



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Facultad de Ciencias de la Educación



La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas

Doctorando: Juan Carlos Riveras León

Tesis Doctoral

Directora de tesis: Dra. Georgeta Ion

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagógica Aplicada

Doctorado en Educación

Bellaterra, Noviembre, 2020

NOTA IMPORTANTE

En la presente tesis doctoral, con el objetivo de facilitar la lectura, se utiliza “masculino genérico”, para referirse, por ejemplo, a director, profesores, niños, etc. No se excluye ni se hace referencia a un género en particular, por cuanto no corresponde a un lenguaje sexista, ni constituye un tipo de discriminación.

A mi amada esposa Danitza Alejandra Correa.

A mis hijos, María Alejandra, Juan Carlos e Ignacia.

Amor y motivación infinitos.

Agradecimientos

Me siento muy afortunado de poder finalizar este importante, complejo, pero fascinante camino de aprendizaje y desarrollo personal. Por ello, deseo agradecer por los apoyos recibidos en este maravilloso proceso:

A Dios, por darme la fortaleza y sabiduría para continuar, especialmente cuando el camino se torna difícil.

A mi esposa e hijos, han sido soporte, energía y apoyo incondicional.

A la Dra. Marina Tomás, que me acompañó los primeros años como mi directora de tesis, una gran persona, agradezco su profesionalismo, vocación y sabiduría.

A mi directora de tesis, Dra. Georgeta Ion, por guiarme en la finalización de este proceso, por su motivación, comprensión, por sus sugerencias y corrección del trabajo.

A mis colegas, directores y docentes, que han entregado parte de su valioso tiempo en contestar los instrumentos, insumo fundamental para el desarrollo de la investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PARTE I. INTRODUCCIÓN GENERAL	19
i. Presentación del tema de estudio	21
ii Justificación de la investigación	23
iii. Problemática que se plantea / Cuestiones a resolver	24
iv. Delimitación del estudio	24
v. Objetivos y preguntas de la investigación	25
vi. Hipótesis	27
vii. Estructura de la tesis	27
PARTE II. MARCO TEÓRICO	30
Capítulo 1: Liderazgo Educativo	32
1.1. Liderazgo directivo escolar	32
1.2. Rol de los directivos escolares	35
1.3. Tipos de liderazgo educativo	37
1.4. Estilos de liderazgo escolar	39
1.4.1. Liderazgo autocrático	39
1.4.2. Liderazgo democrático	41
1.4.3. Liderazgo laissez-faire	43
1.4.4. Liderazgo transaccional	44
1.4.5. Liderazgo transformacional	45
1.4.6. Liderazgo pedagógico o instruccional	48
1.4.7. Liderazgo Distribuido	49
Capítulo 2: Cambio e innovación escolar: una necesidad	51
2.1. Cambio escolar	51
2.1.1. Innovación escolar	53
2.1.2. Perspectivas y consideraciones del cambio e innovación escolar	56
2.1.3. Dificultades para el cambio e innovación escolar	58
2.2. Innovación para la mejora escolar	60

2.2.1.	Rol del director en el proceso de innovar	61
2.2.2.	Innovación desde los estudiantes, docentes y directivos	64
2.3.	Resistencia al Cambio e innovación	65
2.3.1.	Otros factores limitantes para innovar en la escuela	69
2.3.2.	Limitantes Burocráticas	71
2.4.	Consideraciones sobre la evaluación de la innovación	73
2.5.	Cultura Escolar Favorable a la Innovación	75
2.5.1.	¿Qué se entiende por cultura escolar?	75
2.5.2.	Cultura Escolar para la Innovación	77
2.5.3.	Cultura Escolar para la Innovación: un desafío para los directores	79
 PARTE III. MARCO CONTEXTUAL		83
 Capítulo 3. Contextualización del estudio		85
3.1.	Consideraciones generales del contexto del estudio	85
3.2.	El liderazgo escolar en Chile: políticas pública	88
3.2.1.	Liderazgo escolar: una mirada a América Latina	88
3.3.	Políticas públicas en función del fortalecimiento directivo escolar en Chile	90
3.3.1.	Marco para la buena dirección (2005)	92
3.3.2.	Concursabilidad extendida de los cargos de directores de establecimientos educacionales municipales (Ley 20.006, 2005)	93
3.3.3.	Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)	93
3.3.4.	Asignación de Desempeño Colectivo (ley 19.933, 2005)	94
3.3.5.	Ley General de Educación (N° 20.370, 2009)	95
3.3.6.	Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501, 2011)	95
3.3.7.	Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529, 2011)	96
3.3.8.	Nuevos programas para la formación de directivos (2012)	97
3.3.9.	Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar	99
3.3.10.	Centros de Liderazgo Escolar	100
3.4.	Tendencias en la normativa relativas a la gestión escolar en Chile	102
3.5.	Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED)	104

PARTE IV. MARCO METODOLÓGICO	106
Capítulo 4. Marco metodológico de la investigación	108
4.1. Tipo de investigación	108
4.2. Enfoque cuantitativo del estudio	109
4.3. Enfoque cualitativo del estudio	112
4.4. Diseño de la investigación	114
4.5. Complementariedad del enfoque cuantitativo-cualitativo en la investigación ...	114
4.6. Temporalización de la investigación	116
4.7. Instrumentos del estudio	117
4.7.1. Descripción de los instrumentos	117
4.8. Construcción de los instrumentos del estudio	118
4.9. Construcción y validación del cuestionario	120
4.9.1. Proceso de validación del cuestionario	122
4.9.2. Estadísticos de fiabilidad: Alfa de Cronbach	125
4.10. Construcción y validación de las entrevistas	127
4.10.1. Proceso de validación de la entrevista	128
4.11. Criterios determinación de la muestra inicial del estudio	131
4.12. Muestra final del estudio	132
4.13. Procedimiento de análisis de los instrumentos	135
4.13.1. Análisis de los instrumentos de la investigación	135
4.13.2. Procedimientos para el análisis de los datos cuantitativos	135
4.13.3. Procedimiento para el análisis de los datos cualitativo	136
4.14. Proceso de triangulación de los resultados	137
 PARTE V. RESULTADOS	 140
Capítulo 5. Resultados de la investigación	142
5.1. Resultados cuantitativos de investigación	143
5.1.1. Información general	143
5.1.2. Resultados por ítem del cuestionario	147
5.1.3. Síntesis de resultados por objetivo	182
Objetivo 1. Implicación de los docentes con el cambio y la innovación	182

Objetivo 2. Estilos de liderazgo directivo	183
Objetivo 3. Comprensión del liderazgo en la innovación	185
5.1.4. Correlaciones destacadas en el estudio	186
5.1.5. Análisis de asociación entre las variables	197
5.2. Resultados cualitativos de la investigación	199
5.2.1. Resultados entrevista a los directores	199
5.2.1.1. Objetivo 1: Analizar la influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación. Resultados por dimensiones	199
5.2.1.2. Objetivo 2: Identificar el estilo de liderazgo que contribuye en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación. Resultados por dimensiones	209
5.2.1.3. Objetivo 3: Comprender el rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas	220
5.2.2. Resultados entrevista a los docentes	225
5.2.2.1. Objetivo 1: Analizar la influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación	225
5.2.2.2. Objetivo 2: Identificar el estilo de liderazgo que contribuye en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación. Resultados por dimensiones	234
5.2.2.3. Objetivo 3: Comprender el rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas. Resultados por dimensión	249
5.3. Triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos	254
 PARTE VI. CONCLUSIONES GENERALES	 262
6.1. Conclusiones del estudio	264
6.2. Limitaciones del estudio	268
6.3. Propuestas para futuros estudios	269
 PARTE VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 271
7.1. Bibliografía	273

PARTE VIII. ANEXOS	294
Anexo 1. Guion entrevista directores	296
Anexo 2. Guion entrevista docentes	297
Anexo 3. Transcripción de una entrevista a un director	298
Anexo N° 4 Transcripción de una entrevista a un docente	303
Anexo N° 5 Cuestionario	308
Anexo N° 6 Carta de invitación para participar en el estudio (profesores y directivos)	312
Anexo N° 7 Resultados validación de los jueces	314

Índice de tablas

Tabla 1.	Correspondencia objetivos y preguntas de la investigación	26
Tabla 2.	Docentes según dependencia administrativa	87
Tabla 3.	Distribución de estudiantes de acuerdo a la dependencia administrativa, Región de Magallanes	87
Tabla 4.	Distribución de los docentes según años de servicio en el sistema escolar	88
Tabla 5.	Distribución de los docentes respecto al tramo etario	88
Tabla 6.	Políticas que consideran la función directiva en Chile (2000-2020)	103
Tabla 7.	Temporalización del estudio	116
Tabla 8.	Variables de la investigación	120
Tabla 9.	Cuadro de jueces validación cuestionario	123
Tabla 10.	Resumen del procesamiento de los casos	124
Tabla 11.	Resultados Alfa de Cronbach	125
Tabla 12.	Alfa de Cronbach por ítems del cuestionario depurado	125
Tabla 13.	Matriz entrevista directores	129
Tabla 14.	Matriz entrevista profesores	130
Tabla 15.	Cuadro población total escuelas y docentes Región de Magallanes	131
Tabla 16.	Cuadro escuelas y docentes posibles de ser incluidos en el estudio	131
Tabla 17.	Muestra original por criterios de las escuelas objeto de estudio	132
Tabla 18.	Muestra final de las escuelas objeto de estudio y sus características	133
Tabla 19.	Docentes por escuela incorporados en el estudio	133
Tabla 20.	Submuestra cuestionario	134
Tabla 21.	Submuestra entrevistas	134
Tabla 22.	Distribución según género	143
Tabla 23.	Distribución por tipo de establecimiento	143
Tabla 24.	Distribución según ubicación geográfica	144
Tabla 25.	Antigüedad en el establecimiento	145
Tabla 26.	Titulados en educación	146
Tabla 27.	Grado académico máximo obtenido	146
Tabla 28.	Pregunta 1: Estimulación para formar equipos y dar soluciones	147
Tabla 29.	Pregunta 2: Generación de espacios para la reflexión	148
Tabla 30.	Pregunta 3: Incentivo para implicarse en propuestas de mejora	149
Tabla 31.	Pregunta 4: Valoración de los docentes como personas	150

Tabla 32.	Pregunta 5: Generación de vínculos de confianza	151
Tabla 33.	Pregunta 6: Estimulación para identificarse con la innovación	152
Tabla 34.	Pregunta 7: Establecimiento de canales de comunicación	153
Tabla 35.	Pregunta 8: Consideración de docente en la toma de decisiones	154
Tabla 36.	Pregunta 9: Favorecimiento del intercambio de ideas	155
Tabla 37.	Pregunta 10: Análisis en equipo las nuevas ideas	156
Tabla 38.	Pregunta 11: Evaluación continua del cumplimiento de tareas	157
Tabla 39.	Pregunta 12: Comunicación de tareas específicas a los docentes y equipos ..	158
Tabla 40.	Pregunta 13: Reconocimiento a los docentes por su buen cumplimiento	159
Tabla 41.	Pregunta 14: Confianza en la toma de decisiones de los dirigidos	160
Tabla 42.	Pregunta 15: Generación de una visión compartida	161
Tabla 43.	Pregunta 16: Toma de decisiones en forma planificada	162
Tabla 44.	Pregunta 17: Concentración de decisiones en la figura del director	163
Tabla 45.	Pregunta 18: La dirección es de imponer su voluntad	164
Tabla 46.	Pregunta 19: La dirección procura tener el control de todo	165
Tabla 47.	Pregunta 20: La dirección posee un rol pasivo dentro de institución	166
Tabla 48.	Pregunta 21: La dirección posee un rol de “dejar hacer”	167
Tabla 49.	Pregunta 22: Se delega responsabilidades sin realizar seguimiento	168
Tabla 50.	Pregunta 23: Consideración de los docentes como responsables	169
Tabla 51.	Pregunta 24: Se expresa públicamente la necesidad de cambio e innovación	170
Tabla 52.	Pregunta 25: Planificación de dinámicas para producir cambios	171
Tabla 53.	Pregunta 26: Se promueve la inclusión de nuevas prácticas pedagógicas	172
Tabla 54.	Pregunta 27: Objetivo principal el aprendizajes de los estudiantes	173
Tabla 55.	Pregunta 28: Análisis de los factores en relación a los resultados	174
Tabla 56.	Pregunta 29: La dirección posee un alto reconocimiento de la comunidad	175
Tabla 57.	Pregunta 30: La dirección es fundamental para incorporar mejoras	176
Tabla 58.	Pregunta 31: Mejoramiento sistemático incorporando innovaciones	177
Tabla 59.	Pregunta 32: Dirección es ejemplo de compromiso y responsabilidad	178
Tabla 60.	Pregunta 33: Se detectan problemas y se anticipan las soluciones	179
Tabla 61.	Pregunta 34: Existencia de aprendizaje permanente del personal	180
Tabla 62.	Síntesis implicación de los docentes con el cambio y la innovación	182
Tabla 63.	Estilos de liderazgo directivo	184
Tabla 64.	Comprensión del rol del liderazgo en la generación de la innovación	185

Tabla 65.	Correlación “liderazgo democrático” y “generación de espacios para la reflexión”	186
Tabla 66.	Correlación “liderazgo democrático” y “incentivar a implicarse con propuestas de mejora”	187
Tabla 67.	Correlación “liderazgo democrático” y “valorar a los docentes y considerar su opinión”	187
Tabla 68.	Correlación “liderazgo distribuido” con “valorar a los docentes y considerar su opinión”	188
Tabla 69.	Correlación en entre “liderazgo democrático” y “la dirección es valorada como gestor de cambios e innovaciones”	189
Tabla 70.	Correlación entre “liderazgo transformacional” y “la dirección es fundamental para la incorporación de programas de mejora”	190
Tabla 71.	Correlación entre “liderazgo transaccional” y “la dirección cuenta con información para detectar problemas y anticipar soluciones”	191
Tabla 72.	Correlación entre “liderazgo transformacional” y “la dirección cuenta con información para detectar problemas y anticipar soluciones”	192
Tabla 73.	Correlación entre “liderazgo democrático” y “existe un aprendizaje permanente del personal”	193
Tabla 74.	Correlación entre “evaluación de tareas” y “organización en la toma de decisiones”	194
Tabla 75.	Correlación entre “evaluación continua del cumplimiento de tareas” y “existe un aprendizaje permanente, base para los logros institucionales”	195
Tabla 76.	Relación variables de contexto y variables del cuestionario	196
Tabla 77.	Prueba de Mann Whitney	197
Tabla 78.	Distribución grado académico e ítems 7	197
Tabla 79.	Distribución grado académico e ítem 7	198

Índice de figuras

Figura 1.	Dimensiones abordadas por el Marco para la buena Dirección y Liderazgo Escolar 2005	99
Figura 2.	Esquema de la secuencia de la investigación cuantitativa	110
Figura 3.	Esquema de la secuencia de la investigación cualitativa	113
Figura 4.	Referentes bibliográficos para construcción de los instrumentos	119
Figura 5.	Encabezado del cuestionario	121
Figura 6.	Datos personales e institucionales de los informantes	121
Figura 7.	Planilla vaciada de evaluación jueces proceso validación	123
Figura 8.	Síntesis de las fases de la construcción del cuestionario	127
Figura 9.	Procedimiento del análisis entrevistas	137
Figura 10.	Distribución según Género	143
Figura 11.	Tipo de establecimiento	144
Figura 12.	Ubicación geográfica	144
Figura 13.	Antigüedad en el establecimiento	145
Figura 14.	Posesión de título	146
Figura 15.	Grado académico máximo	147
Figura 16.	Pregunta 1: Estimulación para formar equipos y dar soluciones	148
Figura 17.	Pregunta 2: Generación de espacios para la reflexión	149
Figura 18.	Pregunta 3: Incentivo para implicarse en propuestas de mejora	150
Figura 19.	Pregunta 4: Valoración de los docentes como personas	151
Figura 20.	Pregunta 5: Generación de vínculos de confianza	152
Figura 21.	Pregunta 6: Estimulación para identificarse con la innovación	153
Figura 22.	Pregunta 7: Establecimiento de canales de comunicación	154
Figura 23.	Pregunta 8: Consideración de docente en la toma de decisiones	155
Figura 24.	Pregunta 9: Favorecimiento del intercambio de ideas	156
Figura 25.	Pregunta 10: Análisis en equipo las nuevas ideas	157
Figura 26.	Pregunta 11: Evaluación continua del cumplimiento de tareas	158
Figura 27.	Pregunta 12: Comunicación de tareas específicas a los docentes y equipos	159
Figura 28.	Pregunta 13: Reconocimiento a los docentes por su buen cumplimiento	160
Figura 29.	Pregunta 14: Confianza en la toma de decisiones de los dirigidos	161
Figura 30.	Pregunta 15: Generación de una visión compartida	162
Figura 31.	Pregunta 16: Toma de decisiones en forma planificada	163

Figura 32.	Pregunta 17: Concentración de decisiones en la figura del director	164
Figura 33.	Pregunta 18: La dirección es de imponer su voluntad	165
Figura 34.	Pregunta 19: La dirección procura tener el control de todo	166
Figura 35.	Pregunta 20: La dirección posee un rol pasivo dentro de institución	167
Figura 36.	Pregunta 21: La dirección posee un rol de “dejar hacer”	168
Figura 37.	Pregunta 22: Se delega responsabilidades sin realizar seguimiento	169
Figura 38.	Pregunta 23: Consideración de los docentes como responsables	170
Figura 39.	Pregunta 24: Se expresa públicamente la necesidad de cambio e innovación	171
Figura 40.	Pregunta 25: Planificación de dinámicas para producir cambios	172
Figura 41.	Pregunta 26: Se promueve la inclusión de nuevas prácticas pedagógicas	173
Figura 42.	Pregunta 27: Objetivo principal el aprendizajes de los estudiantes	174
Figura 43.	Pregunta 28: Análisis de los factores en relación a los resultados	175
Figura 44.	Pregunta 29: La dirección posee un alto reconocimiento de la comunidad ..	176
Figura 45.	Pregunta 30: La dirección es fundamental para incorporar mejoras	177
Figura 46.	Pregunta 31: Mejoramiento sistemático incorporando innovaciones	178
Figura 47.	Pregunta 32: Dirección es ejemplo de compromiso y responsabilidad	179
Figura 48.	Pregunta 33: Se detectan problemas y se anticipan las soluciones	180
Figura 49.	Pregunta 34: Existencia de aprendizaje permanente del personal	181
Figura 50.	Síntesis implicación de los docentes con el cambio y la innovación	183
Figura 51.	Estilos de liderazgo directivo	184
Figura 52.	Comprensión del rol del liderazgo en la generación de la innovación	185

PARTE I. INTRODUCCIÓN GENERAL

- i. Presentación del tema de estudio
- ii. Justificación de la investigación
- iii. Problemática que se plantea / Cuestiones a resolver
- iv. Delimitación del estudio
- v. Objetivos y preguntas de la investigación
- vi. Hipótesis
- vii. Estructura de la tesis

i. Presentación del tema de estudio

Los cambios sociales del mundo globalizado demandan mayor capacidad competitiva. Lo que implica que las organizaciones escolares deben adaptarse a este sistema cambiante, exigente y desafiante. Por ello, es una necesidad crucial que las organizaciones escolares tengan la capacidad de innovar (Anderson, 2017; Bolívar, 2015; Fullan y Quinn, 2016;; Ramírez, García, & Cruel, 2017) y que esta capacidad esté institucionalizada. No de forma aislada, sino como parte de su cultura (Gairín, 2015; Hargreaves & Fullan, 2014; Leithwood, 2009; Ruay, Ferrada, Ibarra y Araya, 2017; Rubia, 2018).

La clave de una escuela que pretende mejorar constantemente, entendido como la consecución de mejores resultados educativos, está en la búsqueda de soluciones innovadoras modificando sus prácticas sean estas pedagógicas u organizacionales (López y Basto, 2010). Con la finalidad de transformar las prácticas en acciones que producen en forma directa e indirecta mayores y mejores resultados. Esto implica que no podemos concebir hoy en día una institución que no crea o incorpore formas distintas de operar. Esto requiere de esfuerzos y compromisos que operan en forma colectiva y no como meras decisiones y aventuras individuales (Hargreaves y Fullan 2014).

Si bien es cierto que las innovaciones no son las mismas entre las instituciones, ya que no existen escuelas que sean iguales entre sí, aunque se encuentren en lugares con condiciones externas muy similares, las personas y sus relaciones las hacen diferentes unas de otras. Por consiguiente, no es posible manifestar que una escuela es innovadora si replica tal o cual estrategia. Pero sí es posible identificar ciertas características o elementos que permiten reconocerlas como escuelas innovadoras o escuelas que poseen un potencial que se orienta en el camino hacia la innovación.

Al hablar del desarrollo e innovación de las escuelas, inmediatamente, la mirada va hacia quienes conducen o son responsables de conducir la organización educativa. Estos son los directores de las escuelas. Aunque no siempre la innovación nace de las iniciativas de su liderazgo. Ya que esta puede surgir de los docentes, de la administración o del mismo ministerio de educación. De todos modos, resulta importante el rol del director de escuela para la gestión de la innovación al interior de los centros escolares.

Diversas investigaciones afirman la importancia de la dirección en el desarrollo de una escuela (Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Del-Arco y Flores, 2018; Fullan, 2011; Izquierdo, 2016; Leithwood, McKinsey & Co., 2010; Weinstein, Muñoz, & Flessa, 2019). La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en el estudio “Mejorar el liderazgo escolar” editados por Beatriz Pont, Deborah Nusche y Hunter Moorman (2008) señala: “el liderazgo escolar (...) desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros” (p. 9).

En esa línea esta investigación, pretende conocer el rol del director en la generación de una cultura organizacional favorable a la innovación de las escuelas. Lo anterior implica profundizar en las acciones de los directores que contribuyen a generar en las escuelas una apertura hacia el cambio y la innovación. Pero ¿por qué los directores? Porque cumplen un rol determinante. Porque son ellos en quienes recae el desafío de desarrollar competencias y habilidades para liderar el cambio (Fullan, 2015).

Para llevar a cabo esta investigación, en primer lugar, se identificaron las escuelas que presentan ciertas evidencias que permiten sostener que han incorporado acciones innovadoras. Integrando cambios tanto en lo pedagógico como en el área administrativa. Entendiendo el término “innovación” como cambios que implican mejoras en los procesos y/o resultados. Para identificar dichas escuelas se parte como base del programa Ministerial que mide el Desempeño de Establecimientos que reciben Aportes de Estado (SNED) o que posean resultados educativos por sobre la media regional en pruebas estandarizadas. Como en el caso del SIMCE. Este programa, SNED, considera los resultados en función del grupo socioeconómico de los estudiantes que atienden.

El estudio se aborda a través de una metodología mixta cuantitativa-cualitativa. La utilización de una metodología mixta busca complementar el estudio descifrando con mayor claridad la información que se pretende encontrar. Esto permitirá una mejor comprensión de la problemática que al considerar un solo enfoque. La recogida de información se realizó a partir de un cuestionario aplicado a los docentes y directores.

ii. Justificación de la investigación

En primer lugar, esta investigación se justifica desde el punto de vista personal, desde el rol de educador, al asumir la responsabilidad de liderar una escuela como director. Desde esa función me nace un interés por desarrollar los mayores conocimientos posibles acerca de un liderazgo más efectivo. Con énfasis en un enfoque que propicie la innovación y el cambio en los aspectos pedagógicos, de gestión y administración de las escuelas. Con el fin avanzar en la calidad de los aprendizajes, que en definitiva son y deben ser el corazón de los esfuerzos en toda acción del ámbito educativo.

Desde el punto de vista científico y teórico, existen múltiples estudios (Barber y Mourshed, 2007; Del-Arco y Flores, 2018; Fullan, 2015; Pont, Nusche y Moorman, 2008) que señalan y confirman que la acción directiva constituye el segundo factor de mayor importancia para la mejora escolar después de la acción directa del profesor en el aula. Además, el liderazgo directivo implica desarrollar competencias y habilidades para liderar el cambio (Fullan, 2015), justificando los esfuerzos dedicados en este importante factor.

Desde el punto de vista de la mejora educativa, se justifica en la búsqueda de nuevas acciones que permitan afectar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, resulta imprescindible buscar respuestas que satisfagan tal objetivo. En ese camino, el estudio sobre la importancia del liderazgo para la innovación y mejora escolar se respalda ampliamente de acuerdo con esa noble finalidad.

Como educador, y en consideración a la responsabilidad social que implica, es preciso buscar formas más eficientes y eficaces de hacer, de gestionar y de administrar los aspectos educacionales. Ya que debiese, el estudio de la innovación educativa, ser inherente al rol de los educadores, de la investigación y del trabajo en pos de la mejora de la educación, por su trascendencia e importancia para cada persona y de la sociedad.

iii. Problemática que se plantea / Cuestiones a resolver

La innovación juega un papel central en el desarrollo de las instituciones. Esto no es ajeno a los centros escolares que, en general, presentan debilidades o no desarrollan acciones sistemáticas favorecedoras de la innovación y que los conduzca a una mejora permanente. Por ello es fundamental identificar y analizar las escuelas que presentan las características en el plano de la innovación y estudiar su cultura organizacional desde el punto de vista de la acción directiva. La importancia del liderazgo directivo es transcendental en la generación de condiciones para la innovación en tanto existen evidencias que indican que el cambio y la innovación requieren cierta forma de entender y gestionar el liderazgo (Harris & Muijs, 2005; Harrys & Lambert, 2003; Thomson & Blackmore, 2006).

En esta investigación se identifican las acciones directivas que facilitan, integran y promueven la innovación en ciertas escuelas que presentan características destacadas dentro del sistema y los estilos de liderazgo de los directores de los establecimientos objeto de estudio. Esto puede configurar un reflejo para los actores educativos del mismo o de otros contextos. De tal forma de generar una aportación a la educación desde la acción directiva con foco en la innovación y en el desarrollo institucional.

iv. Delimitación del estudio

La temática de estudio se centra en el rol de los directores como agentes en la creación de las características propias de la cultura escolar que propician la innovación en las escuelas, cómo estos generan la implicación de los docentes con la innovación, el o los estilos de liderazgos que se relacionan y la comprensión de los docentes de este fenómeno. El estudio se lleva a cabo en la Región de Magallanes, en escuelas destacadas por el Sistema Educativo Chileno, entre los años 2016 y 2020. Mediante la aplicación de un cuestionario, instrumento que se detalla su construcción y aplicación en apartados posteriores, aplicado a una muestra de docentes de escuelas seleccionadas. Además de la aplicación de entrevistas a los actores claves, directores y docentes. El complemento de la metodología mixta cuantitativa-cualitativa permite obtener resultados y conclusiones que configuran un aporte al conocimiento científico en el área de estudio.

v. Objetivos y preguntas de la investigación

Después de la revisión de diversas investigaciones relativas a la temática de estudio; en específico: cambio y mejora escolar, innovación en la escuela, liderazgo escolar para innovación, estilos de liderazgo, implicación con la innovación y cultura escolar para innovación; se procedió a la formulación de los objetivos de acuerdo a la finalidad que se persigue que es foco de interés del investigador.

Objetivo general

La investigación como principal objetivo pretende:

- a. Analizar la influencia del liderazgo del director en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación de las escuelas.

Objetivos específicos

- a. Analizar la influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación.
- b. Identificar el estilo de liderazgo que contribuye en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación.
- c. Comprender el rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas.

Preguntas de investigación

Lo anterior nos lleva a plantear las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que facilitan y promueven la implicación de los docentes con la innovación?

Uno de los aspectos centrales que aseguran el éxito del proceso de cambio e innovación corresponde a la implicación de los actores que ejecutan las acciones. En el caso particular de las escuelas, esta tarea es propia, especialmente, de los docentes. Por lo que conocer aquellas acciones directivas que permitan o empujen el compromiso de los docentes con la innovación es clave para mostrar los hechos concretos que impulsan estas transformaciones.

- b. ¿Qué estilo de liderazgo contribuye en la generación de una organización promotora de la innovación?

Con la respuesta a esta interrogante se busca identificar el o los estilos de liderazgo que se ajustan a la generación de una cultura escolar que favorezcan los cambios y las innovaciones necesarias.

- c. ¿Los docentes comprenden el rol de los directores como agentes fundamentales de los centros escolares en la generación de una cultura favorable a la innovación?

Con las respuestas a esta pregunta se espera conocer la comprensión, percepción y valoración por parte de los docentes sobre el rol que posee el director como agente de cambio.

Correspondencia de los objetivos y las preguntas de la investigación

Tabla 1. Correspondencia objetivos y preguntas de la investigación

Objetivo General: Analizar la influencia del liderazgo del director en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación de las escuelas. Pregunta:	
Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las acciones de los directores que contribuyen en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación?	
Objetivos específicos	Preguntas de investigación
Analizar la influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación.	¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que facilitan y promueven la implicación de los docentes con la innovación?
Identificar el estilo de liderazgo que contribuye en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación.	¿Qué estilo de liderazgo contribuye en la generación de una organización promotora de la innovación?
Comprender el rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas.	¿Los docentes comprenden el rol de los directores como agentes fundamentales de los centros escolares en la generación de una cultura favorable a la innovación?

vii. Hipótesis

Para el objetivo de la investigación es más adecuado comenzar desde la base de supuestos de partida que de hipótesis. Esto en el sentido clásico del concepto, por lo tanto, se partirá de una base de una hipótesis de referencia, fundamentada por la bibliografía que, a través de estudios, llevan a plantear lo siguiente:

- La acción directiva es fundamental en la generación de una organización innovadora.
- Existen estilos de liderazgos que favorecen o limitan la generación de innovación en las escuelas.

vii. Estructura de la tesis

La presente tesis de investigación se estructura de la siguiente forma:

- **Parte I. Introducción:** contiene la presentación de la investigación. Allí se describe la temática, las razones que motivan el estudio, la metodología utilizada, los objetivos, las preguntas de investigación y los supuestos de partida a modo de hipótesis.
- **Parte II. Marco Teórico:** esta parte del estudio se divide en los capítulos 1 y 2. Recopila los antecedentes bibliográficos previos que fundamentan la investigación. Constituye el soporte teórico necesario y elementos que permiten comprender el tema de estudio. Dentro de los tópicos abordados se encuentran: el liderazgo escolar, los estilos de liderazgo, el cambio y la innovación escolar, el rol de los directores en el proceso de innovación y la cultura escolar.
- **Parte III. Marco Contextual:** esta parte comprende el capítulo 3. Se centra en el contexto en el que se desarrolla la investigación. Considera aspectos de la caracterización del Sistema Educativo Chileno, la política pública en relación con el fortalecimiento del liderazgo directivo escolar de los últimos 20 años y la descripción del Sistema Desempeño de Establecimientos que reciben Aportes de Estado (SNED). Este es último clave, ya que el estudio se funda en escuelas y liceos reconocidos por este sistema.

- **Parte IV. Marco Metodológico:** contiene el **capítulo 4**. En él se describe la metodología empleada en el estudio, correspondiente a una metodología mixta cualitativa-cuantitativa, la construcción de los instrumentos, los procesos de validación de los instrumentos, los procedimientos de aplicación y análisis de los datos obtenidos.
- **Parte V. Resultados:** comprende el **capítulo 6**. Contiene los resultados de la investigación. Tanto los referidos a la dimensión cualitativa, en el que se exponen los resultados de las entrevistas a los directores y docentes, como los correspondientes a la dimensión cuantitativa, correspondientes a la aplicación del cuestionario. Además de la triangulación de ambos métodos.
- **Parte VI. Conclusiones Generales:** alberga el **capítulo 7**. En él, se exponen las conclusiones de la investigación. Que corresponden a los argumentos encontrados a partir de los trabajos previos y de los resultados obtenidos. También se explicitan las limitaciones y propuestas de nuevos estudios que se originan a partir de las mismas.
- **Parte VII. Referencias Bibliográficas:** apartado en el que se explicitan las referencias teóricas de investigaciones realizadas que fundamentan la tesis.
- **Parte VIII Anexos:** al final del estudio se consideran los anexos respectivos, tales como: cuestionario, guiones de entrevistas, carta solicitud de autorización, entre otros.

PARTE II. MARCO TEÓRICO

- **Capítulo 1. Liderazgo Educativo**
- **Capítulo 2. Cambio e innovación escolar: una necesidad**

Capítulo 1: Liderazgo Educativo

Presentación del capítulo

El presente capítulo vertebra sobre la conceptualización que caracteriza “el liderazgo escolar”, fundamentado en la bibliografía existente. Abarca los cimientos científicos que ponen de manifiesto la importancia del liderazgo escolar para la mejora de la calidad de la educación.

En los primeros apartados, se explicitan las diversas definiciones del concepto de “liderazgo escolar”, citados de manera recurrente por los investigadores para abordar esta temática. Se incluyen los argumentos que caracterizan las prácticas que se encaminan hacia un liderazgo efectivo para éxito de las escuelas.

Luego se presentan diversos tipos de liderazgo, describiendo las características vinculadas a los mismos. Se referencian posteriormente los estilos de liderazgo vinculados al campo educativo.

El tema expuesto en este capítulo es de gran relevancia para el estudio, porque argumenta de manera sólida el porqué es importante el liderazgo escolar para escuelas y sostiene la justificación de la presente investigación.

1.1. Liderazgo directivo escolar

En cualquier grupo humano que se reúne con el objetivo de realizar alguna actividad o conseguir un logro, por muy básico que este sea, se tiene claro que debe contar con un líder, quien tendrá como función coordinar y fusionar las diferentes opiniones y las labores a realizar. Por lo tanto, se entiende que el líder debe contar con las capacidades necesarias para realizar esta función de coordinación y dirección. Especialmente, debe ser capaz de motivar a los miembros del grupo y tener capacidad de convencimiento y de gestión del trabajo conjunto.

Al respecto, existen una indeterminada cantidad de definiciones de “liderazgo” disponibles, pero estas se inclinan por la “relación” o “capacidad de influir” sobre un grupo determinado

tras un propósito (Castro y Lupano, 2007; Daft, 2006; Haslam, Reicher, & Platow, 2011; Leithwood, 2009; Maxwell, 2005; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Vaillant, 2015).

Esta capacidad se basa en sus habilidades, conocimientos y autoridad personal para desarrollar en conjunto proyectos y actividades relativas al bien común del grupo. Apoyado por una autoridad formal que le entrega el cargo, como en el caso de los directores establecimientos educacionales (Bolívar, 2010). A esta característica se le considera fundamental para cumplir con los planes de calidad y equidad en la educación por su gestión en la motivación de los profesores principalmente (Bolívar, 2010).

En parte aclarado el concepto en forma general, se debe destacar que la dirección de la escuela es fundamental para el éxito de un proceso de mejora en la calidad escolar. Incluso para el éxito y el desarrollo del establecimiento (Fullan, 1996; Northouse, 2004). Esto adquiere ribetes trascendentales, tanto que se considera como indiscutible que después de la actividad docente de los profesores de la escuela constituye el factor interno más importante para el logro del aprendizaje en los estudiantes (Barber & Mourshed, 2008; Pont, Nusche, & Moorman, 2009). Por lo tanto, para el éxito del proceso de mejora educativa de las escuelas es imprescindible contar y establecer el liderazgo adecuado.

Para el caso específico del liderazgo escolar, en su actual visión, se requiere que el directivo de un establecimiento educacional conozca los conceptos y elementos relacionados con la equidad y la inclusión, de manera de poder considerarlo dentro de las actividades de enseñanza y evaluación.

Dentro de las características profesionales y personales que debe presentar un director de establecimiento educacional para un adecuado liderazgo, se considera la importancia de contar con los conocimientos profesionales necesarios para introducir los cambios que indique la sociedad. Incluyendo las particularidades que involucra el contexto del establecimiento donde ejerce la responsabilidad de liderar para cumplir con los planes y programas establecidos, así como con sus metas particulares del centro escolar. Además de tener el conocimiento para preparar y adaptar en currículo de estudio que permitan entregar a los alumnos los conocimientos establecidos por los programas y en base al Proyecto Educativo del establecimiento (MINEDUC, 2015).

Fundamental resulta presentar una visión estratégica que le permita superar los problemas

que se vayan presentando, tener las metas claras para planificar adecuadamente y poder alcanzarlas. Coordinando, efectivamente, las actividades y potencialidades de los profesores. Otras habilidades necesarias son la capacidad de trabajar en equipo, ser comprometidos con su gestión (Hernández-Castilla et al., 2017), comunicarse de manera efectiva y entregar la información de manera veraz, además de la capacidad de negociación para llegar a acuerdos (MINEDUC, 2015). Un líder de establecimiento educacional tiene que ser capaz de establecer consensos para alcanzar las metas de la organización, motivando (Fullan, 2002), apoyando a las personas en forma indirecta y entregando a los equipos de trabajo los elementos necesarios para que desarrollen su labor (Horn, 2013).

El directivo debe contar con un aprendizaje permanente para actualizar sus conocimientos y habilidades, flexibilidad para adaptarse a las diferentes situaciones y caracteres de los colaboradores, empatía con el equipo de trabajo y la comunidad educativa, sentido de auto eficacia que le permita tener confianza en sus capacidades personales para organizar los equipos y realizar las acciones programadas y resiliencia para soportar las situaciones adversas y conservar la confianza que tienen en él los profesores, asistentes de la educación, familias y estudiantes.

Sus conocimientos tienen que abarcar las metodologías y prácticas de la enseñanza efectiva y la experiencia necesaria para diferenciar el tipo de proceso de aprendizaje requerido por los alumnos y las prácticas pedagógicas que entregan los profesores. Resulta imprescindible contar con la experticia de apoyar a los docentes en el trabajo que estos desarrollan en el aula. Entregándoles la retroalimentación necesaria para mejorar sus actividades de enseñanza. Así también como contar con los conocimientos actualizados con respecto a la normativa vigente para la actividad educativa. Importante también es que debe contar con los conocimientos necesarios para realizar y apoyar a sus docentes en la elaboración de proyectos educativos innovadores en una cultura de colaboración interna y trabajando en redes escuelas que compartan las experiencias exitosas. Potenciándose entre las mismas (Anderson, 2017; Fullan y Quinn, 2016).

De esta forma, y contando con un directivo con las características de liderazgo descritas anteriormente, los establecimientos educacionales pueden asumir su responsabilidad en la propia organización de su trabajo. Como lo exigen las medidas de descentralización que se

han tomado los últimos años. Entregándole mayor autonomía a cada colegio o escuela (Horn, 2013) como columna central el liderazgo directivo pedagógico.

1.2. Rol de los directivos escolares

De acuerdo con la OCDE, los directores o líderes de un establecimiento educacional determinan el nivel de aprendizaje de los escolares a través del sistema organizacional que se instaura en la escuela. Esto se refiere al clima escolar y la existencia de las condiciones adecuadas para que se lleven a cabo los procesos pedagógicos. Aunque los modelos del ejercicio del liderazgo pedagógico aún no reconocen la valoración necesaria a la dirección del colegio (Bolívar, 2006), afortunadamente, esta visión comenzó a revertirse a nivel internacional, a partir del informe de la OCDE (2007) en su programa “Improving school leadership”, en el que participó Chile y otros 21 sistemas educativos de 19 países.

El rol de los directivos escolares, inicialmente, correspondía a una gestión de tipo burocrática, administrativa y contable. Dirigida a garantizar el cumplimiento de la actividad educativa, de los documentos establecidos por la autoridad, recursos humanos y la solicitud y administración de los recursos materiales. Sin embargo, ese concepto de la función de director ya no está vigente y actualmente se espera de ellos una mayor participación e involucración en la actividad educativa para asegurar el éxito en el aprendizaje de todos los alumnos (Bolívar, 2010; Duarte, 2020).

No obstante, cada vez se espera una mayor participación de los directivos, adaptándose a las exigencias cambiantes del medio para asegurar la calidad de la educación. Aspecto importante es la necesidad de contar con directores capacitados para asumir el desafío, por cuanto es necesario la preparación de directores noveles para generar el recambio correspondiente o para acompañar el inicio de en la gestión directiva docente (OCDE, 2009). En Chile, el Ministerio de Educación, con el objetivo de fortalecer el liderazgo y las atribuciones directivas en la escuela, desarrolla desde el año 2012 un Plan de Formación de Directores, “que busca fortalecer la figura del director a través de la formación de profesionales destacados, para que sean los verdaderos líderes de sus escuelas”, plan de formación para preparar nuevos docentes directivos y para los directivos docentes en

ejercicio que cuentan con distintos años de experiencia en el liderazgo escolar (Mineduc, 2019).

Investigadores en el área de la educación destacan el impacto positivo del liderazgo del director escolar sobre el aprendizaje y sobre las prácticas de los docentes (Bush, 2018, CEPPE, 2009; Hallinger, 2003, Huber, 2004; Leithwood, 2012; Murillo, 2006; Waters & McNulty, 2005, citados por Bolívar, 2010; entre otros). Este impacto beneficioso es mayor en escuelas vulnerables, lo que destaca la importancia de valorar este factor en este contexto (Robinson, Hohepa, y Lloyd., 2009).

La importancia del liderazgo escolar, centrado en el director para conseguir una mejor calidad educativa, ha sido establecida por diferentes investigadores en el área de la docencia. Al respecto, Bolívar (2007) señala *“Nadie duda que la importancia del liderazgo para tres situaciones: para facilitar el cambio y la innovación; para proporcionar una visión de la organización; para animar sus primeros pasos”* (p.17). Esto lo refrenda Robinson (2007). Destacando la importancia del liderazgo escolar para un mejor aprendizaje de los escolares a través de determinadas dimensiones que los favorecen. Entre ellas, este autor menciona las siguientes:

- El establecimiento de metas y expectativas. Lo cual permite determinar objetivos conocidos por todos y favorecer el compromiso de los docentes.
- La obtención de recursos materiales y profesionales. Relacionado con el cumplimiento de los objetivos académicos y una mejor calidad de enseñanza.
- Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum. En donde debe existir un apoyo al docente y una retroalimentación desde los resultados académicos de los estudiantes.
- La promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente. Permitiendo el desarrollo profesional, perfeccionamiento y aprendizaje de los profesores. Para conseguir mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes;
- Aseguramiento de un clima organizacional que permite establecer las condiciones adecuadas para el aprendizaje.

El liderazgo efectivo de los directivos de establecimientos educacionales debe relacionarse

continuamente con la actividad práctica aplicando los conocimientos teóricos adquiridos (MINEDUC, 2015). También existe una visión con respecto al rol del director, que varía de acuerdo con la naturaleza del establecimiento. Por ejemplo, en aquellos establecimientos relacionados con creencias religiosas, se espera que el director participe activamente potenciando este tipo de espiritualidad y valores en los estudiantes y en la comunidad educativa en general (Vargas, 2018).

Se puede mencionar, además, que la forma de trabajo del director y su equipo técnico administrativo influirá sobre el clima organizacional del establecimiento, lo cual se ha demostrado que tiene un impacto directo sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos, sin discusiones, sobre el nivel de enseñanza y de satisfacción de los profesores (Mena & Valdez, 2008).

De acuerdo con lo que indica el Ministerio, el rol del director en el sistema educativo chileno implica liderar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Mineduc, 2015). Debe adaptar la política educativa ante los diferentes problemas que se le presenten en la vida diaria dentro del establecimiento. Deben establecer las bases y solucionar los problemas para cumplir con sus objetivos educacionales, realizar los seguimientos y evaluar el cumplimiento de las metas.

1.3. Tipos de liderazgo educativo

De la importancia del liderazgo de los directores, en el afán de identificar las características de estos en las escuelas, aparecen o es posible identificar ciertos tipos de líderes que están presentes en los centros. En una primera mirada, el liderazgo, para cualquier tipo de establecimiento, se puede clasificar de acuerdo con Likert (1968) de la siguiente forma:

- Liderazgo autoritario. Consiste en un sistema vertical donde no existe instancia de diálogo. Las órdenes van desde la dirección hacia los profesionales y administrativos que deben cumplirlas.
- Liderazgo paternalista. Se presenta un sistema consultivo donde las decisiones se toman en los altos mandos de la institución, pero también se delegan algunas funciones. La dirección manifiesta confianza con los subordinados. El clima que se

presenta es estructurado y estable.

