos de gestión, monitoreo y evaluación de cumplimiento de metas anuales.
- e) Identifica y administra situaciones de presión, contingencia y conflictos, creando soluciones oportunas y acordes a los valores y objetivos del proyecto educativo.
- f) Genera acciones curriculares y extracurriculares tendientes a facilitar la transición de los alumnos a enseñanza básica, media, educación superior y/o mercado laboral según corresponda (Para establecimientos de educación regular o de adultos).
- g) Genera acciones curriculares y extracurriculares tendientes a facilitar la transición de los alumnos a establecimientos educacionales regulares (Para establecimientos de educación diferencial/especial).

Relación con entorno y redes

- a) Comunica y negocia posturas de manera abierta, clara y congruente, respetando puntos de vista diferentes, fomentando la convivencia y resolviendo conflictos.
- b) Genera relaciones de cooperación y convenios con organizaciones y actores tanto internos y externos al establecimiento que contribuyan a los objetivos del establecimiento.
- c) Involucra a la comunidad en el Proyecto Educativo incorporando en su gestión aspectos relacionados con las tradiciones y características propias de la comunidad en el que está inserto el establecimiento.

Visión estratégica e In

Ç

novación

- a) Asume y comparte una visión global del proyecto educativo, atendiendo a objetivos, valores y estrategias vinculadas.
- b) Evalúa de manera flexible y rigurosa los problemas, así como los recursos administrativos y pedagógicos con que se cuenta para brindar soluciones eficientes.
- c) Anticipa escenarios y comprende la incidencia de factores externos (locales y nacionales) sobre su gestión, identificando, promoviendo e implementando soluciones creativas acordes al contexto y realidad institucional.
- d) Incentiva la actualización e innovación como medios para lograr un desempeño de excelencia.

Anexo 3: Perfil Directivo⁵⁶
Establecimiento Educacional con desempeño Insuficiente

1. Propósitos del cargo	
	Descripción
1.1.Misión	Al Director le corresponde la dirección, administración, supervisión y coordinación del establecimiento educacional municipal. El Director debe conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, forjando una comunidad educativa orientada al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Para ello debe gestionar, orientar, supervisar y coordinar a los diferentes actores que la conforman así como sus procesos, cautelando el cumplimiento de los lineamientos y orientaciones establecidos.
1.2.Funciones estratégicas	<p>La función principal del Director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional. De acuerdo al Estatuto Docente, al Director le corresponderá desempeñar las siguientes funciones:</p> <p>1. En lo pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. • Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico -pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento. • Adoptar las medidas para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos. <p>2. En lo administrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y de los asistentes de la educación. • Proponer anualmente al sostenedor el término de la relación laboral de hasta un 5% de los docentes del respectivo establecimiento, siempre que hubieren resultado mal evaluados. • Proponer el personal a contrata y de reemplazo, tanto el docente como los asistentes de la educación. • Designar y remover a quienes ejerzan los cargos de Subdirector, Inspector General y Jefe Técnico del establecimiento educacional.

⁵⁶ Lo establecido en este perfil directivo, en términos de misión, estrategias y competencias para el cargo son las mismas consideradas en los demás perfiles (Rurales, Vulnerables y de desempeño alto). La diferencia radica en las ponderaciones propuestas por el MINEDUC para cada ámbito de competencia y las que sean consideradas por los Sostenedores.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ser consultado en la selección de los profesores cuando vayan a ser destinados a ese establecimiento. • Proponer al sostenedor, incrementos a las asignaciones salariales y asignaciones salariales especiales para docentes. • Promover una adecuada convivencia en el establecimiento educacional. <p>3. En lo financiero:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asignar, administrar y controlar los recursos en los casos que se le haya otorgado esa facultad por el sostenedor. <p>Finalmente, el Director del establecimiento educacional deberá informar al sostenedor, al Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal o de la Corporación Municipal y a la comunidad escolar, en diciembre de cada año, el grado de cumplimiento de las metas y los objetivos establecidos en su respectivo convenio de desempeño.</p> <p>Dependiendo del Sostenedor</p> <p>Adicionalmente, el Director tendrá responsabilidad sobre las siguientes atribuciones y/o tareas pedagógicas, administrativas y financieras, que le son delegadas desde el sostenedor municipal al Director del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • AAA • BBB
2. Perfil de Selección	
2.1. Competencias para el ejercicio del cargo	
Factor de Probidad	
<p>Capacidad para conducirse conforme a parámetros de probidad en la gestión de lo público, e identificar conductas o situaciones que puedan atentar contra tales parámetros. Capacidad para identificar y aplicar estrategias que permitan fortalecer estándares de transparencia y probidad en su gestión y métodos de trabajo idóneos para favorecerlas.</p>	
Descripción	Ponderador
<p>Liderazgo y Gestión de personas</p> <p>Capacidad para potenciar una cultura escolar productiva en un clima organizacional de respeto, confianza, colaboración, orden y estructura, articulando sus habilidades con las del equipo, motivando para el logro de objetivos desafiantes, entregando retroalimentación y reconociendo los logros, trabajando a la par y en terreno para gestionar los cambios. Implica hacer partícipes a otros actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones, asumir la responsabilidad por los resultados y tomar medidas difíciles, modelando conductas en los miembros de su equipo y concretizando instancias para el desarrollo de sus competencias y potencial.</p>	25%