- Liderazgo consultivo. Se puede dividir en dos tipos, dependiendo del nivel de delegación de la toma de decisiones. En el primero de ellos existe una jerarquía y los mandos medios toman decisiones contando con la confianza de la dirección. En el segundo caso de este mismo tipo de liderazgo el grado de confianza entre los diferentes niveles de la organización es muy alto. El poder se encuentra distribuido y, por lo tanto, la toma de decisión es a diferentes niveles.

En el caso del liderazgo educativo, en forma específica, se mencionan algunos tipos que se han desarrollado. Dentro de ellos se encuentran, con mayor fuerza, las teorías de Liderazgo Transaccional, el Liderazgo Transformacional y el Liderazgo Instruccional o Pedagógico. En el liderazgo transaccional se diferencia un líder y los seguidores; el líder coordina los esfuerzos de los diferentes integrantes del grupo para alcanzar los objetivos planteados y realiza, posteriormente las actividades de control, evaluación y eventualmente premios. Este tipo de liderazgo es apropiado para establecimientos en los cuales no es necesario realizar grandes cambios. Sino que se realizan tareas más bien rutinarias (Horn, 2013).

El Liderazgo Transformacional tiene como aspecto fundamental la motivación que realiza el líder a sus seguidores para dar cumplimiento a los objetivos de la organización. El líder se preocupa por los valores y propósitos morales al interior del establecimiento. Como las relaciones entre los miembros, potenciando el compromiso, la motivación y la capacidad profesional de ellos. Este líder obtiene lo mejor de sus seguidores para dar cumplimiento a los objetivos trazados. En este caso de liderazgo se pueden realizar cambios en la cultura de la organización con el objeto de mejorar su capacidad de organización. También se pueden introducir mejoras continuas y existe un mayor dinamismo e intercambio con el medio (Horn, 2013).

En el siguiente apartado se describen con mayor profundidad los estilos de liderazgo más abordados para el tema educacional.

1.4. Estilos de liderazgo escolar

Con la finalidad de realizar una mirada más detallada, se presentan a continuación algunos estilos de liderazgo estudiados en forma recurrente en la administración y en la gestión escolar vinculada a los directores de establecimiento.

1.4.1 Liderazgo autocrático

El líder autocrático no informa ni da explicaciones de sus objetivos o motivaciones y la autoridad se mantiene en base a presiones ejercidas mediante amenazas económicas y recompensas. No considera la opinión de los subordinados para tomar las decisiones ni contempla la posibilidad de explicarlas (Gómez, 2017; Robbins y Coulter, 2013). Este estilo de liderazgo destaca la obediencia, lealtad y respeto por los roles de cada uno de los integrantes (Ayoub, 2010). Sin embargo, las decisiones que tomen son de su responsabilidad. Se trata, por lo tanto, de un liderazgo absoluto, fuerte y que baja ejerciendo un control sobre los subordinados a quienes dirige con el objeto de realizar una supervisión de su trabajo.

El liderazgo autocrático es extraordinariamente autoritario y se espera que los subordinados obedezcan fielmente las instrucciones u órdenes del superior (Gómez, 2017). La autoridad la ejerce aplicando premios y castigos (Hernández & Baustista, 2020), por ello, se le considera una forma extrema de liderazgo transaccional. Por su parte, de los dirigidos se espera que le tengan obediencia y sigan fielmente sus decisiones.

La primera preocupación del líder autocrático es el rendimiento en el trabajo. Manteniendo en segundo lugar la preocupación por las personas. En general, las considera poco confiables, irresponsables y con necesidad de ser supervisadas en todo momento para obtener buenos resultados. Las características generales del liderazgo autocrático, según Escandón-Barbosa & Hurtado-Ayala (2016) son las siguientes:

- “1. Los subordinados no participan en el proceso de toma de decisiones, todas las decisiones se toman sin el acuerdo de los subordinados;
2. Regla de «mano dura» con los subordinados;
3. Los directivos son inflexibles;

4. Los líderes se niegan a explicar su comportamiento;
5. Los directivos cambian las obligaciones de los subordinados, con un acuerdo previo;
6. Los directivos establecen meticulosamente las tareas y métodos y no dan un espacio flexible para las decisiones y la iniciativa de los empleados”. (p.140).

Este tipo de liderazgo es adecuado para tomar decisiones rápidas. Evitando discusiones antes de asumirlas. Ya sea por la complejidad de la situación o por existir una multiplicidad de diferentes opiniones entre los integrantes del grupo. Por ejemplo, si se debe tomar una decisión para despedir a un subordinado del grupo (Ojeda, 2017). Sin embargo, no es adecuado para tareas más complejas (Zuzama, 2015).

Aunque se utiliza eficazmente para este tipo de decisiones, presenta una serie de graves inconvenientes como para considerarlo en un sistema de liderazgo que puede ser empleado en forma generalizada. Debido a que el líder toma las decisiones, es decir, no se conocen claramente sus motivaciones, los colaboradores tienden a evitar entregar opiniones propias y claramente se inhiben las iniciativas de innovación. El grupo trabaja con un sentimiento de miedo hacia el líder y las determinaciones coercitivas que pueda tomar con ellos. Lo que se ve aumentado por el hecho de que otras personas del grupo, o con cargos inferiores, se ven impulsados a imitar el comportamiento del líder y replicar en sus respectivas secciones el ambiente general descrito. Con una amplia sensación de desconfianza entre los integrantes del grupo de trabajo (Gómez, 2017).

Las relaciones personales dentro de la organización se ven desfavorecidas y la comunicación entre los integrantes es prácticamente muy baja. Concentrándose en una trayectoria exclusivamente vertical y con una alta presencia de los rumores para difundir las noticias (Gómez, 2017). Incluso, la competencia entre los integrantes del grupo se ve exacerbada, pudiendo presentarse faltas de compañerismo, sabotaje entre ellos (2), apatía y desinterés (Zuzama, 2015).

En casos positivos y exitosos de un liderazgo autocrático, el líder llega a ser respetado y apreciado por los subordinados. Incluso como una dirección carismática. Esto depende de las características individuales de cada uno de ellos, de su capacidad para comunicarse con los subordinados y de su empatía (Gómez, 2017).

1.4.2. Liderazgo democrático

En el liderazgo democrático todos los integrantes del grupo de trabajo participan en la toma de decisiones (Robbins y Coulter, 2013). Están de acuerdo con los objetivos y la forma de trabajo establecida para alcanzarlos (Ayoub, 2010). Los integrantes del equipo eligen con quién trabajar y se distribuyen las diversas actividades programadas (Bolívar, 2010). El líder interviene solamente si se necesita mejorar algún aspecto técnico o de relaciones humanas (Ayoub, 2010).

Aunque el líder consulta a los diferentes integrantes del equipo para tomar las decisiones, la responsabilidad final continúa siendo suya y es quien deberá responder por los resultados del trabajo (Lozado, 2013). Debe tener una alta capacidad de organización de equipo y de dirección de las reuniones. El directivo basa su autoridad en su nivel técnico y conocimiento del trabajo. Al momento de trabajar, lo hace como cualquier otro integrante del grupo (Zuzama, 2015).

Dentro de las características del liderazgo democrático, se encuentran (Escandón-Barbosa & Hurtado-Ayala, 2016):

- Los subordinados participan activamente en la toma de decisiones.
- Antes de implementar un cambio, los líderes consultan a sus subordinados.
- Se realizan reuniones de trabajo entre los gerentes y sus subordinados para discutir temas propios de las actividades.
- Todas las informaciones relevantes que sean de conocimiento de los líderes las hacen llegar a sus subordinados.
- Los líderes dedican parte importante de sus actividades a relacionarse con los miembros del grupo y a conocer sus inquietudes y nuevas ideas.

Este estilo de liderazgo es preferible cuando se busca un resultado de trabajo de alta calidad, debido a que requiere de tiempo para las discusiones de grupo. Pero a cambio se consigue una alta eficacia al interaccionar entre los integrantes y aportar sus conocimientos, puesto que se encuentran altamente involucrados en las acciones (Gonos y Gallo, 2013).

Se trata de un liderazgo que se enfoca en la participación de todos los miembros del grupo y en la participación del líder como uno más de ellos. Este líder escucha a todos los miembros y está disponible para ser consultado. Estimulando la contribución de ellos en un estilo participativo. Se espera que en este liderazgo el jefe de grupo llegue a conocer las debilidades y fortalezas de su personal a cargo. Con el objeto de obtener de ellos los mejores resultados. Sin embargo, mantiene el derecho de tomar las decisiones finales y tiene presente que algunos temas los debe decidir él personalmente.

Las desventajas de este tipo de liderazgo se observan cuando se presenta un alto desacuerdo entre los integrantes del grupo y en este caso el líder debe tomar una decisión al respecto. También requiere que existan reglas claras para que ningún momento se complejicen los avances y se obstaculice el alcance de los objetivos planteados. De igual forma, depende altamente de la capacidad del líder para cumplir con todos estos requerimientos (Ojeda, 2017).

Los resultados obtenidos son cuantitativamente inferiores a un liderazgo autocrático. Sin embargo, es preferible para el caso de trabajo que requieren ideas innovadoras y un resultado final original, creativo y de alta calidad. Entre las mayores ventajas de este tipo de dirección está la disposición positiva de los miembros del equipo, que se sienten parte de la institución y asumen como propios los objetivos y metas establecidos. La relación que se establece entre los miembros y con el líder es altamente positiva, de respeto y colaboración (Zuzama, 2015).

Por otra parte, los objetivos que se obtengan deben ser beneficiosos para todos los integrantes del grupo lo más equitativamente posible y se debe escuchar a todos los integrantes del grupo para que den opinión. El líder debe ser una persona que promueva la generación de nuevas ideas, permita al desarrollo de todas las personas a su cargo y contribuya activamente a establecer un clima organizacional confortable para que todo se lleva a cabo (Ojeda, 2017).

Un liderazgo democrático se funda en la participación de todos. En la construcción de un ideal de educación, atentos no sólo al aprendizaje de los estudiantes, sino que también aprenden junto a ellos. Es característico de este estilo de liderazgo la escucha permanente y la preocupación por el estudiante en forma individual, buscando soluciones para responder a las necesidades particulares (Anderson, 2011).

1.4.3 Liderazgo laissez-faire

La expresión “laissez-faire” proviene del francés y significa “dejar hacer”. Este tipo de liderazgo corresponde, en realidad, a una ausencia de este. En este caso, el directivo interviene poco o nada sobre las decisiones que toman sus subordinados (Robbins y Coulter, 2013). Confiando en ellos absolutamente para lograr los objetivos planteados (Gómez, 2017; Skogstad et al., 2014;) y solamente interviene para responder consultas o dudas (Ayoub, 2010). Los miembros de la organización deben tomar sus propias decisiones y solucionar independientemente los problemas que se le presentan (Gómez, 2017).

La característica principal de este liderazgo es el “dejar hacer”. Para lo cual delegan muchas responsabilidades sin realizar un control estricto de las decisiones que toma su personal a cargo. Por lo que suelen no intervenir. Manteniendo una actitud pasiva (Furtner et al., 2013). Juntamente con entregar esta libertad de trabajo, al asignar una labor no se indica detalladamente la forma de realizarlo. Sino que lo deja a criterio de la persona responsable. Las decisiones son tomadas por cada encargado y el líder solamente participa en ella si le es requerido su apoyo en este sentido.

Sin embargo, en muchas ocasiones en las cuales se observa este tipo dirección, se trata de líderes que no asumen su responsabilidad y no ejercen el suficiente control (Gómez, 2017). Efectivamente, algunos autores lo describen como una ausencia de liderazgo (Lozado, 2013) en la que el directivo deja que cada subordinado asuma su propia responsabilidad para responder con la tarea encomendada (Gómez, 2017). La falta de liderazgo provoca, muchas veces, rivalidades dentro del equipo de trabajo, dando pie a la formación de grupos opuestos (Zuzama, 2015).

El éxito de este tipo de liderazgo depende de los miembros del equipo, de su responsabilidad en el trabajo, de sus capacidades en la toma de decisiones, de su motivación y al hecho de asumir que deben responder a la confianza que coloca el líder en ellos. Este liderazgo funciona cuando los subordinados se reportan continuamente al líder y realizan algún trabajo muy especializado que es factible de llevar a cabo en forma autónoma. Por ejemplo, en actividades de innovación con un personal altamente experto y muy responsable en su trabajo, pero con el riesgo que se desvirtúen los objetivos de la institución (Hodge & Johnson, 1970).

Al no existir una supervisión directa y constante por parte del líder del equipo, es muy fácil que se produzcan graves errores durante la ejecución de los trabajos. Provocando problemas de producción o rentabilidad. E incluso impidiendo alcanzar los objetivos planteados para la institución. Es probable llegar a situaciones de desorden y otras en las cuales se postergan interminablemente las actividades a realizar (Ojeda, 2017).

1.4.4. Liderazgo transaccional

En el liderazgo transaccional se observa, como un elemento característico, el acuerdo tácito de obediencia al líder a cambio de una retribución. Se le considera la forma de dirección más común, con un grado de autoritarismo inferior al liderazgo autocrático (Praderas, 2015).

En este tipo de liderazgo los miembros del equipo de trabajo aceptan la dirección del líder a cambio de una retribución y recompensa pactada respecto a la ejecución de trabajo (Bono et al., 2012). El líder tiene atribuciones para sancionar a quienes no cumplan con sus instrucciones o con sus obligaciones, las cuales puede ser de tipo económica. Eventualmente, también pueden ocurrir premiaciones de la misma índole, en la forma de bonos u otros incentivos (Ayoub, 2010).

Por lo tanto, existe una transacción efectiva. La que consiste en que el empleado se compromete a obedecer las instrucciones en forma fiel y profesional en aras del beneficio de la institución. Y a cambio recibirá una retribución económica pactada (Rabinowitz, 2016). Este tipo de liderazgo es efectivo para obtener resultados en tareas de corto plazo y en las cuales no existe un requerimiento de iniciativa o innovación muy alto y es ampliamente utilizado en muchas instituciones y empresas (Gómez, 2017).

Dentro de las características que se observan en este tipo de liderazgo, se encuentran las recompensas ante los resultados de las actividades, que generalmente es un incentivo. En caso contrario, se le asigna un castigo. El líder es el encargado de introducir las medidas correctivas a las actividades realizadas para cumplir con los objetivos y metas trazadas (Praderas, 2015).

1.4.5. Liderazgo transformacional

Con respecto a este tipo de liderazgo, Cardona (2000) señala que “el liderazgo transformacional es definido por una relación de influencia de trabajo. En esta relación, el colaborador interactúa con el líder por motivación extrínseca e intrínseca” (P.7). En general, se considera que este líder estimula la generación de ideas nuevas e inspiradoras, lo que hace implicarse a los demás, entregando incluso más de lo que se espera de ellos (Bennis, 2014). Esto implica que el liderazgo puede transformar la cultura organizacional, permitiendo el aumento de las capacidades individuales y de grupo.

El concepto de liderazgo transformacional es introducido por Burns (1978), en relación con los líderes políticos y sus seguidores. Siendo definido como una relación en que los líderes y seguidores hacen entre sí para avanzar a un nivel más alto de la moral y la motivación. Más tarde, Bass (1985), a partir del planteamiento de Burns, desarrolla la conceptualización del liderazgo transformacional y como opuesto al transaccional. El liderazgo transformacional es introducido al ámbito del liderazgo en la empresa, basado en su origen. En que los líderes transformacionales infunden motivación para alcanzar las metas y objetivos de los seguidores, promoviendo también la generación y desarrollo de grupos y organizaciones.

El liderazgo transformacional se sustenta en lo siguiente: el carisma o influencia idealizada, el comportamiento del líder y cómo se hace admirable para los seguidores. Mostrándose como un modelo a seguir, es decir, como la motivación inspiracional. Esto se refiere a cómo el líder articula una visión común que anima a los demás con base en sus logros. También se configura como una estimulación intelectual, el líder estimula y apoya en el desarrollo profesional y creativo de los seguidores, a través de la generación de las instancias para que ello ocurra. Estas son: la atención personal e individual y cómo el líder responde a las necesidades de cada seguidor. Al mismo tiempo, considerando el aporte que este hace a la organización, las acciones que conllevan a una satisfacción y la efectividad mayor del personal que trabaja en una institución educativa (Zellman, 2015).

Dentro de las características del ejercicio del liderazgo transformacional se encuentran las siguientes:

- Visión compartida, consenso y expectativas. Vinculadas a los propósitos.

- Apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional. Vinculadas al desarrollo de las personas.
- Descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores. Vinculadas a la estructura.
- Promoción de una cultura propia y colaborativa. Vinculada a la cultura (Leithwood, 1994).

Las dimensiones de gestión se fundan en: la preocupación por el personal, el apoyo instructivo, el monitoreo de las actividades de la escuela y en la construcción de relaciones con la comunidad. Estas dimensiones están relacionadas e integradas a la gestión. Correspondiéndole al líder darle sentido y lograr las transformaciones necesarias. De forma en que “los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas” (Leithwood, 1994: 55).

Por lo tanto, las estrategias del liderazgo transformacional dependerán de la persuasión y de la motivación. Logrando entusiasmar y comprometer de forma absoluta a los empleados a partir de símbolos y valores inspiradores. Los directores exitosos crean un fuerte sentido de compromiso con la organización. Y crean una visión de conjunto que, compartida por todos, muestran altas expectativas de logros y sobre las personas (Leithwood & Reihl, 2005). Un liderazgo transformador y docentes comprometidos con el establecimiento implica un aprendizaje organizativo (Mulford & Silins, 2009). Lo que ayudaría a sostener la mejora contante.

Lozado (2013) agrega otras características destacadas por los líderes transformacionales:

- El líder es carismático, los miembros del equipo lo admiran y lo tratan de imitar.
- Alta capacidad de comunicación para hacer llegar su visión a los miembros del equipo en una forma clara.
- Alta capacidad intelectual.
- Alta empatía. Para conocer las necesidades de cada miembro del equipo.
- Paciencia, cordialidad y buen carácter.

Una de las funciones más importante del líder, junto con las mencionadas anteriormente, es entregar a cada miembro del equipo los elementos necesarios para que desarrolle al máximo sus potencialidades en beneficio de los objetivos establecidos (Lozado, 2013). De esta forma ejerce un verdadero liderazgo. Modificando positivamente el ambiente organizacional en su equipo de trabajo y logrando que afloren las mejores capacidades de cada uno de sus miembros. Su función en este sentido continúa constante. Apoyando a cada uno de los miembros a su cargo hasta obtener los resultados esperados (Rabinowitz, 2016).

El líder transformacional debe contar con características personales muy particulares y ser altamente proactivo (Lozado, 2013). Se estimula la colaboración entre los diferentes miembros. Lo que produce un clima organizacional positivo y se fomenta la innovación y creación de nuevas ideas (Gómez, 2017).

El director de una escuela debería ofrecer un estilo de liderazgo que apunte a la mejora. Para poder responder a las demandas y necesidades de las instituciones educativas. Con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes de los educandos. En esto, la concepción del liderazgo transformacional considera que el líder de la organización debe crear una visión general que de sentido a la institución y que sea conocida por la comunidad. Asumiendo toda ella el compromiso y empoderándose de esta.

Se espera que el líder transformacional trabaje en función de potenciar a la comunidad educativa. Además de influir en la cultura organizacional. Con el objetivo de cambiarla. Por ello, esencialmente, el liderazgo transformacional se funda en la idea de que el líder debe promover y cultivar una visión que aporte sentido a las acciones, metas y objetivos organizacionales.

El directivo que aplica este tipo de liderazgo es un real líder de su equipo y su presencia es muy notoria. Debido a que dedica gran parte de la jornada a relacionarse directamente con los subordinados. Para orientarlos, apoyarlos, entusiasmarlos en su trabajo, conocer sus inquietudes y establecer en general un ambiente organizacional estimulante con una visión que busca un cambio positivo en las personas a su cargo que forman parte de la organización. Lo cual impacta en un mejor rendimiento y mejores resultados (Gómez, 2017; Rabinowitz, 2016).

1.4.6. Liderazgo pedagógico o instruccional

El liderazgo pedagógico o instruccional, en algunos casos, se definen por separado. Aunque el foco es el mismo: los aprendizajes de los estudiantes. Igualmente, pueden ser encontrados como liderazgo curricular o liderazgo centrado en los aprendizajes (Bush, 2016).

Como ya se ha explicitado en el párrafo anterior, este liderazgo se define como un liderazgo centrado en los aprendizajes (Ord et al., 2013; Robinson, 2011), con una mirada más ligada al rol indirecto que juega el papel directivo. Se define como el acompañamiento que realizan los directores a los docentes de las escuelas que lideran. Con el consiguiente impacto en los aprendizajes de los estudiantes que atienden (OREALC/UNESCO, 2016).

Conviene explicitar que la característica principal de este liderazgo es centrarse diseñar y desarrollar acciones que mejoren, mayormente en aspectos relacionados, directa o indirectamente, con la enseñanza y el aprendizaje (Medina y Gómez, 2014). Esta visión puede ser también compartida o incluida en otros estilos como el distribuido (Lorenzo, 2011) o el transformacional. En ambos estilos de liderazgo, los líderes presentan un rol crítico frente a los aprendizajes que tienen los estudiantes y los docentes (Hallinger, 2010; Lewis & Murphy, 2008). Con el liderazgo distribuido, su cercanía está en poner en práctica las acciones de mejora. Porque requiere de la distribución de tareas y funciones. Para ello es necesaria la sintonía del director con todas las personas activas que participan del grupo de trabajo (Bolívar, 2010; Day y Guy, 2012).

Se podría establecer que el estilo de liderazgo pedagógico o instruccional no cuenta con la exclusividad de poner un alto enfoque en los aprendizajes. Pero, aun así, le pertenece el hecho de poner el mayor énfasis en los aspectos educativos por sobre lo administrativo. O que estos últimos se pongan en marcha para apoyar los primeros, creando las condiciones necesarias para que se produzcan (Bendikson et al., 2012).

Este estilo engloba también todos los aspectos atingentes a la optimización de la comunidad educativa en sentido amplio (Medina y Gómez, 2018), como el desarrollo profesional docente, metodologías, atención a la diversidad, deserción, convivencia, entre otros. En general, todos los factores que intervienen en el éxito del proceso de enseñanza- aprendizaje (Freire y Miranda, 2014). Con tales exigencias, la gestión escolar se hace compleja, requiere de un manejo de técnicas de intervención y transformación de la cultura social y ambiental

(Cantón, 2012), más aún en sistemas educativos con escasos niveles de autonomía (Burgos, Paris, Salcedo y Arriagada, 2018).

Una de las principales barreras que debe sortear el liderazgo pedagógico es el desgaste emocional de los docentes. Causado por las múltiples demandas y exigencias que deben atender los profesionales. Lo que provoca un agotamiento físico, mental y emocional, derivando muchas veces en frustraciones (Navinés, Santos, Olivé y Valdés, 2016; Vargas, Niño y Acosta, 2017).

La investigación existente demuestra que un liderazgo con foco en los aprendizajes y comprometida con estos tiene resultados positivos, por consiguiente, en la calidad de la educación, a ello se adiciona la mejora del clima organizacional de las comunidades educativas (Barber & Mourshed, 2008; Bolívar, 2010; Horn & Marfán, 2010; Leithwood & Jantzi, 2008).

1.4.7. Liderazgo Distribuido

El concepto de liderazgo distribuido aparece a fines de los 90s (Gronn, 2000). Porque se observaba que, con el paso del tiempo, las escuelas como organizaciones se volvían en sistemas mucho más complejos. Haciendo imprescindible un nuevo tipo de liderazgo, modelos de dirección que facilitaran a los profesores metodologías y estrategias pedagógicas emergentes que abrieran nuevos horizontes a las instituciones y contribuyera a cumplir con los objetivos de cada institución.

Surge como una idea clave para reconfigurar el sentido de liderazgo educativo y generar las condiciones organizacionales y culturales que beneficien el mejoramiento escolar de las escuelas (Derby, 2017; Hopkins et al., 2014; Maureira et al., 2016) para enfrentar la complejidad y diversidad del contexto organizacional (Harris, 2014), Ahumada et al., 2017). Focalizándose en retroalimentar las prácticas de liderazgo más que en los roles formales asociados a individuos que ejercen liderazgo (Kelley y Dikkers, 2016).

El liderazgo distribuido busca una transformación sistémica y organizacional (Fullan, 2009), creando un nuevo conocimiento y formas innovadoras de trabajo (Harris y De Flaminis, 2016). Necesita de un nuevo proceso donde las decisiones se tomen en forma conjunta

(García, 2016), predominando una responsabilidad compartida por los resultados de aprendizaje de todos los alumnos (Murillo y Krichesky, 2015), configurando una visión holística del liderazgo (Gron, 2002).

Bajo este enfoque, el director tiene un rol muy importante. Ya que tiene la misión de empoderar a otros para que lideren y aporten la energía necesaria para el cambio y desarrollo. Debe ofrecer instancias para que los miembros de la comunidad educativa desarrollen y fomenten su propia capacidad de liderazgo. Estimulando el desarrollo personal. Lo que impactará en la motivación, en el mejoramiento del capital profesional (Fullan, 2010) y en el logro de la visión compartida (Bolívar, 2000; Harris, 2014; Leclerc et al., 2009; Murillo, 2008; Ortiz y Miguel, 2017; Seashore-Louis, 2007). Lo que incentiva a los miembros realizar el trabajo de forma más eficiente y destacada (Murillo, 2006).

Desde la mirada del liderazgo distribuido, liderar sería capacitar o fortalecer a otros, propiciando la creación de una responsabilidad colectiva donde el interés de la mejora interna de la escuela es el centro (García-Martínez et al., 2018).

Además, contribuye a que los profesores tomen un rol más profesional. Asumiendo más responsabilidades. Como señala Bolívar y Bolívar Ruano (2013): “se orienta a capacitar profesionalmente al profesorado para ejercer funciones múltiples de liderazgo configurando el centro educativo como una CPA, es decir, como una organización que aprende y cualifica a los que trabajan en ella” (p. 24).

Harris (2014) destaca la importancia de trabajar en la construcción de relaciones de confianza con el profesorado. Porque distribución del liderazgo es más que la delegación de tareas y responsabilidades.

Capítulo 2. Cambio e innovación escolar: una necesidad

Presentación del capítulo

Este capítulo parte con la definición de innovación escolar, concepto clave de la investigación. Donde se acoge lo fundamentado por diversos investigadores, que sostienen que la innovación escolar se refiere a la introducción de cambios que provocan una mejora en sus procesos o productos.

En los apartados posteriores se profundiza en la importancia de la innovación para la mejora escolar, se detallan las dificultades para introducir cambios, las resistencias y las trabas burocráticas del sistema. También se vincula y argumenta sobre el rol e importancia de los directores de escuela en la innovación.

Los últimos apartados del capítulo se abocan a cultura escolar y la generación de esta para el cambio e innovación a partir del rol de los directores.

En complemento con el primero, este capítulo establece las bases teóricas que fundan el presente estudio.

2.1. Cambio escolar

La sociedad universal actual se presenta llena de incertidumbres. Con cambios de paradigma, problemas, falta de claridad y con crisis de las economías. La economía pone de manifiesto la necesidad de que los Estados sean más productivos y eficaces. Para ello, se exige que los sistemas educativos respondan a tales exigencias y que apunten a desarrollar mayores competencias de las personas y de las organizaciones. Por lo tanto, se evidencia la necesidad de cambios en todo tipo de organizaciones (Anderson, 2010).

También en la educación, como parte fundamental de la sociedad, se presentan problemas y surge la incertidumbre, especialmente en los últimos tiempos, aumentando las exigencias hacia ella. Esperando que dé respuesta a los problemas sociales a través de su función de educar.

Castells, M. plantea que los cambios en educación son claves y deben comenzar por el compromiso social y de los estados. Donde la nueva lógica de organización y administración supere la burocracia y que finalmente se logre innovación en lo pedagógico. Por consiguiente, se deben crear instituciones educativas donde sea posible “aprender a aprender” (2010).

Aunque todas las instituciones y organizaciones deben mejorar, la escuela debe hacerlo con mayor razón. Superando los desafíos que le plantean las diferencias sociales, la dificultad para la implementación del currículo y las faltas de recursos, entre otros problemas. Se debe organizar para resolver las situaciones que la aquejan y buscar el éxito en forma colectiva. Para ello, los esfuerzos individuales deben ser articulados hacia un objetivo común. Aprovechando el valor del trabajo en equipo en beneficio de los educandos.

Sin duda, los desafíos y exigencias a los sistemas educativos hoy son enormes y repercuten en los centros educativos que deben responder a esta mira de futuro. Estos desafíos se traducen en una necesidad de cambio y de innovar con urgencia para garantizar una mejor calidad de la educación.

El desafío al que se enfrentan los sistemas educativos puede resumirse en los términos que figuran en la Comunicación de la Comisión de 2006 titulada «Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación». Se debe garantizar que los sistemas sean eficientes a la hora de producir altos niveles de excelencia y a la hora de aumentar el nivel general de habilidades. Dentro de este marco, algunos de los retos más importantes, que tienen la máxima pertinencia para el bienestar de las personas y el bien de la sociedad, están relacionados con la calidad de la educación y la formación iniciales. Que empiezan a partir del aprendizaje precoz y la educación preescolar (Comisión Europea, 2007).

Todas estas exigencias las deben hacer suyas la escuela. Por lo tanto, a partir de aquí, surgen muchos interrogantes: ¿cómo garantizar la calidad? ¿qué hacer para educar con calidad y equidad? ¿cuál será el rol de la escuela? Interrogantes que deben ser respondidas, analizadas y reflexionadas desde el punto de vista colectivo y desde el compromiso institucional. Si la calidad la medimos hoy por las competencias que tienen o logran los estudiantes en una escuela determinada, ¿estamos respondiendo a las exigencias de calidad que necesitan los estudiantes? Tal vez las respuestas puedan ser muchas, a veces con mayor o menor éxito, pero seguramente ninguna escuela pueda decir “sí, absolutamente”. En lo concerniente a las

prácticas pedagógicas, ¿son las más adecuadas y acordes a los estudiantes de hoy? ¿o son efectivas y desarrollan competencias en los educandos? Los desafíos son muchos y se deben buscar fórmulas de trabajo y de innovar. Abarcando la comunidad educativa como una organización que se renueva y mejora sistemáticamente.

Esto hace reflexionar que se vive en tiempos de acelerados, con cambios en el plano tecnológico y social en donde se gesta un nuevo tipo de sociedad. Con nuevas exigencias y demandas de competencias para lograr un desarrollo individual y colectivo de las personas de un determinado país, como es el caso de Chile, donde se busca alcanzar el desarrollo como nación. Ya que nadie puede hoy desconocer la importancia del sistema escolar para encaminarse al desarrollo económico y social que genere un mejor bienestar a las personas.

2.1.1. Innovación escolar

Los desafíos que enfrentan los sistemas educativos llevan a enfocarse en la introducción de nuevas formas de hacer las cosas, poniendo la innovación en primera línea, con el objetivo de encontrar las mejores repuestas a los retos que se generan.

Los cambios tecnológicos de los últimos años han llevado a que la sociedad actual haya derivado de una de tipo industrial a otra sociedad basada en el conocimiento. El factor primordial para que un individuo se pueda insertar exitosamente en la sociedad bajo el paradigma mencionado es el conocimiento. Es fundamental el rol que debe jugar la educación formal para ello (Marcelo, 2013). Es así como la necesidad de introducir procesos de innovación en la organización escolar se hace evidente para obtener una mejor calidad educativa. Procesos que deben abarcar diferentes ámbitos de la organización y deben concurrir en forma coordinada para un cambio global.

En este contexto, la educación juega un rol primordial en el diseño de proyectos de innovación. Especialmente con respecto a las metodologías de enseñanza, basadas en el desarrollo profesional del docente, con el objeto de que estos conocimientos, que se encuentran en continuo mejoramiento, puedan ser transferidos a los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2015).

Pero ¿qué se entiende por innovación escolar? La innovación entendida como tal debe ir más allá del mero cambio. Una definición de este término la entrega Tomás y Cols. (2009), quien describe la innovación como un proceso que “...significa cambiar hacia algo nuevo totalmente o algo nuevo respecto al objeto innovador” (p.9). Por lo tanto, está claro que la innovación constituye un proceso de cambio. La introducción de un aspecto novedoso en el sistema.

Incluyendo explícitamente el término en el campo educativo, Cebrián de la Serna, M. (2003), lo define como: “toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificación de la política educativa, así como en las prácticas pedagógicas” (p.23).

Para Carbonell, la innovación escolar es: “(un) conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes (Carbonell, 2002, p. 11). La innovación vista como un cambio con el sólo hecho de cambiar, no tiene sentido. Lo que le aporta el sentido, es la capacidad de mejorar los procesos y practicas pedagógicas para conseguir los objetivos trazados y la eventual mejora (Rimari, 2017).

Considerando que lo que se busca con un proceso innovativo aplicado en el ámbito de la educación es, básicamente, mejorar el proceso de aprendizaje en último término, este se encuentra asociado a medidas que involucran cambios de los distintos métodos administrativos y docentes del establecimiento tendientes a lograr un mejor nivel en los distintos campos. Esto lo describe claramente Tejada, (2008), señalando que la innovación educativa, involucra una acción que introduce algo nuevo en el sistema, alterando sus estructuras y sus operaciones de forma que resulten mejorados sus productos educativos. Lo que implica que, la innovación no significa un cambio por el sólo hecho de realizar acciones de una manera diferente, sino que se busca generar “mejores respuestas” a los problemas expuestos (Garín, 2020).

En cuanto a las TIC, pero que no se reduce solo a estas, muy frecuentemente consideradas en los procesos innovativos en la educación, se señala que la implementación de ellas como parte de un proceso de innovación educacional debería contar con las siguientes características para ser exitoso (Paredes, Guitert, & Rubio, 2015):

- El papel proactivo de la dirección y la cultura del centro Y el fácil acceso a los recursos y las facilidades tecnológicas;
- La permanencia del profesorado innovador en los centros;
- El papel de las familias;
- Disponer de tiempo;
- El reconocimiento de la innovación;
- Romper con los espacios y tiempos curriculares;
- Replantear las metodologías y los modelos de evaluación de los estudiantes y la formación permanente del profesorado.

Para que un proceso de innovación sea exitoso se requiere que los cambios a implementar sean de interés para los participantes y los beneficiarios desde su génesis hasta la aplicación. Por lo tanto, se espera que el diseño y la aplicación del proyecto de innovación sea participativo y cuidadosamente elaborado (Pascual, 1998).

Entre los factores que se mencionan como necesarios para que un proceso de innovación sea exitoso, se encuentra que debe existir una congruencia entre el proyecto y las creencias previas de los docentes con respecto a él. Por lo tanto, debería ser un punto a considerar para socializar adecuadamente el proyecto. De manera que tengan la capacidad de explicar a los estudiantes los cambios que se buscan implementar (Marcelo, 2013).

Al analizar las fallas en algunos casos de innovación, se describe que los profesores asumen que los alumnos tienen afinidad por algún tipo de metodología. Se ha visto que los alumnos muestran mayor afinidad por metodologías que incluyen la interacción social. Este aspecto es muy importante. Debido que en muchos casos la innovación falla porque los alumnos no la consideran como algo atractivo o importante (Marcelo, 2013).

Los objetivos que busca la innovación educativa son los siguientes (Rimari, 2017):

- “a. Promover actitudes positivas en toda la comunidad educativa en función de un comportamiento permanente, abierto a la necesidad del cambio y sus implicaciones, a la adecuación del currículo y a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas.

- b. Crear espacios y mecanismos en las instituciones educativas para identificar, valorar, sistematizar, normalizar, aplicar y difundir las experiencias novedosas que contribuyan a la solución de problemas educativos que estén afectando la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- c. Animar el desarrollo de propuestas educativas válidas que respondan a la realidad de nuestro país y que rescaten la creatividad, la riqueza humana y los recursos naturales y culturales que provee nuestro medio.
- d. Promover transformaciones curriculares flexibles, creativas y participativas, acordes con las necesidades de los sujetos y de su comunidad, procurando una educación de calidad y de aprendizajes significativos.
- e. Implementar la aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas administrativas y docentes reconocidamente válidos, congruentes con las necesidades de la institución y de la comunidad, en su propósito de buscar una mejor calidad de la educación.
- f. Estimular la investigación como un elemento cotidiano determinante de la formación profesional continua de los y las docentes a partir de su propia práctica educativa.
- g. Recuperar y sistematizar experiencias del personal docente, directivo, asesor y supervisor.
- h. Compartir y transferir a otras escuelas y docentes las experiencias educativas innovadoras para ampliar y generalizar la experiencia.
- i. Crear condiciones permanentes para que las experiencias innovadoras se conviertan en una práctica institucionalizada, es decir, en lo cultural organizacional.” (p. 8).

2.1.2. Perspectivas y consideraciones del cambio e innovación escolar

El principal aspecto a considerar para crear una escuela innovadora, evitando el individualismo que ha caracterizado a los centros educativos, es el desarrollo de las comunidades de docentes (Hernández y Navarro, 2018). También deben estar presentes la motivación, la comunicación, la apertura a los nuevos aprendizajes y formas distintas de realizar las cosas. Es así como se indica que “si los profesores actúan en equipo, si dialogan,

proyectan y trabajan como una comunidad, si están abiertos al aprendizaje, disfrutarán de su profesión y se verán más motivados para perfeccionarlos" (Santos Guerra, M. 2001, p. 79).

Resulta fundamental para la innovación contar con un personal que esté proclive al cambio y que busque constantemente formas nuevas de operar. De la Torre (1994) afirma que “para que un problema se convierta en principio de innovación y cambio es preciso que haya personas con iniciativa, con propuestas concretas y con cierto reconocimiento en los profesores” (citado en Tomás y Cols. 2009, p. 33). Ello implica, además, una alta motivación por parte del profesorado, donde es preciso un trabajo colectivo, rompiendo el individualismo que ha caracterizado el trabajo docente. Lo primordial es realizar el trabajo en forma colectiva, siendo y sintiéndose todos parte de una comunidad donde se obtienen buenos resultados (Fullan, 2008)

Si no se considera el entorno y el cambio de cultura que se debe realizar para establecer una organización innovadora, entonces la motivación de los miembros del equipo de trabajo, las trabas internas y externas, toda la idea de innovar y de querer buscar un camino de aprendizaje, será una buena idea más, pero no se llegará a destino. Esto ocurre por una mala planificación y el nulo o escaso seguimiento o la falta de evaluación, lo que hace que finalmente no se concrete. Cuanto esto ocurre, el efecto es muy negativo, ya que los miembros de la organización caen en el escepticismo ante los nuevos proyectos al acumular experiencias de fracasos.

Por lo tanto, se debe tener presente el contexto, la necesidad de un cambio de cultura en la forma de hacer las cosas y las necesidades y características de los miembros de la organización para comenzar a anidar un modelo de cambio. Empezar a formar un entorno favorable a los cambios que permita generar una comunidad de aprendizaje basada en su compromiso, participación y motivación, sin duda, incidirá positivamente en los resultados de aprendizajes de los estudiantes (Murillo et al., 2011).

Durante los últimos años se han producido cambios importantes en la sociedad. Impulsado por el desarrollo de nuevas tecnologías. Lo que se ha traducido, por ejemplo, en la relación entre las personas a través de nuevas formas y dispositivos de comunicación (Marcelo, 2013).

En el caso de la educación, se han realizado grandes esfuerzos por parte de instituciones internacionales y los gobiernos de los diferentes países para introducir cambios en los

aspectos educativos. Sin embargo, la falta de éxito para su introducción hace que se deban reconsiderar estos esfuerzos y analizar los factores que participan e impiden un resultado adecuado.

Un problema para alcanzar un resultado exitoso al introducir medidas de innovación es que cuando las metas son demasiado ambiciosas, el protocolo se percibe como altamente complejo, de un beneficio dudoso para el aprendizaje o cuando quienes promueven el cambio no tienen la suficiente credibilidad por parte de los docentes (Marcelo, 2013).

2.1.3. Dificultades para el cambio e innovación escolar

Algunos de los problemas más graves que se presentan para la implementación del cambio es que no existe un marco teórico o referencial objetivo y estandarizado que permita dilucidar lo que es innovador o no en el ámbito educativo (Blanco & Messina, 2019). Al momento de definir una innovación se debe tener presente que no todos los cambios corresponden a este tipo. La innovación implica un cambio cualitativo importante con respecto a la situación inicial. Sin embargo, se debe tener presente que la innovación implica que se ha diseñado y se busca ejecutar en forma deliberada un cambio a introducir en un sistema. Lo que implica que los cambios que ocurren en forma no programada no se consideran como innovación (Rimari, 2017).

El interés en implementar medidas de innovación en la escuela puede surgir en forma bastante espontánea y fuerte. Sin embargo, es necesario que se conjuguen algunas condiciones particulares: recursos, motivación y el reconocimiento de un equipo humano adecuado. Influye fuertemente en esto la experiencia previa de los docentes, donde es recurrente la acumulación de fracasos en los procesos de cambio, por tal motivo las ideas innovadoras son miradas con sospecha por parte de los profesores.

Para los alumnos es fundamental conocer la opinión de sus profesores con respecto a las innovaciones que se pretenden implementar en el aula. De manera de asegurarse de que el esfuerzo que se realizará es justificado y contribuirá al aprendizaje y a facilitar algunas condiciones de este. Es decir, que no se realizará un esfuerzo infructuoso (Iglesias, Lozano, & Roldán, 2018).

En relación con el uso de las tecnologías de la información y comunicación, se manifiesta, entre otros estudios, que se han registrado resultados negativos. Por ejemplo, en una investigación realizada en la Universidad Abierta de Catalunya (Marcelo, 2013) donde se señala que, de la muestra analizada, un 28,5% de los profesores no emplean TIC y el 30% de ellos los emplea menos de una vez al mes. El restante (41,5%) lo emplean en forma regular, pero en distinto grado. Para prevenir y evitar estas experiencias negativas, se debe tener presente que las características de la innovación educativa, para ser exitosa, debe incluir los siguientes puntos (Gutiérrez, 2015):

- Es un proceso, no un suceso. Por tanto, es importante tener muy en consideración el factor temporal que implica.
- Lo llevan a cabo personas con sus propias características, intereses, motivaciones y actitudes.
- Tiene una importante carga en experiencia personal.
- Se comprende y explica más claramente en términos operativos y de puesta en práctica.
- No es un proceso lineal y racional, sino que implica desarrollos múltiples.
- Favorece la satisfacción de necesidades particulares.
- Lo importante de la innovación no es el proyecto, sino el resultado en las personas.

Una causa importante de los inconvenientes para la implementación de innovaciones que incluyan, por ejemplo, la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza depende de las creencias personales de los docentes con respecto a la utilidad de ellas y la facilidad de implementación (Marcelo, 2013). Una característica de las creencias es que no requieren una base lógica o racional para ser adoptadas e influyen en la forma de aprendizaje de los profesores y en los procesos de cambios que ellos asumen como adecuados para la enseñanza (Richardson, 1996).

2.2. Innovación para la mejora escolar

La introducción de cambios e innovaciones en educación tiene un rol fundamental en el mundo actual para masificar y dinamizar las políticas dirigidas a la mejora escolar. En este proceso es fundamental la formación adecuada de las personas. Teniendo, los docentes, un rol destacado para liderar y consolidar estas nobles aspiraciones. Por lo tanto, dentro de esta perspectiva, es esencial la participación de los profesores para buscar la equidad y tratar de llevar estos adelantos a los diferentes sectores sociales. De manera que no se acentúe las diferencias en el acceso a las oportunidades y una limitación de la generación de conocimiento en los educado (Juárez & Rodríguez, 2016). En este sentido, es importante continuar con el énfasis en los procesos iniciados en cuanto a la integración y equidad dentro de la educación.