<p>Gestión y logro Capacidad para diseñar, planificar e implementar acciones administrativas y pedagógicas alineadas con las directrices estratégicas, imprimiendo en la gestión un fuerte foco en el aprendizaje y una cultura de altas expectativas. Implica evaluar de manera sistemática y rigurosa los resultados obtenidos, así como realizar un manejo eficiente y previsor de los recursos, controlando la gestión, identificando oportunidades y optimizando procesos con foco en la calidad y mejora continua.</p>	25%
<p>Relación con entorno y redes Capacidad para identificar, construir y fortalecer relaciones de cooperación y confianza con actores internos y externos a la organización, aunando voluntades para lograr los propósitos del Proyecto Educativo. Implica la habilidad de comunicarse de manera abierta, clara y congruente, respetando puntos de vista diferentes, fomentando la convivencia y también la capacidad para defender posturas, negociar y resolver conflictos.</p>	10%
<p>Visión estratégica e Innovación Capacidad para asumir y compartir una visión global del proyecto educativo, atendiendo a objetivos, valores y estrategias vinculadas. Implica evaluar de manera flexible y rigurosa los problemas, así como los recursos administrativos y pedagógicos con que se cuenta para brindar soluciones eficientes. Requiere anticipar escenarios y comprender la incidencia de factores externos (locales y nacionales) sobre su gestión, identificando, promoviendo e implementando soluciones creativas acordes al contexto y realidad institucional, incentivando la investigación, actualización e innovación como medios para lograr un desempeño de excelencia.</p>	10%
<p>Manejo de crisis y contingencias Capacidad para identificar y administrar situaciones de presión, contingencia y conflictos, creando soluciones oportunas y acordes a los valores y objetivos del proyecto educativo. Implica la capacidad para establecer límites y promover mecanismos de colaboración en la resolución de conflictos.</p>	15%
<p>Conocimientos técnicos Contar con conocimientos en el ámbito educacional escolar y/o experiencia en gestión. Deseable contar experiencia en aula. Deseable poseer experiencia en cargos de dirección, coordinación y/o jefatura. Deseable manejo de herramientas de planificación, metodologías de enseñanza-aprendizaje, normas y regulaciones vigentes en el ámbito educativo.</p>	15%

Anexo 4: Modelos de liderazgo de Leithwood

DIMENSIÓN	PRÁCTICAS
Mostrar dirección de futuro. Realizar esfuerzos de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un “propósito moral”.	Visión (Construcción de una visión compartida).
	Objetivos (Fomentar la aceptación de objetivos grupales).
	Altas expectativas.
Desarrollar personas. Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también el compromiso y la resiliencia que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas.	Atención y apoyo individual a los docentes.
	Atención y apoyo intelectual.
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes).
Rediseñar la organización. Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.	Construir una cultura colaborativa.
	Estructurar una organización que facilite el trabajo.
	Crear una relación productiva con la familia y la comunidad.
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades).
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en el aula.	Dotación de personal.
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación).
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes).
	Evitar la distracción del staff de lo que es su centro de trabajo.

Anexo 5: Guión Entrevista Directores

Objetivos	Dimensiones	Indicadores/aspectos a evaluar	Preguntas
1. Identificar las prácticas directivas y competencias profesionales necesarias para promover procesos de participación a interior de las escuelas.	Prácticas directivas	Prácticas cotidianas	¿Qué entiende por participación en la escuela y cómo la relaciona con su práctica directiva? ¿Cuáles son las prácticas habituales que usted realiza para generar actividades de participación? ¿Participa a título personal o como director de alguna instancia social o en alguna institución de la comunidad?
		Prácticas relevantes	De ellas ¿Cuáles considera usted que son las más relevantes? ¿Por qué?
		Prácticas por implementar	Además de las ya mencionadas ¿Cree usted que existen otras prácticas importantes que deben realizar los directores y que no se llevan a cabo?
		Valoración de sus prácticas	¿Cómo valora usted su propia práctica en relación con la promoción de la participación familia y comunidad? ¿Por qué?
	Competencias profesionales	Competencias profesionales movilizadas cotidianamente	¿Cuáles son las competencias profesionales que usted moviliza cotidianamente en su práctica directiva? ¿En qué se ven reflejadas?
		Competencias relevantes	¿Cuáles cree usted que deben ser las competencias más relevantes que debe tener un director para fortalecer la participación de las familias y comunidad en su escuela?
		Competencias por fortalecer	¿Qué competencia cree usted que aún le falta por desarrollar?
		Valoración de sus competencias	¿Cómo valora usted su nivel competencial para promover adecuadamente la participación familia y comunidad? ¿Por qué?