Dentro de los inconvenientes que se han identificado para implementar estos procesos, se encuentra la dificultad de los docentes para incorporar nuevas iniciativas de interés personal. A este tipo de limitantes se le denomina “restricciones socio institucionales” (Lamas & Lalueza, 2016). Para obviar esto, se requiere que en el proceso de innovación en las instituciones educativas participen actores cruciales para permitir el cambio de estrategias de enseñanza y adaptarlas a las exigencias del contexto social.

Por cierto, además de los docentes, es importante la participación de los directivos del establecimiento (particularmente el director) como un factor clave para poder instaurar exitosamente los procesos innovativos en la enseñanza. Además, se requiere que las innovaciones en metodologías y en las formas de organización se incorporen a los diferentes aspectos administrativos de la escuela. Lo que ayudará a consolidar una cultura de innovación que facilitará el proceso en su conjunto (Said-Hung, Valencia-Cobos, & González, 2017).

Para los profesores, muchas veces, es complejo y constituye un gran desafío implementar nuevos métodos. Sin embargo, de acuerdo algunos autores (Hernández et al, 2011), lo fundamental no radica en que el docente domine plenamente el uso del dispositivo o la nueva técnica, por ejemplo, en referencia a las TIC, sino que debe dominar la forma de transmitir el concepto de la importancia de su uso a los alumnos. Debe facilitar que ellos la utilicen para el procesamiento de la información y en la generación de conocimiento. Por lo tanto, se requiere que los docentes dispongan de las habilidades y conocimientos para llevar a cabo

principalmente este aspecto de la enseñanza (Hernández, 2015).

Para que los cambios implementados consigan producir un impacto significativo, no solamente deben instalarse dentro de los protocolos de trabajo rutinarios, sino que deben ser sustentables y mantenerse en el tiempo. Para ello, deben complementarse con una retroalimentación que provenga del diagnóstico de los problemas que se vayan presentando y con las soluciones propuestas producto de este análisis. Todo ello cruzado con los resultados en el aprendizaje de manera de garantizar un resultado efectivo (Hernández, 2015).

A nivel ministerial, se indica que cualquier cambio a implementar en los establecimientos educacionales debe considerar como figura principal a los profesores para tener opción de éxito. Ya que ellos interpretarán la información y la transmitirán durante el proceso enseñanza a sus alumnos (Lamas, 2013). Por lo tanto, para permitir esta participación, se requiere aplicar una cuidadosa planificación estratégica que permita flexibilizar los currículums existentes a la realidad particular de cada institución y la formación adecuada de docentes y directivos (Said-Hung et al., 2017).

2.2.1 Rol del director en el proceso de innovar

Para crear las condiciones, para planificar y corregir los procesos innovadores, como ya se dijo, es fundamental una participación activa de los docentes; pero, muy importante también para este propósito es el liderazgo del director y de su equipo directivo para gestionar, facilitar, apoyar y promover estas acciones

Cuando se piensa en un proyecto o en cualquier situación que implica realizar un cambio, es preciso pensar en las condiciones que existen para comenzar dicho emprendimiento, por supuesto, si se tiene una escuela en la que se quiere introducir un cambio o una institución que se renueva y crece como institución en esta área, necesariamente tiene que revisar las condiciones del contexto en que esta se encuentra. Y, ante todo, se tiene que cambiar la visión y la cultura de hacer las cosas, más en equipo y menos individual, ello para aumentar las posibilidades de éxito.

Cabe destacar que el proceso de innovación, a nivel curricular, considera cambiar la rutina tradicional de realizar las actividades a partir de una problemática que fue detectada en el aula de clases. Esto implica la puesta en práctica de planes para solucionar esta situación, los

cuales deben ser simples. De manera tal que los estudiantes, para el caso de innovaciones en el aula, puedan formar parte de estos, de manera didáctica, efectiva y bajo un esquema de aprendizaje duradero en el tiempo. Es importante señalar que, aunque el director es encargado o líder del cambio y responsable del diseño de estos planes, la innovación puede surgir por iniciativa del propio docente.

Pero, para obtener un resultado positivo en un proyecto de innovación, es fundamental contar con el compromiso y apoyo del director, quien debe ejercer un liderazgo efectivo más que conducir el proceso. Este éxito se alcanzará con mayor facilidad si el director asume este rol y cuenta con una experticia adecuada para asumir tal desafío (Turril, 1986).

El rol del director del establecimiento es fundamental para lograr una organización de tipo innovadora. Se espera que el director de escuela participe en el proceso, coordinando, controlando, motivando y promoviendo la innovación en ella (Fullan, 1996; Murillo, 2004; Northouse, 2004). Para un logro fructuoso del proceso, se considera de gran relevancia la experiencia que tiene el director en este aspecto, ya que es el encargado de suministrar información sobre la innovación en un centro educativo. Se considera que su rol lo hace ser el administrador educativo y, en ocasiones, el hecho de que no se genere de manera positiva el progreso necesario o las técnicas en materia de innovación pudiera estar vinculado con un apoyo nulo de los superiores jerárquicos (directores) hacia los maestros o profesores (Quinsee, 2004).

Generalmente los directores no provocan o impulsan a los docentes a llevar a cabo los procesos de innovación. Debido, en muchos casos, a que estos no están declarados en los planes anuales del sistema educativo. En este sentido solo se exige el cumplimiento de los contenidos y programas. En el caso de los docentes tradicionales, argumentan que al innovar se realizan muchas actividades vinculadas con el aprendizaje y manejo de nuevas capacidades. Y que al hacerlo dejarían a un lado el resto de las actividades que requieren ciertas atenciones obligatorias.

En ocasiones, algunos directores consideran que se encuentran al tanto de las innovaciones que se llevan a cabo en los centros educativos. Y en este sentido manifiestan que el docente puede hacerlo de manera voluntaria para que, de otra forma, no se sienta como si fuera una orden estricta. Dejándole esto en libertad en cuanto a la creatividad del docente. Se considera

que la libertad de innovación o no en una escuela pudiera generar la pérdida de interés en cuanto a la administración de la rutina escolar. Es decir, se puede considerar que la dirección no motiva al personal, ya que deja a juicio del docente el proceso de innovación. En otros casos se consideran algunas limitantes. Como los espacios disponibles o los tiempos lectivos que se deben cumplir de acuerdo con los calendarios académicos establecidos por el Ministerio de Educación.

También algunos docentes, de algunas instituciones, innovan con respecto a las técnicas que llevan a cabo para la enseñanza, sin embargo, esto no sucede en todos los casos. Por lo tanto, se considera que hay dos tipos de docentes en esta materia: aquellos docentes que utilizan métodos tradicionales y los docentes que buscan salir de este de esquema (Domínguez, Medina, & Sánchez, 2011).

Se considera necesario que el apoyo del director para el docente innovador incluya dos puntos: la libertad, para que la labor en el aula sea innovadora en su totalidad poniendo en práctica su creatividad profesional y su capacidad para este proceso que requiere capacitación constante (Salazar, 2018) e incentivar el uso de herramientas tecnológicas bibliográficas dentro de la institución para llevar a cabo el proceso educativo innovador de manera cotidiana (Salazar, 2018).

Es importante, en el marco de la innovación, fomentar estas herramientas o pautas mencionadas a los docentes. De manera tal que se genere la promoción de la innovación y no considerar el factor tiempo como una limitante. Para que esto se genere de acuerdo a lo explicitado, es necesario de la rutina y adaptación de los contenidos educativos al contexto determinado (Domínguez et al., 2011). También es importante agregar que, debe existir un vínculo entre el plan educativo de la dirección y el docente. Dado que en ocasiones algunos docentes realizan actividades con alto grado de competitividad, innovación y creatividad. Sin embargo, al no ser sistematizadas en su plan de trabajo, se pierde la actividad que han realizado dentro o fuera del aula. Los docentes que desean innovar son aquellos que están comprometidos con su tarea y tienen claro los objetivos a alcanzar. Consideran Colmenares & Barroso (2014) que en la actualidad no todos los docentes poseen estas características.

La planificación del cambio en las escuelas es la base para estructurar procesos innovadores robustos y que aseguren un mayor grado de éxito. Porque se genera a partir de procesos

organizados y planificado, no por generación espontánea (UNESCO, 2016). De aquí el carácter transformador que se debe configurar, lo que implica gestionar estratégicamente dichos procesos, adquiriendo un rol determinante las acciones de quien lidera.

2.2.2. Innovación desde los estudiantes, docentes y directivos

Con respecto al significado de la innovación, los niños aprenden jugando, creando cosas o haciéndolas. En este sentido, pueden aprovechar los materiales ya existentes para hacer otro trabajo e innovarlo (Salazar, 2018). Por su parte los docentes deben dar herramientas y estrategias para la realización de algo nuevo. De manera tal que las cosas se puedan hacer de una forma diferentes, buscando siempre el aprendizaje significativo. Se consideran estas las herramientas que puede utilizar el docente para que los estudiantes puedan comprender su mensaje. En el caso del director, debe diseñar un plan en la búsqueda de solución a un problema dentro del aula, plan que debe garantizar el aprendizaje a largo plazo.

En lo referente al planteamiento didáctico, se debe evitar el aburrimiento de los alumnos. En estos casos, con algunas materias que son teóricas se pueden realizar prácticas a través de la realización de actividades de parte del docente. Este debe buscar los mecanismos más adecuados para incorporar elementos innovadores sin alterar los plazos ya establecidos. De manera de promover la participación y el dinamismo de los alumnos. Por parte del director, debe darle libertad al docente en materia de innovación y, asimismo, incorporar las ideas o actividades realizadas dentro de los planteamientos educativos de la institución. A su vez, se debe contextualizar cada uno de los contenidos que han sido utilizados, así como el entorno y la perspectiva de cada uno de los involucrados (Colmenares & Barroso, 2014).

Por último, de acuerdo con Salazar (2018), en relación con el rol de la dirección en materia innovadora, debe asignar tiempos y recursos a los docentes para realizar de manera sistémica las actividades. Al mismo tiempo de permitir espacios para el compartir de las experiencias. En este sentido, como ya se mencionó, es fundamental la libertad del docente y la inclusión en la planificación académica de diversas herramientas en el marco de la innovación.

Con base en lo anteriormente dicho, es necesario concluir que los profesores deben innovar a través estrategia sencillas y novedosas. Esto permitirá que la actividad académica salga de la rutina y, al mismo tiempo, realizar actividades diferentes. A fin de alcanzar aprendizajes

significativos que abarquen las necesidades de todos los estudiantes que se atienden.

2.3. Resistencia al Cambio e innovación

La innovación educativa se presenta como un proceso complejo con muchas alternativas, que involucra manejar aspectos sustantivos (qué se innova, por qué y para qué) y procesuales (cómo innovar, condiciones y mecanismos que intervienen en el desarrollo, consolidación y fenecimiento) (González, 2014). Ante este grado de complejidad y diferentes puntos de vista, se han desarrollado varios conceptos de innovación educativa.

Enfocándola como un proceso, se considera como un conjunto de mecanismos y procesos destinados a implementar cambios en las prácticas educativas de aspectos insatisfactorios de la enseñanza, con el propósito de mejorar la problemática abordada (González, 2014).

Vista como un cambio, consiste en la introducción de algo nuevo en el sistema educativo, con el objeto de mejorar sus productos educativos (Quinsee, 2004). Como parte del crecimiento personal e institucional, se considera un proceso de gestión de un cambio formativo destinado al crecimiento personal e institucional (de Benito, 2016).

Al analizar las diferentes propuestas, se puede considerar que la innovación educativa representa una herramienta útil para llevar a cabo mejoras del proceso educativo y para la elaboración de fecundos y permanentes avances del pensamiento y las prácticas educativas (Thieme & Treviño, 2013). Un factor importante para elevar la calidad de la educación a un nivel competitivo lo constituye la práctica pedagógica de los educadores que enfrentan nuevos retos. Lo que significa que los docentes asuman la planificación y ejecución curricular, así como la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tomando en cuenta los fundamentos teóricos, pero al mismo tiempo las perspectivas metodológicas que proponen los enfoques actuales.

Dentro de los aspectos, emergen diversas limitantes de la innovación en la generación de los cambios que se proponen, entre las cuales se pueden nombrar:

- Ausencia de Autonomía y de Trabajo Colaborativo

Los procesos de cambio y mejora educativa que se han llevado a cabo durante los últimos

años han tendido a proponer una mejora centrada en la escuela y en el trabajo docente que demuestre avances concretos en materia de aprendizaje de los estudiantes. De forma coherente con lo anterior, las principales corrientes de liderazgo y cambio educativo han indicado que la mejora educativa se basa en una visión de la profesión docente orientada al trabajo colaborativo entre pares (Darling-Hammond et al., 2017; Hargreaves & Fullan, 2014; Fullan, 2012;). Sin embargo, no se cuenta con una descripción o definición concreta sobre la forma de hacer esto en el ejercicio de la docencia.

De acuerdo con la información disponible en diversas investigaciones, la colaboración entre docentes se ve afectada por políticas nacionales y por su implementación en la propia escuela. La cual muestra limitaciones que provocan en la práctica una falta de sentido y ausencia de cambios (Elacqua, Martínez, Santos & Urbina, 2016; Sales, Moliner & Amat, 2016; Tanriogen & Iscan, 2016; Uitto, Kaunisto, Kelchtermans & Estola, 2016).

Algunos autores describen la situación como una intensificación laboral, lapso en el cual no se cuenta con autonomía. Se trata de un tipo de especialización que se realiza bajo un estricto control. Durante el cual, además de la intensificación de la actividad laboral ya mencionada, se presenta una pérdida del control sobre la profesión (Pérez, 2015). Cuando esto ocurre, aunque las reformas en centros educativos refuerzan la autonomía de los docentes, no abordan el trabajo colaborativo. Esto puede presentarse por efecto de reformas del ámbito político y en muchos casos por la desprofesionalización que se ha provocado en estos casos por la formación de técnicos educativos como profesores (Thieme & Treviño, 2013).

Otra causa de las dificultades para desarrollar el trabajo colaborativo entre los profesores se relacionaría con la falta de entrenamiento en habilidades para desempeñar este tipo de tareas. Habilidades que algunos autores han detectado como ligeramente desarrolladas por la formación inicial del docente y durante su trayectoria profesional (Forte & Flores, 2014; Sjoer & Meirink, 2015; Tam, 2015).

Considerando lo anteriormente señalado, se aprecia la necesidad de analizar las posibilidades que existirían de instaurar un modelo de trabajo colaborativo docente que permita impulsar la mejora de aprendizajes en los estudiantes juntamente con fortalecer el desarrollo profesional.

Una opción la menciona R. Dufour (2004), quien señala que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) constituyen una estrategia de organización del trabajo docente mediante un proceso de formación en el servicio que permite fortalecer el desarrollo profesional con el trabajo con los demás compañeros de labores. Por lo tanto, estas CPA se entienden como un espacio donde se puede fortalecer el trabajo entre los docentes dirigido a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de Chile, de acuerdo a la Ley 20903, es una responsabilidad de los directores generar un plan de desarrollo profesional docente. Donde la formación de comunidades de aprendizaje y el trabajo colaborativo sean ejes centrales.

- Resistencia al cambio y la innovación

Como todo cambio que se realiza, la innovación debe superar ciertas barreras internas y externas. Una de ellas es la resistencia a los cambios, comprendida como toda reacción de oposición, es inherente a los procesos de innovación (Tejada, 2005). Este fenómeno de resistencia a los cambios puede ser interpretado desde diferentes niveles: individual, grupal y organizacional (King, 2003).

En el nivel individual, existen factores ligados a la personalidad que inciden en la intensidad de la resistencia. Tales como la necesidad de poder, de alcanzar logros, la independencia, entre otros. En el nivel grupal, la resistencia al cambio posee diversos factores relacionados con la estructura, composición y relaciones de trabajo de un determinado grupo. Dentro de los factores se encuentran: la cohesión grupal, la participación en la toma de decisiones y la autonomía en la autodeterminación de acciones.

En el nivel organizacional, la resistencia se genera a partir de factores como la estructura, el clima, la cultura y la estrategia. Los cuales finalmente, constituyen la causa de la resistencia. Los niveles y los factores confirman procesos psicológicos que sirven de marco de referencia de la resistencia al cambio (King, 2003).

Existen elementos que generan resistencia en cuanto a la innovación dentro del marco educativo, como pueden ser actitudes organizacionales, psicológicas, políticas, entre otras. Cada una de ellas bloquean los avances del sistema escolar y las intenciones de cambio. De

acuerdo con lo antes explicitado, los factores por los cuales se producen resistencias se pueden agrupar en:

Factores de Resistencia a las influencias del Cambio Educativo:

- Rigidez administrativa y centralización
- Exceso de labores de docentes y directivos
- Ausencia de liderazgo o iniciativas de directores y docentes
- Ausencia de figuras familiares en torno a la investigación educativa
- Formación y análisis de tipo científico insuficiente
- Ausencia de supervisión estimulante o efectivas
- Experiencias de fracasos recurrentes

Factores que impiden que el cambio se geste en el Sistema Escolar:

- Ausencia de recompensas con las innovaciones realizadas
- Ambigüedad en los objetivos planteados
- Ausencia de evaluaciones concretas
- Ausencia de inversión tecnológica y didáctica
- Tendencias al comportamiento uniforme de acuerdo con las competencias políticas o gremiales
- Ausencia de organismos de Investigación y Desarrollo (I+D)

Factores que obstaculizan la transmisión de ideas nuevas:

- Rivalidad entre profesores
- Jerarquías rígidas
- Falta de capacitación ante los cambios
- Feudalismo

Para contrarrestar la resistencia al cambio, Kotter & Schlesinger (1979) proponen seis estrategias: comunicación, participación, facilitación negociación, manipulación y coerción. Donde la aplicación de la estrategia más adecuada o la combinación de estas contribuirá a disminuir la resistencia al cambio. Recomienda a los iniciadores o gestores de cambio suministrar al personal toda la información posible relacionada con el cambio que se desea

implantar. Informar sobre los fundamentos de dicho cambio, reunirse con el personal para responder las dudas del personal con respecto al cambio, dar la posibilidad de que el personal analice con los gestores del cambio las implicancias de éste y apoyarse en estrategias como el aprendizaje o el desarrollo organizacionales.

Otra estrategia que favorece la disminución de la resistencia al cambio es el desarrollo organizacional. Se basa en el cambio planificado que busca mejorar la organización. Es decir, constituye un plan de estrategias de cambios que abarca las interacciones de las partes de la organización. Donde se busca mejorar en forma continua, permitiendo disimular el cambio y contrarrestar su resistencia (French & Bell, 1995).

En consecuencia, lo más importante para disminuir la resistencia al cambio en la realización de innovaciones es analizar los diversos procesos antes de implementarse. Como la aceptación que puede tener, el entusiasmo que puede generar al inicio, cómo puede sostenerse, la socialización del cambio, los fundamentos claros y los beneficios institucionales. Además de aplicar diversas estrategias para superar las posibles resistencias.

2.3.1. Otros factores limitantes para innovar en la escuela

El factor tiempo se considera uno de los argumentos por parte de docentes quienes, en forma recurrente, señalan que cumplen una labor académica en jornadas extenuantes. Lo que, de cierta manera, no permite contar con el tiempo suficiente, incluso, para la elaboración de materiales concretos, ni menos tener los espacios de reflexión (González, 2014). Sumado a ello, se tienen actividades extracurriculares, además de revisión de evaluaciones, creación de materiales, reuniones, entrevistas, entre otros. Lo que implica contar con escasa disponibilidad de tiempo individual y menos espacios con el resto de los docentes. Por ello manifiestan, en muchos casos, que intentan hacer actividades innovadoras, pero que esto se hace complejo por no contar con el tiempo y espacio adecuado. Donde se pudiesen, por ejemplo, intercambiar estrategias metodológicas y experiencias que ya hayan sido puesta en práctica y que hayan dado resultados positivos (Benito, 2016). Lo que provoca, fundamentalmente, el mantener una posición defensiva frente a ideas innovadoras (Lavín y Farías, 2012).

En otros casos, las limitantes tienen que ver con recursos económicos por parte de los ministerios de educación correspondientes, o la propia institución educativa, ya que en algunas situaciones no se cuenta con estos recursos. Sino con las cuotas que cancelan de manera mensual padres y representantes. Para el caso de los establecimientos particulares subvencionados, en Chile. De cierta manera, esta situación limita a los docentes para disponer de herramientas y recursos. En algunos casos, solo se encuentran los materiales limitados para algunas materias en particular (Pérez, 2015).

Otro de los elementos que limitan las acciones de innovación tiene que ver con el desgaste emocional y físico por parte de los docentes. Debido, fundamentalmente, a las jornadas que incluyen planeamientos didácticos diarios, revisión de diferentes tareas, entre otras. Lo que ocasiona que el docente mantenga una situación de estrés constante y un desgaste excesivo (Pérez, 2015). Estas situaciones, sin duda, inciden de manera negativa en cada una de las labores realizadas, tanto en las aulas como fuera de ellas. Donde, en muchos casos, los docentes buscan jornadas dobles, o complementarias, con la finalidad de mejorar sus niveles salariales y hacer que estos sean competitivos en relación con otros profesionales.

Varias de las problemáticas están relacionadas con elementos internos de los centros educativos y muchos de ellos están en concordancia con las rutinas docentes (PNUD, 2013). En este sentido, a pesar de las diferentes circunstancias que implican un problema, es un momento para innovar. No obstante, no se llevan a cabo por diferentes situaciones ligadas a la misma problemática, como las siguientes:

- Corporativismo interno en la institución educativa
- Malestar docente o pesimismo
- Doble currículo diseñado
- Reformas institucionales inadecuadas
- Quebrantamiento de la oferta pedagógica
- Ruptura entre investigación académica y la práctica en la escuela

Se considera que los cambios en la educación tienen serias dificultades y requieren un lapso prudente al haber resistencia por parte de los involucrados. Así como en casos particulares donde hay situaciones de currículo cerrados o sobrecargados, en donde no se favorece el proceso de innovación. También es difícil ubicar la renovación de las personas cuando la

innovación no se origina de un equipo de trabajo colectivo o en red y, paradójicamente, en estos casos la innovación debe surgir a través de un problema o una dificultad. La misma que ayudará en la práctica a la mejora del proceso educativo. Para ello, es necesario redimensionar las estructuras formales o jerárquicas por redes colaborativas e informales (Pérez, 2015).

2.3.2. Limitantes Burocráticas

Son varias las limitantes que pudieran mencionarse en relación con la innovación (Valenzuela et al., 2013). No obstante, dependiendo del centro educativo propiamente o de su entorno, se considera que las principales son (Rivas, 2000):

- Inseguridad
- Esfuerzo suplementario
- Respuesta docente inmediata
- Rigidez del Sistema Educativo
- Limitada formación pedagógica
- Recursos Instrumentales
- Ausencia de apoyo profesional
- Incertidumbre de los Resultados
- Actitudes Inadecuadas

Ante esta situación, hay una serie de elementos que se pueden considerar, entre ellos, de acuerdo con Benito (2000), se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Dentro del proceso de la innovación es necesario considerar que esto implica el aprendizaje de algo nuevo. Y este debe venir de la formación de los docentes. Por lo tanto, la capacitación es fundamental. Esto se refiere a la capacitación constante y permanente de la mano con la innovación y las nuevas tecnologías. Las modalidades que se pueden considerar más oportunas para estos casos es la propia formación en el Centro Educativo en el acompañamiento con grupos de trabajo y de

proyecto de innovación e investigación en la educación. A su vez, se debe pensar la innovación educativa como una herramienta para la mejora en la calidad de la enseñanza y el progreso profesional de los docentes.

- Es importante que se desarrollen y se constituyan equipos de trabajo. Cada uno de ellos con una importante trayectoria que asegure y garantice el proceso de difusión de cada una de las innovaciones planteadas. El propósito es apoyar la continuidad de proyectos o experiencias, dado que los cambios son difíciles y requieren tiempo. Por ello, se hace necesario que exista un espacio adecuado para la planificación reflexión y desarrollo de la actividad innovadora.
- Para hacerle frente algunos problemas, otra de las opciones de la innovación está basado en el trabajo voluntario y proyecto de formación, siempre y cuando se cuente con directores o personal superior que esté consciente de que estas actividades no se pueden hacer de forma individual. Ante lo cual es necesario el liderazgo pedagógico basado en la cultura de la colaboración.
- Se hace necesario que el proceso comunicativo tenga un contenido positivo y adecuado entre docentes y directores y que al mismo tiempo permita un intercambio adecuado de experiencia e innovación para la realización de un trabajo entre iguales. En los casos donde no exista una comunicación adecuada habrá serias limitaciones para el proceso formativo. El proceso comunicativo implica el aumento de la cooperación a través del diálogo, la reflexión y el intercambio de ideas para dichos fines. De modo de incluir experiencias docentes que ayuden a la solución de problemas y de mecanismos adecuados para la realización de las tareas.

2.4. Consideraciones sobre la evaluación de la innovación

Dentro de las instituciones, las personas que desempeñen cargos directivos deben contar con recursos apropiados para llevar a cabo todas las actividades que se proponen. Y así sean ejemplos para otros profesionales que en el futuro van a desempeñar funciones similares. De igual manera, deben establecer el uso de las competencias de liderazgo para la efectividad de sus funciones y la transmisión de estas a los docentes (Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2013).

La evaluación de las nuevas técnicas en el desempeño docente debe contar con personas responsables y con conocimientos. De manera que las hagan notar en los demás funcionarios que están involucrados dentro de una institución educativa (Pérez, 2015). Por tal razón, los profesionales en su rol de directivos tienen que ejecutar sus funciones dependiendo del cargo, a fin de garantizar que la institución logre los objetivos.

La evaluación del desempeño docente debe estar enmarcado en el diseño de estrategias innovadoras y medidas de refuerzo y crecimiento profesional, pertinente y ajustado a las condiciones y necesidades reales de cada docente y el entorno (Valenzuela et al., 2013). Por lo tanto, es evidente que las necesidades de formación y capacitación de los profesores en materia de innovación, cual sea la índole, son diversas y deben ser útiles a cualquiera que ejecute los planes. Donde ellos vayan en beneficio del colectivo y de la institución.

Con base a lo anterior, un sistema de evaluación con participación en materia tecnológica y de innovación de todos los actores involucrados en el proceso educativo permitirá el empoderamiento y la responsabilidad, tanto individual como colectiva, de todos los miembros con respecto a las grandes metas y objetivos dentro de la institución. También se obtendría beneficios en conjunto para que la organización alcance el máximo desarrollo de resultados educativos.

La evaluación del desempeño docente acerca de las nuevas propuestas diseñadas en el marco de la innovación es fundamental para el enriquecimiento de las propuestas y el currículo de las instituciones formadoras de docentes. Cabe resaltar que a cada individuo como profesional de la docencia le permitiría el delineamiento de metas y objetivos personales para su crecimiento profesional. Teniendo en cuenta las destrezas y habilidades de cada docente.

Porque de esa manera se fortalecen las debilidades que pudiera presentar dentro del aula de clase y de la comunidad educativa.

Es importante acotar que la falta de competencias directivas que limitan la innovación se han visto afectadas hoy en día por la falta de preparación de muchos profesionales que entran a cumplir determinadas funciones sin tener suficientes conocimientos para asumir los cargos correspondientes (Valenzuela et al., 2013). Tal situación se ha evidenciado en muchas instituciones en todos los niveles educativos. Lo que ha generado que la calidad de la educación que se le brinda a la colectividad estudiantil se ha desvirtuado producto de esa problemática que sigue vigente.

Como ya se mencionó con anterioridad, el rol del director es fundamental dentro del proceso académico. A su vez, es importante destacar que las competencias de la dirección se han agravado por los directores de las instituciones educativas que no poseen las herramientas ni el liderazgo adecuado para hacer que las actividades de innovación rindan los frutos esperados (Benito, 2000). Por lo tanto, la situación genera que la organización decaiga en sus funciones y en su compromiso que tiene con la comunidad estudiantil y con la sociedad.

Como parte del problema de innovar, se deben subsanar las situaciones en las cuales, en organizaciones educativas, se observa gran desmotivación por parte de los directivos porque no se organizan con sus equipos estableciendo planes o programas innovadores planificados, que aseguren su éxito y estabilidad en el tiempo.

2.5. Cultura Escolar Favorable a la Innovación

Para que los procesos de innovación que se inician en las instituciones educativas tengan éxito, es preciso, que posean un soporte en la cultura escolar que los favorezca, de tal manera que las nuevas formas de operar puedan establecerse en el tiempo y logren modificar positivamente los productos. Por ello, es fundamental que intencionadamente se busque intervenir en la creación de una cultura escolar proclive al cambio, es ese propósito quienes dirigen las escuelas pueden contribuir en esa tarea.

2.5.1. ¿Qué se entiende por cultura escolar?

El término cultura escolar se refiere a los rasgos comportamentales del funcionamiento de una escuela. Pues las escuelas, como organizaciones que son, tienen cultura propia, tradiciones, costumbres, normas de comportamiento, patrones relacionales y estructuras de gestión que determinan el código moral de su clima organizacional (Tarabí, 2020).

Las escuelas, desde el punto de vista sociológico, son pequeñas sociedades en las cuales existen diversos roles en la forma de interacción entre las personas. Por lo tanto, se concibe la cultura como un código informal que permite establecer las formas de hacer las cosas, que incluye un sistema de creencias, valores y estructuras cognitivas (Solé, 2020). De igual manera, la cultura escolar se puede advertir como un conjunto de interpretaciones compartidas por los miembros de una organización. De forma que estos responden a situaciones habituales según el patrón de comportamiento.

Por lo tanto, según Moya y Luengo (2019), la cultura escolar consiste en el conjunto de creencias y valores compartidos por los miembros de la institución educativa, que los mantienen unidos, trabajando con el objetivo de lograr los objetivos establecidos para el éxito de la gestión. La cultura escolar es desarrollada por un grupo de personas que, a lo largo de un tiempo, han aprendido a organizarse para solventar problemas y son capaces de transmitirlo a las nuevas generaciones que ingresan a la institución y que deben formar su criterio propio de trabajo.

Como se ha visto, un aspecto fundamental de la cultura escolar es el conjunto de reglas, comportamientos, tradiciones, normas y expectativas que permean la forma en que actúan

los miembros de la organización. Define el modo de vestirse, hablar, actuar, relacionarse con sus pares, las situaciones de confort, la motivación y el rendimiento, es un proceso que tiene relación directa con la personalidad y entropía de la organización.

Las características de la cultura escolar, según Elías (2015), pueden identificarse de la siguiente manera:

- Poseen una perspectiva clara de los objetivos que orientan el trabajo.
- El currículo y formas de enseñanza están directamente relacionadas con los objetivos organizacionales.
- Aprendizaje constante entre los miembros de la institución. Mediante la confianza, la formación permanente, la innovación y la adaptabilidad al cambio.
- Flexibilidad y vocación al logro del trabajo en equipo.
- Toda cultura escolar debe tener misión, visión y valores centrados en el aprendizaje de estudiantes y docentes.
- Sentido compartido de respeto y cuidado.

Por lo tanto, la cultura escolar hace énfasis en lo que ocurre al interior de la escuela. Con sus pros y sus contras. Pero que, en definitiva, caracteriza la personalidad del ambiente institucional, de las buenas prácticas surge la cultura positiva. Demarcada por un clima de auto regulación y de entropía positiva en el seno de la convivencia diaria, que le permite la auto renovación, mediante la práctica cotidiana de tareas en sus diferentes dimensiones.

Una buena cultura escolar deviene en una institución orientada hacia el logro de sus objetivos, con un equipo de trabajo orientado hacia la visión. Desempeñando su misión en el marco de los valores, a través de normas y funciones que determinan procedimientos cónsonos con la filosofía de gestión (Betancourt, 2019). Esto repercute positivamente en el aprendizaje continuo y formación permanente de la comunidad educativa en general y en el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras, en consecuencia, mejora el rendimiento estudiantil.

2.5.2. Cultura Escolar para la Innovación

La innovación es un proceso que está directamente relacionado con la cultura escolar, ya que ambos elementos influyen recíprocamente. Por una parte la innovación posee un rol transformador, por cuanto modificará en menor o mayor grado la cultura, incorporando nuevas concepciones (Fullan, 2007), y por otra parte las innovaciones serán moldeadas por la cultura escolar existente. Al respecto, Medina y Navío (2018) señalan: “...para potenciar la innovación educativa no solo se necesita una reestructuración de las instituciones, sino una completa reculturización, lo que implica que los profesores cuestionen y cambien sus creencias y hábitos” (p.76). Pues involucra equipos de trabajo, surgimiento de nuevos liderazgos, motivación al logro, normas, protocolos, pensamientos, aspectos que promueven el aprendizaje constante y la convicción en valores para afrontar procesos nuevos. Según Arancibia, Castillo y Saldaña (2018), este proceso supone el desarrollo de prácticas que generan nuevas formas de trabajo, es decir, cambios en el modo de operar y, por lo general, ello acarrea resistencia, lo que configura una tarea compleja. Pues no se trata de procesos lineales ni sistémicos, sino situaciones en las cuales está presente el factor humano.

En este orden de ideas, para los autores en mención (Arancibia, Castillo y Saldaña, 2018), innovar obedece a la idea de generar equipos de liderazgo que motiven, apoyen y desarrollen acciones para promover estrategias sostenidas en la confianza, la reflexión y el diálogo. Estimulando el trabajo colaborativo y mejorando el desempeño docente según sus competencias. Lo que implica aprovechar las capacidades humanas instaladas, como una práctica de trabajo recurrente, que se traducen en una visión de comunidad de aprendizaje colectivo.

La colaboración y la innovación son procesos que se instalan en una cultura escolar que las favorece, es aquí donde los quipos directivos adquieren importancia única. Promoviendo, motivando, planificando y modelando acciones que conllevan a la instalación de un cambio favorable a la innovación de manera sistemática. En este complejo proceso, con avances y retrocesos, resulta fundamental la convicción, la perseverancia y la motivación constante (MINEDUC, 2019). Además de otros elementos, como la superación de frustraciones y la resistencia al cambio.

De igual manera, se menciona que la innovación es un proceso que permite planear, ejecutar y evaluar mejoras sostenidas para provocar un cambio en el entorno y producir ganancias organizacionales y sociales, tal como se aprecia en el caso de la educación. Dichos cambios deben ser realizados de manera gradual y sostenida. Por lo que deben ser generados desde el interior de las organizaciones mediante la acción reflexiva de sus actores.

La cultura escolar representa la innovación educativa cuando se gestan prácticas de trabajos glamorosas de motivación, comunicación y reflexión en equipo. Cuando el consenso define el proceso y los acuerdos, determinan los planes a ejecutar. Produciendo una organización escolar única, identificada por sus características particulares, que la diferencian de otra, y le permiten ser lo que es. Es decir, transformación con visión, por lo que se requiere compromiso y sensibilización por parte del directivo y su equipo. Es aquí, donde los directivos deben incentivar a los docentes hacia una cultura de la participación activa (Bermúdez y Cubillo, 2018).

La gestión de la cultura escolar, según Pascual y Navío (2018), posee elementos que caracterizan un proceso exitoso y, por consiguiente, innovador. Ello implica:

- Considerar la globalidad de la organización como centro de cambio y no solo una parte de esta. Estimulando la participación de toda la comunidad educativa.
- Propiciar la igualdad de oportunidades de formación y aprendizaje para todos los miembros de la institución según los roles asignados.
- Definir la visión integradora de los planes de acción para lograr la misión y los objetivos organizacionales.
- Asumir el liderazgo como una visión de empoderamiento colectivo. En que la premisa de la participación es fundamental para promover buenas prácticas de trabajo.
- Evaluar constantemente el resultado obtenido. Promoviendo la recompensa.

Como puede observarse, la cultura escolar define los aspectos funcionales del modelo de cambio asumido para fomentar la innovación. Vale señalar, en este aspecto, que no todo lo nuevo es bueno, ni todo lo viejo es malo. Tal como lo señalan Pascual y Navío (2018) al

referirse a la innovación como el desarrollo de métodos de trabajo que brinden buenos resultados según la cultura escolar establecida.

2.5.3 Cultura Escolar para la Innovación: un desafío para los directores.

El liderazgo debe ser fortalecido mediante políticas de gestión y dirección en materia gubernamental. Tal como han sido los esfuerzos desarrollados por el MINEDUC en Chile. Donde se han establecido lineamientos para fortalecer el liderazgo escolar, que involucra la actualización de los perfiles directivos, la creación de centros de liderazgo, la formación de líderes y la creación de programas de formación directiva, entre otras políticas públicas en relación a la temática. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP), dependiente del Ministerio de Educación de Chile, desarrollaron un Plan de Formación de Directores inserto en la política educativa y fortalecimiento del liderazgo directivo escolar desde ya una década (MINEDUC, 2016). Dicho plan tiene el propósito de desarrollar competencias directivas centradas en el componente pedagógicos a través de un conjunto de lineamientos sistemáticos y estructurados.

Esta política de apertura hacia la formación del liderazgo promueve la creación de un componente humano con herramientas idóneas para dirigir la escuela. Tanto a nivel administrativo como en la práctica pedagógica. Aunado a la correcta disposición de los aspectos relacionados con el manejo del desarrollo profesional. Debido a lo cual se visualizan las escuelas como centros de trabajo alineados hacia objetivos organizacionales derivados de la política social en materia educativa. Formando prácticas de trabajo relacionadas con un patrón de conducta institucional que determina la cultura (Rodríguez y Gairín, 2020).

Aunado al componente de gestión, se enfatiza en el ajuste de políticas y prácticas pedagógicas de alcance curricular. Procurando el desempeño de mejores métodos para influir en el desempeño de los docentes y por ende en la mejora de la enseñanza-aprendizaje. En el que interactúen los estudiantes como centros del saber y los profesores gestionen sus mejores competencias a través de un trabajo en equipo que, en su conjunto, vaya forjando la visión organizacional de la escuela.

Como lo señalan Parra y Ruíz (2020), el gran reto de los líderes escolares es empoderar a los equipos de trabajo para la participación en la toma de decisiones, el desarrollo de métodos constructivistas y actualizados de trabajo y el cuidado permanente de sus estudiantes. Todo ello repercute indudablemente en la innovación educativa como un camino hacia la mejora.

En este sentido, según los autores Parra y Ruíz (2020), la cultura escolar para la innovación debe atender unos criterios específicos, tales como:

- Condiciones personales: circunscritas a los factores individuales vinculados a la percepción personal de los actores participantes relacionados con sus expectativas profesionales.
- Formación: referida al plan de estudios. Diseñados para alcanzar los objetivos organizacionales y pedagógicos considerando el diseño curricular.
- Aplicabilidad: cuya dimensión se refiere al desarrollo y puesta en marcha de los planes de trabajo.
- Evaluación: mecanismo de seguimiento y control acerca de la efectividad sostenida en la ejecución de los planes de acción tras la medición del impacto de la política desarrollada conforme a los objetivos establecidos.

Desafío importante de los directores, relacionado con la innovación escolar, consiste en ser parte fundamental para que esta se produzca. En la generación de una cultura de colaboración circunscrita, en caso de Chile, en los Planes de Desarrollo Profesional Docente impuesto por la normativa educativa (Ley N° 20.903). Aquí, los directores y sus equipos tienen un rol central en la creación de una cultura institucional que impulse el trabajo colaborativo y donde se incentive la innovación pedagógica (MINEDUC, 2019).

El liderazgo escolar permite el mejoramiento de la función docente, más aun cuando el esfuerzo busca la formación de equipos directivos. Tal como lo señalan Ahumado, Maureira y Castro (2019), en Chile, se han realizado esfuerzos importantes para mejorar la gestión escolar, teniendo como principio la importante función que ejerce el directivo en la calidad y equidad de la educación. No obstante, se requiere una cultura de liderazgo distribuido entre los actores de la comunidad educativa.

Para fortalecer la innovación es necesario gestionar la motivación permanente, que inspire al equipo de trabajo para sacar lo mejor de las personas y fomente la comunicación efectiva. Impactando positivamente en la autoestima de los docentes y de los estudiantes en función de crear un espiral de posibilidades de amplitud en el seno de la escuela para promover el clima escolar positivo hacia una cultura de aprendizaje compartido y colaborativo (Rodríguez y Gairín, 2020).

Según Barreto, Segovia y Fernández (2020), el gran desafío de los directores de vanguardia es crear y empujar un equipo de alto desempeño. Capaz de responder asertivamente a la formación de sus alumnos para formar ciudadanos críticos y visionarios. Y responder a los retos de la sociedad actual, que requiere de instituciones educativas propulsoras de estudiantes con las competencias necesarias para procurar el desarrollo de la sociedad.

Según las orientaciones del Ministerio de Educación, es importante la emisión de orientaciones estratégicas para apoyar y formar equipos directivos en la conducción de procesos institucionales. De igual forma, es importante tener en cuenta que cada institución posee capacidad instalada diferenciada para asumir procesos de cambio, transformación y mejora continua. Por ello, es importante desarrollar acciones relacionadas con promover actitudes y habilidades de liderazgo en el ejercicio de la función directiva. A través del MINEDUC, se motiva la creación y formación de equipos de liderazgo. Y se promueve la generación de un cambio cultural, desafiando las características principales del líder. Como lo son la reflexión, el diálogo, la participación, las competencias comunicativas y el trabajo colaborativo, y con ello, la innovación (MINEDUC, 2016).

Visto desde la mirada intrínseca, la tarea más importante desde la política de desarrollo social en materia educativa, en cuanto a la formación de líderes directivos, es sacar lo mejor de las personas, pulir el equipo de trabajo, crear conciencia de participación, promover el compromiso hacia la escuela y fomentar la práctica pedagógica sana y eficiente. De forma de que combine la práctica pedagógica con el escenario ideal y el currículo real en función del aprendizaje significativo (Ahumado, Maureira y Castro, 2019).

PARTE III. MARCO CONTEXTUAL

- **Capítulo 3. Contextualización del estudio**

Capítulo 3. Contextualización del estudio

Presentación del capítulo

En el presente capítulo se realiza una contextualización con el objetivo de situar donde se desarrolla el estudio. Se presenta de forma sintética algunas particularidades de la Región de Magallanes y Antártica Chilena. Se consideran ciertas generalidades del sistema educativo nacional. Se incluye una caracterización regional de las escuelas, docentes y estudiantes. Además, se describe el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Subvencionados” (SNED), programa clave, ya que la investigación se basa en las escuelas reconocidas mediante el explicitado programa.

Luego, de forma desarrollada, se detallan las políticas públicas de los últimos 20 años, referidas al fortalecimiento del liderazgo directivo escolar. Temática de relevancia para la tesis por ser el foco de estudio, el rol de los directores en la generación de innovación en las escuelas.

3.1 Consideraciones generales del contexto del estudio

a. Contexto geográfico

El estudio se realizó en la Región de Magallanes y Antártica Chilena, una de las 15 regiones en que se divide el país. La región se encuentra ubicada en el extremo sur del territorio nacional. Comprende una extensa geografía, abarcando territorios sudamericanos y antártico, siendo la región más extensa del país. Corresponde a un territorio poco poblado, 166.533 habitantes, según último CENSO nacional (2017). Es un territorio de clima frío y aislado, no teniendo conexión terrestre con el resto del país, siendo la única forma de salida por la Patagonia Argentina (Gore, 2014). La región destaca, por su atractivo turístico y por ser la puerta de entrada al continente Antártico.

Administrativamente, La Región de Magallanes y Antártica Chilena, está compuesta por 11 comunas, incluida la comuna Antártica Chilena, esta última la única que no posee municipalidad.

b. Algunas referencias del contexto educativo

Los niveles educativos que integran sistema escolar chileno comprenden: educación parvularia, básica y superior. Cuyas modalidades de estudio, en educación básica y media, considera: educación regular, especial y para adultos.

Con respecto a la dependencia administrativa de las de las escuelas, se encuentran cinco tipos distintos de instituciones: municipales, particulares subvencionadas, de administración delegada, Servicios Locales de Educación y particulares.