2. Describir las diferentes actividades y estrategias de inserción de participación de las familias y comunidad en las escuelas.	Actividades de participación	Variedad de actividades y destinatarios	¿Qué actividades de participación realizan en su escuela y quiénes son los principales destinatarios? Descríbalas
		Institucionalización	¿Cuáles de ellas cree usted que están institucionalizadas? ¿Por qué se llegó a eso?
		Calidad de las actividades	¿Cree usted que efectivamente esas actividades promueven la participación de las familias y la comunidad en escuela? ¿Por qué?
	Estrategias de participación	Procedimiento de instalación de las estrategias	¿Qué estrategia(s) utiliza usted para generar actividades de participación en la escuela?
		Valores priorizados en las estrategias	¿Qué valores y actitudes cree usted que se deben difundir y fortalecer a partir de las actividades de participación?
3. Analizar las principales condicionantes del contexto que favorecen o dificultan la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas.	Condicionantes de contexto	Condicionantes institucionales, socioeconómicos y culturales	Según su opinión ¿Cuáles cree usted que son las principales condicionantes o dificultades de contexto que enfrentan los directores de la comuna para promover adecuadamente la participación de las familias y la comunidad?

Anexo 6: Guión Grupo de Discusión Docentes

Objetivos:

Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados en relación con:

- La promoción de la participación de las familias y la comunidad.
- Las prácticas directivas y competencias movilizadas por los directores.
- La influencia de la función directiva en la promoción de la participación.
- Identificar las principales condicionantes del contexto y propuestas de mejora para enriquecer la labor directiva en esta línea.

Temas:

1. Participación de las familias y la comunidad.
2. Prácticas y competencias directivas.
3. Papel del director.
4. Condicionantes del contexto y propuestas de mejora en la labor directiva.

Objetivos	Dimensiones	Preguntas
Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados de los docentes en relación a la promoción de la participación de las familias y la comunidad en la escuela.	Visión general de la participación y promoción	1. Según sus experiencias ¿Qué significado le asignan al concepto de participación en la gestión de la escuela? ¿Por qué? 2. ¿Creen que las escuelas de la comuna promueven la participación de las familias y la comunidad? ¿En qué se evidencia?
Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados de los docentes en relación a las prácticas directivas y competencias movilizadas por los directores y en cómo la función directiva influye en esa implicación.	Prácticas directivas y Competencias profesionales	3. ¿Qué importancia le asignan al papel del director de escuela en la promoción de la participación? ¿Por qué? 4. ¿Qué competencias personales y profesionales creen ustedes que deben tener los directores para promover esa participación? 5. Actualmente ¿Qué fortalezas y debilidades personales y profesionales destacan en las prácticas de los directores en relación a este tema?
Identificar las principales condicionantes del contexto que enfrentan los directores para llevar a cabo eficientemente estrategias de participación de las familias y la comunidad, y algunas propuestas de mejora.	Condicionantes de contexto	6. ¿Cuáles creen que son las principales fortalezas y debilidades de contexto que tienen los directores para promover acciones de participación?(institucionales, socioeconómicas, culturales) 7. ¿Qué propuestas de mejora creen ustedes que serían adecuadas de implementar para fortalecer el papel de los directores en esta línea?

Anexo 7: Invitación a docentes

Sr(a).

Presente

Estimada Profesora:

Quien suscribe, profesor y actual doctorando de la Universidad de Barcelona, se dirige a usted con el objeto de invitarle a participar de un Grupo de Discusión, con otros colegas de la comuna de Panguipulli, que se realizará en el marco de una investigación para la realización de mi tesis doctoral para obtener el grado de Doctor en Educación y Sociedad.

La tesis titulada *“El papel de los directores y directoras en la promoción de la participación familia y comunidad en las escuelas básicas. El caso de la comuna de Panguipulli – Chile”* tiene como objetivo general conocer y comprender el papel de los directores en la promoción de la participación de las familias y la comunidad en los procesos de mejora.

La conversación se orientará hacia conocer su visión, opiniones e ideas relacionadas con las prácticas directivas que se desarrollan en Panguipulli en torno a la participación de las familias y los agentes comunitarios en las escuelas, priorizando una visión general de la temática.

La selección de su persona se ha basado en unos criterios de selección previamente establecidos. Por ejemplo poseer un experiencia laboral de 5 o más años en escuelas básicas; que haya participado o participe en funciones de asesoría en los Centro Generales de Padres, Consejo Escolar o coordinación de actividades extra-programáticas, jefe de UTP; que comparta y movilice valores éticos como la honestidad, compromiso, lealtad, objetividad, confidencialidad y responsabilidad, entre otros; y finalmente que disponga del tiempo necesario para colaborar en la instancia que se le necesite.

Con la certeza de que usted es poseedora de dichos criterios, tengo plena convicción que su participación en esta actividad será un valioso aporte para la investigación en curso y para generar nuevos conocimientos, que nos ayuden a ir avanzando en el fortalecimiento de una mejor educación para nuestros niños.

Si desea recibir los resultados del estudio, una vez finalizado, le ruego que me lo haga saber a través del correo electrónico que le señalo a continuación.

Independientemente a su decisión final con respecto a la presente invitación, le solicito que me pueda informar lo antes posible al correo electrónico doctoradoclaudiobarrientos@gmail.com

A la espera de una positiva respuesta a la presente, le agradece y saluda afectuosamente.

CLAUDIO BARRIENTOS PIÑEIRO
Profesor
Doctorando Universidad de Barcelona

Barcelona, 7 de noviembre de 2012

Anexo 8: Guión Grupo de Discusión Asistentes de la Educación

Objetivos:

Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados en relación con:

- La promoción de la participación de las familias y la comunidad.
- Las prácticas directivas y competencias movilizadas por los directores.
- La influencia de la función directiva en la promoción de la participación.
- Identificar las principales condicionantes del contexto y propuestas de mejora para enriquecer la labor directiva en esta línea.

Temas:

1. Participación de las familias y la comunidad.
2. Prácticas y competencias directivas.
3. Papel del director.
4. Condicionantes del contexto y propuestas de mejora en la labor directiva.

Objetivos	Dimensiones	Preguntas
Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados de los asistentes de la educación en relación a la promoción de la participación de las familias y la comunidad en la escuela.	Visión general de la participación y promoción	1. ¿Qué importancia le asignan a la participación de las familias y la comunidad en la escuela? ¿Por qué? 2. ¿Creen que las escuelas de la comuna promueven esa participación? ¿En qué se evidencia?
Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados de los asistentes de la educación en relación a las prácticas directivas y competencias movilizadas por los directores y en cómo la función directiva influye en esa implicación.	Prácticas directivas y competencias profesionales	3. ¿Qué importancia le asignan al papel del director de escuela en la promoción de la participación? ¿Por qué? 4. ¿Qué condiciones personales y profesionales creen ustedes que deben tener los directores para promover esa participación? 5. Actualmente ¿Qué fortalezas y debilidades personales y profesionales destacan ustedes en las prácticas de los directores en relación a este tema?
Identificar las principales condicionantes del contexto que enfrentan los directores para llevar a cabo eficientemente estrategias de participación de las familias y la comunidad, y algunas propuestas de mejora.	Condicionantes de contexto	6. ¿Cuáles creen que son las principales fortalezas y debilidades de contexto que tienen los directores para promover acciones de participación?(institucionales, socioeconómicas, culturales) 7. ¿Qué propuestas de mejora creen ustedes que serían adecuadas de implementar para fortalecer el papel de los directores en esta línea?

Anexo 9: Invitación Asistentes de la Educación

Sra.

Presente

Estimada Asistente de la Educación:

Quien suscribe, profesor y actual doctorando de la Universidad de Barcelona, se dirige a usted con el objeto de invitarle a participar de un Grupo de Discusión, con otros colegas de la comuna de Panguipulli, que se realizará en el marco de una investigación para la elaboración de mi tesis doctoral para obtener el grado de Doctor en Educación y Sociedad.

La tesis titulada *“El papel de los directores y directoras en la promoción de la participación familia y comunidad en las escuelas básicas. El caso de la comuna de Panguipulli – Chile”*, tiene como objetivo general conocer y comprender el papel de los directores en la promoción de la participación de las familias y la comunidad en los procesos de mejora.

La conversación se orientará hacia conocer su visión, opinión e ideas relacionadas con las prácticas directivas que se desarrollan en Panguipulli en torno a la participación de las familias y los agentes comunitarios en las escuelas, priorizando una visión general de la temática.