- **Establecimientos Municipales:** Son establecimientos que reciben subvención por asistencia de los alumnos a clases y son administrados por los municipios.
- **Establecimientos particulares Subvencionados:** corresponden a los establecimientos que reciben subvención por asistencia de los alumnos a clases y son administrados por fundaciones o corporaciones (A partir del 2016, deben ser entidades sin fines de lucro). Además, pueden generar cobros adicionales por matrícula (copago).
- **Establecimientos Particulares:** son establecimientos que se financian totalmente por el pago de las familias y/o aportes privados.
- **Servicios Locales de Educación(SLE):** En el año 2017 se crea el Sistema de Nueva Educación Pública. Institucionalidad estatal especializada, descentralizada y con identidad territorial. Paulatinamente los establecimientos educativos administrados por los municipios pasarán a ser parte de los Servicios Locales de Educación.
- **Administración Delegada (SAD):** El año 1980, cuando los establecimientos públicos pasan a formar parte de los municipios locales, a partir del Decreto 3166/80, un grupo de establecimientos Técnico Profesional de excelencia fueron traspasados a corporaciones o fundaciones sin fines de lucro.

c. Contexto educativo regional

Según el MINEDUC (2020), en la región existen 115 establecimientos educacionales reconocidos por el Ministerio de Educación, con una matrícula total de 32.185 estudiantes. Estos son atendidos por 2.732 docentes en total.

Tabla 2. Docentes según dependencia administrativa

Dependencia	Total docentes	% docentes
Municipal	1581	57,87%
Particular subvencionada	847	31%
Particular pagada	304	11,13%
Total	2732	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC (2016).

El sector municipal atiende al 49,73% de la población estudiantil regional, en circunstancias que a nivel nacional alcanza sólo al 36,43%. Si la comparación se realiza exclusivamente en la enseñanza básica, en la región, el sistema municipal abarca el 53,56% de la matrícula total de este nivel (MINEDUC, 2019).

Tabla 3. Distribución de estudiantes de acuerdo a la dependencia administrativa, Región de Magallanes

Dependencia	Matrícula	% De matrícula
Municipal	16005	49,73%
Particular Subvencionada	12277	38,15%
Particular Pagada	3903	12.13%
Total	32185	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Centro de Estudios, MINEDUC (2019).

d. Caracterización de los docentes y directivos que trabajan en el sector municipal:

- **71,7%** son mujeres y **28,3%** son hombres.
- Tienen **43 años** en promedio.
- Un **85%** realiza clases en aula, al menos 1 hora.
- El promedio de contrato es de **34,2 horas** semanales.
- Tienen **14,5 años** de servicio en promedio.
- Llevan **8,3 años** en la misma escuela.
- El **75%** trabaja en la Corporación de Punta Arenas (CORMUPA); el **14%** en la Corporación de Puerto Natales (CORMUNAT); el **5%** en la Municipalidad de Porvenir; el **2,5%** en la comuna de Cabo de Hornos y los demás docentes en las 6 comunas rurales.

Tabla 4. Distribución de los docentes según años de servicio en el sistema escolar

	0-4 años	5-9 años	10-19 años	20-29 años	30 años y +
N total	505	268	251	291	266
Porcentaje	32%	17%	16%	18%	17%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Centro de Estudios, MINEDUC (2016).

Tabla 5. Distribución de los docentes respecto al tramo etario

	20 -29 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	60 años y +
N total	314	412	284	407	164
Porcentaje	20%	26%	18%	26%	10%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Centro de Estudios, MINEDUC (2016).

3.2. El liderazgo escolar en Chile: políticas públicas

En el presente apartado, se busca generar una mirada al contexto del liderazgo educativo chileno, basado en las políticas públicas impulsadas por el estado en los últimos 20 años. Programas y normativas que generan cambios en la gestión escolar, vinculadas a los directores de establecimientos educacionales, o se basan exclusivamente en el fortalecimiento del mismo.

3.2.1. Liderazgo escolar: una mirada a América Latina

En esta primera mirada, se hace referencia a uno de los tópicos del estudio, liderazgo escolar, en Latinoamérica. Explicitando, en forma sintética ciertas políticas públicas vinculadas a la gestión escolar de algunos países de esta región del continente.

En la última década, América Latina ha experimentado un evidenciado interés por potenciar el liderazgo escolar en materia de políticas públicas educativas debido a la necesidad de priorizar la influencia que este actor ejerce en el desarrollo de un conjunto de habilidades y competencias en pro de los aprendizajes (Barber y Mourshed, 2007; Leithwood et al., 2006).

Se realiza el énfasis en la misión del director escolar como líder que se empodera hacia la promoción de un entorno pedagógico positivo para la promoción del aprendizaje y el crecimiento organizacional. Se vincula, entonces, liderazgo escolar como un marco de acción conducente a la mejora del ámbito educativo. A la vez que el área de atención es indirecta con objeto de aprendizaje.

Se ha entendido como política de la región la importancia del director como un profesional encargado de apoyar a los maestros para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, Latinoamérica no escapa de la realidad preeminente de otros lares. Referidos a la concentración de los directores con un énfasis desmedido en los aspectos administrativos de gestión (Poggi, 2019) y olvidando la prioridad pedagógica. Tal como lo señala Weinstein, y Muñoz (2012), los directores debaten su tiempo en asuntos burocráticos, realizando una multiplicidad de tareas con predominio del proceso administrativo. Soslayando la importante tarea de ejercer el liderazgo pedagógico.

El director educativo, entre sus funciones, adopta la participación en los procesos pedagógicos. Observaciones de aula, la interacción permanente con el docente y la contrastación de escalas de percepción con los objetivos preestablecidos. De este modo, es preciso advertir que, según estudios realizados (Vaillant, 2015) en América Latina, se relaciona el papel de los directores con la mejora del desempeño docente. En el cual es determinante el reclutamiento, desarrollo y apoyo del docente en el aula.

En América Latina las políticas y prácticas se impulsan desde la instancia del Ministerio de Educación. Con especiales excepciones dependiendo de los países con mayor descentralización y desconcentración. Lo cual aporta a cada país la posibilidad de caracterizar la toma de decisiones en mayor o menor grado, en función de las cualidades administrativas del sistema político. Países como Colombia y Ecuador poseen normas para directores, mientras que la experiencia en Perú, México y República Dominicana es más incipiente. Parece ser más prometedor en aspectos de fortalecimiento y vinculación un poco más a lo pedagógico en países como Perú, Ecuador, Brasil, Chile y Cuba. Preeminentemente en Chile, país donde se ha planificado y legislado en función de la autonomía de los directores, estableciendo parámetros de gestión de la calidad y evaluación del desempeño. Básicamente, se pretende fortalecer a líderes y que prioricen la administración y organización institucional.

Líderes que practiquen el apoyo pedagógico, que gestionen el talento humano y vinculen la institución con el entorno. Es decir, líderes que desarrollen proyectos educativos y se orienten a apoyar la enseñanza mediante la retroalimentación de la tarea docente (Aravena et al., 2019).

3.3. Políticas públicas en función del fortalecimiento directivo escolar en Chile

Las políticas públicas se refieren al conjunto de lineamientos de planificación organización, dirección, y control tendente al correcto uso de los recursos, medios y fines del Estado en un área de atención especial y específica. Por lo tanto, representan un instrumento de planificación para el desarrollo del Estado gracias a la participación de los actores involucrados (Cabezas et al., 2019). Visto así, las políticas públicas son un instrumento utilizado en la cadena de la planificación estratégica. Devenida de planes, programas y proyectos sectoriales de acción en el ejercicio gubernamental que se realiza mediante la administración pública o el aparato burocrático del estado moderno. Las políticas públicas tienen tres fases o etapas principales. Como lo son, el diseño, la aplicación y la evaluación del impacto generado.

Partiendo del hecho de que las políticas públicas son sectoriales, en el caso que ocupa este trabajo, se enfocará específicamente en el ámbito educativo. Es decir, en la formulación de políticas públicas en materia de dirección y liderazgo escolar. Teniendo como contexto de acción el Estado Chileno. Escenario de América Latina que ha experimentado importantes avances en materia de planificación educacional y su incidencia en el rendimiento académico.

Cabe destacar al respecto que el mundo educativo se ubica en el campo del desarrollo social e influye en el avance de otros campos del saber y atención del individuo. Y, por consiguiente, en la mejora sustancial de la calidad de vida de los pueblos del continente latinoamericano. El arte de educar trae implícito el componente organizacional, pedagógico, de liderazgo y administrativo. Por lo tanto, su planificación debe ser multidimensional para consolidar objetivos claros de acción en un plazo establecido. Todo lo cual debe desembocar en un adecuado clima organizacional, en el que el factor humano es determinante.

Liderar procesos de conducción organizacional en materia educativa conduce a ejercer el liderazgo social como un modelo de acción en el que el conjunto de organizaciones lideradas persigue un objetivo específico. Desempeñan una misma labor y, además, persiguen un mismo fin. En el arte de enseñar, por lo tanto, confluye un liderazgo social construido a partir de la base del conocimiento y la gestión de las capacidades y talento humano para lograr los objetivos organizacionales hacia los planes definidos por el gobierno.

El liderazgo escolar ha sido relevante para el mejoramiento de los aprendizajes en el marco de la política educativa, pues incide positivamente en el rendimiento estudiantil. Fundamentalmente en forma indirecta. Ya que incide en el comportamiento de los profesores en el aula. En este contexto es imperioso tomar en cuenta la asignación de roles para el correcto desarrollo de los lineamientos establecidos (José Weinstein et al., 2019).

En el tema del liderazgo educativo enmarcado en las políticas públicas, el centro de atención se refiere a la institución educativa como un espacio en el cual convergen lo estratégico, lo pedagógico y lo administrativo. Se plantean líneas estratégicas de acción que deben ser acatadas y puestas en marcha en los centros educativos y es precisamente acá donde entra en el debate de la importancia del director como líder del proceso de empoderamiento y vehículo de acercamiento de la comunidad educativa. En la cual intervienen docentes, estudiantes y familias en el desarrollo conjunto de hechos y acciones necesarias para alinear el comportamiento de la organización, como los objetivos del Estado en materia de educación, según su sistema y modalidad (Aziz, 2018).

El director como líder educativo tiene la importante tarea de promover un ambiente pedagógico positivo. En el cual el respeto mutuo sea un elemento clave y diferenciador de los resultados laborales. Directamente proporcional a la motivación. Tal como lo señala Díaz (2015), la práctica pedagógica está formada por un currículo real. Determinado por los objetivos instruccionales y organizacionales del centro educativo, pero también por un currículo oculto, definido por el conjunto de características personales y profesionales de la capacidad instalada de los docentes, sus aspiraciones e interacciones sociales, su interacción en la institución y sus afinidades. Estos aspectos caracterizan el comportamiento del docente y deben ser canalizados por el líder institucional, que es el director.

El liderazgo escolar debe propiciar la participación de los docentes en los procesos relativos a la gestión pedagógica. Donde el trabajo en equipo es uno de los pilares del liderazgo educativo, orientado en la desconcentración de tareas en función de la eficiencia. El director requiere del apoyo de su equipo directivo en la gestión, en la tarea de fomentar un clima organizacional positivo, demarcado por el cumplimiento de objetivos, en un ambiente de mayor autonomía (Weinstein y Muñoz, 2018).

Esta experiencia permite aseverar la acepción de que el desarrollo de la política social en materia educativa está asignado por el ejercicio del liderazgo directivo como expresión de la cadena de planificación estratégica situacional en la que el ejercicio docente y los procesos de aprendizaje corresponden a la relación celebrada en el seno de las organizaciones. Por lo tanto, toda acción institucional obedece a una política de desarrollo. En el plano educativo (Vaillant, 2015), Chile presenta una experiencia positiva respecto al tema del liderazgo educativo. Pues ha desarrollado varios programas y políticas en esa dirección en los últimos años, pero que no se ven reflejadas en las mediciones de calidad nacionales e internacionales.

3.3.1. Marco para la buena dirección (2005)

Esta normativa establece los ámbitos de competencias del director y su equipo directivo y, de esta forma, regula los aspectos de los cuales estos funcionarios deben encontrarse capacitados. Estas competencias y ámbitos de desempeño profesional se consideran válidos para todo el equipo directivo del establecimiento.

El Marco para la Buena Dirección buscaba que se reconozca el complejo rol de la función director y los docentes que cumplen labores directivas y técnico-pedagógicas. Estas obligaciones incluyen asumir nuevas responsabilidades junto con el nombramiento. Para el director se hace necesario actuar como animador pedagógico, mediador, motivador, comunicador y gestor de medios y recursos. Junto a ello debe contribuir a establecer los procesos de sensibilización y convocatoria para el trabajo colaborativo en pos de alcanzar los logros de aprendizaje para los alumnos.

El Marco mencionado se establece bajo cuatro grandes áreas de trabajo que se encuentran dentro del ámbito de las funciones del director. Estas son: el Liderazgo, la Gestión Curricular, la Gestión de Recursos y la Gestión del Clima Institucional y Convivencia.

3.3.2 Concursabilidad extendida de los cargos de directores de establecimientos educacionales municipales (Ley 20.006, 2005)

Esta Ley estableció que los cargos de directores de establecimientos educacionales debían ser llenados por concurso público. Al momento de postular, los interesados debían presentar una propuesta de trabajo para su período. La cual era evaluada por la comisión de selección para el cargo. Se estableció que el nombramiento era por 5 años y que los directores que terminaban su período podían postular nuevamente.

De esta forma, se terminaba con el sistema vigente hasta ese momento, que era el de directores nombrados en forma vitalicia. Entre 2005 y 2007 se llamó a concurso de directores de establecimientos educacionales en base a esta ley para renovar los cargos nombrados antes de septiembre de 2005.

La ley también favorecía el mérito curricular y la resolución tomada por la omisión de selección limitando las atribuciones del alcalde en el nombramiento del director. De manera que le estaba vedado, salvo resolución fundada de parte suya, nombrar a quien quedara en segundo lugar en el concurso.

3.3.3 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar corresponde al conjunto coordinado de componentes, herramientas y recursos de apoyo al mejoramiento continuo de los procesos de gestión escolar. Esto se entiende como la estructura y mecanismo que adopta el establecimiento para alcanzar los resultados educativos proyectados.

Por lo tanto, se deberían articular iniciativas, herramientas y recursos materiales y humanos para asegurar la calidad de la gestión escolar. Entre los recursos humanos se debe mencionar a los docentes, directivos, supervisores y sostenedores.

Con respecto a las dimensiones involucradas en esta materia, el SACGE estructura un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar en torno a cinco grandes aspectos que se indican a continuación: liderazgo, recursos, convivencia escolar (Aravena et al., 2020), apoyo a los estudiantes, gestión curricular y resultados. Cada uno de ellos se desagrega para llegar a 16 dimensiones y, finalmente, a 56 elementos de gestión que las componen. Cada uno de estos

elementos de gestión operacionalizan todos estos aspectos para formular el cuestionario correspondiente en relación a la práctica del establecimiento educacional.

En este modelo, tanto la escuela como los liceos subvencionados se pueden incorporar voluntariamente al SACGE para llevar a cabo las etapas involucradas que son la autoevaluación de la institución, formular un plan de mejoramiento y rendir una cuenta pública a la comunidad escolar. Se puede incorporar un Panel Externo para validar y mejorar la autoevaluación como una contribución previa a la formulación del programa de mejoramiento que busque superar aquellos elementos de la gestión curricular con menor resultado de la evaluación. Junto al plan de mejoramiento se puede presentar un PMEG para atraer el aporte de fondos del MINEDUC. El SACGE se encuentra actualmente discontinuado, aunque sirvió de modelo para que se desarrollen programas similares en el ámbito privado.

3.3.4 Asignación de Desempeño Colectivo (ley 19.933, 2005)

En esta normativa se establece un incentivo monetario para los directivos y jefes técnicos de escuelas subvencionadas (municipales o particular subvencionadas) como estímulo a quienes contribuyen al mejoramiento de la gestión en su respectivo establecimiento educacional.

El procedimiento establecido por la ley es que el establecimiento presente un Plan de Mejoramiento de Gestión Educativa y acuerde un compromiso escrito con sus respectivos sostenedores que contemple un Convenio Anual de Desempeño Colectivo. Este compromiso debe ser aprobado por el Departamento Provincial de Educación que le corresponde. Deben quedar claramente establecidos los indicadores y las metas de mejoramiento de la gestión. Lo cual permite evaluar los resultados y entregar la asignación anual de acuerdo con el cumplimiento de las metas programadas y comprometidas. El año 2010, un 10% de los directores del país recibieron esta asignación (Fernández, Guazzini y Rivera, 2012).

3.3.5. Ley General de Educación (N° 20.370, 2009)

La Ley General de Educación fue promulgada el año 2009, uno de sus objetivos fue establecer las bases para un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Lo cual se reforzó posteriormente con la ley 20.529 el año 2011.

En esta Ley General de Educación se establecen las atribuciones de los directores y sus equipos directivos. Al respecto, se señala que tienen la autoridad para dirigir el cumplimiento del proyecto educativo. Además, los señala como líderes para promover entre los docentes su desarrollo profesional, para hacer cumplir las normas del establecimiento y dirigirlo a una mayor calidad de la educación.

Para mayor claridad de sus atribuciones al cumplimiento de los objetivos educacionales del establecimiento, se establece en el Artículo 10 de la ley, que tienen la obligación de realizar supervisión pedagógica en el aula.

3.3.6. Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501, 2011)

La mayor importancia de esta ley, y que considera a los directivos en un carácter profesional, es que establece mejoras en el sistema de evaluación y le entrega mayores atribuciones a la gestión directiva de este funcionario.

Los cambios más importantes que introduce son:

- a. Entregar mayores atribuciones a los directores de los establecimientos municipales.
- b. En el proceso de selección de los directores se elabora un perfil y se establecen las condiciones en que se realizará la selección y se entregará la información correspondiente los interesados y los integrantes de las comisiones calificadoras. Crea un proceso hasta llegar a la elaboración de una terna que se le entrega al alcalde, quien realiza la selección final.
- c. Establece que para ser director de un establecimiento educacional Municipal debe poseer un título profesional o licenciatura de ocho semestres como mínimo y haber ejercido como docente durante tres años. No contempla como requisito la obligación de estar titulado como profesor.

- d. Además, introduce mejoras a la evaluación de desempeño de los directores mediante “convenios de desempeño”. Cuyo cumplimiento deben informar los afectados al sostenedor y la comunidad escolar al término del año. Autoriza a que el sostenedor solicite la renuncia del director en el caso de un no cumplimiento del convenio de desempeño.
- e. Finalmente, establece las condiciones de selección, evaluación, remuneración e incentivos para jefes de DAEM y los requisitos para acreditar a los sostenedores.

3.3.7. Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529, 2011)

Como se señaló anteriormente, la ley 20.529 fue promulgada con el objeto de complementar la Ley General de Educación y enfocarla específicamente en la calidad de la educación. Para cumplir su objetivo, la ley que se comenta estableció los estándares de aprendizaje y de desempeño que permitieran medir la calidad de la educación en todos los niveles.

Como parte de este sistema para evaluar la calidad de la educación, se hace mayor énfasis en el control de los recursos y el cumplimiento de la normativa. Se evalúa el efecto de los programas y políticas de educación sobre los resultados educativos en el sistema público. También establece la forma de rendir cuentas y de los procedimientos para reconocimiento y sanciones asociados al cumplimiento de los estándares y de las normas en el establecimiento.

Para cumplimiento de los objetivos establecidos en el presente cuerpo legal, se estableció una estructura integrada por dos nuevos organismos dependientes del MINEDUC: la Agencia para la Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación.

La Agencia para la Calidad de la Educación tiene la función de evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos teniendo como referencia los estándares establecidos. También realiza evaluaciones de desempeño a nivel de establecimientos, sostenedores, directivos y los docentes e informa de estos resultados a la comunidad escolar.

Por su parte, la Superintendencia de Educación fiscaliza el uso que hacen los sostenedores y los establecimientos educacionales de los recursos asignados y el cumplimiento de la normativa educacional. Para esto, emplean las rendiciones públicas de los recursos que

realizan los sostenedores y lo de establecimientos educacionales. También se hace cargo de las denuncias y reclamos presentados y establece las sanciones en el caso que lo amerite.

Por lo tanto, uno de los objetivos principales de esta ley es separar las funciones de formulación de las políticas educacionales y de la fiscalización. Dejándolas bajo la responsabilidad de dos entidades diferentes de acuerdo con lo dicho anteriormente.

También se hace mayor énfasis en la rendición de cuentas con respecto a los recursos asignados y al cumplimiento de las metas establecidas en los compromisos de desempeño y con respecto a los estándares establecidos.

3.3.8. Nuevos programas para la formación de directivos (2012)

Como parte integral del esfuerzo realizado por Ministerio por mejorar la calidad de la educación, se impulsó a partir de los años 2010 y 2011 a través de la elaboración de las bases para los programas de formación de directivos, para la ejecución de programas se seleccionó a instituciones de educación superior para dictar los cursos. Por su parte, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) asignó becas a directivos escolares que fueron aceptados en estos programas.

La formación de los directivos escolares busca formar competencias enfocadas en las categorías de liderazgo descritas por Leithwood et al., (2006). Las cuales son establecer la dirección (objetivos) en las escuelas, desarrollar las capacidades del personal, rediseñar la organización escolar y gestionar la enseñanza y el aprendizaje.

Cursos para directores

El plan para formación de directores de establecimientos educacionales se dio inicio el año 2017 con 14 instituciones de educación superior acreditadas para dictar los cursos.

Los cursos están dirigidos a los directores de establecimientos educacionales, jefes de unidades técnico-pedagógicas y otros integrantes de los equipos directivos. Se ofrecen tres niveles de curso con exigencias de antigüedad en el cargo directivo que van desde tres a siete años.

Los objetivos principales de estos cursos están dirigidos a entregar la información necesaria y facilitar que el nuevo director se pueda adaptar e integrar a su establecimiento y, eventualmente, al nuevo cargo si no lo ha desempeñado previamente. Para lograr lo anterior, se busca maximizar las competencias del nuevo directivo y sus habilidades prácticas. Lo cual se espera que posteriormente redundará en un mejor rendimiento del establecimiento y en el aprendizaje de los alumnos. Todo como contribución a una política nacional de mejor calidad en la educación.

Los objetivos específicos de los cursos se enfocan en desarrollar conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes en los directivos (y otros funcionarios considerados como objetivo de esta capacitación) con el objetivo de mejorar su gestión en los establecimientos en los cuales se desempeñan. Principalmente a través del fortalecimiento de su liderazgo.

Algunos de los aspectos considerados en los cursos que se han dictado como parte este programa son los siguientes:

- Herramientas para la gestión técnico-pedagógica.
- Análisis y uso de la información.
- Observación y retroalimentación para la mejora pedagógica.
- Gestión y liderazgo en un clima escolar democrático.
- Elementos para la gestión precoz de la orientación vocacional.

3.3.9. Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar

Figura 1. Dimensiones abordadas por el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar 2005



Fuente: Unidad de Liderazgo Escolar División de Educación General, MINEDUC

El Marco para la gestión y el liderazgo educativo local es un documento elaborado por el MINEDUC dirigido a orientar al equipo directivo a cargo del sistema educativo a nivel intermedio.

El marco constituye una herramienta orientadora para los directivos escolares del sistema educativo. Buscando ser también una guía para los sostenedores en la gestión de sus establecimientos. Considera experiencias nacionales e internacionales en las cuales se incorpora el liderazgo de nivel intermedio como una estrategia de funcionamiento en un sistema educacional descentralizado. Cuyo objetivo final, en este caso, es mejorar la calidad educativa, partiendo por el liderazgo directivo. Toma estos elementos para orientar al equipo directivo de las escuelas en la gestión de liderazgo y en los procesos de autodesarrollo y formación especializada.

En su estructura, el marco consiste en una guía para apoyar la instalación y ejecución de prácticas de liderazgo efectivas. Los recursos personales en los cuales se encuentra enfocado son los siguientes:

- Principios
- Conocimientos profesionales.
- Habilidades sociales e interpersonales.

Las dimensiones de práctica involucradas en estos principios son las siguientes:

- Construyendo e Implementando una Visión Estratégica Compartida
- Desarrollando las Capacidades Profesionales
- Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje
- Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar
- Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar

3.3.10. Centros Liderazgo Escolar

De igual forma, se han creado los Centros de Investigación y excelencia sobre Liderazgo como una forma de innovación en el desarrollo de herramientas de apoyo didáctico, metodológico y procedimental en la formación de la práctica directiva. Propiciando el aprendizaje en red y el desarrollo de innovadores espacios para el intercambio y debate de prácticas curriculares.

En este orden de ideas, se ha concebido el fortalecimiento del liderazgo directivo como una prioridad de orden superior a partir de la cual se exponen esquemas de trabajo que tienen como propósito fundamental mejorar las prácticas de trabajo en relación con la política educativa establecida por el gobierno chileno. Concibiendo de forma integral un proceso sistemático que implica desde el proceso de selección hasta la evaluación del desempeño conforme a parámetros establecidos para medir el impacto de la política pública como prioridad para el desarrollo de la nación (Rosales-Yepes et al., 2020).

Es preciso mencionar que para Aravena et al (2019), los centros de liderazgo son instancias que agrupan un conjunto de instancias formadoras para potenciar el liderazgo. Entre sus principales funciones pueden citarse las siguientes:

- Promover la investigación acerca del Liderazgo Escolar.
- Desarrollar innovaciones a pequeña escala para ser realizadas a nivel nacional.
- Desarrollar herramientas y aplicaciones tecnológicas para el desarrollo de la gestión escolar.
- Generar espacios de debate y difusión sobre prácticas directivas.
- Proveer formación en funciones aún no consideradas por las políticas formativas del MINEDUC.
- Apoyar al Ministerio de Educación en la implementación de políticas para el fortalecimiento de los equipos directivos Nueva Educación Pública y las Redes de Mejoramiento Escolar.
- En Chile se han celebrado alianzas para fortalecer el papel institucional de los directores escolares en su tarea de abanderar los procesos de avance pedagógico:
 - a. *Centro de Desarrollo de Líderes Educativos (CEDLE)*, que funciona a través de alianza entre la Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Católica de Temuco, Universidad de Talca y Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de California.
 - b. *Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*, alianza lograda entre la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Fundación Chile, Universidad de Chile, Universidad de Concepción y Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto.

Para Benavides-Moreno, Donoso-Díaz, Araya y Iturrieta (2019), con estos lineamientos se espera obtener resultados versados en investigaciones robustas acerca del liderazgo escolar, formación de directivos como líderes especializados en convivencia y gestión escolar y difusión y promoción de eventos a nivel nacional e internacional con innovaciones provenientes de las tecnologías de información y comunicación.

3.4. Tendencias en la normativa relativas a la gestión escolar en Chile

Se han definido políticas de liderazgo, principalmente subyacentes en la definición y asignación de responsabilidades. Atienden el liderazgo en el seno escolar. Gestionando las habilidades cognitivas y personales que permitan una gestión efectiva para ello. Se ubica a los mejores profesores según el desempeño, se enfatiza la mejora pedagógica y se focaliza la eficiencia de la gestión directiva.

Por lo tanto, es importante definir dos aspectos principales en el liderazgo directivo escolar, como son, en primera instancia, la atención de aspectos vinculados con el componente institucional organizativo y, luego, la intervención a la práctica pedagógica. Además de la incorporación de la innovación. En tal sentido, puede evidenciarse un conjunto de principios, estatutos y normativas desarrolladas a través de las cuales se persigue mejorar las capacidades del liderazgo docente. Por las ya ampliamente explicitadas implicancias en los resultados educativos, mediante la puesta en marcha de distintas modalidades relacionadas con la vida escolar, tales como la formación de competencias, métodos de accesibilidad y concurso, desarrollo profesional y adopción de sistemas de calidad.

La búsqueda de la optimización de recursos ha permitido que el Estado chileno haya impuesto reformas permanentes y sustanciales al sistema educativo para avanzar hacia un sistema de calidad como política integral de atención del liderazgo escolar con el propósito de potenciar las condiciones necesarias para el trabajo pedagógico y el impacto en los aprendizajes.

La tendencia que muestra la política del MINEDUC (2018) en cuanto a la formación de directivos de establecimientos educacionales en el país tiene presente tres cuerpos legales que están siendo considerados. El primero se refiere a mayores lineamientos con respecto a la carrera docente y, el segundo, a un nuevo marco legal para la educación y el último se refiere a establecer nuevos estándares de desempeño directivo que vendrían a complementar los existentes y, ya descritos anteriormente, en la normativa vigente.

A continuación, se expone un cuadro resumen de las principales políticas públicas en Chile, descritas anteriormente, de los últimos 20 años acerca del liderazgo directivo que se intensifican en la última década. Básicamente con la relación en la mejora de la calidad de la

educación y a partir de sugerencias de la OCDE a los gobiernos para fortalecer este rol por su ya explicitado impacto.

Tabla 6. Políticas que consideran la función directiva en Chile (2000-2020)

AÑO	POLÍTICA	DESCRIPCIÓN
2004	Jornada Escolar Completa, Ley 19.979	Prioriza el rol de líder pedagógico de los directores. Establece atribuciones para los directores en el plano pedagógico.
2004	Mejoramiento especial a los profesionales de educación	Establece Convenios de desempeño colectivo que involucran al conjunto del equipo directivo. Constituye un incentivo, de carácter voluntario, que mejora la remuneración del equipo directivo si este cumple con las metas.
2005	Concursabilidad extendida, Ley 20.006	Hace obligatoria la concursabilidad para ingresar y permanecer en la función de director de establecimientos municipales. Acabando con la norma que permitía directores vitalicios.
2005	Marco para la Buena Dirección	Especifica la nueva función directiva definiendo 4 dimensiones: Liderazgo, Gestión curricular, Gestión de recursos y Gestión del clima y la convivencia. Su objetivo es aportar una definición sobre los ámbitos de acción del rol directivo que permitan orientar (si bien no es vinculante) la práctica de los líderes escolares
2009	Ley General de Educación	Definición de funciones y atribuciones del equipo directivo.
2011	Ley de Calidad y Equidad de la Educación, Ley 20.501	Las comisiones evaluadoras que seleccionan a los directores incorporan a un miembro de Alta Dirección Pública. Proceso de selección que se realiza al amparo de este organismo.
2015	Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar	El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar es el referente que define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país. Su propósito, no vinculante, es orientar la acción de los directivos escolares. Así como también su proceso de autodesarrollo y formación. Este documento actualiza el anterior Marco para la Buena Dirección.
2016	Sistema de Desarrollo profesional docente. Ley 20.903	Modifica las funciones de la dirección escolar. Entregándole al director, en conjunto con su equipo directivo, responsabilidades respecto del desarrollo profesional docente. Principalmente, a partir de esta Ley, el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del MINEDUC queda a cargo de generar formación continua a los directores y directivos escolares.
2017	Ley que Crea el Sistema de Nueva Educación Pública	El establecimiento educacional se define como la unidad básica y central de todo el sistema.

Fuente: A partir de la Unidad de Liderazgo Escolar División de Educación General, MINEDUC.

3.5. Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED)

Para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de las escuelas que reciben aportes del estado, a partir del año 1995 a través de la Ley 19.410, el Ministerio de Educación implementó el “Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Subvencionados”, SNED. Este programa se aplica cada dos años, por voluntad de los establecimientos que postulan, en él se miden un conjunto de factores, en los cuales se evidencian los desempeños de los establecimientos. Las escuelas seleccionadas reciben un incentivo económico, llamado “Subvención por Desempeño de Excelencia” que se cancela al personal docente y asistente de la educación en forma trimestral y por dos años.

También a través del SNED se busca que las familias de los estudiantes conozcan los resultados y evolución de las escuelas y que los directivos, docentes y asistentes de la educación retroalimenten la gestión técnico-pedagógica y administrativa (MINEDUC, 2011).

Dentro de los criterios que se consideran para otorgar la asignación SNED, se encuentran:

- Efectividad: Resultados educativos obtenidos por el establecimiento, en relación con la población atendida.
- Superación: avances en los resultados educativos obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional.
- Iniciativa: capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico.
- Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento: cumplimiento de normas, según sistema de Inspección, y de procesos estadísticos.
- Igualdad de oportunidades: Accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje.
- Integración de profesores y profesoras, padres y apoderados: Participación en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento.

PARTE IV. MARCO METODOLÓGICO

•Capítulo 4. Marco metodológico de la investigación

Capítulo 4. Marco metodológico de la investigación

Presentación del capítulo

En el presente capítulo se presenta y fundamenta el enfoque metodológico de estudio, que para el caso corresponde a una metodología de tipo mixta, cualitativa-cuantitativa, selección en razón de la complementariedad de ambos enfoques.

Posteriormente se muestra el diseño de la investigación, los instrumentos seleccionados, los procesos de construcción y validación de los mismos, cuidando que estos cumplan rigurosamente con la validez y fiabilidad de acuerdo a la seriedad de la investigación. Finalmente se detallan los procedimientos de análisis de ambos enfoques metodológicos.

Este capítulo es primordial, porque contiene la forma en que se lleva a cabo el proceso investigativo, y es este quien le da el soporte a las bases teóricas descritas en los capítulos anteriores y los objetivos que persigue la investigación. Por lo tanto, el resguardo en la aplicación de este marco asegurará la obtención de resultados contundentes que serán la base de las conclusiones y las aportaciones al campo educativo.

4.1. Tipo de investigación

Esta investigación corresponde a un estudio descriptivo que busca explicar y encontrar relaciones de los hechos y características del fenómeno objeto del estudio, como lo define Danhke (1989) “los estudios descriptivos son aquellos que buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que se someta a un análisis” (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.117). Por tanto, se hace énfasis en el carácter de observación en el que: “los estudios descriptivos pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (Hernández et al., 2006, p. 119).

Una vez establecido lo anterior, se plantea a continuación el Marco Metodológico. Capítulo de la tesis que constituye una parte esencial de un trabajo de investigación. Ya que le entrega

la dirección al estudio y donde se explicita la manera de realizar y guiar la investigación en cuestión, los pasos para realizarla, sus métodos, entre otras cosas (Buendía, 1997).

La metodología utilizada en esta investigación es de tipo mixta cuantitativa-cualitativa a fin de obtener una perspectiva complementaria de acuerdo con quienes sostienen la necesidad de utilizar métodos mixtos que favorecen la explicación en las ciencias sociales (Tashakkori, 2003). En esta investigación, se recurre a ello. Partiendo de la base de que lo cuantitativo y cualitativo generan argumentos más sostenibles y significativos para la interpretación de resultados en comparación con lo que se podría obtener con la aplicación de ellas por separado (Creswell, 2007). Además de la complementariedad, se justifican por la variedad de información que se puede obtener de cada metodología y que no es posible obtener con un método en particular.

4.2. Enfoque cuantitativo del estudio

El enfoque cuantitativo de una investigación sigue una metodología establecida y bajo una secuencia lógica que se inicia con la elaboración de una hipótesis mediante la cual se busca responder en forma provisoria la pregunta de investigación. Para ser finalmente refrendada o rechazada con los resultados que se obtengan. La pregunta de investigación mencionada se refiere a la interrogante que surge del análisis inicial del problema y se plantea como la situación central que motiva la investigación.

Posteriormente, se plantean los objetivos de la investigación. Los que, con su cumplimiento, permiten responder a la interrogante de investigación y solucionar el problema planteado. Una vez claros los objetivos (general y específicos), se definen las actividades asociadas a cada uno de los objetivos específicos y se ejecutan de acuerdo con lo planificado. La ejecución de las actividades permite alcanzar los objetivos específicos que corresponden a cada una de ellas. A su vez, una vez cumplidos los objetivos específicos, es posible dar por cumplido el objetivo general si el marco lógico del proyecto ha sido bien formulado. Todo esto se realiza siguiendo una metodología estandarizada que se encuentra completamente descrita en la bibliografía (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Una característica principal de la metodología cuantitativa es que el proceso se lleva a cabo en forma ordenada y secuencial. En él, cada elemento de la investigación se debe probar científicamente antes de ser aceptado y pasar a la etapa siguiente. Por lo tanto, a diferencia de la metodología de investigación de tipo cualitativa, no se puede saltar alguna de las etapas, sino que se sigue estrictamente el orden que se señala a continuación. Extraído de Hernández et al (2014):

Figura 2. Esquema de la secuencia de la investigación cuantitativa



Fuente: Hernández et al., 2014.

La idea original de la investigación que surge en el primer momento del análisis del problema debe ser acotada. Para poder dar origen a una investigación que sea posible llevar a cabo en el tiempo y con los recursos con que se dispone. Si quedan pendientes algunos elementos del problema que no fueron incorporados en la investigación, estos pueden dar origen posteriormente a otra investigación si lo amerita.

Por lo tanto, una vez establecidos los límites de la investigación en el planteamiento del problema, se inicia la revisión bibliográfica que permitirá recabar los antecedentes teóricos necesarios para la interpretación de los resultados que se obtendrán de la investigación para, posteriormente, dar respuesta al problema inicial. Otro punto posterior que considerar es que, una vez definida la metodología y los objetivos de la investigación, es necesario seleccionar la muestra de la población en estudio con algunas de las metodologías establecidas para ello.

Posteriormente, con base a esta muestra, se recolectan los resultados en función algún instrumento, observación u otros. A continuación, se realiza el análisis de estos datos, generalmente mediante técnicas de estadística en este tipo de investigación.

Una vez concluido el análisis de la información de terreno, se elabora el reporte a partir del cual se obtendrán las conclusiones. En él se habrá dado cumplimiento a los objetivos de investigación y se dará respuesta a la pregunta de investigación mediante la aprobación o rechazo de la hipótesis.

En la investigación cuantitativa, se emplea un concepto teórico positivista que corresponde a un tipo de estudio racionalista. Bajo este concepto, se busca descubrir la información o conocimiento con el cual se quiere explicar un fenómeno. Lo importante de este tipo de investigación es que, al haber sido diseñada y ejecutada en forma adecuada, sus resultados permiten la generalización y la predicción ante situaciones similares. En este tipo de estudios, en los cuales se emplea este modelo de investigación, el investigador actúa en forma neutral y objetiva con el propósito de explicar los fenómenos y conocer las causas que los producen. La información se obtiene recurriendo a la observación, a experimentos o instrumentos. Principalmente la encuesta (Coello, Blanco, & Reyes, 2012).

La teoría positivista fue desarrollada principalmente por Durkheim y Comte en el siglo XIX como una forma de investigar fenómenos sociales, pero siguiendo una metodología estructurada, objetiva, estandarizada y libre de las influencias del investigador con el objetivo de superar los inconvenientes que frecuentemente presentaba la investigación de tipo cualitativa. La principal característica de su ejecución es su base científica para el análisis de la información. En el caso de los estudios sociales, se emplean frecuentemente cuestionarios/encuestas que son evaluadas mediante la escala de Likert y analizadas estadísticamente (Martínez, 2013).

La principal característica de este tipo de análisis es que es reduccionista. Lo que significa que se emplea una metodología estructurada e invariable. bajo la que se debe estudiar el problema que se pretende resolver. Además, es posible proyectar los resultados obtenidos a la población de la cual forma parte si la investigación se ha llevado cabo siguiendo estrictamente la metodología recomendada y técnicas estadísticas válidas. Los estudios que se pueden realizar son tipo descriptivo, analíticos y correlacionales (Martínez, 2013).

Los resultados de la aplicación del estudio cuantitativo permitieron generar información clave para complementar la obtenida mediante la metodología cualitativa o viceversa. Este estudio, en particular, permitió conocer la realidad, las valoraciones, las motivaciones y las acciones de los protagonistas en el contexto específico. Información valiosa para la investigación. Esto implicó estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas. Explorando en forma más profunda y obteniendo conocimientos más amplios sobre el objeto de estudio. Lo que facilitó encontrar nuevas señales sobre los temas que emergían (Chetty, 2006).

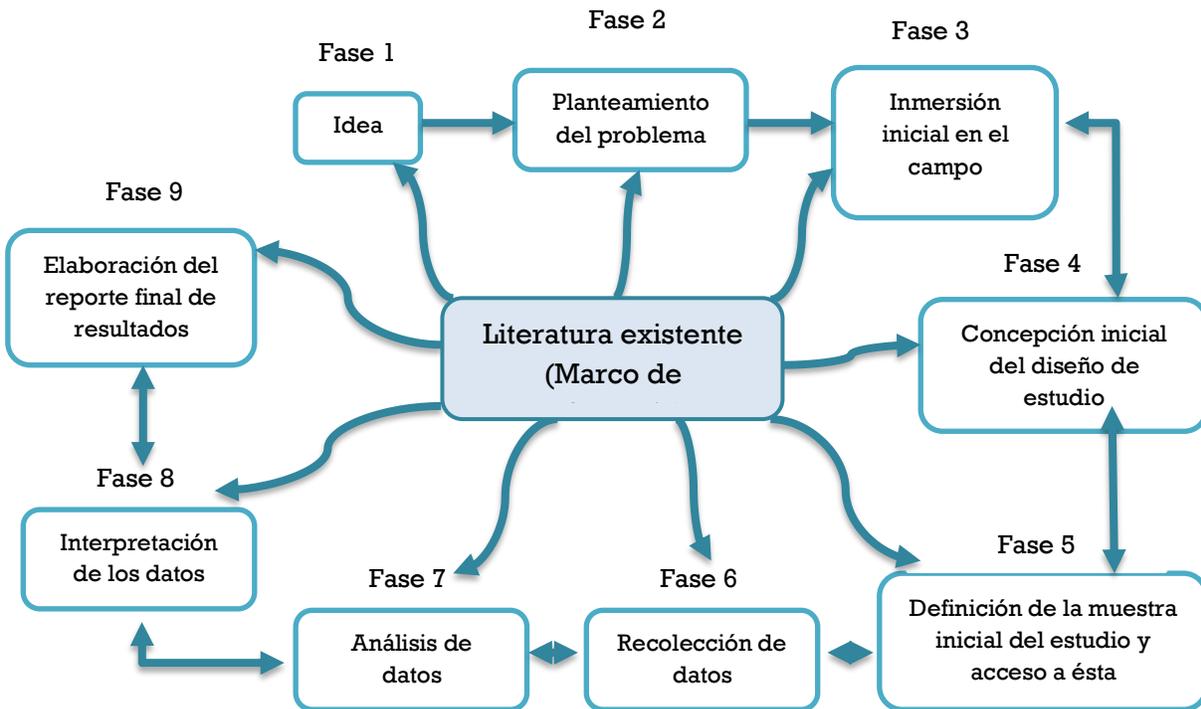
4.3. Enfoque cualitativo del estudio

A diferencia de la investigación cuantitativa, en la investigación de tipo cualitativa la pregunta de investigación y la hipótesis con la que se plantea provisoriamente su respuesta no se establecen al comienzo de la investigación. Sino solo una vez que se recopilan los datos y se tiene una visión sobre problema. En ese momento, el investigador puede comprender mejor la situación e identificar con mayor claridad el problema central que debe ser investigado. Por lo tanto, se da, entre ambos hechos (las actividades de investigación y la generación de las preguntas de investigación y la hipótesis), una relación de complementación mutua que permite corregir la línea investigación hasta llegar a enfocar el problema crucial que debe ser resuelto para comprender o mejorar la situación en investigación.

Esta situación también se repite en otras etapas de la investigación. En efecto, en la investigación cualitativa se puede regresar a etapas previas del proceso investigativo para reenfocar la línea de investigación, la metodología aplicada, el instrumento con el que se recaba la información, el ampliar o modificar la muestra.

El esquema de trabajo que se sigue para un análisis de tipo cualitativo es el que describe Hernández et al. (2014) y que se muestra en la siguiente figura:

Figura 3. Esquema de la secuencia de la investigación cualitativa



Fuente: Hernández et al., 2014, p. 7.

Los instrumentos que emplea la metodología cualitativa son principalmente la entrevista, el Focus Group y análisis documental. La información que se recaba no es numérica, sino que se trata de texto (palabras) a partir de los instrumentos señalados anteriormente. La entrevista puede ser de tipo estructurada, semi estructurada o abierta. Dependiendo de la posibilidad de entregar respuestas comentadas. O limitada a una respuesta breve. Dependiendo de las características de la muestra y del problema, se puede escoger uno u otro tipo de instrumento. La información se analiza en base a las variables de estudio hasta considerar que se han hecho todas las incógnitas y aristas que han surgido durante la investigación.