La selección de su persona se ha basado en unos criterios de selección previamente establecidos: Por ejemplo, poseer un experiencia laboral en escuelas básicas; que conozca aspectos relevantes de la temática a desarrollar, que haya participado o participe de alguna actividad relacionada con aspectos relevantes del estudio; que comparta y movilice valores éticos como la honestidad, compromiso, lealtad, objetividad, confidencialidad y responsabilidad, entre otros; y finalmente que disponga del tiempo necesario para colaborar en la instancia que se le necesite.

Con la certeza de que usted es poseedora de dichos criterios, tengo plena convicción que su participación será un valioso aporte en esta actividad para generar nuevos conocimientos, que nos ayuden a ir avanzando en el fortalecimiento de una mejor educación para nuestros niños.

Si desea recibir los resultados del estudio, una vez finalizado, le ruego que me lo haga saber a través del correo electrónico que le señalo a continuación.

Independientemente a su decisión final con respecto a la presente invitación, le solicito que me pueda informar lo antes posible al correo electrónico doctoradoclaudiobarrientos@gmail.com

A la espera de una positiva respuesta a la presente, le agradece y saluda afectuosamente.

CLAUDIO BARRIENTOS PIÑEIRO
Profesor
Doctorando Universidad de Barcelona

Panguipulli, 04 de abril de 2013

Anexo 10: Guión Grupo de Discusión representantes Centro General de Padres

Objetivos:

Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados en relación con:

- La promoción de la participación de las familias y la comunidad.
- Las prácticas directivas y competencias movilizadas por los directores.
- La influencia de la función directiva en la promoción de la participación.
- Identificar las principales condicionantes del contexto y propuestas de mejora para enriquecer la labor directiva en esta línea.

Temas:

1. Participación de las familias y la comunidad.
2. Prácticas y competencias directivas.
3. Papel del director.
4. Condicionantes del contexto y propuestas de mejora en la labor directiva.

Objetivos	Dimensiones	Preguntas
Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados de los Centros Generales de Padres, en relación a la promoción de la participación de las familias y la comunidad en la escuela.	Visión general de la participación y promoción	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo participación ustedes en la escuela? 2. ¿Qué importancia le asignan a la participación de las familias y la comunidad en la escuela? ¿Por qué? 3. ¿Creen que su escuela promueve la participación de las familias y la comunidad? ¿En qué se nota? 4. ¿Consideran que las escuelas fomentan, a través de los C.G.P. y CC.EE. la participación de las familias y la comunidad? ¿En qué se nota?
Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados de los asistentes de la educación en relación a las prácticas directivas y competencias movilizadas por los directores y en cómo la función directiva influye en esa implicación.	Prácticas directivas y competencias profesionales	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Qué importancia le asignan al papel del director de escuela en la promoción de la participación? ¿Por qué? 6. ¿Qué condiciones personales y profesionales creen ustedes que deben tener los directores para promover esa participación? 7. Actualmente ¿Qué fortalezas y debilidades destacan en las prácticas de los directores en relación a este tema? (personales y profesionales).
Identificar las principales condicionantes del contexto que enfrentan los directores para llevar a cabo eficientemente estrategias de participación de las familias y la comunidad, y algunas propuestas de mejora.	Condicionantes de contexto	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Cuáles creen que son las principales fortalezas y debilidades de contexto que tienen los directores para promover acciones de participación?(institucionales, socioeconómicas, culturales) 8. ¿Qué propuestas de mejora creen que serían adecuadas de implementar para fortalecer el papel de los directores en esta línea?

Anexo 11: Invitación representantes Centro General de Padres.

Sr(a).

Presente

Estimado(a) Padre/Madre:

Quien suscribe, profesor de la comuna de Panguipulli y actual estudiante de doctorado en la Universidad de Barcelona de España, se dirige a usted con el objeto de invitarle a participar de una sesión de conversación, con otros padres de la comuna de Panguipulli con experiencia en el trabajo con Centros Generales de Padres de escuelas básicas, acerca de la labor directiva y la participación de las familias y la comunidad en las escuelas. Esta actividad se enmarca dentro de las acciones de investigación para la realización de mi tesis doctoral para obtener el grado de Doctor en Educación y Sociedad.

La tesis titulada *“El papel de los directores y directoras en la promoción de la participación familia y comunidad en las escuelas básicas. El caso de la comuna de Panguipulli – Chile”* tiene como objetivo general conocer y comprender el papel de los directores en la promoción de la participación de las familias y la comunidad en los procesos de mejora.