Esta etapa del estudio se realizó utilizando como instrumento entrevistas semi estructuradas y en profundidad. Esto permitió triangular información, tal como lo sugiere Yin, R. (1989), quien recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para asegurar la validez interna del estudio. Además de corroborar si los datos obtenidos poseen relación entre ambos.

Los establecimientos escolares fueron seleccionados a partir de una forma intencional de acuerdo con los criterios de representatividad de las escuelas: tamaño del centro; centros urbanos o rurales; nivel socioeconómico; y de acuerdo a la dependencia, pública y particular subvencionado. Esto ayudó a contar con información que representaba las características de la población. Evitando mostrar situaciones parciales que no correspondían al objeto estudiado.

4.4. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación realizada corresponde a un estudio no experimental. Ya que el investigador no intervino sobre las variables, sino que participó solamente como un observador para recabar la información necesaria. Además, la investigación fue transversal. Ya que se realizó en un momento puntual en el tiempo y no se continuó con un seguimiento ni tampoco con un estudio para comprobar la evolución del problema (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Los diseños de investigación no experimentales se pueden clasificar como transversales o longitudinales. En los estudios longitudinales, se realiza un seguimiento de las variables a través del tiempo para establecer cómo ha sido su evolución. Esto se hace frecuentemente cuando la investigación involucra algún tipo de intervención. Para este caso, la investigación es de tipo transversal. Porque que se realiza en forma puntual en una fecha o lapso determinado (Liu, 2008 y Tucker, 2004).

4.5. Complementariedad del enfoque cuantitativo-cualitativo en la investigación

Por una parte, se realizó el estudio con la utilización de la metodología cuantitativa. Que, como se explicitó anteriormente, permite generalizar los resultados a la población. Entendida esta como un conjunto de sujetos, o más general, de elementos, con una característica observable (Egaña, 2003) y que permite medir. Por consiguiente, que se relaciona directamente con el campo de estudio (Moráquez, 2006). En general, por razones de costos

y operacionales, no es posible realizar el estudio en la población total. Por lo tanto, resulta imprescindible trabajar con una muestra. Correspondiendo a una parte de la población y que tiene como objetivo representarla (Egaña, 2003). Teniendo cuidado de que cumpla con ciertas características de la población a la que hace referencia.

Esta parte del estudio se abordó a través de la aplicación de un cuestionario. Definido como un instrumento cuantitativo utilizado para recabar información (Bisquerra et al., 2014). En él, se buscó evidenciar y encontrar las acciones de la cultura organizacional que han permitido generar condiciones de innovación y desarrollo institucional a partir de la acción directiva. El instrumento fue diseñado a partir de la teoría que muestra las acciones que permiten el desarrollo de una institución dentro de la temática que vertebra el estudio.

Cuando se trata de un cuestionario en una investigación social, como es el caso, la información que se obtiene puede ser muy variada y solamente depende de la estructura y el contenido de las preguntas que se realiza. La forma de aplicarlo fue de manera directa y presencial. Entregando al encuestado un documento para que sea respondido por él mismo y devuelto al encuestador (Briones, 1996). Las preguntas aplicadas en el cuestionario empleado fueron de respuesta rápida y permitieron su manejo mediante software SPSS y su posterior análisis mediante esta misma herramienta.

La utilización de la metodología cuantitativa tuvo como objetivo conocer las acciones directivas y la cultura organizacional que favorecen la innovación, pero en base a la teoría. Esto implicó el diseño de un cuestionario con criterios e indicadores desde el punto de vista bibliográfico. Permitiendo conocer la visión y percepción de los docentes. Esto porque una mirada diversa puede entregar una visión más objetiva de la acción directiva en la generación de una cultura organizacional favorable a la innovación. Además, porque se relacionan directamente con esta. Siendo parte central del accionar de la institución.

Dentro de los aspectos que se buscó conocer, se encuentran: las acciones directiva que favorecen la implicación de los docentes con la innovación y el cambio, el estilo de liderazgo de los directores de escuelas con características innovadoras y, por último, el grado de comprensión del rol directivo en la innovación. La riqueza de esta información permitió conocer o comprobar la teoría relacionada con acciones que apuntan a la configuración de organizaciones proclives a la innovación desde el punto de vista del rol directivo.

Por otro parte, y a partir de resultados de esta parte del estudio y con la finalidad de buscar información que no es posible obtener a través del cuestionario, se recurrió a la **metodología cualitativa**. Con el objeto de adentrarse en las escuelas para averiguar las características propias de las instituciones más allá de la teoría existente o ayudar a comprender la misma. Reflejada en los resultados del cuestionario.

Este tramo de la investigación abarcó a los actores de una comunidad educativa como informantes claves: directores y docentes. Lo que permitió encontrar información complementaria a la anterior. Además de darle mayor significado y comprensión al estudio cuantitativo. El instrumento utilizado corresponde a una entrevista semi estructurada. La que buscó recabar información en relación con el logro de los objetivos del estudio. Basados en las acciones directivas referentes a los tópicos propuestos.

4.6. Temporalización de la investigación

El estudio contempló una investigación piloto, con el objetivo de diseñar y validar los instrumentos que se aplicaron en el estudio final. La tabla 7 muestra en forma sintética la temporalización del estudio.

Tabla 7. Temporalización del estudio

Etapa	Año
1. Proyecto de investigación, diseño, prueba piloto y validación de los instrumentos	2014-15
2. Selección de escuelas y gestión para el trabajo de campo	2016
3. Aplicación del cuestionario	2017 -2018
4. Análisis de los resultados del cuestionario	2019
5. Aplicación las entrevistas	2019-20
6. Análisis de las entrevistas	2020
7. Triangulación y conclusiones	2020

Nota. Elaboración propia

4.7. Instrumentos del estudio

4.7.1. Descripción de los instrumentos

El estudio, en su totalidad, consideró la recogida de información a través de dos instrumentos diseñados ad hoc. Donde las variables, dimensiones e indicadores se basaron en los objetivos e hipótesis del estudio. Estos instrumentos permitieron recabar la información necesaria para responder a las pretensiones de la investigación.

El **cuestionario** fue aplicado a la muestra de docentes de las escuelas. La forma fue de preguntas cerradas y de escala Likert con cuatro alternativas. Donde “1” es la valoración más baja y “4” es la valoración más alta. De esta forma, se evita el sesgo de la respuesta a la alternativa central.

Para la aproximación cuantitativa, el cuestionario permite registrar una gran cantidad de información con detenimiento sobre el escenario del objeto de interés y desde la perspectiva de los propios participantes (Bisquerra, 2004). Particularmente de los docentes. Una característica muy positiva de los cuestionarios es su gran versatilidad. Ya que pueden utilizarse en cualquier campo y prácticamente con cualquier grupo humano (García, 2004).

La **entrevista semi estructurada y en profundidad** fue aplicada a los directivos y docentes. Se eligió este tipo de entrevista porque permite conocer información intencional y también considerar aspectos espontáneos que puedan aparecer y que pueden ser muy positivos para la investigación. La entrevista en profundidad permitió recoger e interpretar información que no es posible obtener a través de otros instrumentos. Ya que es posible interpretar las sensaciones, valores y deseos dentro de la relación personal que existe entre el entrevistador y el entrevistado. La relación de “complicidad y la intimidad” que se logra a través de la entrevista en profundidad configura el marco propicio para obtener respuestas a este tipo de interrogantes (Ruiz Olabuenaga, 1996).

4.8. Construcción de los instrumentos del estudio

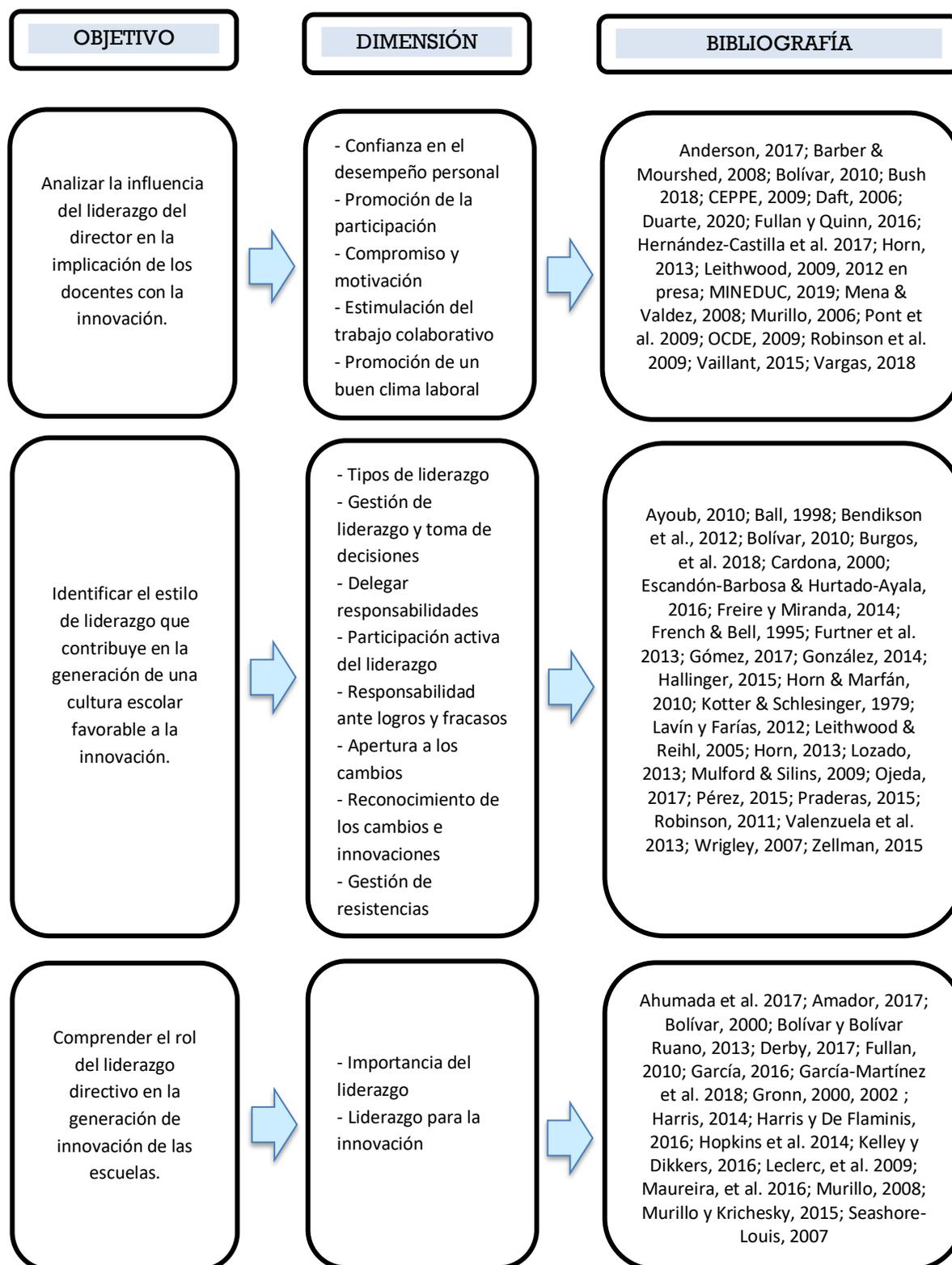
Fundamental resultó la elección de los instrumentos adecuados. De modo que dieran respuesta a los objetivos e interrogantes del estudio. Ya que de estos depende la confiabilidad y validez. No solo de los mismos, sino de la investigación en general.

En la construcción de los instrumentos, tanto del cuestionario como de la entrevista, semi estructurada, se consideró, en forma general, elementos de calidad. Como de contexto. Entre los cuales se encuentran:

- En sus diseño y construcción se consideraron en todo momento los objetivos del estudio.
- Se realizó en ambos casos un proceso de validación.
- Fueron construidos en base a la investigación y teoría existente relativa a la temática estudiada.
- Los instrumentos poseen características de contexto. Ello no implica que sean exclusivos para esa realidad. Ya que están basados en la investigación que existe de la temática estudiada.
- Los instrumentos, aunque no es excluyente, fueron pensados en una aplicación presencial por parte del investigador.
- En ambos casos, se consideró una breve contextualización del estudio a los informantes.

Ambos instrumentos escogidos consideraron trabajos de investigaciones de la temática objeto de estudio, basados en los autores que se explicitan en la figura 4.

Figura 4. Referentes bibliográficos para la construcción de los instrumentos



Fuente: Elaboración propia a partir de la biografía.

4.9. Construcción y validación del cuestionario

Como se explicaba en el apartado anterior, para la construcción del cuestionario se recurrió a la teoría vinculada a la temática y trabajos similares (figura N° 4). A partir de esos tópicos, se redactaron los ítems del instrumento considerando los objetivos y dimensiones que pudiesen dar respuestas a la intención del estudio.

A partir de anterior se generó la estructura y variables del instrumento que eran necesarios incluir:

Tabla 8. Variables de la investigación

Partes del instrumento	Tópicos incluidos
Datos personales	<ul style="list-style-type: none">• Género• Dependencia del establecimiento• Ubicación del establecimiento• Antigüedad en la escuela actual• Formación profesional• Grado y/o formación más avanzada
Acciones de implicación con la innovación	<ul style="list-style-type: none">• Confianza en el desempeño del personal• Promoción de la participación• Compromiso y motivación• Estimulación del trabajo colaborativo• Promoción de un buen clima laboral
Estilos de liderazgo directivo	<ul style="list-style-type: none">• Democrático• Transaccional• Distribuido• Autocrático• Laizes faire• Transformacional• Pedagógico
Comprensión del rol directivo con la innovación	<ul style="list-style-type: none">• Importancia del liderazgo escolar• Liderazgo para innovación

Fuente: Elaboración propia

A partir de los tópicos de cada parte de la planificación del instrumento, se construyó una batería de 86 ítems que daban forma y base al cuestionario.

El instrumento incluyó una instrucción breve porque en todo momento se consideró su aplicación de manera presencial. De tal manera de realizar una contextualización de la investigación y generar un ambiente adecuado para su contestación. Por ejemplo, evitar

sesgos. Ya que podían verse presionados. Porque varios ítems pueden parecer una evaluación a los directores. Por esto mismo se utilizó de manera recurrente la frase “acción directiva” en lugar de “acciones del director(a)”.

Figura 5. Encabezado del cuestionario

CUESTIONARIO

Estimado Profesor:
Le invito a contestar este cuestionario, cuyo objetivo es conocer la cultura escolar de su establecimiento favorable a la innovación institucional.
¡Se agradece su participación!

Escuela:

Instrucciones:
Debe marcar con una “X” la opción en el casillero que represente tu opinión. Responda según el grado de acuerdo para cada una de las afirmaciones que se presentan.

Importante: conteste con la mayor sinceridad posible, el cuestionario es estrictamente confidencial.

Los valores numéricos poseen los siguientes significados cualitativos:

1 = MUY EN DE ACUERDO
2 = EN DE ACUERDO
3 = DE ACUERDO
4 = MUY DE ACUERDO

Fuente: Elaboración propia.

En la primera parte se consideraron datos personales y profesionales de relevancia para el estudio:

Figura 6. Datos personales e institucionales de los informantes

Género:

Masculino Femenino

Dependencia del establecimiento:

Municipal P. Subvencionada

Ubicación del establecimiento:

Rural Urbano

Antigüedad en la escuela actual:

0 a 5 años 6 a 10 años Más de 10 años

Formación profesional:

Titulado No titulado

Grado y/o formación más avanzada:

Diplomado P. Título Licenciatura Magister Doctorado

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario, como ya se explicitó en la descripción del mismo, consideró preguntas cerradas y de escala Lickert, con cuatro alternativas, donde “1” es la valoración más baja y “4” es la valoración más alta, de esta forma se evita el sesgo de la repuesta a la alternativa central. Las respuestas señalan el grado “de acuerdo” o “en desacuerdo” del informante con la aseveración expuesta en el instrumento.

Los valores numéricos poseen los siguientes significados cualitativos:

1 = Muy de acuerdo

2 = En desacuerdo

3 = De acuerdo

4 = Muy de acuerdo

4.9.1. Proceso de validación del cuestionario

Para validar el cuestionario se consideraron dos procedimientos fundamentales: el juicio de expertos y el análisis estadístico realizado en base a prueba piloto (Osterlind, 1989). El primer paso de validación correspondió al estudio del contenido mediante el juicio de expertos. Procedimiento muy utilizado en este tipo de depuración (Barroso y Cabero, 2010).

De esta forma se buscó determinar si las 86 variables del instrumento responden al contenido que se desea medir (Ruiz, 2002). Para el primer caso, una vez desarrollado el instrumento, se envió a 10 jueces seleccionados por ser investigadores expertos en metodología de la investigación y profesionales con conocimiento del contexto administrativo y organizacional de las escuelas objeto de estudio. Entre ellos, académicos de universidades chilenas y españolas, funcionarios del ministerio de educación y docentes destacados del sistema educativo chileno. De los cuales, 8, correspondiente al 80%, entregaron sus reportes.

Tabla 9. Cuadro de jueces validación cuestionario

Juez	Universidad o Institución de trabajo
1. Académico	Universidad de Barcelona
2. Académico	Universidad autónoma de Barcelona
3. Académico	Universidad autónoma de Barcelona
4. Académico	Universidad autónoma de Barcelona
5. Académico	Universidad de Sevilla
6. Estudiante posgrado	Universidad Católica de Temuco
7. Director establecimiento	Escuela de Punta Arenas
8. Asesor pedagógico	Ministerio de Educación de Chile

Fuente: Elaboración propia.

La revisión de cada evaluador fue realizada en cuanto a la univocidad, pertinencia e importancia con respecto al objetivo. Donde cada evaluador pudo responder si el ítem contaba con univocidad, pertinencia (respuesta sí o no) y capacidad de graduar el grado de importancia en una escala ascendente de 1 a 5. Además, la pauta de evaluación consideró un apartado de observaciones por parte de los evaluadores.

En la figura 7 se muestra parte de la planilla con el vaciado de los resultados de los evaluadores.

Figura 7. Planilla vaciada de evaluación jueces proceso validación

Objetivo 1: Analizar la influencia directiva en la implicación de los docentes con la innovación.	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5
1- En mi escuela la acción directiva constantemente anima en la consecución de los resultados.	7	1	8	0				2	6
2- En mi escuela la acción directiva alienta la participación de todos para el logro de metas y objetivos.	8		8						8
3- En mi escuela la acción directiva le da tiempo al personal para apoyar su aprendizaje.	7	1	7	1				1	7

4- En mi escuela la dirección se muestra conforme por el buen desempeño de los docentes.	7	1	6	2		2		4	3
5- En mi escuela la acción directiva valora y considera la opinión de los docentes.	8	0	8	0					8
6- En mi escuela la acción directiva promueve la sana convivencia.	6	1	7	0				1	6

Fuente: Elaboración propia.

Principales observaciones de los jueces:

- Similitudes de ítems midiendo lo mismo
- Ítems poco relevantes que no parecen importantes para la temática y los objetivos
- Precisar redacción de algunos ítems
- Aparecen más de una acción en ciertos ítems

A partir de esta primera validación, se eliminaron ítems y se corrigieron otros. Quedando un instrumento compuesto de 48 ítems para esta etapa.

Posteriormente, el instrumento se aplicó a una prueba piloto de 166 docentes con la finalidad de realizar la prueba de consistencia interna del cuestionario. Obteniéndose un total 75 respondidos. Para lo cual se utilizó el coeficiente de Cronbach a través del programa estadístico SPSS. Siendo este uno de los índices de fiabilidad más recurrentes por los investigadores. Para considerar “aceptable”, se espera una fiabilidad >0.70 (George y Mallery en 2003; Nunnally y Bernstein, 1994). En el caso en particular, después de haber eliminado 14 ítems, se obtuvo una fiabilidad Alfa de Cronbach de 0,837.

Tabla 10. Resumen del procesamiento de los casos.

		N	%
Casos	Válidos	75	93,00
	Excluidos (a)	5	7,00
Total		70	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del programa SPSS

4.9.2. Estadísticos de fiabilidad: Alfa de Cronbach.

Tabla 11. Resultados Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
,837	70

Fuente: Elaboración propia a partir del programa SPSS

Si se observa la tabla 11, el valor obtenido del alfa de Cronbach se puede evaluar más que aceptable, considerando a los investigadores antes citados.

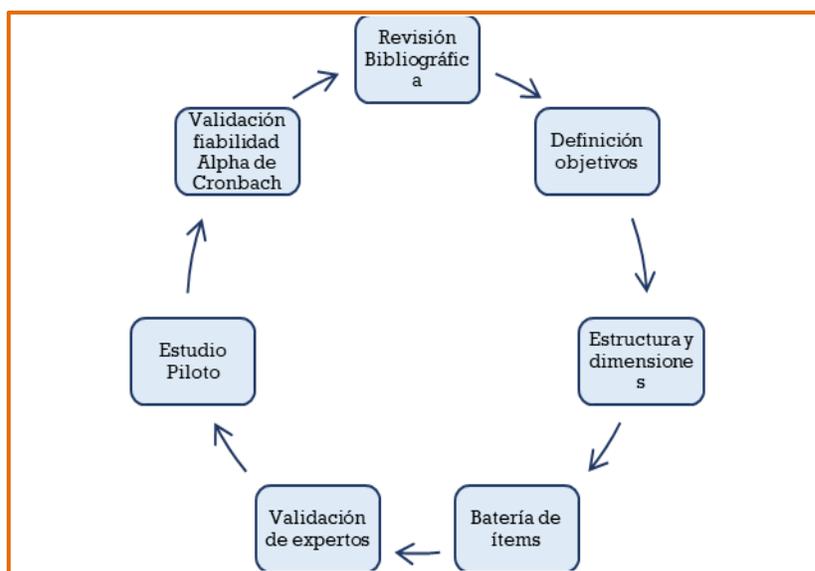
Tabla 12. Alfa de Cronbach por ítems del cuestionario depurado

Ítems	X
1- La acción directiva estimula a los docentes y equipos de la escuela a reunirse y dar soluciones a los problemas que se detectan.	0,846
2- La acción directiva genera los espacios para la reflexión de los docentes en la búsqueda de las soluciones más adecuadas de los problemas.	0,842
3- La acción directiva incentiva a los miembros de la comunidad educativa a implicarse en la ejecución de las propuestas de mejora.	0,843
4- En mi escuela la acción directiva valora a los docentes como personas y considera su opinión.	0,837
5- En mi escuela la acción directiva contribuye a generar vínculos de confianza entre el personal.	0,838
6- En mi escuela la acción directiva estimula a los docentes a sentirse identificados con la institución, con sus metas y objetivos.	0,839
7- En mi escuela la acción directiva establece canales de comunicación claros y conocidos por todos los actores.	0,843
8- En mi escuela la acción directiva considera la participación de los docentes en la toma de decisiones.	0,835
9- En mi escuela la acción directiva favorece el intercambio de ideas y posturas frente a distintas situaciones que se producen.	0,833
10.- En mi escuela la acción directiva escucha y analiza junto al equipo las nuevas ideas propuestas.	0,839
11- En mi escuela la acción directiva evalúa continuamente el cumplimiento de las tareas asignadas.	0,830
12.- En mi escuela la acción directiva comunica las tareas específicas de los docentes y equipos de trabajo.	0,832
13.- En mi escuela la acción directiva realiza un reconocimiento a los docentes que cree han realizado bien una tarea.	0,824

14- En mi escuela la dirección otorga la confianza necesaria en la toma de decisiones de los encargados de los distintos equipos.	0,832
15- En mi escuela la acción directiva genera una visión compartida de los responsables de los equipos y de los docentes.	0,831
16.- En mi escuela la acción directiva procura una organización en la toma de decisiones de manera planificada.	0,830
17- En mi escuela la concentración de las decisiones fundamentalmente recae en el director(a).	0,846
18- En mi escuela la acción directiva es de imponer su voluntad en la toma de decisiones.	0,844
19- En mi escuela la acción directiva procura tener el control de todo lo que ocurre en la institución.	0,828
20- En mi escuela la acción directiva posee un rol pasivo dentro de la institución.	0,839
21- En mi escuela la acción directiva posee un rol más de "dejar hacer".	0,835
22- En mi escuela la acción directiva delega responsabilidades sin realizar seguimiento y evaluación de estas.	0,843
23- En mi escuela la acción directiva considera a los docentes como responsables con la capacidad necesaria para asumir responsabilidades y desafíos.	0,831
24- En mi escuela la acción directiva expresa públicamente la necesidad y voluntad de cambio e innovación cuando es necesario.	0,835
25- La acción directiva establece formas de organizar, de manera periódica y planificada, dinámicas para producir cambios y mejoras.	0,843
26- En mi escuela la acción directiva promueve la inclusión de nuevas prácticas pedagógicas.	0,835
27- En mi escuela las acción directiva tiene como objetivo principal el aprendizaje de los estudiantes.	0,844
28- En mi escuela se analiza la realidad interna y externa de la institución en relación con los resultados educativos.	0,841
29- En mi escuela la acción directiva posee un alto reconocimiento de la comunidad educativa como gestor de cambio e innovación.	0,849
30- En mi escuela la acción directiva es fundamental para la incorporación de nuevos programas de mejora.	0,838
31- En mi escuela la acción directiva apunta a una mejora sistemática a través de la incorporación de innovaciones pedagógicas y administrativas.	0,842
32- En mi escuela la acción directiva es ejemplo de compromiso y responsabilidad con la institución.	0,840
33- En mi escuela la acción directiva cuenta con información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones.	0,828
34- En mi escuela existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos.	0,838
	0,837

Fuente: Elaboración propia a partir de programa SPSS.

Figura 8. Síntesis de las fases de la construcción del cuestionario



Fuente: Elaboración propia.

4.10. Construcción y validación de las entrevistas

El instrumento seleccionado para la parte cualitativa del estudio correspondió a una entrevista semi estructurada. Ya que permite la complementariedad con el cuestionario. Además de que es adecuada para obtener información necesaria de ser analizada. Otro aspecto fundamental, porque es posible recoger información que puede emerger en forma espontánea en la interacción con los informantes.

La construcción siguió el mismo procedimiento del cuestionario. En primer lugar, se realizó una amplia revisión de investigaciones relacionada con el objeto de estudio (figura N° 4). Para luego, a partir de los objetivos, se definieron las categorías y dimensiones que dieron lugar a la generación de una batería de preguntas para cada caso. Por lo que se tuvo en cuenta tener lo siguiente: un lenguaje claro y preguntas no demasiado largas. Esto con la finalidad de no confundir a los entrevistados (Folgueiras, 2016). Además de la incorporación de preguntas compuestas. Para que en medio de la conversación se pudiera guiar al informante respecto a la información de utilidad para la investigación.

Como las entrevistas estaban previstas para ser aplicadas a directores y docentes, se desarrollaron dos guiones similares, pero con enfoques distintos. A través de ellos se buscó

complementar información que permitiera conocer las características directivas que se relacionaban con la generación de una cultura favorable a la innovación desde el liderazgo directivo dentro de las escuelas desde ambos puntos de vista. En el caso de los directores, cómo gestionan dicho proceso. Y desde los docentes, cómo perciben a la directiva. Los guiones fueron de 18 preguntas cada uno. Uno para ser aplicado a los docentes y otro para directores de las escuelas.

Las entrevistas consideraron una contextualización breve de la investigación, es decir, consultas de contexto: nombre de la escuela, asignatura que atiende, años en la escuela y especialidad. Primero, porque se trata información relevante para la investigación y también para generar un clima de confianza. Además de expresar que se resguardará absoluta confidencialidad. Por lo que puede sentirse con la libertad de expresar libremente su pensamiento.

4.10.1. Proceso de validación de la entrevista

En este proceso se consideró una validación de contenido. Para lo que se presentaron preguntas para ser valoradas con una escala tipo Likert y un cuadro de observaciones. La escala de valoración consideró las siguientes apreciaciones:

- 1= No aceptada
- 2= Muy débil
- 3= Mejorable
- 4= Buena
- 5= Muy buena

El instrumento fue enviado a 6 jueces para su consideración. De los que respondieron 4 de ellos: dos académicos (Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Magallanes), un docente y un director de escuela (ambos del contexto donde se desarrolló el estudio). Todas las preguntas fueron valoradas como buenas y muy buenas. Pero las observaciones más recurrentes fueron:

- Exceso de preguntas.

- Juntar preguntas e incluirlas en la interacción con los entrevistados. No en forma separada.
- Redactarlas en forma más sintética.

Finalmente, el instrumento definitivo se estructuró en 10 preguntas a los docentes y 12 a los directores.

Tabla 13. Matriz entrevista directores

Entrevista directores		
Objetivos	Categoría/Dimensiones	Preguntas
1. Identificar el estilo de liderazgo que contribuye en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación.	Estilo liderazgo: <ul style="list-style-type: none"> • Gestión del liderazgo y toma de decisiones • Delegar responsabilidades • Participación activa del liderazgo • Responsabilidad ante logros y fracasos • Apertura a los cambios • Reconocimiento de los cambios e innovaciones • Gestión de las resistencias 	1. Cómo ejerce su liderazgo o cuál es su visión en torno a: la participación, la toma de decisiones, el delegar responsabilidades. 2. ¿Cómo se siente más cómodo, participando activamente en las acciones del establecimiento o dejando hacer al personal? 3. ¿Qué piensa con respecto a responsabilizarse de los logros y fracasos de la institución? 4. ¿Cómo gestiona la inclusión de nuevas formas de hacer las cosas, ya sea a nivel pedagógico o de la gestión administrativa? 5. ¿Qué acciones o aspectos institucionales destaca como los que han permitido tener el logro que han alcanzado como institución? 6. ¿Cómo gestiona las resistencias de grupos o funcionarios a los cambios e innovaciones?
2. Analizar la influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación.	Implicación docente con la innovación: <ul style="list-style-type: none"> • Confianza en el desempeño del personal • Promoción de la participación • Compromiso y motivación • Estimulación del trabajo colaborativo • Promoción de un buen clima laboral 	7. ¿Cuál es su opinión sobre el personal a su cargo en cuanto a: las capacidades, las relaciones entre ellos, relación con UD, esfuerzo, ¿Compromiso institucional? 8. ¿Qué acciones realiza para motivar y comprometer a los docentes y personal a su cargo para asumir nuevos desafíos? 9. ¿Qué acciones realiza para promover un trabajo colaborativo? 10. ¿Cómo promueve la existencia de un clima laboral favorable para la institución?
3. Comprender el rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas.	Comprensión del rol directivo en la innovación escolar: <ul style="list-style-type: none"> • Importancia del liderazgo escolar • Liderazgo para innovación 	11. ¿Cree usted que el liderazgo es importante para que el establecimiento incorpore cambios e innovaciones? ¿Por qué? 12. ¿Cómo su liderazgo contribuye a generar innovaciones en el plano pedagógico o de gestión administrativa? 13.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Matriz entrevista profesores

Entrevista docentes		
Objetivos	Categoría/Dimensiones	Preguntas
1. Identificar el estilo de liderazgo que contribuye en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación.	<p>Estilo liderazgo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión de la participación • Toma de decisiones • Delegar responsabilidades • Participación activa del liderazgo • Responsabilidad ante logros y fracasos • Apertura a los cambios • Reconocimiento de los cambios • Gestión de las resistencias 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su opinión respecto a cómo se desarrolla en su escuela: la participación, la toma de decisiones, el delegar responsabilidades. 2. ¿En su escuela la dirección participa activamente de las actividades o deja que los docentes y funcionarios las realicen libremente? 3. ¿Visualiza que en su escuela se promueve desde la dirección el responsabilizarse de los logros y fracasos? ¿De qué forma? 4. ¿En su escuela se promueve la inclusión de nuevas formas de hacer las cosas, ya sea a nivel pedagógico o de la gestión administrativa? y ¿con qué acciones? 5. ¿Cómo se gestionan las resistencias al cambio?
2. Analizar la influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación.	<p>Implicación docente con la innovación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confianza en el desempeño del personal • Promoción de la participación • Compromiso institucional. • Motivación del personal • Estimulación del trabajo colaborativo • Promoción de un buen clima laboral 	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Piensa que desde la dirección existe una confianza en sus capacidades personales y profesionales? ¿Se siente motivado, apoyado y con la libertad de proponer nuevas ideas? 7. ¿Qué acciones de la dirección de la escuela usted destaca que lo hacen comprometerse y motivarse para asumir nuevos desafíos? 8. ¿De qué manera desde la dirección se promueve un trabajo colaborativo?
3. Comprender el rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas.	<p>Comprensión del rol directivo en la innovación escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia del liderazgo escolar • Liderazgo para innovación 	<ol style="list-style-type: none"> 9. ¿Cree usted que el liderazgo es importante para que el establecimiento incorpore cambios e innovaciones? ¿Por qué? 10. ¿Cómo el liderazgo directivo en su escuela contribuye a generar innovaciones en el plano pedagógico o de gestión administrativa?

Fuente: Elaboración propia.

La población total del contexto donde se realiza la investigación en la Región de Magallanes, Chile, corresponde a 2780 docentes, que son parte de las 115 escuelas reconocidas por el Estado. Pero el estudio se centra en las escuelas que han sido reconocidas por el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) del Ministerio de Educación.

Tabla 15. Cuadro población total escuelas y docentes Región de Magallanes

Escuela y docentes de la Región de Magallanes	Cantidad
• Universo de escuelas de la Región de Magallanes	115 escuelas
• Universo de docentes Región de Magallanes	2780 docentes

Nota. Elaboración propia a partir de datos abiertos MINEDUC, 2019.

Tabla 16. Cuadro escuelas y docentes posibles de ser incluidos en el estudio

Escuela y docentes de la Región de Magallanes posibles de considerar en el estudio	Cantidad
• Escuelas posibles de incluir en el estudio (SNED)	25 escuelas
• Docentes posibles de ser incluidos en el estudio (SNED)	611 docentes

Nota. A partir de datos abiertos MINEDUC, 2019.
Fuente: Elaboración propia.

4.11. Criterios determinación de la muestra inicial del estudio

La muestra se determinó en consideración a características de representación de las escuelas. Para lo que se generaron ciertos criterios para la definición y selección de los centros escolares:

- **SNED:** como ya se ha explicitado, todas las escuelas posibles de ser parte del estudio corresponden a establecimientos reconocidos por el Ministerio de Educación como instituciones de mejor desempeño en comparación con el grupo de similares características socioeconómicas de los estudiantes que atienden. Para el caso del estudio, se consideró a las escuelas que obtuvieron el reconociendo al menos en los bienios 2016-2017 y 2018-2019.
- **Ubicación geográfica:** se consideró una proporción de establecimientos rurales y urbanos.

- Nivel socioeconómico de los estudiantes que atienden: en este aspecto se consideró una proporción de escuelas en relación con el nivel socioeconómico (NS) de los estudiantes que atienden (NS Medio bajo – NS Medio – NS Medio alto).
- Dependencia administrativa: se consideraron establecimientos de acuerdo con la dependencia municipal y particulares subvencionados.
- Matrícula: se determinaron 3 categorías por la cantidad de matrícula de los establecimientos (<300 – 301 a 600 - >600).

Después de aplicar los criterios especificados a las escuelas objeto de estudio, se determinó una muestra de escuelas, correspondientes a 8 establecimientos, con las características expuestas en la tabla 17:

Tabla 17. Muestra original por criterios de las escuelas objeto de estudio

Características de las escuelas	Cantidad		
• Nivel socioeconómico de los estudiantes que atienden las escuelas	2 Medio Bajo	4 Medio	2 Medio Alto
• Ubicación geográfica de las escuelas	3 Rurales	5 Urbanas	_____
• Dependencia de las escuelas	5 Municipales	3 Particulares subvencionadas	_____
• Matrícula de las escuelas	3 <300	1= 301 a 600	2 >600

Nota. Elaboración propia

4.12. Muestra final del estudio

En el transcurso de la investigación, por distintas situaciones al interior de las escuelas seleccionadas, como cambio de autoridades administrativas y de los directores de los establecimientos, no fue posible seguir con el proceso. Por lo que uno de los establecimientos fue reemplazado por otro de similares características. Quedando finalmente la muestra con 6 establecimientos. Siguiendo en gran parte los criterios de selección iniciales. Salvo en la dependencia de los establecimientos. Donde el criterio “establecimiento particular subvencionado” quedó representado por un establecimiento. Rompiendo ampliamente la proporción en ese criterio.

Tabla 18. Muestra final de las escuelas objeto de estudio y sus características

Características de las escuelas	Cantidad		
• Nivel socioeconómico de los estudiantes que atienden las escuelas	2 Medio Bajo	2 Medio	2 Medio Alto
• Ubicación geográfica de las escuelas	2 Rurales	4 Urbanas	_____
• Dependencia de las escuelas	4 Municipales	2 Particulares subvencionadas	_____
• Matrícula de las escuelas	3 <300	1= 301 a 600	2 >600

Fuente: Elaboración propia

Cuestionario

El cuestionario, a criterio del investigador, se decidió aplicar en forma censal a todos los docentes de las escuelas participantes del estudio. Correspondientes a 168 docentes.

Tabla 19. Docentes por escuela incorporados en el estudio

Docentes incluidos en el estudio	Cantidad
• Docentes escuela 1	26
• Docentes escuela 2	14
• Docentes escuela 3	13
• Docentes escuela 4	12
• Docentes escuela 5	58
• Docentes escuela 6	45
Total docentes	168

Fuente: Elaboración propia.

Entrevista

La aplicación de la entrevista se estructuró en dos fases. La primera, para ser aplicada a todos los directores de la muestra de escuelas seleccionadas. Por ser estos claves para los objetivos y preguntas de la investigación. La segunda fase involucra aplicar la entrevista a una submuestra de docentes de cada una de las escuelas objeto de estudio. Para la selección se siguieron los siguientes criterios:

- Tener al menos 5 años en el establecimiento en el cual se desempeñan.

- Ser docentes titulados de educación.
- Tener disposición para ser entrevistados.

Tabla 20. Submuestra cuestionario

Escuela	Muestra Total	Cuestionarios Contestados	% Cuestionarios Contestados
Escuela 1	26	25	96%
Escuela 2	14	14	100%
Escuela 3	13	12	92%
Escuela 4	12	11	92%
Escuela 5	58	35	60%
Escuela 6	45	29	64%
Total	168	126	75%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21. Submuestra entrevistas

Escuela	Entrevistas planificadas directores	Entrevistas realizadas	Entrevistas planificadas directores	Entrevistas realizadas
Escuela 1	1	1	3	2
Escuela 2	1	1	2	2
Escuela 3	1	1	2	2
Escuela 4	1	1	2	2
Escuela 5	1	1	3	2
Escuela 6	1	1	3	3
Total	6	6	15	13

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis

La población que contestó el **cuestionario** correspondió a 126 docentes. Equivalente al 75% del total de la muestra. Con una mortalidad del 25%.

Los docentes que contestan el instrumento, **cuestionario**, representan el 20,6% de los docentes que se desempeñan en escuelas reconocidas con el SNED.

En cuanto a las **entrevistas**, estas fueron efectivamente realizadas a los 6 directores de las escuelas objeto de estudio. Con un 100% de acuerdo con los proyectado. Para el caso de la aplicación de la entrevista a los docentes, estas fueron aplicadas a 13 de ellos.

Correspondiente al 87% de lo proyectado. Con una mortalidad del 13%. Equivalente a 2 entrevistados.

4.13. Procedimiento de análisis de los instrumentos

4.13.1 Análisis de los instrumentos de la investigación

Considerando que el estudio abarca una metodología mixta cualitativa-cuantitativa, en el análisis de los datos se han incluido procedimientos particulares, tanto para los resultados del cuestionario como para los resultados de las entrevistas. Con la finalidad de lograr un mayor entendimiento de la temática objeto de estudio (Hernández y Mendoza, 2008).

Los procedimientos de análisis se describen con mayor detalle separados por cada tipo de instrumento utilizado.

4.13.2. Procedimientos para el análisis de los datos cuantitativos

Con los datos recogidos a partir de la aplicación del cuestionario, y con la utilización del programa estadístico SPSS 19, se procedió a explotar los obtenidos en la aplicación del instrumento.

En primer lugar, se procedió a tabular y graficar las características de la muestra: género, dependencia del establecimiento, ubicación del establecimiento, antigüedad en la escuela actual, formación profesional y grado y/o formación más avanzada. Información que permitió conocer el contexto de la población de estudio y también, más adelante, realizar pruebas de análisis de relación a estas variables con las demás incluidas en el instrumento.

Posteriormente, se presentan resultados por cada uno de los ítems. Lo que permite evidenciar las distintas acciones de los directores que repercuten en la implicación de los docentes con la innovación. También, las distintas características de la gestión directiva que poseen una mayor valoración. Además de preguntas que permiten visualizar la comprensión de la importancia de los directores para la innovación escolar.

Luego se presenta un resumen por objetivo. Con la finalidad de comparar las acciones que tienen más peso o valoración en la implicación de los docentes. En esta etapa se procedió a

agrupar las distintas variables para generar otras variables para cada estilo de liderazgo incluido en el cuestionario. Esto permitió visualizar con claridad el o los estilos de liderazgo que mayor o menor valoración tienen por parte de los docentes de escuelas objeto de estudio y, por último, facilitar la comparación de variables que median la comprensión y valoración de diferentes acciones directivas.

Otro análisis incorporado en los resultados del cuestionario:

Coeficiente de correlación de Pearson, que permite medir la fuerza y la dirección de la asociación de dos variables cuantitativas.

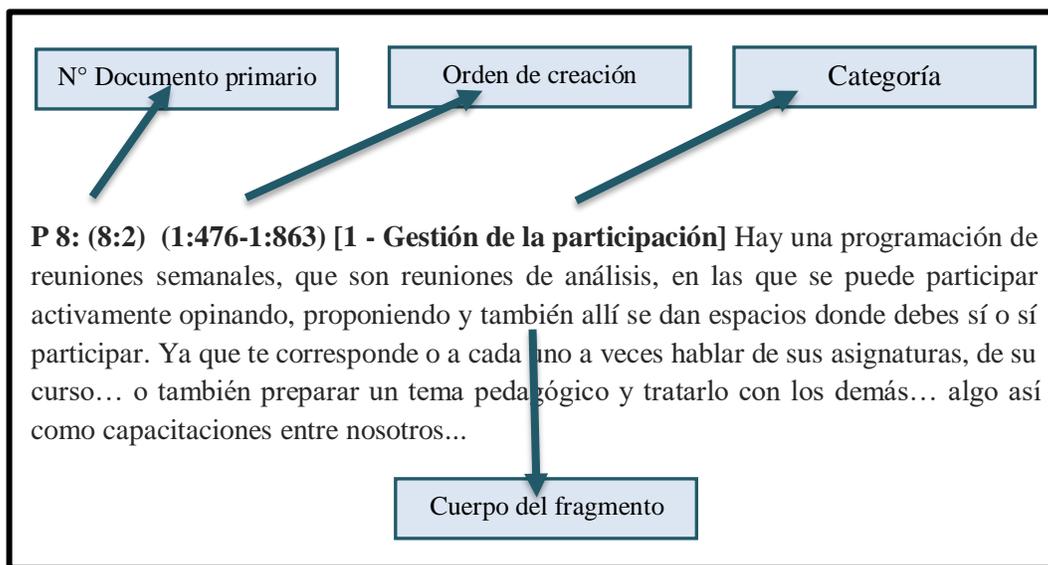
4.13.3. Procedimiento de análisis cualitativo

El análisis de las entrevistas se realizó en dos etapas separadas, pero complementarias entre sí. Por una parte, se analizaron las entrevistas realizadas a los directores (P6) y, por otra, las hechas a los docentes (P13). En el primer caso, se buscó conocer la acción directiva desde el punto de vista de en quienes recae el objetivo general de la investigación. Por otra, la visión de los docentes respecto a la gestión de los directores como sujetos que contribuyen en la creación de una cultura favorable a la innovación en las escuelas. De cualquier modo, se siguió el mismo procedimiento de análisis.

Como método de análisis, el procedimiento se circunscribe al método de inducción-deducción. Ya que los casos particulares observados son extrapolados a un conocimiento más general (Rodríguez y Pérez, 2017). Para el cumplimiento de los objetivos, dando respuesta a las preguntas de la investigación, se generaron las categorías correspondientes, (Hernández et al., 2006). En cuyo proceso se utilizó como herramienta de análisis el software Atlas-ti.

El procedimiento de análisis en Atlas. Ti consideró la creación de dos archivos Hermenéutica Unidad (HU). Ya que se analizaron dos grupos de documentos primarios (DPs) por separado (directores P6 y docentes P13). Luego, se procedió a codificar los fragmentos (quotes) de acuerdo con las categorías y dimensiones del interés de la investigación.

Figura 9. Procedimiento del análisis entrevistas.



Fuente: Elaboración propia.

Una vez se obtuvo la categorización y selección de información reportada por los informantes, se procedió a generar el reporte de resultados de la parte cualitativa de la investigación. Los resultados se presentan en dos apartados, el primero a partir de las entrevistas a los directores y el segundo respecto a los docentes.

4.14. Proceso de triangulación de los resultados

Luego del análisis, tanto del método cuantitativo como del cualitativo, se realiza un proceso de triangulación de los resultados del estudio. Aun cuando cada uno puede dar respuestas por separado. Las complementariedades de ambas miradas metodológicas aportan mayor robustez a la investigación. “(...) los diferentes métodos son autónomos, operando uno al lado del otro, siendo su punto de encuentro el problema de estudio (...)” (Flick, 2012, p. 280).

La triangulación de los resultados aporta en la generación de validez al estudio. Tanto interna como externa. Lo que permite acercarse con mayor precisión a la comprensión del tema del estudio (Ruiz Olabuénaga, 2003).

La triangulación, además, permite dar una mirada global. Enriqueciendo las conclusiones y el contraste de la consistencia interna de la investigación. Además de aumentar la atención de la temática estudiada (Flick, 2004)

La triangulación se realizó en base a los resultados obtenidos de la aplicación de ambos instrumentos, resultados del cuestionario y de las entrevistas. Las que siguieron el orden de los objetivos y dimensiones que integra el estudio. En este proceso se destacan las similitudes y las diferencias encontradas.

PARTE V. RESULTADOS

- **Capítulo 5. Resultados de la investigación**

Capítulo 5. Resultados de la investigación

Presentación del capítulo

En el presente capítulo, se exponen los resultados de la investigación obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos seleccionados para tal propósito: la aplicación del cuestionario a docentes y las entrevistas semiestructuradas a docentes y directores, muestras empleadas a informantes pertenecientes a escuelas destacadas por el sistema educativo chileno de la región de Magallanes y Antártica Chilena.

El primer apartado del capítulo aborda la parte cuantitativa del estudio, mostrando los resultados por ítems, por objetivo y correlaciones correspondientes. En el segundo apartado se abordan los resultados de las entrevistas. Estas últimas se presentan de manera separada, de directores y docentes, facilitando conocer la visualización de ambos grupos por separado, lo que enriquece el estudio, porque permite un mejor contraste de la información en la triangulación y generación de las conclusiones posteriores.

5.1. Resultados cuantitativos de investigación

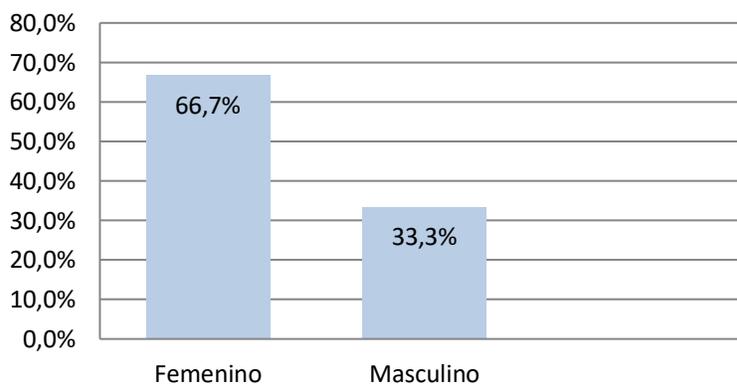
5.1.1. Información general

Tabla 22. Distribución según género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	84	66,7	66,7	66,7
	Masculino	42	33,3	33,3	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 10. Distribución según Género



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

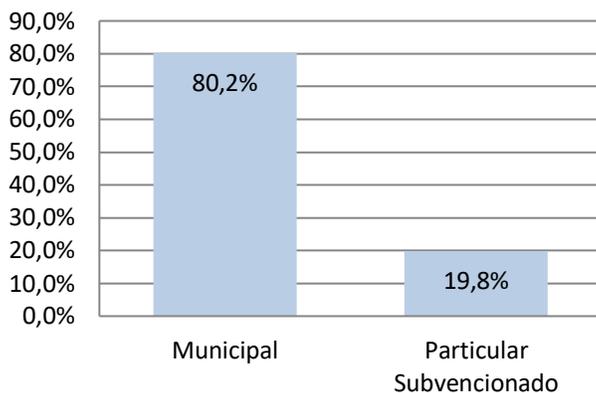
Resultados: Los presentes datos nos demuestran que, del total de los profesores encuestados, 66,7% lo representan mujeres y el 33,3% restante son hombres.

Tabla 23. Distribución por tipo de establecimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Municipal	101	80,2	80,2	80,2
	Particular Subvencionado	25	19,8	19,8	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 11. Tipo de establecimiento



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

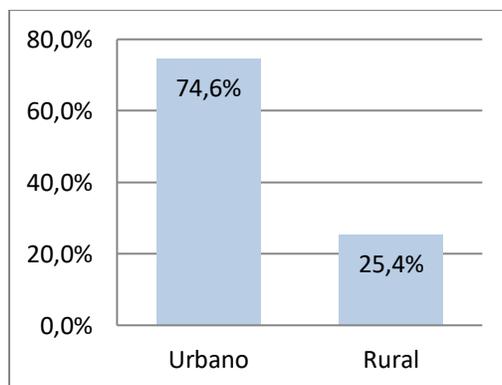
Resultados: Los establecimientos donde labora el 80,2% de los encuestados son de dependencia municipal y el 19,8% es de dependencia particular subvencionada.

Tabla 24. Distribución según ubicación geográfica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Urbano	94	74,6	74,6	74,6
	Rural	32	25,4	25,4	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 12. Ubicación geográfica



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

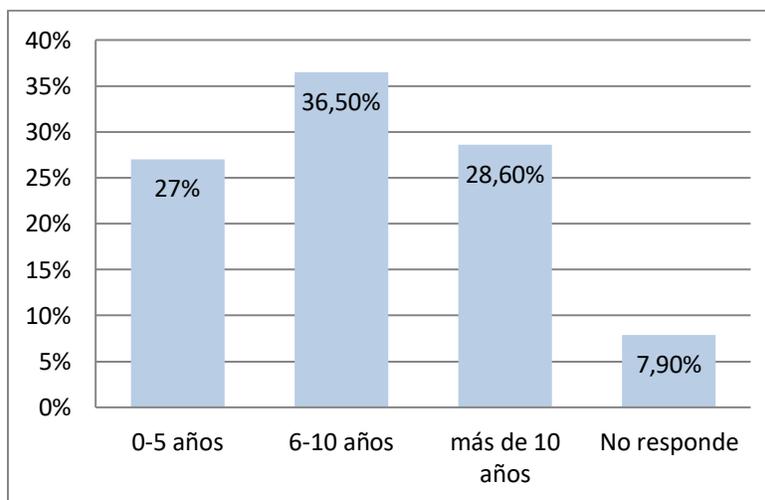
Resultados: El 74,6% de los profesores encuestados laboran en establecimientos urbanos y el 25,4% restante en establecimientos rurales.

Tabla 25. Antigüedad en el establecimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 - 5	34	27,0	29,3	29,3
	6 - 10	46	36,5	39,7	69,0
	más de 10	36	28,6	31,0	100,0
Perdidos	Total	116	92,1	100,0	
	No responde	10	7,9		
	Total	126	100,0		

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 13. Antigüedad en el establecimiento



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

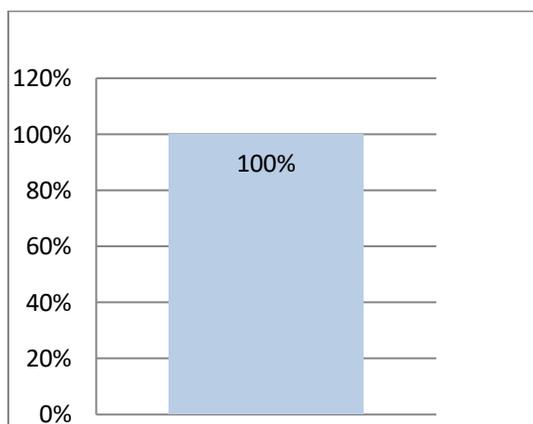
Resultados: El 27% de los profesores cuentan con una antigüedad de 0 a 5 años, el 36,5% de 6 a 10 años, el 28,6% posee más de 10 años de antigüedad y el restante 7,9 no responde.

Tabla 26. Titulados en educación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Titulado	126	100,0	100,0	100,0

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 14. Posesión de título



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

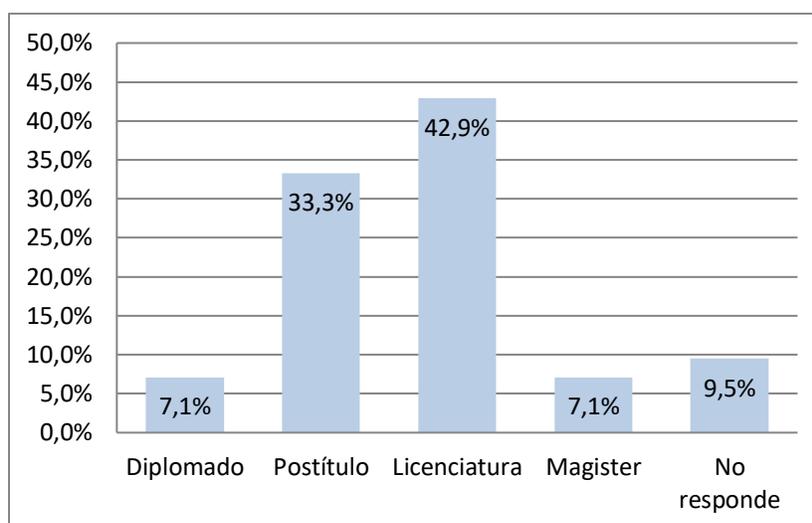
Resultados: En cuanto a la titularidad, el total de los encuestados, es decir, el 100% de los profesores cuentan con su título de formación profesional en educación.

Tabla 27. Grado académico máximo obtenido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Diplomado	9	7,1	7,9	7,9
	Postítulo	42	33,3	36,8	44,7
	Licenciatura	54	42,9	47,4	92,1
	Magister	9	7,1	7,9	100,0
	Total	114	90,5	100,0	
Perdidos	No responde	12	9,5		
	Total	126	100,0		

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 15. Grado académico máximo



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: También en el nivel de educación, pero específicamente el grado académico que poseen los encuestados: el 7,1% posee diplomado, el 33,3% postítulo, el 42,9% licenciatura, el 7,1% maestría y el 9,5% restante no responde.

5.1.2. Resultados por ítem del cuestionario

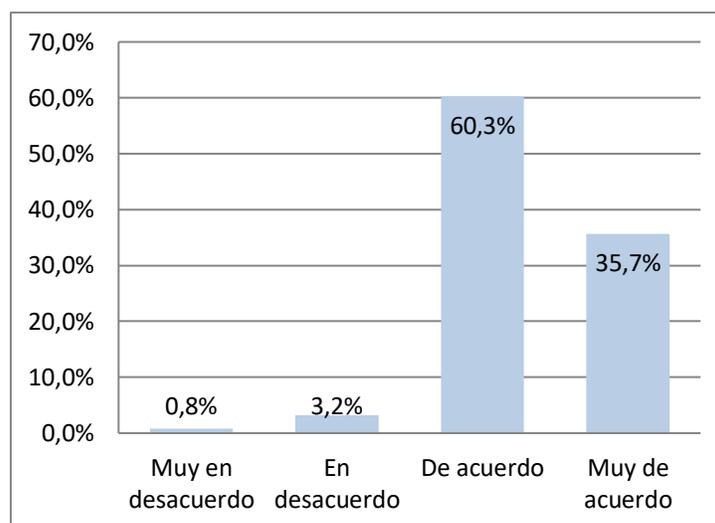
Pregunta 1. La acción directiva estimula a los docentes y equipos de la escuela a reunirse y dar soluciones a los problemas que se detectan.

Tabla 28. Pregunta 1: Estimulación para formar equipos y dar soluciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	,8	,8	,8
	En desacuerdo	4	3,2	3,2	4,0
	De acuerdo	76	60,3	60,3	64,3
	Muy de acuerdo	45	35,7	35,7	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 16. Pregunta 1: Estimulación para formar equipos y dar soluciones



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En lo referente al estímulo que reciben los docentes para buscar soluciones a los problemas que se puedan presentar, el 0,8% opinan estar muy en desacuerdo, el 3,2% en desacuerdo, el 60,3% está de acuerdo y el 35,7% muy de acuerdo. Esto refleja que prácticamente la totalidad de docentes perciben recibir el estímulo adecuado por parte de la acción directiva.

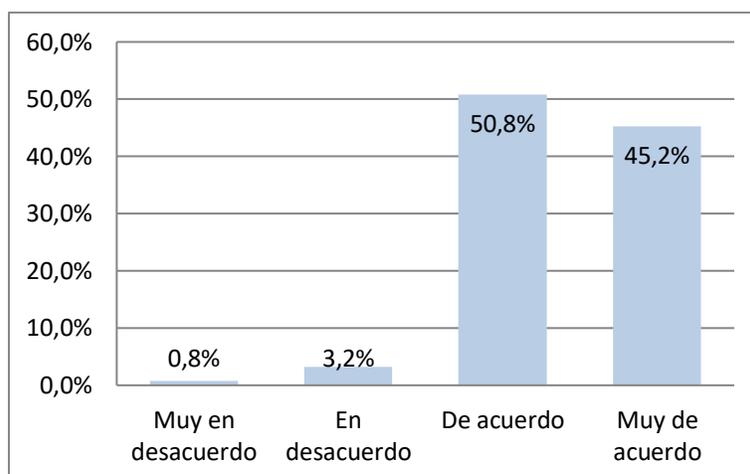
Pregunta 2. La acción directiva genera los espacios para la reflexión de los docentes en la búsqueda de las soluciones más adecuadas de los problemas.

Tabla 29. Pregunta 2: Generación de espacios para la reflexión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	0,8	,8	,8
	En desacuerdo	4	3,2	3,2	4,0
	De acuerdo	64	50,8	50,8	54,8
	Muy de acuerdo	57	45,2	45,2	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 17. Pregunta 2: Generación de espacios para la reflexión



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En lo concerniente a esta pregunta el 0,8% considera estar muy en desacuerdo con la generación de espacios por parte de la acción directiva para la reflexión de los docentes en la búsqueda de soluciones a problemas, el 3,2% se encuentra en desacuerdo, el 50,8% está de acuerdo y el 45,2% se encuentra muy de acuerdo. Es decir, un alto porcentaje cercano al total considera que la acción directiva de la institución donde labora contribuye a la generación de espacios de reflexión para ayudar a los docentes en la resolución de problemas que se presenten.

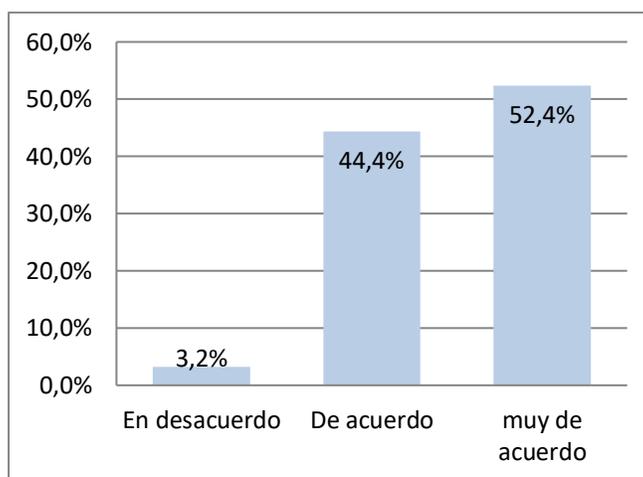
Pregunta 3. La acción directiva incentiva a los miembros de la comunidad educativa a implicarse en la ejecución de las propuestas de mejora.

Tabla 30. Pregunta 3: Incentivo para implicarse en propuestas de mejora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	4	3,2	3,2	3,2
	De acuerdo	56	44,4	44,4	47,6
	Muy de acuerdo	66	52,4	52,4	100,0
Total		126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 18. Pregunta 3: Incentivo para implicarse en propuestas de mejora



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En este aspecto, solo un 3,2% se muestra en desacuerdo con el incentivo por parte de la acción directiva a los miembros de la comunidad educativa para que se impliquen en la creación de propuestas de mejora, el 44,4% opina estar de acuerdo y el 52,4% se encuentra muy de acuerdo, esto quiere decir que la gran mayoría de los docentes considera que la acción directiva sí incentiva la participación en la generación de propuestas de mejora.

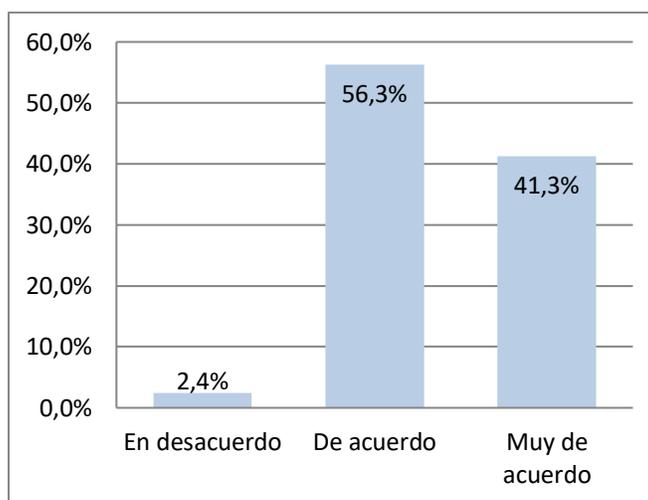
Pregunta 4. En mi escuela la acción directiva valora a los docentes como personas y considera su opinión.

Tabla 31. Pregunta 4: Valoración de los docentes como personas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	2,4	2,4	2,4
	De acuerdo	71	56,3	56,3	58,7
	Muy de acuerdo	52	41,3	41,3	100,0
Total		126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 19. Pregunta 4: Valoración de los docentes como personas



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En relación con esta pregunta solamente el 2,4% está de desacuerdo con el valor que se le concede al docente por parte de la acción directiva, a su vez el 56,3% está de acuerdo y el 41,3% se muestra muy de acuerdo. En este caso, también un alto porcentaje cercano a la totalidad de los encuestados es de la opinión que la acción directiva le da el valor al docente como persona y toma en consideración su opinión.

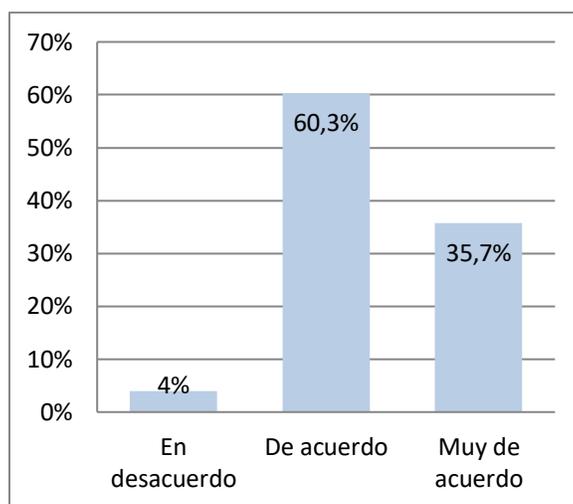
Pregunta 5. En mi escuela la acción directiva contribuye a generar vínculos de confianza entre el personal.

Tabla 32. Pregunta 5: Generación de vínculos de confianza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	5	4,0	4,0	4,0
	De acuerdo	76	60,3	60,3	64,3
	Muy de acuerdo	45	35,7	35,7	100,0
Total		126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS

Figura 20. Pregunta 5: Generación de vínculos de confianza



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En esta pregunta las respuestas obtenidas nos demuestran que un 4% de los docentes encuestados está en desacuerdo con la contribución de la acción directiva a generar vínculos de confianza entre el personal, en el caso contrario el 60,3% se muestra de acuerdo y el 35,7% opina estar muy de acuerdo. Es decir que el 96% de los docentes considera que si existe una contribución de la acción directiva a la generación de vínculos de confianza entre su personal.

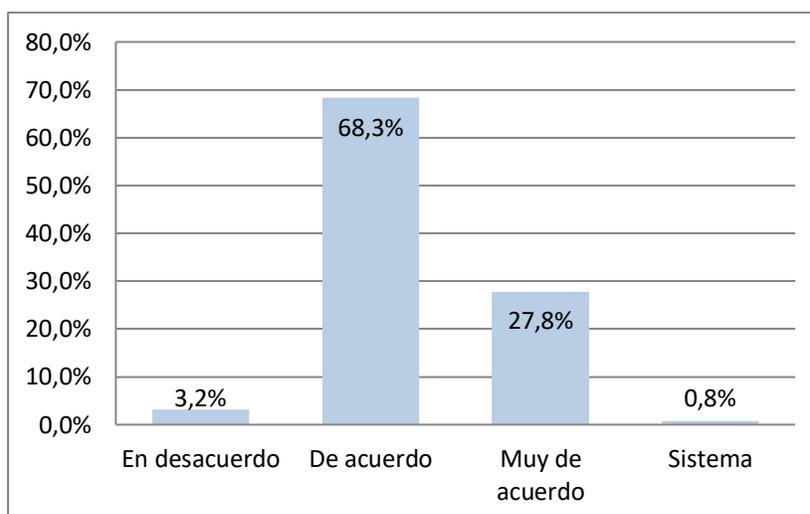
Pregunta 6. En mi escuela la acción directiva estimula a los docentes a sentirse identificados con la institución, con sus metas y objetivos.

Tabla 33. Pregunta 6: Estimulación para identificarse con la innovación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	4	3,2	3,2	3,2
	De acuerdo	86	68,3	68,8	72,0
	Muy de acuerdo	35	27,8	28,0	100,0
	Total	125	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
	Total	126	100,0		

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 21. Pregunta 6: Estimulación para identificarse con la innovación



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En este ítem el 3,2% está en desacuerdo con el estímulo por parte de la acción directiva hacia los docentes en la identificación con su institución en cambio el 68,3% se muestra de acuerdo con la existencia de dicho estímulo al igual que el 27,8% que manifiesta estar muy de acuerdo. En resumen, un alto porcentaje de los docentes encuestados considera que, sí existe un estímulo por parte de la acción directiva hacia ellos para sentirse identificados con su escuela, con sus metas y objetivos.

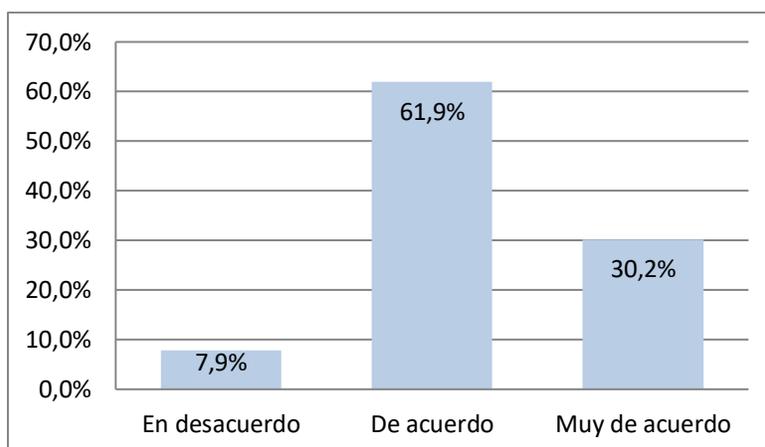
Pregunta 7. En mi escuela la acción directiva establece canales de comunicación claros y conocidos por todos los actores.

Tabla 34. Pregunta 7: Establecimiento de canales de comunicación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	10	7,9	7,9	7,9
	De acuerdo	78	61,9	61,9	69,8
	Muy de acuerdo	38	30,2	30,2	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 22. Pregunta 7: Establecimiento de canales de comunicación



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En relación con esta pregunta el 7,9% se muestra en desacuerdo con el establecimiento por parte de la acción directiva de canales de comunicación claros y conocidos por todos los involucrados, a su vez el 61,9% manifiesta estar de acuerdo y el 30,2% estar muy de acuerdo, es decir que un porcentaje mayor al 90% se muestra conforme con el establecimiento por parte de la acción directiva de canales de comunicación claros y conocidos por todos.

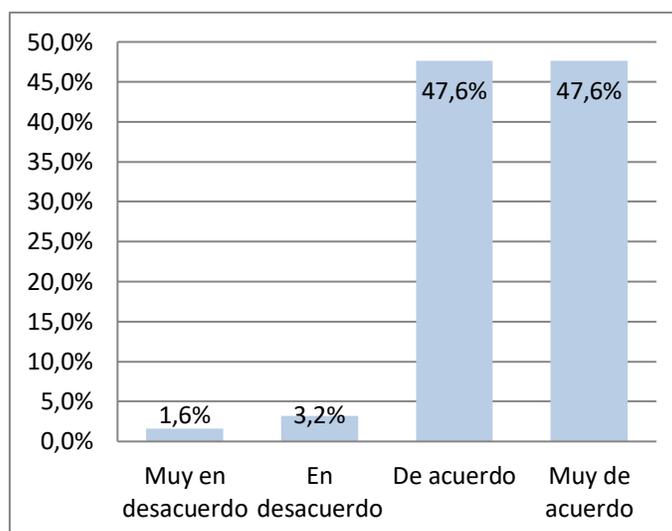
Pregunta 8. En mi escuela la acción directiva considera la participación de los docentes en la toma de decisiones.

Tabla 35. Pregunta 8: Consideración de docente en la toma de decisiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	1,6	1,6	1,6
	En desacuerdo	4	3,2	3,2	4,8
	De acuerdo	60	47,6	47,6	52,4
	Muy de acuerdo	60	47,6	47,6	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 23. Pregunta 8: Consideración de docente en la toma de decisiones



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: El 1,6% de los docentes está muy en desacuerdo con la participación de los docentes en la toma de decisiones, el 3,2% se encuentra en desacuerdo, el 47,6% se muestra de acuerdo e igualmente el 47,6% manifiesta estar muy de acuerdo. En este caso un porcentaje mayor al 90% se muestra conforme con la consideración que le concede la acción directiva a la participación de docentes en la toma de decisiones de la institución.

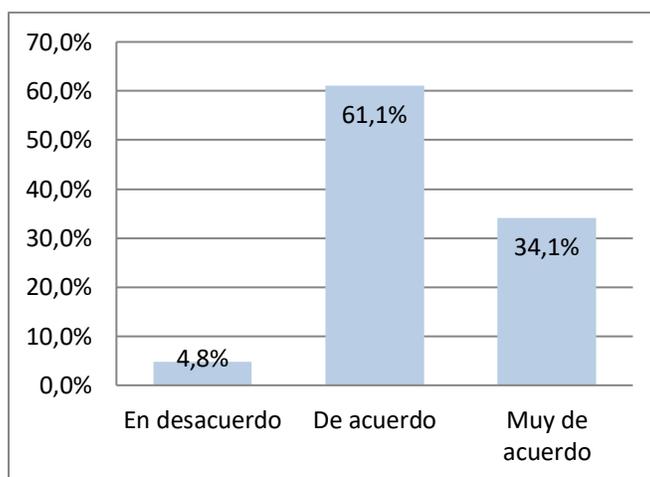
Pregunta 9. En mi escuela la acción directiva favorece el intercambio de ideas y posturas frente a distintas situaciones que se producen.

Tabla 36. Pregunta 9: Favorecimiento del intercambio de ideas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	6	4,8	4,8	4,8
	De acuerdo	77	61,1	61,1	65,9
	Muy de acuerdo	43	34,1	34,1	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 24 . Pregunta 9: Favorecimiento del intercambio de ideas



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En este aspecto el 4,8% opina estar en desacuerdo con la acción directiva en favorecer el intercambio de ideas, el 61,1% se muestra de acuerdo y el 34,1% muy de acuerdo. Es decir, que casi la totalidad de los docentes encuestados aprueba que la acción directiva favorece el intercambio de ideas y posturas ante distintas situaciones que se presenten frente a solo una cantidad menor al 5% opina lo contrario.

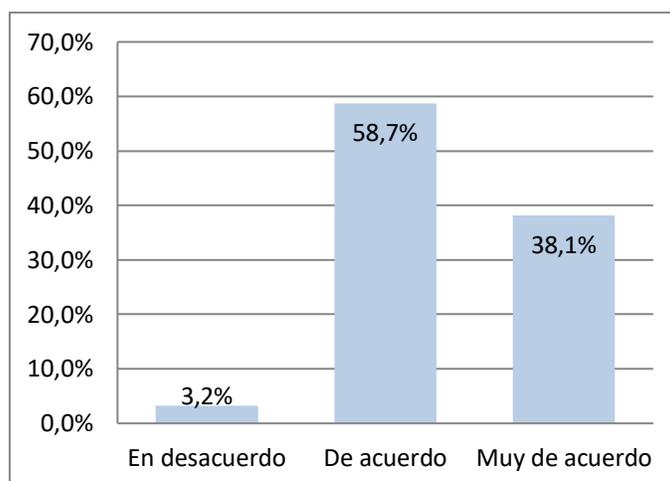
Pregunta 10. En mi escuela la acción directiva escucha y analiza junto al equipo las nuevas ideas propuestas.

Tabla 37. Pregunta 10: Análisis en equipo las nuevas ideas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	4	3,2	3,2	3,2
	De acuerdo	74	58,7	58,7	61,9
	Muy de acuerdo	48	38,1	38,1	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 25. Figura 10: Análisis en equipo las nuevas ideas



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS

Resultados: En lo concerniente a esta pregunta el 3,2% de los docentes se muestra en desacuerdo, el 58,7% de acuerdo y el 38,1% muy de acuerdo, es decir, un porcentaje menor no considera que la acción directiva escuche y analice junto con el equipo las ideas propuestas, en cambio la mayoría de los docentes si perciben que la acción directiva cumple con acción directiva.

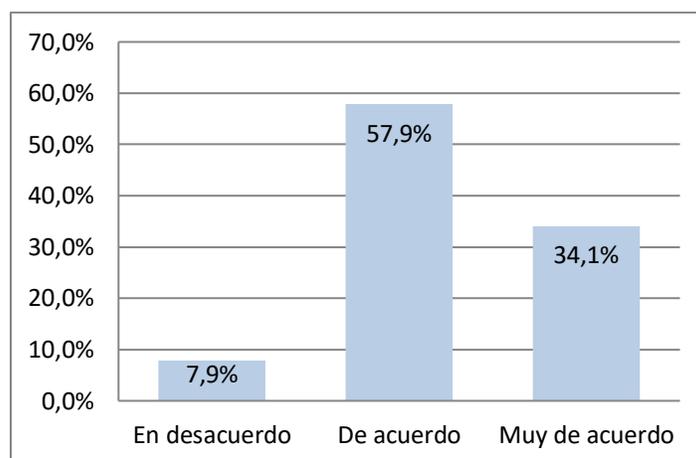
Pregunta 11. En mi escuela la acción directiva evalúa continuamente el cumplimiento de las tareas asignadas.

Tabla 38. Pregunta 11: Evaluación continua del cumplimiento de tareas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	10	7,9	7,9	7,9
	De acuerdo	73	57,9	57,9	65,9
	Muy de acuerdo	43	34,1	34,1	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 26. Pregunta 11: Evaluación continua del cumplimiento de tareas



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En relación con esta interrogante el 7,9% manifiesta estar en desacuerdo, el 57,9% se muestra de acuerdo y el 34,1% muy de acuerdo. En este caso la mayor parte de los encuestados se manifiesta de acuerdo con la evaluación continua en el cumplimiento de las tareas que ejecuta la acción directiva de su institución.

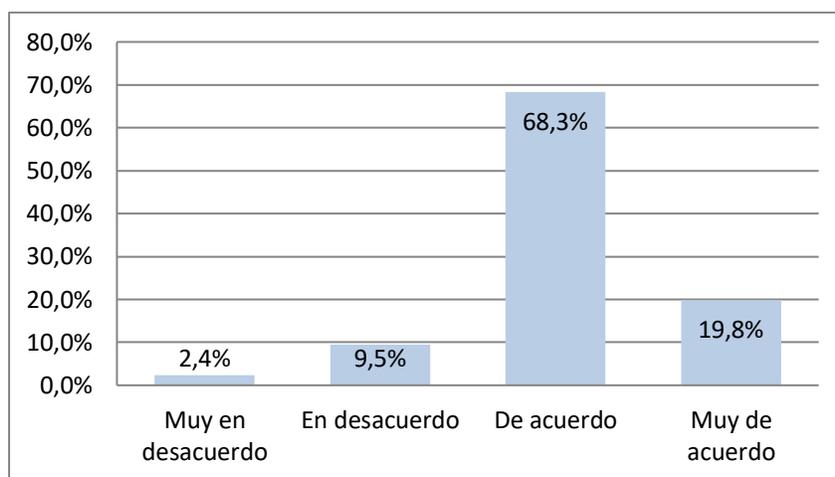
Pregunta 12. En mi escuela la acción directiva comunica las tareas específicas de los docentes y equipos de trabajo.

Tabla 39. Pregunta 12: Comunicación de tareas específicas a los docentes y equipos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	3	2,4	2,4	2,4
	En desacuerdo	12	9,5	9,5	11,9
	De acuerdo	86	68,3	68,3	80,2
	Muy de acuerdo	25	19,8	19,8	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 27. Pregunta 12: Comunicación de tareas específicas a los docentes y equipos



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En relación con esta interrogante el 2,4% de los encuestados manifiesta estar muy en desacuerdo, el 9,5% está en desacuerdo, el 68,3% por el contrario se encuentra de acuerdo y el 19,8% muy de acuerdo. Esto se traduce en que la mayor parte de los encuestados considera que la acción directiva sí comunica las tareas específicas a los docentes y equipos de trabajo.

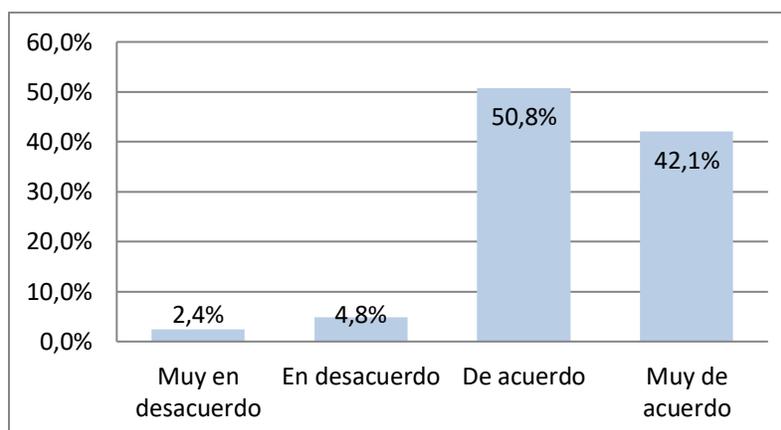
Pregunta 13. En mi escuela la acción directiva realiza un reconocimiento a los docentes que cree han realizado bien una tarea.

Tabla 40. Pregunta 13: Reconocimiento a los docentes por su buen cumplimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	3	2,4	2,4	2,4
	En desacuerdo	6	4,8	4,8	7,1
	De acuerdo	64	50,8	50,8	57,9
	Muy de acuerdo	53	42,1	42,1	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 28. Pregunta 13: Reconocimiento a los docentes por su buen cumplimiento



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En relación con el reconocimiento a la labor docente por parte de la acción directiva el 2,4% se muestra muy en desacuerdo, el 4,8% manifiesta estar en desacuerdo, por el contrario, el 50,8% está de acuerdo con el reconocimiento por parte de la acción directiva y el 42,1% se encuentra muy de acuerdo, es decir que más del 90% de los docentes perciben que reciben el reconocimiento que merecen de parte de la acción directiva de sus escuelas.

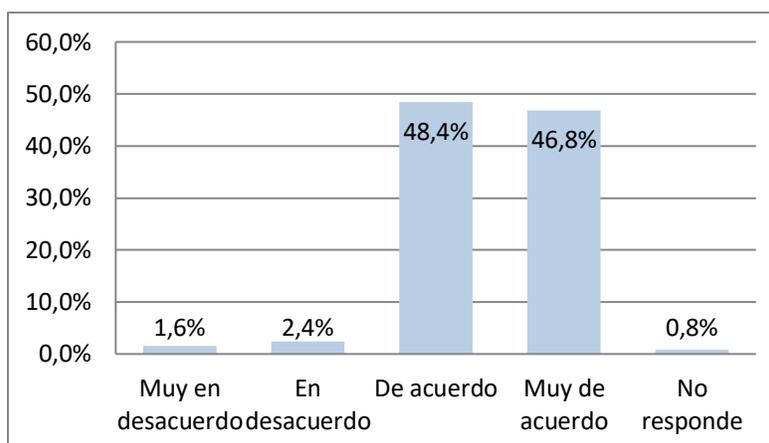
Pregunta 14. En mi escuela la dirección otorga la confianza necesaria en la toma de decisiones de los encargados de los distintos equipos.

Tabla 41. Pregunta 14: Confianza en la toma de decisiones de los dirigidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	1,6	1,6	1,6
	En desacuerdo	3	2,4	2,4	4,0
	De acuerdo	61	48,4	48,8	52,8
	Muy de acuerdo	59	46,8	47,2	100,0
	Total	125	99,2	100,0	
Perdidos	No responde	1	,8		
	Total	126	100,0		

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS

Figura 29. Pregunta 14: Confianza en la toma de decisiones de los dirigidos



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En este aspecto el 1,6% de los participantes se muestra muy en desacuerdo, el 2,4% manifiesta estar en desacuerdo, por el contrario, el 48,4% de los docentes están de acuerdo y el 46,8% muy de acuerdo. Esto se traduce en que prácticamente la totalidad de los docentes está conforme con la acción directiva al otorgar la confianza necesaria en la toma de decisiones de los encargados de dirigir los grupos.

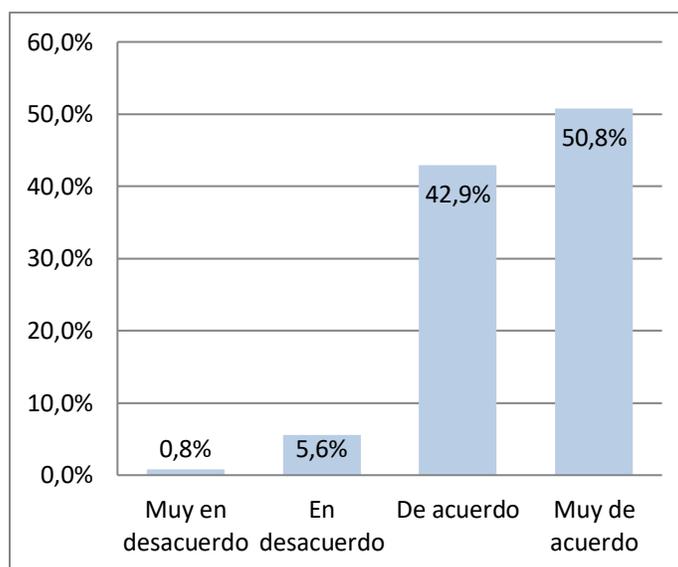
Pregunta 15. En mi escuela la acción directiva genera una visión compartida de los responsables de los equipos y de los docentes.

Tabla 42. Pregunta 15: Generación de una visión compartida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	,8	,8	,8
	En desacuerdo	7	5,6	5,6	6,3
	De acuerdo	54	42,9	42,9	49,2
	Muy de acuerdo	64	50,8	50,8	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 30. Pregunta 15: Generación de una visión compartida



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En lo referente a este ítem el 0,8% manifiesta estar muy en desacuerdo, el 5,6% estar en desacuerdo, el 42,9% se muestra de acuerdo y el 50,8% muy de acuerdo. Se observa que un alto porcentaje cercano al total está a favor de la acción directiva de generar una visión compartida de los docentes y responsables de equipos.

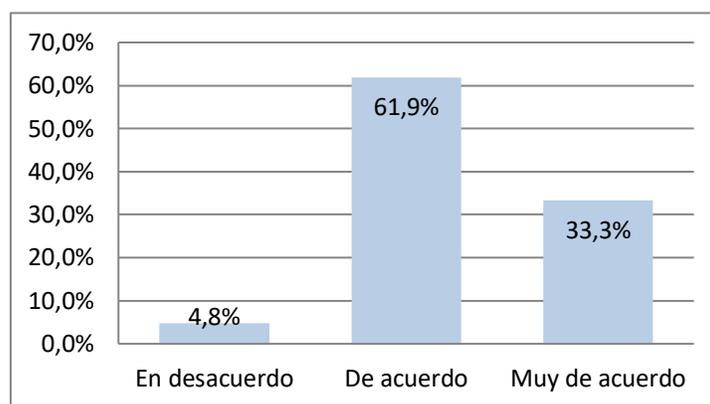
Pregunta 16. En mi escuela la acción directiva procura una organización en la toma de decisiones de manera planificada.

Tabla 43. Pregunta 16: Toma de decisiones en forma planificada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	6	4,8	4,8	4,8
	De acuerdo	78	61,9	61,9	66,7
	Muy de acuerdo	42	33,3	33,3	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 31. Pregunta 16: Toma de decisiones en forma planificada



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En cuanto a esta interrogante el 4,8% está en desacuerdo, el 61,9% se muestra de acuerdo y el 33,3% muy de acuerdo. En conclusión, solo un pequeño porcentaje de los docentes tiene una opinión negativa en este aspecto en cambio la mayor parte manifiesta estar de acuerdo en que la acción directiva procura una organización en la toma de decisiones.

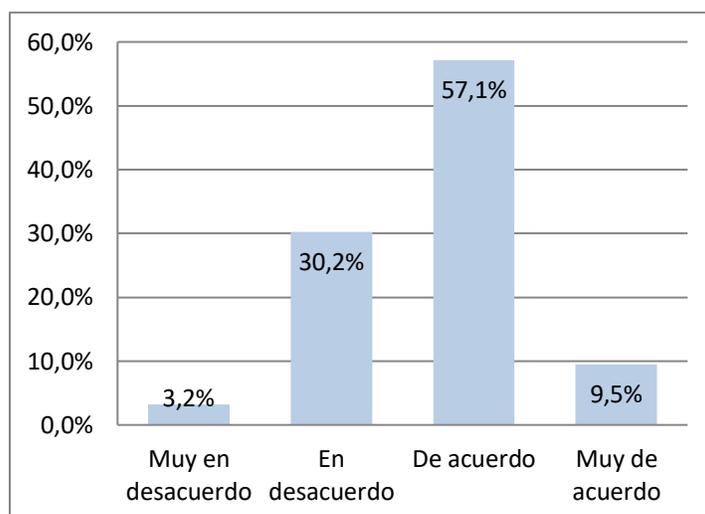
Pregunta 17. En mi escuela la concentración de las decisiones fundamentalmente recae en el director.

Tabla 44. Pregunta 17: Concentración de decisiones en la figura del director

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	4	3,2	3,2	3,2
	En desacuerdo	38	30,2	30,2	33,3
	De acuerdo	72	57,1	57,1	90,5
	Muy de acuerdo	12	9,5	9,5	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 32. Pregunta 17: Concentración de decisiones en la figura del director



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En este caso el 3,2% se muestra muy en desacuerdo con esta afirmación del mismo modo el 30,2% se encuentra en desacuerdo, por el contrario, el 57,1% está de acuerdo y el 9,5% muy de acuerdo. En este caso hay opiniones encontradas pues un considerable porcentaje de docentes no considera que en su escuela la mayor concentración de las decisiones recaiga en el director, sin embargo, el porcentaje que si considera que en su escuela esto ocurre es mayor, siendo más de la mitad de los encuestados quienes lo afirman.