La conversación se orientará hacia conocer su visión y opinión relacionadas con las prácticas directivas que se desarrollan en Panguipulli en torno a la participación de las familias y los agentes comunitarios en las escuelas, priorizando una visión general de la temática.

La selección de su persona se ha basado en unos criterios de selección previamente establecidos. Por ejemplo, que la persona haya o esté ligado(a) a un cargo en la directiva de la organización como mínimo 2 años; que haya demostrado un compromiso y una visión crítico constructiva para con su escuela; que mantenga buenas relaciones humanas y personales con los integrantes de la unidad educativa; que posea fuertes valores de honestidad, compromiso, lealtad, confidencialidad, responsabilidad, optimismo, entre otros; y por último que tenga la disponibilidad de tiempo necesario para colaborar en la instancia que se le necesite.

Con la certeza de que usted es poseedor(a) de dichos criterios, tenemos plena convicción que su participación en esta actividad será un valioso aporte para la investigación en curso y para generar nuevos conocimientos que nos ayuden a ir avanzando en el fortalecimiento de una mejor educación para nuestros niños.

Si desea recibir los resultados del estudio, una vez finalizado, le ruego que me lo haga saber a través del correo electrónico que le señalo a continuación.

Independientemente a su decisión final con respecto a la presente invitación, le solicito que me pueda informar lo antes posible al correo electrónico doctoradoclaudiobarrientos@gmail.com

A la espera de una positiva respuesta a la presente, le agradece y saluda afectuosamente.

CLAUDIO BARRIENTOS PIÑEIRO
Profesor
Doctorando Universidad de Barcelona

Barcelona, 20 de marzo de 2013

Anexo 12: Guión Grupo de Discusión Representantes de la Comunidad

Objetivos:

Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados en relación con:

- La promoción de la participación de las familias y la comunidad.
- Las prácticas directivas y competencias movilizadas por los directores.
- La influencia de la función directiva en la promoción de la participación.
- Identificar las principales condicionantes del contexto y propuestas de mejora para enriquecer la labor directiva en esta línea.

Temas:

1. Participación de la comunidad.
2. Prácticas y competencias directivas.
3. Papel del director.
4. Condicionantes del contexto y propuestas de mejora en la labor directiva.

Objetivos	Dimensiones	Preguntas
Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados de los representantes de instituciones locales en relación a la promoción de la participación de las familias y la comunidad en la escuela.	Visión general de la participación y promoción	1. ¿A través de qué actividades participan la comunidad en las escuelas? 2. ¿De dónde y por qué nacen esas iniciativas? (propias, del director o son delineadas jerárquicamente).
Identificar las diferentes visiones, opiniones y significados de los representantes de instituciones en relación a las prácticas directivas y competencias movilizadas por los directores y en cómo la función directiva influye en esa implicación.	Prácticas directivas y competencias profesionales	3. ¿Creen que los directores promueven la participación y colaboración de la comunidad en las escuelas? ¿En qué se nota? 4. ¿Qué importancia le asignan al papel del director en la promoción de la participación? ¿Por qué? 5. ¿Qué condiciones personales y profesionales creen que deben tener los directores para promover esa participación? (ideal) 6. Actualmente ¿Qué fortalezas y debilidades personales y profesionales destacan en los directores en relación a este tema? (real)
Identificar las principales condicionantes del contexto que enfrentan los directores para llevar a cabo eficientemente estrategias de participación de las familias y la comunidad, y algunas propuestas de mejora.	Condicionantes de contexto	7. ¿Cuáles creen que son las principales fortalezas y debilidades de contexto que tienen los directores para promover acciones de participación?(institucionales, socioeconómicas, culturales) 8. ¿Qué propuestas de mejora creen que serían adecuadas de implementar para fortalecer el papel de los directores en esta línea?

Anexo 13: Invitación Representantes de la Comunidad

Sr(a).

Presente

Quien suscribe, profesor de la comuna de Panguipulli y actual estudiante de doctorado en la Universidad de Barcelona de España, se dirige a usted con el objeto de invitarle a participar de una sesión de conversación, con otros representantes de instituciones locales, acerca de la labor directiva y la participación de las familias y la comunidad en las escuelas. Esta actividad se enmarca dentro de las acciones de investigación para la realización de mi tesis doctoral para obtener el grado de Doctor en Educación y Sociedad.

La tesis se titulada *“El papel de los directores y directoras en la promoción de la participación familia y comunidad en las escuelas básicas. El caso de la comuna de Panguipulli – Chile”* tiene como objetivo general conocer y comprender el papel de los directores en relación con la promoción de la participación de las familias y la comunidad en los procesos de mejora.