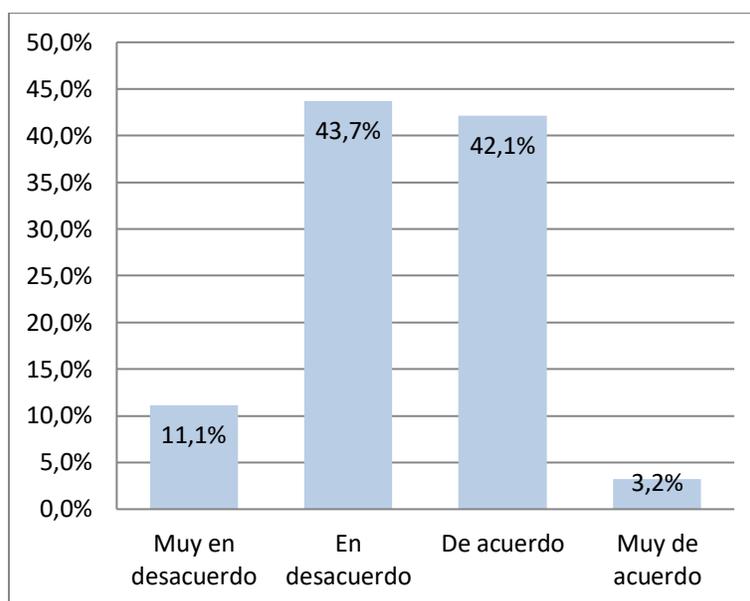
Pregunta 18. En mi escuela la acción directiva es de imponer su voluntad en la toma de decisiones.

Tabla 45. Pregunta 18: La dirección es de imponer su voluntad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	14	11,1	11,1	11,1
	En desacuerdo	55	43,7	43,7	54,8
	De acuerdo	53	42,1	42,1	96,8
	Muy de acuerdo	4	3,2	3,2	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 33. Pregunta 18: La dirección es de imponer su voluntad



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En cuanto a esta pregunta el 11,1% se muestra muy en desacuerdo, el 43,7% está en desacuerdo, por el contrario, el 42,1% se encuentra de acuerdo y el 3,2% restante muy de acuerdo. Esto quiere decir que la mayoría de los encuestados manifiesta que no existe imposiciones por parte de la acción directiva en la toma de decisiones.

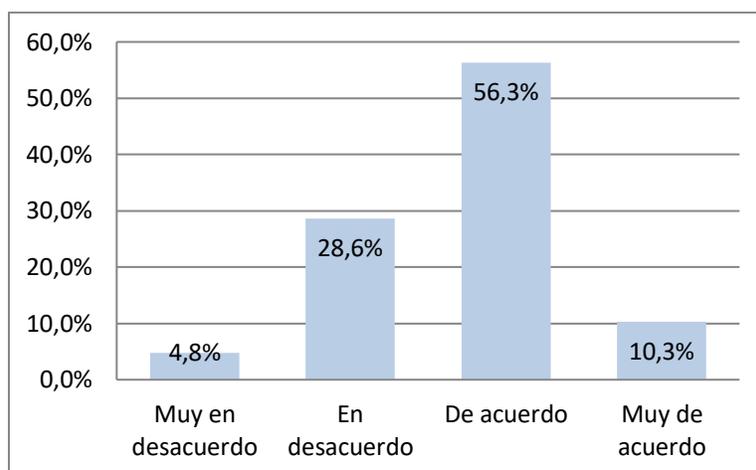
Pregunta 19. En mi escuela la acción directiva procura tener el control de todo lo que ocurre en la institución.

Tabla 46. Pregunta 19: La dirección procura tener el control de todo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	6	4,8	4,8	4,8
	En desacuerdo	36	28,6	28,6	33,3
	De acuerdo	71	56,3	56,3	89,7
	Muy de acuerdo	13	10,3	10,3	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 34. Pregunta 19: La dirección procura tener el control de todo



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En esta interrogante el 4,8% se muestra muy en desacuerdo, el 28,6% se muestra en desacuerdo, el 56,3% manifiesta estar de acuerdo y el 10,3% muy de acuerdo. Es decir, a pesar de que más del 30% de los docentes se manifiesta en contra de esta afirmación, un considerable porcentaje mayor a la mitad está de acuerdo en que la acción directiva procura tener el control de todo lo que suceda en la institución.

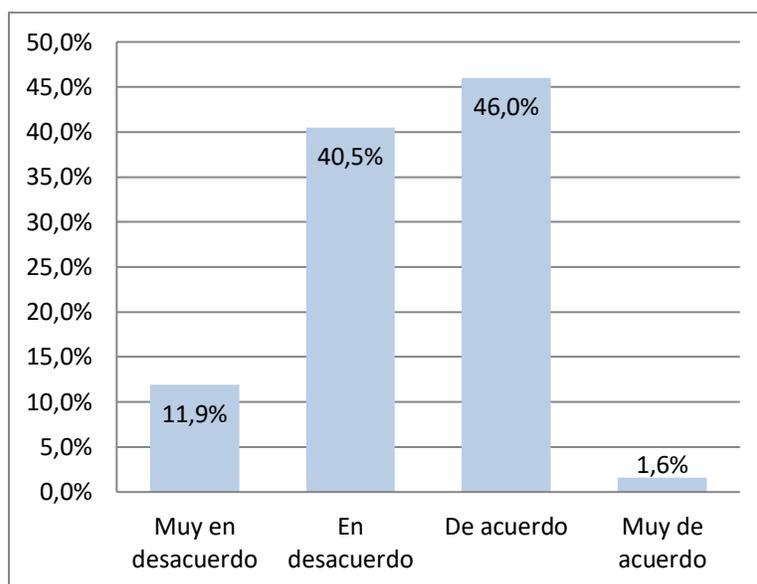
Pregunta 20. En mi escuela la acción directiva posee un rol pasivo dentro de la institución.

Tabla 47. Pregunta 20: La dirección posee un rol pasivo dentro de institución

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	15	11,9	11,9	11,9
	En desacuerdo	51	40,5	40,5	52,4
	De acuerdo	58	46,0	46,0	98,4
	Muy de acuerdo	2	1,6	1,6	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 35. Pregunta 20: La dirección posee un rol pasivo dentro de institución



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En este aspecto el 11,9% manifiesta estar muy en desacuerdo, el 40,5% está en desacuerdo, el 46% se muestra de acuerdo y el 1,6% muy de acuerdo. En esta situación hay opiniones encontradas siendo los porcentajes de acuerdo y desacuerdo muy cercanos, sin embargo, es mayor la cantidad de docentes que opina que en su escuela la acción directiva no posee un rol pasivo.

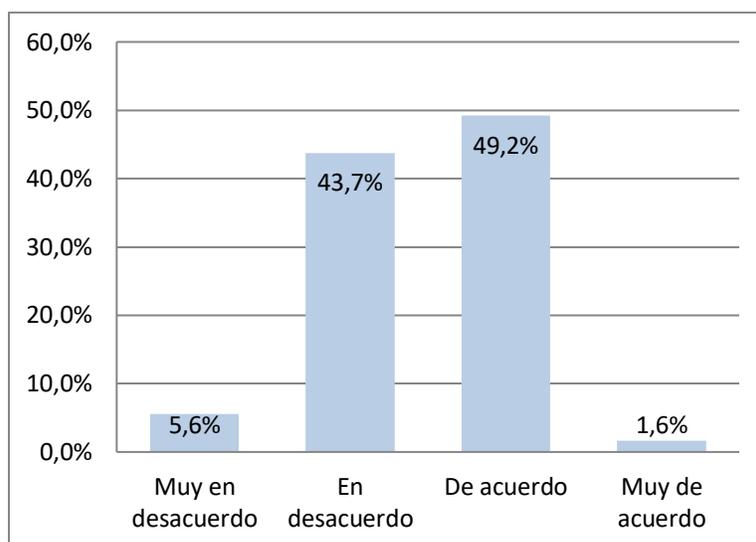
Pregunta 21. En mi escuela la acción directiva posee un rol más de "dejar hacer".

Tabla 48. Pregunta 21: La dirección posee un rol de “dejar hacer”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	7	5,6	5,6	5,6
	En desacuerdo	55	43,7	43,7	49,2
	De acuerdo	62	49,2	49,2	98,4
	Muy de acuerdo	2	1,6	1,6	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 36. Pregunta 21: La dirección posee un rol de “dejar hacer”



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En este caso el 5,6% manifiesta estar muy en desacuerdo, el 43,7% opina estar en desacuerdo, el 49,2% se muestra de acuerdo y el 1,6% muy en acuerdo con el rol de dejar hacer de la acción directiva. Esto se traduce en que, aunque los porcentajes de acuerdo y desacuerdo nuevamente se encuentran muy parejos.

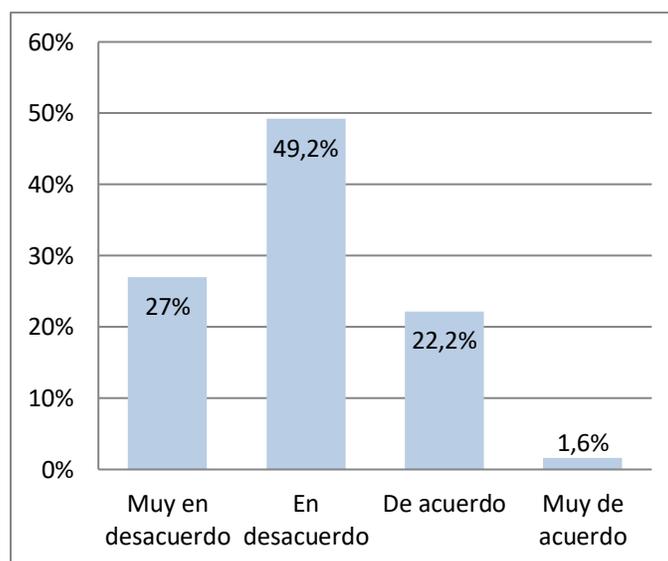
Pregunta 22. En mi escuela la acción directiva delega responsabilidades sin realizar seguimiento y evaluación de estas.

Tabla 49. Pregunta 22: Se delega responsabilidades sin realizar seguimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	34	27,0	27,0	27,0
	En desacuerdo	62	49,2	49,2	76,2
	De acuerdo	28	22,2	22,2	98,4
	Muy de acuerdo	2	1,6	1,6	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 37. Pregunta 22: Se delega responsabilidades sin realizar seguimiento



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: en relación con este ítem el 27% se muestra muy en desacuerdo, el 49,2% en desacuerdo, el 22,2% de acuerdo y el 1,6% muy de acuerdo. En este caso la mayor parte de los encuestados no considera que la acción directiva delegue responsabilidades sin hacerle seguimiento y evaluación.

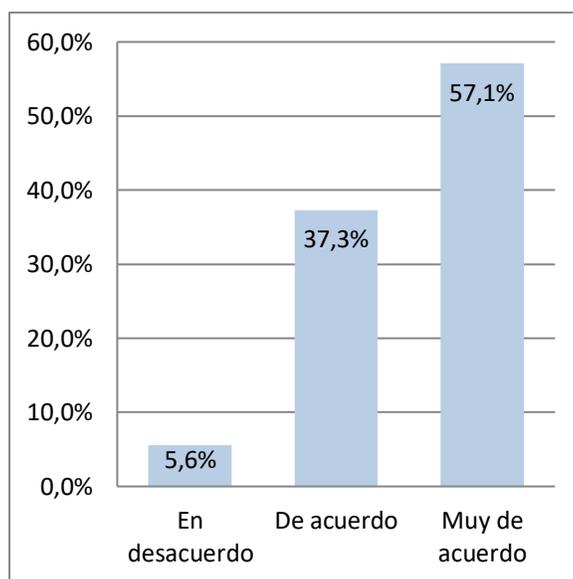
Pregunta 23. En mi escuela la acción directiva considera a los docentes como responsables con la capacidad necesaria para asumir responsabilidades y desafíos.

Tabla 50. Pregunta 23: Consideración de los docentes como responsables

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	7	5,6	5,6	5,6
	De acuerdo	47	37,3	37,3	42,9
	Muy de acuerdo	72	57,1	57,1	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 38. Pregunta 23: Consideración de los docentes como responsables



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: El 5,6% opina estar en desacuerdo, el 37,3% se muestra de acuerdo y el 57,1% muy de acuerdo, es decir, un alto porcentaje de los docentes encuestados manifiesta que en su institución la acción directiva considera a los mismos como responsables con la capacidad necesaria para asumir responsabilidades y desafíos.

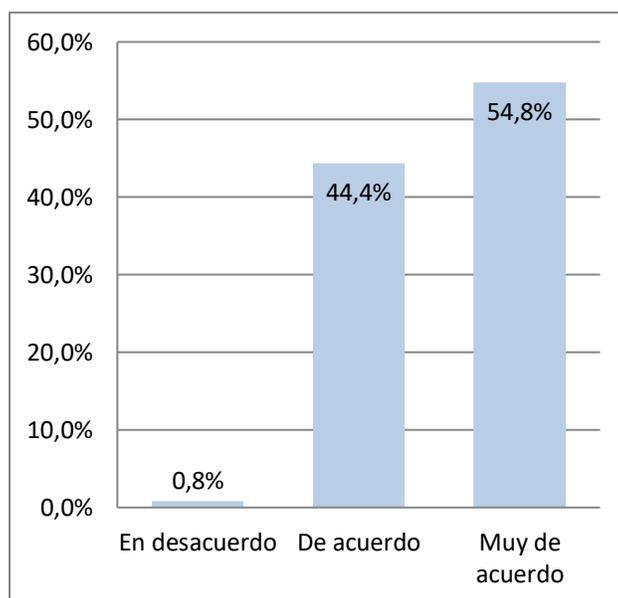
Pregunta 24. En mi escuela la acción directiva expresa públicamente la necesidad y voluntad de cambio e innovación cuando es necesario.

Tabla 51. Pregunta 24: Se expresa públicamente la necesidad de cambio e innovación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	,8	,8	,8
	De acuerdo	56	44,4	44,4	45,2
	Muy de acuerdo	69	54,8	54,8	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 39. Pregunta 24: Se expresa públicamente la necesidad de cambio e innovación



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En relación con esta interrogante el 0,8% manifiesta estar en desacuerdo, el 44,4% está de acuerdo y el 54,8% estar muy de acuerdo, es decir, casi la totalidad de los docentes manifiesta su acuerdo con que la acción directiva expresa de forma pública la necesidad y voluntad de cambio e innovación si es necesaria.

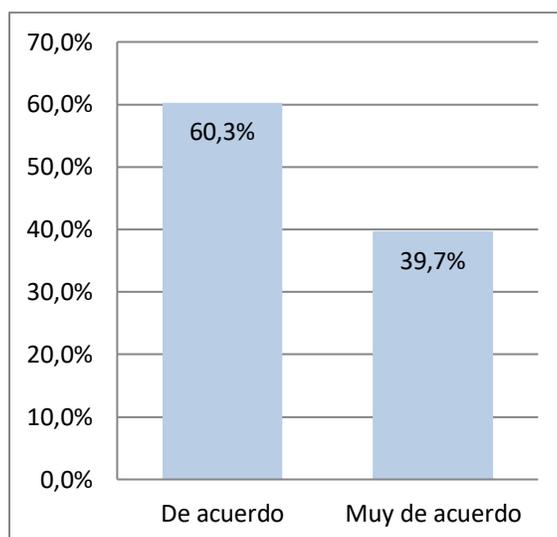
Pregunta 25. La acción directiva establece formas de organizar, de manera periódica y planificada, dinámicas para producir cambios y mejoras.

Tabla 52. Pregunta 25: Planificación de dinámicas para producir cambios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	76	60,3	60,3	60,3
	Muy de acuerdo	50	39,7	39,7	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 40. Pregunta 25: Planificación de dinámicas para producir cambios



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En relación con esta interrogante el 60,3% se muestra de acuerdo y el 39,7% manifiesta estar muy de acuerdo en la forma de establecer por parte de la acción directiva organizada, periódica y planificada las dinámicas para la generación de cambios y mejoras.

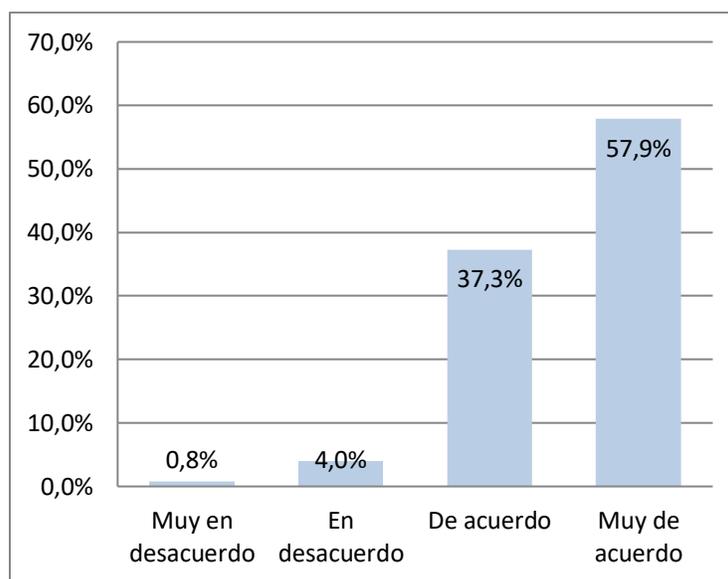
Pregunta 26. En mi escuela la acción directiva promueve la inclusión de nuevas prácticas pedagógicas.

Tabla 53. Pregunta 26: Se promueve la inclusión de nuevas prácticas pedagógicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	,8	,8	,8
	En desacuerdo	5	4,0	4,0	4,8
	De acuerdo	47	37,3	37,3	42,1
	Muy de acuerdo	73	57,9	57,9	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 41. Pregunta 26: Se promueve la inclusión de nuevas prácticas pedagógicas



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En este caso el 0,8% de los encuestados se muestra muy en desacuerdo, el 4% se muestra en desacuerdo, el 37,3% está de acuerdo y el 57,9% son de la opinión muy de acuerdo. En conclusión, un porcentaje alto cercano a la totalidad de los encuestados considera que la acción directiva promueve la inclusión de nuevas prácticas pedagógicas.

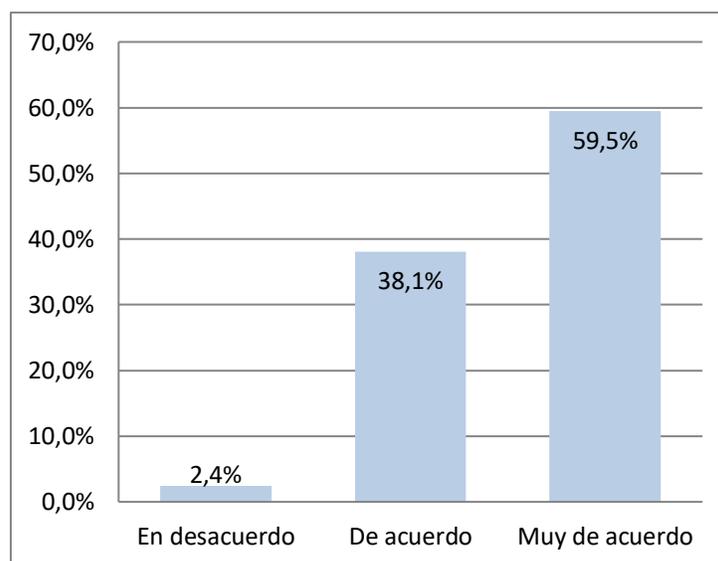
Pregunta 27. En mi escuela la acción directiva tiene como objetivo principal el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 54. Pregunta 27: Objetivo principal el aprendizajes de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	2,4	2,4	2,4
	De acuerdo	48	38,1	38,1	40,5
	Muy de acuerdo	75	59,5	59,5	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 42. Pregunta 27: Objetivo principal el aprendizajes de los estudiantes



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En lo concerniente a esta pregunta el 2,4% manifiesta estar en desacuerdo, el 38,1% se muestra de acuerdo y el 59,5% muy de acuerdo, es decir, casi la totalidad de los encuestados manifiesta que la acción directiva tiene como objetivo principal el aprendizaje de los estudiantes.

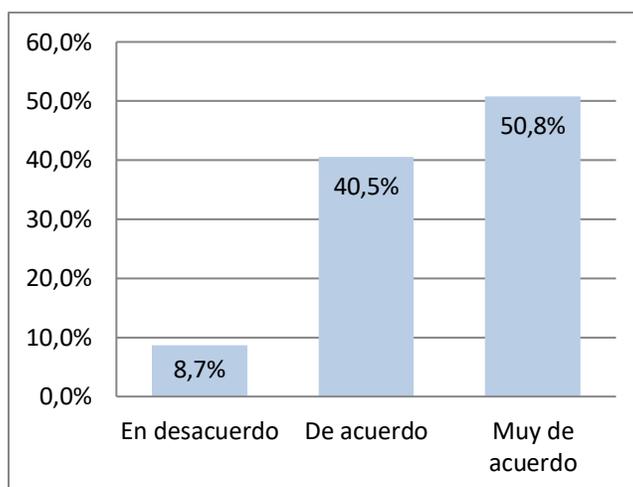
Pregunta 28. En mi escuela se analiza la realidad interna y externa de la institución en relación con los resultados educativos.

Tabla 55. Pregunta 28: Análisis de los factores en relación a los resultados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	11	8,7	8,7	8,7
	De acuerdo	51	40,5	40,5	49,2
	Muy de acuerdo	64	50,8	50,8	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 43. Pregunta 28: Análisis de los factores en relación a los resultados



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En lo referente a este ítem el 8,7% de los docentes está en desacuerdo, el 40,5% se pronuncia de acuerdo y el 50,8% muy de acuerdo. Esto se traduce en que más del 90% de los encuestados considera que en su escuela se analiza la realidad interna y externa de la institución en relación con los resultados educativos.

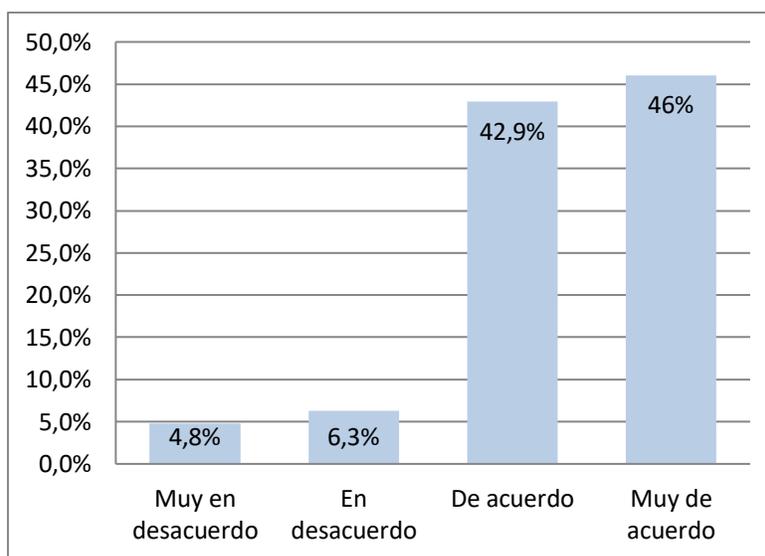
Pregunta 29. En mi escuela la acción directiva posee un alto reconocimiento de la comunidad educativa como gestor de cambio e innovación.

Tabla 56. Pregunta 29: La dirección posee un alto reconocimiento de la comunidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	6	4,8	4,8	4,8
	En desacuerdo	8	6,3	6,3	11,1
	De acuerdo	54	42,9	42,9	54,0
	Muy de acuerdo	58	46,0	46,0	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 44. Pregunta 29: La dirección posee un alto reconocimiento de la comunidad



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En cuanto a esta interrogante el 4,8% se muestra muy en desacuerdo, el 6,3% en desacuerdo, en el caso contrario el 42,9% se manifiesta de acuerdo y el 46% muy de acuerdo. Es decir, casi un 90% de los encuestados considera que en su escuela la acción directiva posee un alto reconocimiento de la comunidad educativa como gestor de cambios e innovación.

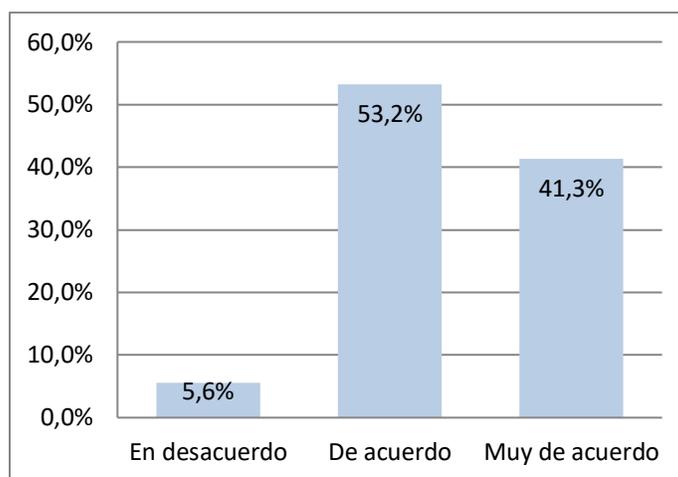
Pregunta 30. En mi escuela la acción directiva es fundamental para la incorporación de nuevos programas de mejora.

Tabla 57. Pregunta 30: La dirección es fundamental para incorporar mejoras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	7	5,6	5,6	5,6
	De acuerdo	67	53,2	53,2	58,7
	Muy de acuerdo	52	41,3	41,3	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 45. Pregunta 30: La dirección es fundamental para incorporar mejoras



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En este ítem el 5,6% se muestra en desacuerdo, el 53,2% está de acuerdo y el 41,3% muy de acuerdo. Esto quiere decir que, un alto porcentaje cercano a la totalidad confirma la afirmación de que la acción directiva es fundamental para la incorporación de nuevos programas de mejora.

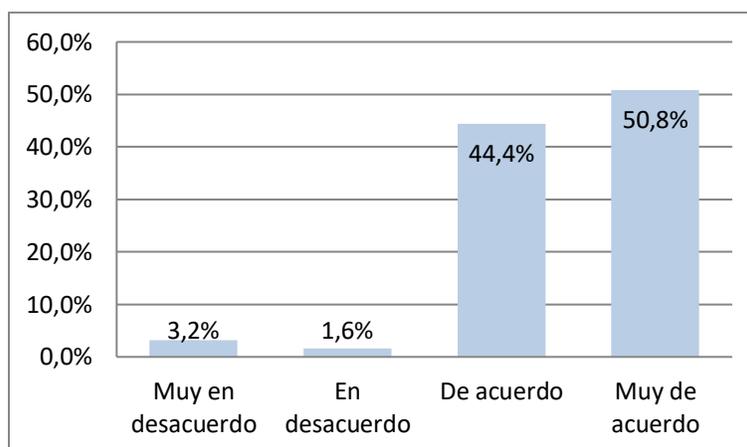
Pregunta 31. En mi escuela la acción directiva apunta a una mejora sistemática a través de la incorporación de innovaciones pedagógicas y administrativas.

Tabla 58: pregunta 31: Mejoramiento sistemático incorporando innovaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	4	3,2	3,2	3,2
	En desacuerdo	2	1,6	1,6	4,8
	De acuerdo	56	44,4	44,4	49,2
	Muy de acuerdo	64	50,8	50,8	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 46. Pregunta 31: Mejoramiento sistemático incorporando innovaciones



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En esta interrogante el 3,2% se manifiesta muy en desacuerdo, el 1,6% en desacuerdo, el 44,4% de acuerdo y el 50,8% muy de acuerdo. En este aspecto prácticamente la totalidad de los encuestados considera que la acción directiva apunta a una mejora sistemática mediante la incorporación de innovaciones pedagógicas y administrativas.

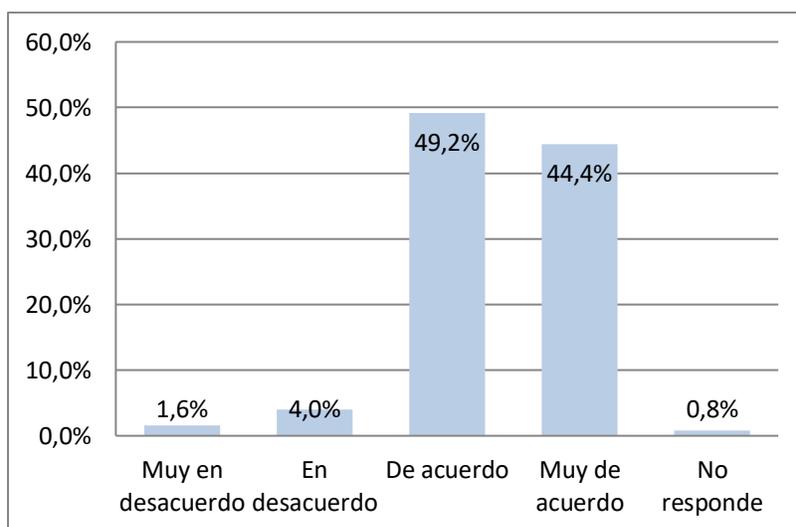
Pregunta 32. En mi escuela la acción directiva es ejemplo de compromiso y responsabilidad con la institución.

Tabla 59. Pregunta 32: Dirección es ejemplo de compromiso y responsabilidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	1,6	1,6	1,6
	En desacuerdo	5	4,0	4,0	5,6
	De acuerdo	62	49,2	49,6	55,2
Perdidos	Muy de acuerdo	56	44,4	44,8	100,0
	Total	125	99,2	100,0	
	No responde	1	,8		
	Total	126	100,0		

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 47 Pregunta 32: Dirección es ejemplo de compromiso y responsabilidad



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: El 1,6% de los docentes encuestados se muestra muy en desacuerdo, el 4% en desacuerdo, el 49,2% manifiesta su acuerdo y el 44,4% se muestra muy de acuerdo. Es decir, casi la totalidad de los encuestados considera a su acción directiva como ejemplo de compromiso y responsabilidad con la institución.

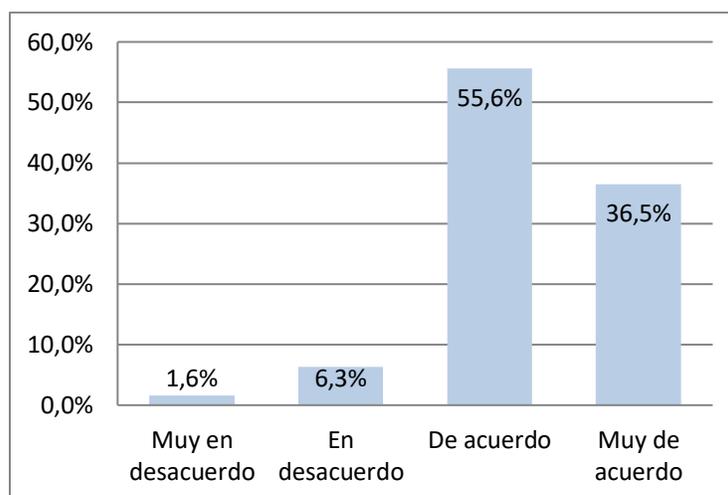
Pregunta 33. En mi escuela la acción directiva cuenta con información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones.

Tabla 60. Pregunta 33: Se detectan problemas y se anticipan las soluciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	1,6	1,6	1,6
	En desacuerdo	8	6,3	6,3	7,9
	De acuerdo	70	55,6	55,6	63,5
	Muy de acuerdo	46	36,5	36,5	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 48. Pregunta 33: Se detectan problemas y se anticipan las soluciones



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En relación con esta interrogante el 1,6% se manifiesta muy en desacuerdo, el 6,3% está en desacuerdo, por el contrario, el 55,6% se manifestó de acuerdo y el 36,5% muy de acuerdo. Esto se traduce en que más del 90% de los encuestados se encuentra de acuerdo con que la acción directiva cuenta con la información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones.

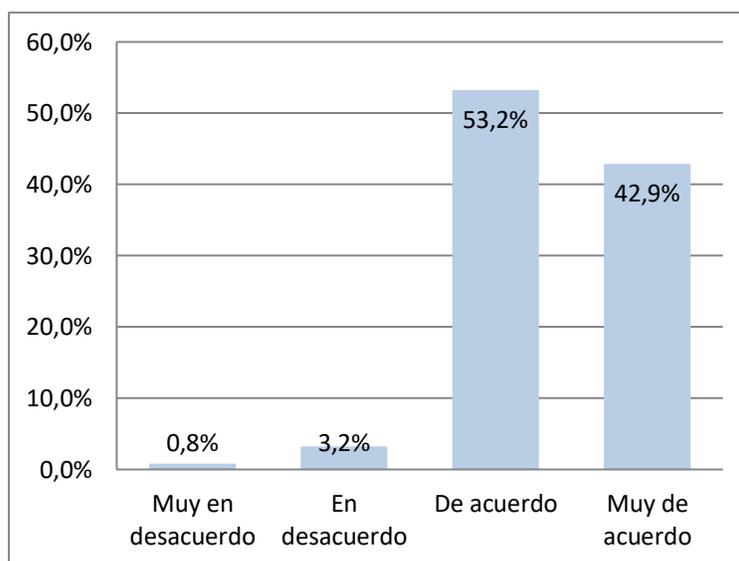
Pregunta 34. En mi escuela existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos.

Tabla 61. Pregunta 34: Existencia de aprendizaje permanente del personal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	,8	,8	,8
	En desacuerdo	4	3,2	3,2	4,0
	De acuerdo	67	53,2	53,2	57,1
	Muy de acuerdo	54	42,9	42,9	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 49. Pregunta 34: Existencia de aprendizaje permanente del personal



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Resultados: En relación con esta pregunta el 0,8% se muestra muy en desacuerdo, el 3,2% está en desacuerdo, por el contrario, el 53,2% está de acuerdo y el 42,9% muy de acuerdo. Esto se traduce en que prácticamente la totalidad de los docentes encuestados opina que en su escuela existe un aprendizaje constante del personal, lo cual es la base para los logros obtenidos como institución.

5.1.3. Síntesis de resultados por objetivo

A continuación, se presenta un resumen para los tres objetivos específicos de la tesis; para esto, se muestra el valor de N, la media y la desviación típica para las preguntas que corresponden a cada uno de ellos. Enseguida se muestra además el gráfico correspondiente.

Objetivo 1. Implicación de los docentes con el cambio y la innovación

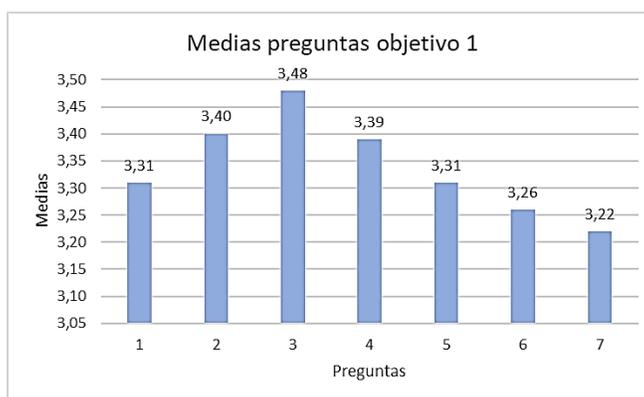
Estadísticos descriptivos

Tabla 62. Síntesis implicación de los docentes con el cambio y la innovación

	N	Media	Desv. típ.
1- La acción directiva estimula a los docentes y equipos de la escuela a reunirse y dar soluciones a los problemas que se detectan.	126	3,31	,572
2- La acción directiva genera los espacios para la reflexión de los docentes en la búsqueda de las soluciones más adecuadas de los problemas.	126	3,40	,596
3- La acción directiva incentiva a los miembros de la comunidad educativa a implicarse en la ejecución de las propuestas de mejora.	126	3,48	,562
4- En mi escuela la acción directiva valora a los docentes como personas y considera su opinión.	126	3,39	,536
5- En mi escuela la acción directiva contribuye a generar vínculos de confianza entre el personal.	126	3,31	,544
6- En mi escuela la acción directiva estimula a los docentes a sentirse identificados con la institución, con sus metas y objetivos.	125	3,26	,506
7- En mi escuela la acción directiva establece canales de comunicación claros y conocidos por todos los actores.	126	3,22	,564
N válido (según lista)	125		

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 50. Síntesis implicación de los docentes con el cambio y la innovación



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Tanto en la tabla como en el gráfico anterior, se puede observar que el mayor valor promedio representa la pregunta 3 “La acción directiva incentiva a los miembros de la comunidad educativa a implicarse en la ejecución de las propuestas de mejora”; seguidas por las preguntas 2 “La acción directiva genera los espacios para la reflexión de los docentes en la búsqueda de las soluciones más adecuadas de los problemas” y 4 “En mi escuela la acción directiva valora a los docentes como personas y considera su opinión”). El menor promedio representa la pregunta 7 “En mi escuela la acción directiva establece canales de comunicación claros y conocidos por todos los actores”.

Objetivo 2. Estilos de liderazgo directivo

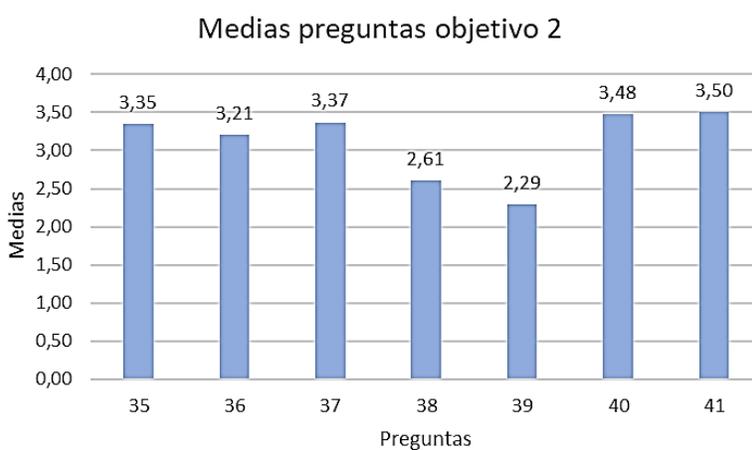
Este objetivo se presenta de igual forma que la anterior, obteniéndose los resultados de cada liderazgo de la agrupación de los resultados de las preguntas que lo componen, lo cual se hizo mediante el software SPSS.

Tabla 63. Estilos de liderazgo directivo

	N	Media	Desv. típ.
35- Liderazgo Democrático	126	3,352	,4073
36- Liderazgo Transaccional	126	3,214	,4226
37- Liderazgo Distribuido	125	3,371	,4524
38- Liderazgo Autocrático	126	2,614	,5188
39- Liderazgo Laizes Faire	126	2,286	,5509
40- Liderazgo Transformacional	126	3,481	,3713
41- Liderazgo Pedagógico	126	3,503	,4457
N válido (según lista)	125		

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 52. Estilos de liderazgo directivo



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Para los ítems que componen este objetivo 2, el mayor promedio se presentó el liderazgo pedagógico (41), luego el liderazgo transformacional (40), posteriormente el liderazgo distribuido (37) y el liderazgo democrático (35). Mucho más descendidos se encuentra el liderazgo autocrático y con el menor promedio se encuentra el liderazgo Laizes Faire.

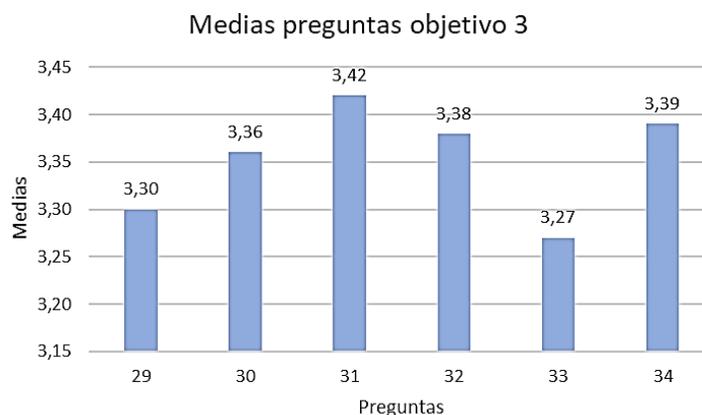
Objetivo 3. Comprensión del liderazgo en la innovación.

Tabla 64. Comprensión del rol del liderazgo en la generación de la innovación

	N	Máximo	Media	Desv. típ.
29- En mi escuela la acción directiva posee un alto reconocimiento de la comunidad educativa como gestor de cambio e innovación.	126	4	3,30	,793
30- En mi escuela la acción directiva es fundamental para la incorporación de nuevos programas de mejora.	126	4	3,36	,586
31- En mi escuela la acción directiva apunta a una mejora sistemática a través de la incorporación de innovaciones pedagógicas y administrativas.	126	4	3,42	,685
32- En mi escuela la acción directiva es ejemplo de compromiso y responsabilidad con la institución.	125	4	3,38	,643
33- En mi escuela la acción directiva cuenta con información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones.	126	4	3,27	,638
34- En mi escuela existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos.	126	4	3,39	,579
N válido (según lista)	125			

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Figura 53. Comprensión del rol del liderazgo en la generación de la innovación



Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Para este objetivo, los mayores promedios se presentaron para las preguntas: En mi escuela la acción directiva apunta a una mejora sistemática a través de la incorporación de innovaciones pedagógicas y administrativas (31); en mi escuela existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos (34); aunque todos los ítems son altamente valorados por los encuestados.