La conversación se orientará hacia conocer su visión y opinión relacionadas con las prácticas directivas que se desarrollan en Panguipulli en torno a la participación de los agentes comunitarios en las escuelas, priorizando una visión general de la temática.

La selección de su persona se ha basado en unos criterios de selección previamente establecidos. Por ejemplo, que la persona tenga experiencia y conozca la realidad de la temática; que posea una visión crítica y constructiva; que posea fuertes valores de honestidad, compromiso social, confidencialidad y responsabilidad; y por último que tenga la disponibilidad de tiempo necesario para colaborar en esta instancia.

Desde ya tenemos la convicción de que su participación en esta actividad, será un valioso aporte para la investigación en curso y para generar nuevos conocimientos que nos ayuden a ir avanzando en el fortalecimiento de una mejor educación para nuestros niños.

Si desea recibir los resultados del estudio, una vez finalizado, le ruego que me lo haga saber a través del correo electrónico que le señalo a continuación.

Independientemente a su decisión final con respecto a la presente invitación, le solicito que me pueda informar lo antes posible al correo electrónico doctoradoclaudiobarrientos@gmail.com

A la espera de una positiva respuesta a la presente, le saluda afectuosamente.

CLAUDIO BARRIENTOS PIÑEIRO
Profesor
Doctorando Universidad de Barcelona

Barcelona, 15 de mayo de 2013

Anexo 14: Cuestionario para Padres y Apoderados/as

El papel de los directores en la participación de los padres y la comunidad Por Claudio Barrientos Piñeiro

Apreciados apoderados.

La presente encuesta forma parte de una investigación de Tesis Doctoral que tiene como objetivo conocer la opinión de los padres y apoderados acerca de las prácticas de los directores(as) de escuelas básicas de Panguipulli y sus habilidades para promover la participación de las familias y la comunidad en la escuela, además de otros aspectos relacionados con su propia participación.

Ésta es anónima, razón por la cual no se le solicita su nombre. Toda la información proporcionada será usada exclusivamente con fines académicos y con absoluta confidencialidad por el responsable del presente estudio.

Protocolo

Instrucciones:

En este instrumento usted encontrará 2 tipos de preguntas, las que deberá responder de la siguiente manera:

- Preguntas de selección múltiple:* Marcar con una "X" en el, o los, casilleros destinados para ese fin.
- Preguntas abiertas:* Escribir una breve respuesta en el espacio de líneas destinado en cada pregunta.

Muchas gracias por su colaboración.

Información inicial

I. Años de experiencia de apoderado/a.

- Más de 8 años
 Entre 5 y 7 años
 Entre 2 y 4 años
 Menos de 2 años

II. Edad: _____

III: Sexo: M F

IV. En cuántas escuelas a estado de apoderado/a.

- Más de 3
 2
 1

V. Nivel Socioeconómico.

- Alto
 Medio
 Medio bajo
 Bajo

VI. Cuál es su relación de parentesco con el estudiante.

- Madre
 Padre
 Otro pariente _____

VI. Zona de residencia en la comuna.

- Urbana
 Rural

Preguntas

1. ¿Cuáles son los principales motivos por los cuales usted asiste a la escuela?

2. Si usted participa en la escuela ¿En qué actividades lo hace?

3. Según su experiencia y opinión ¿Los directores(as) fomentan la realización de actividades de participación de las familias y la comunidad en las escuelas?

Sí ¿Qué actividades se realizan?

No ¿Cuáles cree usted que son las razones?

4. ¿A qué dificultades cree usted que se enfrentan los directores para promover la participación en las escuelas?

5. ¿Bajo qué condiciones usted aumentaría su participación en la escuela? (Indique un máximo de 3)

- Si tuviera más información de las reuniones y actividades que se realizan.
 Si no tuviera que estar siempre pagando.
 Si proporcionaran transporte.
 Si tuviera más tiempo libre.
 Si el director fuera más asequible, cordial y receptivo.
 Si se respetara mi condición social, económica o educativa.
 Otras: _____

6. ¿Qué respuesta obtiene usted del director cuando asiste a hablar con él?

- Siempre me atiende sin demoras.
 Siempre me atiende, aunque a veces debo esperar.
 Debo esperar mucho tiempo para que me atienda.
 A veces no me atiende por estar ocupado.
 Otra _____

7. Señale tres características profesionales o personales de los directores(as) que usted considere que son fundamentales para promover la participación en las escuelas.

- a) _____
b) _____
c) _____

8. ¿Qué tendrían que hacer los directores(as) para lograr una mayor participación de los apoderados en la escuela?

9. Manifieste su nivel de acuerdo en relación con las prácticas de los directores para promover la participación.

<i>Afirmaciones</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
Los directores:				
Se preocupan por mantener informados a los apoderados/as acerca de la situación de su hijo/a.				
Se preocupan por mantener informados a la comunidad en general sobre las actividades que se realizan en la escuela.				
Estimulan y facilitan la participación de los apoderados/as en la vida de la escuela (actividades, procesos de aprendizaje de sus hijos).				
Estimulan y facilitan la participación de personas u organismos externos en la escuela para entregar un mejor servicio educativo (talleres, charlas, proyectos educativos, otros).				
Permiten la utilización de las instalaciones de la escuela a las instituciones de la localidad.				
Permiten la utilización de las instalaciones de la escuela para actividades de los apoderados.				
Consideran las opiniones de los apoderados/as para tomar decisiones relevantes de inversiones, proyectos, funcionamiento de la escuela, planificación de actividades, etc.				
Consideran las opiniones de los apoderados/as para elaborar reglamentos, manuales o Proyecto Educativo de la escuela.				

10. ¿Cuál es su grado de satisfacción con el papel que desempeñan los directores en la promoción de la participación?

Muy satisfecho/a Bastante satisfecho/a
 Poco satisfecho/a Nada satisfecho/a

Anexo 15: Pauta de Observaciones No Participante

Objetivos:

- Identificar las prácticas directivas y competencias profesionales que se movilizan para promover procesos de participación al interior de las escuelas.
- Describir las diferentes actividades y/o estrategias de participación de las familias y comunidad en las escuelas.

I. Reunión ampliada de padres

<i>Foco de observación</i>	<i>Comentarios y descripciones</i>
<i>Antes</i>	
1. El horario de la reunión es conveniente para los padres. Mucho – bastante – poco – nada	
2. El director ha considerado algunas facilidades para que los padres asistan a la reunión (transporte, alimentación, otros). Si – No / Describirlas	
3. Al elaborar la orden del día los padres tienen algún punto(s) de participación. Se insta a los padres a proponer un tema. Si – No / Cuáles son los motivos.	
4. El director dialoga con los padres. Con qué finalidad.	
<i>Durante</i>	
5. El director es quien dirige la reunión. Todo el tiempo - La mitad del tiempo – Sólo un rato – No asistió	
6. De acuerdo al total de apoderados de la escuela, la cantidad de asistente es: Alta – Media - Baja	
7. El director promueve la intervención de todos los padres (evita monologar la reunión). Mucho – bastante – poco – nada	
8. El director considera las opiniones de los padres para la toma de decisiones in situ o futuras. Identificarlas.	
9. El director plantea o motiva acciones o estrategias de participación futuras. Si – No / Describirlas	
<i>Después</i>	
10. El director dialoga con los padres. Con qué finalidad.	

II. Actividad de participación abierta en la escuela

Escuela: _____

Descripción de la actividad.

<i>Foco de observación</i>	<i>Comentarios</i>
<i>Antes</i>	
1. La actividad se realiza en un horario adecuado para la asistencia de los padres y la comunidad. Mucho – bastante – poco – nada	
2. El director dialoga con padres y agentes de la comunidad. Con qué finalidad.	
<i>Durante</i>	
3. El director está presente en la actividad. Todo el tiempo - La mitad del tiempo – Sólo un rato – No asistió	
4. El director se implica directamente en la actividad. Mucho – bastante – poco – nada	
5. De acuerdo al total de apoderados de la escuela, la cantidad de asistente a la actividad es: Alta – Media - Baja	
6. El director delega funciones y responsabilidades en los padres o agentes de la comunidad. Mucho – bastante – poco – nada / Que tipo de funciones o responsabilidades	
7. Los padres toman decisiones dentro de la actividad. Mucho – poco – nada	
<i>Después</i>	
8. El director dialoga con los padres. Con qué finalidad.	
9. El director agradece públicamente por la actividad realizada e incentiva nuevas iniciativas. Si - No	

III. Un día con el director/a.

Directora: _____

Escuela: _____

Fecha: _____

Inicio de la observación: _____

Término de la observación: _____

<i>Observación</i>	<i>Focos</i>	<i>Descripción</i>
1. Gestión de acciones concretas de promoción de la participación.	Llamadas telefónicas, trámites, diligencias, reuniones, contactos, etc.	
2. Visitas o llamadas de padres.	Temas tratados, cantidad de atenciones, motivos de visita o llamada telefónica, relación dialógica.	
3. Visitas o llamadas de agentes de la comunidad.	Temas tratados, cantidad de atenciones, motivos de visita o llamada telefónica, relación dialógica, tipos de agentes.	
4- Otras		