5.1.4. Correlaciones destacadas en el estudio

a. Correlaciones

Tabla 65. Correlación “liderazgo democrático” y “generación de espacios para la reflexión”

		2- La acción directiva genera los espacios para la reflexión de los docentes en la búsqueda de las soluciones más adecuadas de los problemas.	35- Liderazgo Democrático
2- La acción directiva genera los espacios para la reflexión de los docentes en la búsqueda de las soluciones más adecuadas de los problemas.	Correlación de Pearson	1	,211(*)
	Sig. (bilateral)		,018
	N	126	126
35- Liderazgo Democrático	Correlación de Pearson	,211(*)	1
	Sig. (bilateral)	,018	
	N	126	126

Nota. * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

La tabla muestra que existe una correlación lineal estadísticamente significativa entre las variables “liderazgo directivo democrático” y el ítem 2 de la “la acción directiva genera los espacios para la reflexión de los docentes en la búsqueda de las soluciones más adecuadas de los problemas”, con un coeficiente de ($r= 0,211$ y $p=0,018$). Ello demuestra que un liderazgo directivo democrático se relaciona con la generación de espacios para la reflexión, por parte de la dirección.

b. Correlaciones

Tabla 66. Correlación “liderazgo democrático” y “incentivar a implicarse con propuestas de mejora”

		3- La acción directiva incentiva a los miembros de la comunidad educativa a implicarse en la ejecución de las propuestas de mejora.	35- Liderazgo Democrático
3- La acción directiva incentiva a los miembros de la comunidad educativa a implicarse en la ejecución de las propuestas de mejora.	Correlación de Pearson	1	,182(*)
	Sig. (bilateral)		,041
	N	126	126
35- Liderazgo Democrático	Correlación de Pearson	,182(*)	1
	Sig. (bilateral)	,041	
	N	126	126

Nota. * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

La tabla muestra que existe una correlación lineal estadísticamente significativa entre las variables “liderazgo directivo democrático” y el ítem 3 de la “la acción directiva incentiva a los miembros de la comunidad educativa a implicarse en la ejecución de las propuestas de mejora.”, con un coeficiente de ($r=,182$ y $p=0,041$). Ello demuestra que un liderazgo directivo democrático se relaciona con el incentivar a implicarse con propuestas de mejora, por parte de la acción directiva.

c. Correlaciones

Tabla 67. Correlación “liderazgo democrático” y “valorar a los docentes y considerar su opinión”

		4- En mi escuela la acción directiva valora a los docentes como personas y considera su opinión.	35- Liderazgo Democrático
4- En mi escuela la acción directiva valora a los docentes como personas y considera su opinión.	Correlación de Pearson	1	,211(*)
	Sig. (bilateral)		,018
	N	126	126
35- Liderazgo Democrático	Correlación de Pearson	,211(*)	1
	Sig. (bilateral)	,018	
	N	126	126

Nota. * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

La tabla muestra que existe una correlación lineal estadísticamente significativa entre las variables “liderazgo directivo democrático” y el ítem 4 de la “En mi escuela la acción directiva valora a los docentes como personas y considera su opinión”, con un coeficiente de ($r=,211$ y $p=0,018$). Ello demuestra que un liderazgo directivo democrático se relaciona con valorar a los docentes y considerar su opinión, por parte de la dirección.

d. Correlaciones

Tabla 68. correlación “liderazgo distribuido” con “valorar a los docentes y considerar su opinión”

		4- En mi escuela la acción directiva valora a los docentes como personas y considera su opinión.	37- Liderazgo Distribuido
4- En mi escuela la acción directiva valora a los docentes como personas y considera su opinión.	Correlación de Pearson	1	,273(**)
	Sig. (bilateral)		,002
	N	126	125
35- Liderazgo Distribuido	Correlación de Pearson	,273(**)	1
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	125	125

Nota. ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

La tabla muestra que existe una correlación lineal estadísticamente significativa entre las variables “liderazgo directivo distribuido” y el ítem 4 de la “en mi escuela la acción directiva valora a los docentes como personas y considera su opinión”, con un coeficiente de ($r=,273$ y $p=0,002$). Ello demuestra que un liderazgo directivo distribuido se relaciona con valorar a los docentes como personas y considerar su opinión, por parte de la dirección.

e. Correlaciones

Tabla 69. Correlación en entre “liderazgo democrático” y “la dirección es valorada como gestor de cambios e innovaciones”

		29- En mi escuela la acción directiva posee un alto reconocimiento de la comunidad educativa como gestor de cambio e innovación.	35- Liderazgo Democrático
29- En mi escuela la acción directiva posee un alto reconocimiento de la comunidad educativa como gestor de cambio e innovación.	Correlación de Pearson	1	,197(*)
	Sig. (bilateral)		,027
	N	126	126
35- Liderazgo Democrático	Correlación de Pearson	,197(*)	1
	Sig. (bilateral)	,027	
	N	126	126

Nota. * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

La tabla muestra que existe una correlación lineal estadísticamente significativa entre las variables “liderazgo directivo democrático” y el ítem 29 “la acción directiva posee un alto reconocimiento de la comunidad educativa como gestor de cambio e innovación”, con un coeficiente de ($r=,197$ y $p=0,027$). Ello demuestra que un liderazgo directivo democrático se relaciona con la valoración de la comunidad a la dirección como gestor de cambios e innovaciones.

f. Correlaciones

Tabla 70. Correlación entre “liderazgo transformacional” y “la dirección es fundamental para la incorporación de programas de mejora”

		30- En mi escuela la acción directiva es fundamental para la incorporación de nuevos programas de mejora.	40- Liderazgo Transformacional
30- En mi escuela la acción directiva es fundamental para la incorporación de nuevos programas de mejora.	Correlación de Pearson	1	,196(*)
	Sig. (bilateral)		,028
	N	126	126
40- Liderazgo Transformacional	Correlación de Pearson	,196(*)	1
	Sig. (bilateral)	,028	
	N	126	126

Nota. * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

La tabla muestra que existe una correlación lineal estadísticamente significativa entre las variables “liderazgo directivo transformacional” y el ítem 30 “la acción directiva es fundamental para la incorporación de nuevos programas de mejora”, con un coeficiente de $(r=,196$ y $p=0,028$). Ello demuestra que un liderazgo directivo transformacional se relaciona con la valoración de la dirección como fundamental para incorporar nuevos programas de mejora.

g. Correlaciones

Tabla 71. Correlación entre “liderazgo transaccional” y “la dirección cuenta con información para detectar problemas y anticipar soluciones”

		33- En mi escuela la acción directiva cuenta con información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones.	36- Liderazgo Transaccional
33- En mi escuela la acción directiva cuenta con información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones.	Correlación de Pearson	1	,358(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	126	126
36- Liderazgo Transaccional	Correlación de Pearson	,358(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	126	126

Nota. ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

La tabla muestra que existe una correlación lineal estadísticamente significativa entre las variables “liderazgo directivo transaccional” y el ítem 33 “la acción directiva cuenta con información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones”, con un coeficiente de ($r=,358$ y $p=0,000$). Ello muestra una relación entre el liderazgo transaccional y la dirección cuenta con información para detectar problemas y anticipar soluciones.

h. Correlaciones

Tabla 72. Correlación entre “liderazgo transformacional” y “la dirección cuenta con información para detectar problemas y anticipar soluciones”.

		33- En mi escuela la acción directiva cuenta con información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones.	40- Liderazgo Transformacional
33- En mi escuela la acción directiva cuenta con información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones.	Correlación de Pearson	1	,224(*)
	Sig. (bilateral)		,012
	N	126	126
40- Liderazgo Transformacional	Correlación de Pearson	,224(*)	1
	Sig. (bilateral)	,012	
	N	126	126

Nota. * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

La tabla muestra que existe una correlación lineal estadísticamente significativa entre las variables “liderazgo directivo transformacional” y el ítem 33 de la “la acción directiva cuenta con información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones”, con un coeficiente de ($r=,224$ y $p=0,012$). Ello demuestra que un liderazgo directivo transformacional se relaciona con el contar con información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones, por parte de la dirección.

i. Correlaciones

Tabla 73. Correlación entre “liderazgo democrático” y “existe un aprendizaje permanente del personal”

		34- En mi escuela existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos.	35- Liderazgo Democrático
34- En mi escuela existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos.	Correlación de Pearson	1	,342(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	126	126
35- Liderazgo Democrático	Correlación de Pearson	,342(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	126	126

Nota. ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

La tabla muestra que existe una correlación lineal estadísticamente significativa entre las variables “liderazgo directivo democrático” y el ítem 34 de la “escuela existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos”, con un coeficiente de ($r=,324$ y $p=0,000$). Ello demuestra que un liderazgo directivo democrático se relaciona con “en la escuela existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos”.

j. Correlaciones

Tabla 74. Correlación entre “Liderazgo Transaccional” y “existe un aprendizaje permanente del personal”

		34- En mi escuela existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos.	36- Liderazgo Transaccional
34- En mi escuela existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos.	Correlación de Pearson	1	,223(*)
	Sig. (bilateral)		,012
	N	126	126
36- Liderazgo Transaccional	Correlación de Pearson	,223(*)	1
	Sig. (bilateral)	,012	
	N	126	126

Nota. * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

La tabla muestra que existe una correlación lineal estadísticamente significativa entre las variables “liderazgo directivo transaccional” y el ítem 34 de la “generación de innovación de las escuelas”, con un coeficiente de ($r=,223$ y $p=0,012$). Ello demuestra que un liderazgo directivo transaccional favorece la generación de innovación de las escuelas.

k. Correlaciones

Tabla 75. Correlación entre “evaluación de tareas” y “organización en la toma de decisiones”

		11- En mi escuela la acción directiva evalúa continuamente el cumplimiento de las tareas asignadas.	16.- En mi escuela la acción directiva procura una organización en la toma de decisiones de manera planificada.
11- En mi escuela la acción directiva evalúa continuamente el cumplimiento de las tareas asignadas.	Correlación de Pearson	1	,324(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	126	126
16.- En mi escuela la acción directiva procura una organización en la toma de decisiones de manera planificada.	Correlación de Pearson	,324(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	126	126

Nota. ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

La tabla muestra que existe una correlación lineal estadísticamente significativa entre los ítems 11 y 16 de la variable “influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación”, con un coeficiente de ($r=0,324$ y $p=0,000$).

I. Correlaciones

Tabla 76. Correlación entre “evaluación continua del cumplimiento de tareas” y “existe un aprendizaje permanente, base para los logros institucionales”

		11- En mi escuela la acción directiva evalúa continuamente el cumplimiento de las tareas asignadas.	34- En mi escuela existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos.
11- En mi escuela la acción directiva evalúa continuamente el cumplimiento de las tareas asignadas.	Correlación de Pearson	1	,259(**)
	Sig. (bilateral)		,003
	N	126	126
34- En mi escuela existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos.	Correlación de Pearson	,259(**)	1
	Sig. (bilateral)	,003	
	N	126	126

Nota. ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

La tabla muestra que existe una correlación lineal estadísticamente significativa entre el ítem 11 de la variable “influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación.”, y el ítem 34 de la variable “rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas”, con un coeficiente de ($r=,259$ y $p=0,003$).

5.1.5. Análisis de asociación entre variables

Los resultados de P son los siguientes:

Tabla 77. Relación variables de contexto y variables del cuestionario

	1	2	3	4	5	6	7
Género	0,245	0,375	0,714	0,670	0,142	0,242	0,889
Tipo de establecimiento	0,970	0,585	0,707	0,685	0,454	0,997	0,970
Ubicación	0,970	0,585	0,707	0,685	0,454	0,997	0,970
Antigüedad	0,317	0,165	0,613	0,228	0,511	0,194	0,790
Grado académico	0,581	0,654	0,998	0,781	0,955	0,313	0,043

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

En la tabla anterior se puede observar que solamente se obtiene un valor de P menor a 0,05 al relacionar el grado académico con el ítem 7 (En mi escuela la acción directiva establece canales de comunicación claros y conocidos por todos los actores).

Para establecer en qué grados académicos se presentaba la diferencia significativa con respecto a la pregunta 7, se aplicó la prueba de Mann Whitney, que también es de naturaleza no paramétrica. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 78. Prueba de Mann Whitney

	0	1	2	3	4
0	-	-	-	-	-
1			0,035	0,010	0,190
2				0,956	0,348
3					0,192
4					

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

De la tabla anterior se puede deducir que se presenta una diferencia significativa entre los grados académicos 3 (Post título) y 3 (licenciatura).

La distribución de las respuestas obtenidas para ambos grados para el ítem 7 es la siguiente:

Tabla 79. Distribución grado académico e ítems 7.

	Post título		Licenciatura	
En desacuerdo	3	7,1	1	1,8
De acuerdo	23	54,8	34	62,9
Muy de acuerdo	16	38,5	19	35,2

Fuente: Creación propia a partir de Estadísticos SPSS.

Al hacer la valoración de las preferencias empleando los porcentajes, de manera de hacerlo más comparativo, se obtiene un valor de 330,95 puntos para Postítulo y de 333,3 para Licenciatura.

5.2 Resultados cualitativos de la investigación

5.2.1 Resultados entrevista a los directores

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a 6 directores. Los resultados se ordenan por objetivo y por dimensiones del estudio, destacando la información expuesta por parte de estos informantes, claves, para la investigación.

5.2.1.1. Objetivo 1: Analizar la influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación. Resultados por dimensiones.

a. Confianza en el desempeño personal

En esta dimensión “confianza en el desempeño del personal”, se busca conocer la confianza que poseen los directores en el profesorado. La importancia que tiene este factor en la implementación del cambio y la innovación, radica en la expectativa y visión que tienen los líderes de las capacidades de sus dirigidos.

Al respecto, los informantes señalan, en forma general, que el personal docente se encuentra comprometido con la institución. Manifestando una confianza en las capacidades, destacando el compromiso con la institución, como una característica institucional. Incluso manifestando un apego emocional en alguna de las respuestas. Se expone la confianza de los directores en el profesorado, explicitado en las respuestas que aportan:

P 6: (6:9) (3:1-3:834) *Tengo muy buena opinión con respecto a las capacidades de los profesionales que trabajan en el establecimiento... Creo que el esfuerzo y compromiso institucional es algo que caracteriza al equipo de trabajo en general... siempre y esto se nota en cada evento que organiza o en el que participa.*

P 5: (5:10) (3:1158-3:1359) *Siempre he pensado que todos tenemos capacidades, es importante confiar en el trabajo del personal y guiarlos constantemente para hacerlos sentir importantes, como creo que lo son dentro del equipo.*

P 1: (1:13) (3:1155-3:1710) *En cuanto a capacidades, menciono el compromiso con su vocación y la responsabilidad con el proyecto educativo, muy contento con eso... pienso que es la gran fortaleza que tienen los funcionarios del establecimiento. Se percibe el amor que tienen por esta institución educacional.*

Es pertinente destacar que también se produce una motivación recíproca entre director y docentes. El hecho de contar y reconocer a los profesionales comprometidos y un alto nivel vocacional. Mucho más allá de lo correspondido en términos de horario laboral. Lo que involucra un aliciente para que los directores desarrollen su liderazgo con un sentido respaldo a su gestión.

Este aspecto aparece como hecho muy valorado por los directores, evidenciado un entusiasmo que les provoca contar con docentes implicados en su trabajo. Esta valoración no se reduce a la motivación que ven en los profesores, sino que es referida también a las capacidades profesiones de estos. Se aprecia en las respuestas de algunos directores un grado de protección a sus dirigidos. También señalan que este factor no está presente en todo el profesorado.

P 4: (4:8) (3:177-3:913) *Tengo suerte de trabajar con un equipo muy capaz y comprometido, tiene mucho que aportar, más incluso de lo que logramos aprovechar... hay gente con capacidades, profesores destacados, son un orgullo, a veces a uno lo pueden ver como que quiere hacer parecer una realidad que no es tal, pero lo creo... hay gente que vive para la educación... docentes que cuentan que en sus vacaciones andan buscando cosas para sus estudiantes, planificando actividades académicas... buscando materiales, en fin, hay cuestiones que te hacen quedarte pensando... estos tipos son pura vocación. El compromiso es enorme, también eso lo motiva a uno a seguir, defenderlos, apoyarlos. Yo hablo siempre en general, hay profesores que igual tienen dificultades.*

P 2: (2:9) (3:1166-3:1667) *Es una escuela cuyo personal en su mayoría tiene muchas capacidades, docentes bien evaluados, excelentes profesores, comprometidos con la escuela con sus alumnos, con muy buenas relaciones entre ellos por muchos años no han existido los grupos, da gusto entrar a la sala de profesores tomar café todos en el recreo, la relación conmigo ha sido siempre de mucha cordialidad, lo que me favorece positivamente el haber trabajado aquí muchos años, en el aula también y eso igual lo valoran mucho.*

Uno de los informantes explicita que a veces los docentes no conocen sus propias capacidades. Por lo que ayudarles a descubrirlas y una motivación constante provoca mejoras en ellos. Además, otro informante destaca que el reconocimiento es recíproco.

P 3: (3:9) (3:330-3:817) *Bueno, yo pienso que el personal que está trabajando en el establecimiento tiene muchas capacidades que todavía no las descubren. Si bien, hay colegas que se destacan por ser más proactivos, andar buscando más innovaciones, hay otros colegas que desconocen que tienen esas capacidades y cuando uno no se las hace ver... se*

nota que hay una mejora, cuando uno los motiva y les muestra que, las capacidades que tienen como que ellos se motivan a realizar otras cosas, a innovar.

De los seis informantes, uno de ellos estable ciertos matices en torno a la confianza en las capacidades del personal. Estableciendo que hay profesores que llevan más años en el colegio. Donde se percibe cierto “relajo” en comparación a otros que sí mantienen un esfuerzo destacable.

P 3: (3:15) (3:1430-3:2016) *En relación al esfuerzo y compromiso que tienen con la institución, pienso que están comprometidos con la escuela. Quizá algunos que llevan muchos años en el establecimiento... siento sí como que está metido el tema laboral del colegio, por lo tanto, su esfuerzo está siempre generado dentro de las horas de... o de lo que establece la ley, hay funcionarios que se esfuerzan mucho por mejorar y demostrar sus capacidades y sacar sus estudiantes adelante, pero hay otros que son más relajados y que no..., que podrían esforzarse un poquito más, dentro de lo que les compete.*

b. Promoción de la participación

En esta dimensión “promoción de la participación”, se busca identificar las acciones directivas para abrir espacios y promover la participación de la comunidad educativa, con foco principal de los docentes.

De acuerdo a lo expuesto por los directores, en relación a cómo promueven y gestionan la participación, se puede destacar en forma general, los espacios otorgados en la toma de decisiones de las distintas acciones de la escuela, tanto en el plano administrativo como el pedagógico. Esto se da en un contexto intencionado, facilitando la participación e inclusión en las actividades institucionales.

P 3: (3:17) (4:341-4:1073) *Los hacemos participar de las decisiones que tomamos como establecimiento, tanto en los procesos pedagógicos como las actividades que realiza la escuela, participan de las evaluaciones.*

P 4: 4:11 (6:1203-6:1470) *Para mí es parte de mi gestión incentivar la participación, necesitamos que estén todos metidos en el cuento, por su puesto deben tener el espacio y es uno el que debe otorgarlos.*

En otro caso releva la apertura a generar participación como uno de los aspectos más importantes de la gestión directiva. Participación que vincula a todos los entes que componen

la comunidad educativa: estudiantes, docentes, paradocentes y familia. Este estímulo con el objetivo de encontrar innovaciones en aspectos curriculares en pro de la mejora de los aprendizajes del alumnado.

P 1: 1:10 (3:332-3:2312) *Bueno... lo más importante por, sobre todo, lo más importante es incorporar la participación de todos los estamentos de la escuela: los docentes, asistentes, estudiantes, familia y comunidad; para poder encontrar buenas prácticas y procedimientos orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.*

El informante P3 declara, como sello y compromiso de la escuela la gestión de la participación, exponiendo que este hecho constituye una satisfacción del personal y que aporta en la toma de decisiones. En la misma línea, P6 habla de la participación constante y eficaz. Profundizando en el uso y buen uso de la información que cuenta la escuela que respalden la toma de decisiones y, en ello, la participación también es fundamental.

En el caso de P6, también expresa que existen decisiones que no son necesarias de consultarlas al colectivo, ya que muchas de ellas les corresponden a equipos especialistas, o simplemente son propias del rol de la dirección del establecimiento.

P 3: (3:9) (3:216-3-450) *La participación es una característica de mi dirección, esta participación vista como un compromiso con la escuela con el PEI, lo que se ve traducido en satisfacción personal y laboral de los integrantes de la comunidad educativa. Claro, al existir esta mayor participación ayuda a tomar mejores decisiones con participación de todos los representantes de todos los estamentos de la escuela.*

P 6: P:12 (7:120-7:890) *...En cuanto a la participación debe ser constante pero eficaz, ya que es solo el hecho de hacerlo no significa que debe dar resultado, para esto debemos apoyarlas con encuestas, registros u otro para tabular dicha información y poder tomar las mejores decisiones... como digo... con datos, datos concretos que respalden. En este último punto, la toma de decisiones, como menciono es importante poder tener la opinión de los entes involucrados (estudiantes, padres y apoderados, docentes, sostenedor) y esto cruzarlo con los requerimientos ministeriales. No todas las decisiones deben ser consultadas, algunas requieren de la visión técnica de profesionales, ya sea: directivos, docentes, especialistas. Dependiendo de qué, me entiende.*

c. Compromiso y motivación

En esta dimensión “compromiso y motivación” se busca identificar acciones directivas movilizadoras, que inspiran o empujan las acciones de cambio y promueven el compromiso institucional por parte del profesorado, desde la propia visión de los directores. Su incorporación obedece a lo elemental que significa comprometer y motivar a los docentes, no sólo en la generación de condiciones para la inspiración y compromiso, sino para sostener los procesos y finalmente obtener los resultados que se pretenden.

Ante esta dimensión, los informantes señalan que las acciones intencionadas que realizan con la finalidad de comprometer y motivar a sus dirigidos son, mayoritariamente, basados en los aspectos personales y afectivos. Luego, aparecen otras acciones relativas al desarrollo profesional. En el primero adquiere relevancia el trato cordial, cercano, la comunicación constante más allá de lo laboral y el interés hacia la persona más que al profesional que presta un servicio.

P 4: (4:9) (3:1308-3:1953) *El trato con las personas es fundamental, demostrar el afecto y que valoras más a la persona que hay detrás, de motivar... una buena conversa, hacer sentir que te interesas por ellos, que apoyas sus ideas o le dices con franqueza que no está bien... si corriges una actitud, es eso, no la persona.*

P 3: (3:16) (4:45-4:270) *Tratamos siempre de estar como cercanos a ellos, eso los hace sentirse parte, reconocer los aportes... estar de buen ánimo, hay que tratar de estarlo. Estas cosas motivan, a uno mismo si te consideran te comprometes más, creo yo.*

En la misma línea, P 5 y P 6 profundizan y detallan esa preocupación por la parte más humana y afectiva, explicitando que intenta ahondar en el entorno de sus dirigidos, generando las confianzas a través del diálogo individual. Enfoca y vincula el aspecto afectivo con el compromiso y esfuerzo hacia la institución por parte de los docentes. Además, ejemplifican que el apoyo en aspectos más personales es importante, el hecho de sentirse respaldados por la jefatura constituye un estímulo laboral.

P 5: (5:11) (3:1367-3:1810) *Las capacidades profesionales son importantes, pero también destaco la parte humana la variedad de personalidades enriquece el trabajo y las relaciones. Saber quiénes son, de dónde vienen, cuál es su familia, que les aqueja, sus virtudes y defectos hace que la relación conmigo se convirtiera en una relación de confianza, pero con respeto... Esto hace que el compromiso y esfuerzo entregado a la gestión sea la mejor que puedan*

entregar.

P 6: (6:10) (3:995-3:1525) *Tratándolos con mucho respeto, otorgándoles los permisos necesarios cuando lo solicitan, porque ante los funcionarios somos personas y todas las personas cuando atravesamos por momentos difíciles, tenemos que ser apoyados y comprendidos por... especialmente por la persona que hace de jefe... cuando uno está trabajando y se siente apoyado por esa persona, las cosas son mucho más fáciles de llevar, yo creo que ese es un gran estímulo, el hecho que ellos sientan que siempre pueden contar conmigo cuando lo necesiten.*

Por otra parte, uno de los informantes realiza acciones motivacionales para que hagan cursos de capacitación. Poniendo de manifiesto que lo hace no sólo como objetivo de la escuela, del ámbito profesional, sino que exponiéndoles a los docentes el desarrollo personal como oportunidad. Explicando que primero está la persona antes que lo profesional e institucional. También manifiesta que constituye una motivación el apoyo a los docentes creando las condiciones más adecuadas para realizar su labor. Por otra parte, otro de los informantes motiva y compromete en la medida que reconoce los logros de los docentes. Además de entregar espacios de participación.

P 1: (1:5) (3:341-4:1073) *(motivación) los estamos motivando en la parte profesional también, para que realicen cursos y se sientan que no solamente son considerados los objetivos como escuela, sino que también sus objetivos personales también son considerados por el establecimiento, lo motivamos, les ayudamos a buscar información cuando ellos necesitan, les damos los materiales que ellos nos solicitan para que realicen mejor su labor... estamos constantemente preocupados de ellos, primero como personas, después como profesionales y después como institución.*

P 2: (2:14) (3:1835-3:2049) *Primero que todo, reconocemos a cada uno de ellos reconocemos todos sus logros, aunque sean pequeños si les salió bien un acto, si fue gentil, si tuvo una práctica diferente La mejor forma de motivar es ejercer un liderazgo participativo que involucre a todos los estamentos en el proyecto educativo y que se respete al funcionario en cuanto a su rol y como persona, eso para mí motiva.*

d. Estimulación del trabajo colaborativo

En la dimensión “estimulación del trabajo colaborativo”, se pretende conocer por parte de los directores, las acciones intencionadas que realizan para generar un trabajo en equipo, donde se promueva la colaboración en el colectivo docente, especialmente.

De acuerdo a los resultados, se puede señalar que, todos los informantes, con distintos matices y grados de profundización, reconocen la importancia de estimular el trabajo colaborativo y cuentan para ello con diferentes estrategias. Es importante explicitar que, dentro de la normativa chilena, se encuentra como responsabilidad de los directores generar un plan de desarrollo profesional docente. En que el trabajo colaborativo forma parte importante de este instrumento. Además, la evaluación nacional de los docentes considera como indicadores “el trabajo colaborativo”. Ello en función de la importancia para el desarrollo profesional e institucional y su posterior transferencia en los resultados educativos. Uno de los informantes, P2, muestra su trabajo en este plano y en la entrevista solicita leer uno de los objetivos. Comentando las acciones que realiza para promover el trabajo colectivo de los docentes. Señala lo siguiente:

P 2: (2:11) (4:276-4:1144) *Nos planteamos un objetivo (lo lee): promover el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, guiados por directivos que ejerzan un liderazgo pedagógico y faciliten la capacitación, el dialogo, la reflexión colectiva, el trabajo colaborativo y la creación de ambientes que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje... y se realizó un plan de uso de las horas no lectivas el cual contenía varias acciones para promover el trabajo colaborativo, entre las cuales está: elaboración de horarios para que las docentes del mismo nivel planificaran juntas, más un profesional del PIE (programa de integración escolar). Se destinó un horario para que los docentes reflexionaran acerca de sus prácticas pedagógicas, se instaló voluntariamente la observación de clases entre pares, entre varias acciones más en ese sentido.*

Otros informantes, en similitud con la anterior, señalan los énfasis y acciones planificadas desarrolladas en pro de fortalecer esta área. Dentro de las cuales se destaca que cuentan con un espacio de comunidad para el aprendizaje. Donde se busca un trabajo integrado semanal entre los docentes y la dirección.

En el caso de P 1 y P 4, estructuran ciertos grupos en relación a las áreas que aborda la institución, y desde allí promueven el trabajo colaborativo, difundiendo la importancia que tiene para el desarrollo de la escuela y también en para cada profesor en forma individual, pues tiene impacto en sus evaluaciones, ya que es un indicador de la evaluación nacional docente.

P 1: (1:15) (4:67-4:233) *La organización en grupos de trabajos para las diversas áreas, ya sea técnico pedagógico, educación valórica, convivencia escolar y también en labores admirativas.*

P 4: (4:10) (4:1-4:372) *Formar grupos de trabajo, instalar la reflexión, la nueva política nacional docente, donde está presente como uno de los principios el trabajo colaborativo. Incluso se evalúa en la evaluación docente el trabajo colaborativo de cada profesor. Por lo tanto, tratamos de empujar en ese sentido, difundir que es importante y que también que es parte de nuestra profesión.*

En el caso de P 3, señala que su estrategia es que la comunidad docente participe en el diseño de la forma de implementación de una actividad en la elaboración del cronograma de trabajo. Esto hace que posteriormente se encuentren estimulados a participar en la ejecución.

P 3: (3:14) (4:1188-4:1547) *Buscamos que las personas participen de esto, que definan, que piensen cómo pueden implementar, cómo lo haríamos, organizamos en los cronogramas y todo en conjunto, entonces después se sienten participes y dueños de la acción que vamos a aplicar, se sientan responsables de lo que se va a hacer en el colegio, por lo tanto, se genera una participación.*

Otro de los informantes agrega la importancia en la claridad de las funciones y roles, además de la programación de las distintas acciones del colectivo, aportan a estimular la colaboración, conjuntamente, con el apoyo mutuo de la comunidad escolar.

P 6: (6:11) (3:1620-3:2066) *Delegar funciones claras, conversar todas las decisiones que involucren a todos; informar en forma oportuna de las actividades que se deben realizar en conjunto, y hacer reuniones programadas para... terminar... determinar lo que se va a hacer ante situaciones que son del colegio, creo que eso determina un trabajo colaborativo y el conversar constantemente, para que todas las acciones sean realizadas por todos y ayudándonos mutuamente.*

El informante P 5 señala que la comunicación es fundamental en la generación de un trabajo colaborativo. Además, el disponer del tiempo suficiente para crear comunidades de aprendizaje también un factor determinante, aunque no esconde las dificultades de esta tarea.

P 5: (5:14) (4:947-4:1074) *La constante comunicación también es relevante, aunque en momentos cueste, también colabora en generar un trabajo colaborativo... la incorporación de horas dentro del trabajo semanal en comunidades de aprendizaje es algo significativo. Este espacio busca la empatía entre docentes y equipo directivo para poner a disposición las virtudes y falencias profesionales con el fin del crecimiento continuo.*

e. Promoción de un buen clima laboral

En esta dimensión “promoción de un buen clima laboral” se pretende conocer las acciones que realizan los directores para generar un clima favorable y positivo, crucial para innovar, pues ello influye en muchos aspectos, tales como, la motivación y el compromiso.

En cuanto a lo expuesto, los informantes valoran su importancia para favorecer la gestión para alcanzar los objetivos planteados por cada institución. Enfocando esta dimensión desde distintos ámbitos y acciones para su consecución, tales como: trato cercano, atención a situaciones personales del personal, cordialidad y establecer diálogos más allá del plano profesional.

P 3: (3:18) (4:2152-5:349) *He tratado de ser una persona cordial, respetuosa de los demás, considerada, siempre miro a los docentes como personas, trato de recalcar mucho que todos son importantes y valiosos dentro de la institución, todos tenemos el mismo valor, pero en este momento estamos ejerciendo roles diferentes o funciones diferentes, por lo tanto aquí somos importantes para que funcione la escuela, no podemos prescindir de nadie, ya que si alguien no está, nuestra cadena se rompe y ya no funcionamos bien como equipo de trabajo.*

P 4: (4:11) (4:462-4:827) *Hay cuestiones que hemos trabajado muy bien intencionadas, como el bienestar, realizar actividades de compartir fuera de la escuela, celebrar cumpleaños, acercarnos en lo humano. Esto no es fácil, porque se dan conflictos entre colegas, se acusan, etc. Esto implica estar atentos, para que los conflictos no se nos escapen. Bueno, también propiciando el diálogo.*

P 1: (1:16) (4:488-4:769) *Procurando que la escuela trabaje en forma ordenada, con roles y tareas claras, con reglamentos realizados participativamente y con diálogo fluido y constante con los funcionarios, no solamente para observar su trabajo, sino también cómo se siente en forma personal.*

Uno de los informantes, P2, señala que, para mejorar o contribuir a un clima laboral favorable, promueve la realización de actividades de camaradería, se preocupa de entregar estímulos, no sólo por los logros en relación al desempeño, sino que, en un plano más personal, por ejemplo, obsequiar en los cumpleaños.

P 2: (2:12) (4:1234-4:2106) *realizamos actividades festivas, de estudio o culturales. Siempre entregar estímulos (con recursos propios de la escuela) por logros, por ejemplo, resultados SIMCE sobre determinado puntaje se entrega un estímulo, evaluación docente etc. También saludo personalmente a todos los funcionarios en el día de su cumpleaños, le entrego un regalito pequeño, etc. También ser respetuoso en el trato, en los horarios de trabajo, utilizando siempre las palabras claves: por favor, gracias y el saludo cordial a diario.*

Otros factores importantes que se destacan son identificar los conflictos a tiempo y atender sus necesidades personales como, por ejemplo, otorgar los permisos que realmente requieran. También realizar actividades de esparcimiento que favorezcan la cohesión de los equipos de trabajo y tratando de ser ejemplo de una actitud positiva frente al grupo de profesionales.

Para P 5 es importante en esto, el estar atento, saber escuchar a las personas, conocerlas más allá del plano profesional. Por su parte P 6, expresa que es importante como director intentar siempre tener una mirada positiva y estar de buen ánimo, respetando y considerando las diferencias individuales de los miembros de la comunidad educativa.

P 5: (5:15) (4:1164-4:1542) *La confianza e intentar identificar posibles conflictos a tiempo, favorece al buen clima laboral, pero sobre todo como director escuchar y conocer a las personas es vital, tomar decisiones que beneficien a todos y no a algunos. También la generación de actividades de esparcimiento entre el equipo, esto nos ayuda a conocernos más en otro contexto y se replica en el trabajo.*

P 6: (6:12) (3:2164-4:419) *Lo primero es actuando yo de una manera... positiva, tratando de siempre estar de buen ánimo, a pesar de cualquier problema que pudiese tener, respetando a todos, tratando bien a todos, saludando como corresponde, yo creo que eso es básico... y dentro del cargo entendiendo las diferencias individuales de todas las personas, participando con ellos dentro y fuera del establecimiento y... haciéndoles sentir que a pesar de ser la directora de la escuela soy una persona, capaz de relacionarme con ellos, de crear lazos afectivos también, no sintiéndome más, sintiéndome una más.*

También se manifiesta por los informantes que el clima laboral de la escuela constituye la base para la mejora y hace la diferencia con otras escuelas. Constituyendo un aspecto estacado fundado en relaciones de confianza para que se sientan capaces de expresar lo que piensan, de tal manera que, en caso de algún conflicto se pueda resolver y luego volver a la normalidad.

P 6: (6:13) (4:511-4:702) *Yo creo que las acciones, referidas al clima, institucional, es, son la base de lo que hace la diferencia con otras instituciones, el respeto mutuo, es algo que yo no he visto en todo lugar.... también trato que todos tengan una relación buena conmigo, basada en el respeto y en el planteamiento rápido de, de lo que piensan con respecto a situaciones que se puedan presentar, obviamente de repente hay intercambio de opiniones, que no todos opinan lo mismo, la idea, que todos digan lo que sienten y piensan que las soluciones se den en el momento y después se siga trabajando en forma normal.*

5.2.1.2. Objetivo 2: Identificar el estilo de liderazgo que contribuye en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación. Resultados por dimensiones:

a. Gestión de liderazgo y la toma de decisiones

En la dimensión “gestión del liderazgo y toma de decisiones”, los informantes se refieren a al modo y consideraciones que tienen a la hora de tomar decisiones.

Al respecto, los resultados dejan ver las características o en algunas respuestas declaran directamente, el estilo de liderazgo en que gestionan o creen emplear en sus respectivas escuelas. Al respecto P 5, señala poseer un liderazgo horizontal, fundado en una relación directa entre pares, relacionando este hecho al que los dirigidos se sientan parte de la institución.

En el caso de P 2, explicita que su liderazgo no es autoritario, definiéndolo como democrático, lo que implica una participación activa de los miembros de la comunidad educativa. Por su parte P 4, asocia el liderazgo al diálogo, a la motivación de los dirigidos, a la comprensión, lo que generaría tener una visión más acabada para la toma de decisiones, poniendo énfasis en el saber escuchar.

P 5: (5:1) (1:155-1:453) *Yo creo y en un liderazgo horizontal, es decir, que todos son importantes y capaces de opinar y aportar para establecer una visión en común de los lineamientos educacionales... de tú a tú... de esta manera los entes de la comunidad se sienten partícipes de un proyecto educativo que los identifica.*

P 2: (2:1) (1:168-1:276) *No ejerzo un liderazgo autoritario, por, por lo que la participación es una característica de mi dirección. Cada líder con su estilo, por ejemplo, el mío es muy cercano muy democrático, lo defino yo.*

P 4: (4:1) (1:162-1:454) *Para mí ejercer el liderazgo es diálogo, es comprensión, es motivar, motivarse también... es recoger puntos de vistas, es sentido común... la toma de decisiones es escuchar, escuchar y escuchar... luego de eso analizar, considerar a las personas desde la persona y desde lo técnico y profesional.*

En otros casos en referencia a la toma de decisiones. Manifiestan, como en otros casos, la consideración de la participación como eje en la toma de decisiones de la escuela. Exponiendo matices en que depende de la situación y que hay decisiones que requieren ser gestionadas dependiendo de la temática.

P 1: (1:1) (1:210-1:480) *En este último punto, la toma de decisiones, como menciono es importante poder tener la opinión de los entes involucrados (estudiantes, padres y apoderados, docentes, sostenedor) y esto cruzarlo con los requerimientos ministeriales. No todas las decisiones deben ser consultadas, algunas requieren de la visión técnica de profesionales, ya sea: directivos, docentes, especialistas.*

P 6: (6:2) (1:175-1:473) *En la toma de decisiones participamos todos, dependiendo, de la decisión que se deba tomar... generalmente se hacen Consejos de profesores para la mayoría de las decisiones, cuando es una decisión específica que tenga que tomar la dirección de la escuela o los que llevan más tiempo trabajando.*

De forma similar a las opiniones expresadas anteriormente, P3 hace énfasis en la toma de decisiones de forma informada, en consulta con los actores correspondientes, que no son preciosistamente, en todas las ocasiones, los docentes.

P 3: (3:3) (1:717-1:977) *Consulto todas las decisiones cuando involucra a las personas y si tiene relación con los docentes, con aspectos educativos, consulto a todos, a todas las personas que sean pertinentes y finalmente tomo una decisión pensando en el bienestar de la escuela.*

b. Delegar responsabilidades

En la dimensión “delegar responsabilidades”, se busca visualizar si los directores tienen como práctica común el delegar responsabilidades. La inclusión de esta la dimensión radica en que el delegar responsabilidades en los docentes y en los distintos miembros de la institución beneficia el trabajo en equipo y permite a los directores disponer de un mayor tiempo en otras actividades relevantes para la escuela.

Los resultados, de esta dimensión en cuanto a si efectivamente son de delegar responsabilidades a los subalternos y la forma de hacerlo, en general, todos los informantes declaran que se encuentran de acuerdo con respecto a la necesidad de tomar esta medida para facilitar la gestión de la dirección. Para P 4, por ejemplo, asocia esta práctica con expandir el liderazgo, elementalmente porque el líder no puede estar en todas partes y es necesario para la institución generar otros liderazgos.

P 2: (2:3) (1:620-1:795) *Para mí es muy importante el delegar responsabilidades de acuerdo a roles funciones y competencias, porque eso los hace sentirse parte y responsable también de los resultados.*

P 4: (4:2) (1:466-1:765) *En cuanto a delegar creo (pausa) por supuesto, creo que hay expandir el liderazgo, no es compatible que la institución crezca y estés en todas, debes también generar, cultivar nuevos liderazgos, esto implica que debes generar otros liderazgos, responsabilizar a otros miembros de la institución.*

El hecho de delegar funciones también sirve para crear el espíritu de cuerpo dentro de la institución. Con un mayor compromiso por parte de todo el equipo de trabajo, contribuyendo en la generación de un trabajo colaborativo, por lo expresa P 5.

P 5: (5:3) (1:1404-1:1685) *Delegar responsabilidades también es suma importancia, ya que se reafirma el compromiso y confianza del equipo de trabajo. Todo esto, la participación, la toma de decisiones y la delegación de responsabilidades generan un trabajo colaborativo entre la comunidad, por supuesto.*

Existe comprensión que el delegar responsabilidades constituye una práctica importante para el desarrollo institucional, por diversos factores, ya sea para distribuir tareas, generar responsabilidades, para involucrar y fortalecer el compromiso. Además, como un acto de confianza en las capacidades de los dirigidos, tal como lo establece P 6.

P 6: 6:3 (1:609-1:939) *Creo que ayuda mucho a la gestión, porque, centrar el trabajo en el director o en una, dos o tres personas, no, hace que el trabajo sea más pesado es ideal delegar responsabilidades, porque la gente que está trabajando conmigo es muy capaz y cuando se delegan las responsabilidades el trabajo se hace más fácil y es mejor... delegar funciones claras, conversar todas las decisiones que involucren a todos*

Por su parte, uno de los informantes, P 3, no esconde la dificultad que tiene para delegar responsabilidades en la gestión, sosteniendo que a veces se pretende estar presente en todas las acciones y decisiones de la institución, pero ello no es posible de alcanzar.

P 3: (3:2) (1:417-1:472) *Trato de delegar responsabilidades y me cuesta un poco... a veces uno peca de querer abarcar todo y eso es casi imposible.*

c. Participación activa del director en las acciones de la escuela

En esta dimensión “participación activa del director...”, se espera conocer el estilo de gestión de los directores, desde su propia óptica, si presentan características de dirección, más ejecutivas de oficina, o poseen un rol más visible y activo en las actividades que ejecuta la escuela.

Los resultados, muestran comentarios por parte de los informantes acerca de esta dimensión, expresando en su mayoría que realizan una gestión activa dentro de la escuela, son de estar presentes y participando de las actividades y acciones que se llevan a cabo. Ya sea en forma directa o realizando seguimiento o evaluación de las mismas.

P 6: (6:4) (1:1098-1:1542) *La verdad es que me siento más cómoda participando más activamente, pero a veces no se puede..., pero tengo bastante confianza en la gente que trabaja conmigo, por lo tanto, si dejo hacer sé que lo van hacer bien y eso también me hace sentir que puedo confiar en las personas, por lo tanto, va a depender de la situación, no es que tenga que elegir entre una u otra, sino que depende de la situación en ambas formas me siento cómoda.*

P 1: (1:4) (1:1105-1:1294) *Participando, delegando, siempre con un monitoreo constante hacia los diversos estamentos y la focalización en el proyecto educativo declarado por la escuela, sin perdernos de ese foco.*

P 2: (2:4) (1:937-1:1185) *Participando activamente en todas las acciones, ejemplo limpieza de un lugar con los estudiantes, ahí estábamos recogiendo escombros también. Si hay alguna capacitación la primera que estoy sentada soy yo, aprendiendo junto a los demás también.*

En ocasiones el intentar estar presente en forma activa en las diversas actividades de la institución, se realiza porque de esa forma los directores se sienten más cómodos o confiados que todo saldrá de acuerdo a lo planeado, en otros casos porque desean estar presentes para facilitar el trabajo de sus dirigidos. También, porque de esta manera son o pretenden dar el ejemplo de compromiso con sus respectivas escuelas.

P 4: (4:3) (1:908-1:1346) *Me siento mucho más cómodo y confiado... siendo parte de las actividades de la escuela, opinando, haciendo, ayudando, apoyando a los demás... si hay que levantar sillas, armar cosas, estar ahí... creo que con eso también doy ejemplo que existen momentos de planificar, crear; pero también hay veces en que debes ponerte el overol. Por lo tanto, trato en lo posible de acompañar a los demás funcionarios en cada actividad... me siento mejor.*

Dos de los informantes mencionan que “dejan hacer” al personal, pero ponen el acento en que es solo en determinadas ocasiones o acciones. Con el objetivo de entregar confianza sin dejar de lado el monitoreo y la supervisión. Uno de los informantes señala que, en actividades esenciales, participa activamente para conocer, apoyar y proveer de los recursos esenciales para llevar a cabo las distintas acciones.

P 3: (3:4) (1:1106-1:1276) *Me siento más cómoda dejando hacer, porque es más bueno para uno que la gente tome la iniciativa, pero igual siempre tengo que estar supervisando lo que se está haciendo.*

P 5: 5:4) (1:1823-2:135) *Dejando hacer al personal; pero claro, también participando activamente en los procesos esenciales... como la ejecución... de manera tal que podamos luego evaluar la efectividad de la acción. Esto además de apoyar técnicamente y en la gestión de recursos en lo que el personal necesite para intentar asegurar el éxito de lo encomendado. Por eso, hay que estar igual, en todo lo que se pueda.*

d. Responsabilidad ante logros y fracasos

Mediante esta dimensión se busca que los informantes expresen su visión acerca de la responsabilidad que asumen ante los logros y posibles fracasos, y como gestionan ambos escenarios con sus dirigidos.

Los resultados muestran, en general, que los informantes otorgan una gran importancia para la institución generar responsabilidad ante las acciones que se realizan, sean sus resultados favorables o desfavorables. Este hecho constituiría un elemento de mejora de mejora.

Por ejemplo, P 6, relaciona el responsabilizar como parte de su función dentro de la escuela. En forma similar, P 2, señala como imperativo de la gestión hacerse cargo de los logros y fracasos que se puedan tener, estos últimos, expresa, se deben mirar como una oportunidad de mejora. Opinión compartida por P 5.

P 6: (6:5) (1:1659-1:1750) *Tengo que asumir la responsabilidad que me corresponde de acuerdo a la función que tengo, eso es fundamental desde que uno asume esta responsabilidad.*

P 2: (2:5) (1:1314-1:1420) *Mire, yo creo que es deber del director... hacerse cargo de los avances y también de lo que no sale de acuerdo a la planificación.*

P 5: (5:5) (2:252-2:446) *Hemos dicho que los logros y los fracasos son de todos y así los afrontamos, esto ayuda, sin duda a consolidar la confianza de un equipo que ve el fracaso como una oportunidad de aprendizaje.*

Otros informantes agregan, aunque comparten que hacerse responsables de los resultados resulta fundamental para la institución, que existen elementos de contexto que no dependen de ellos y estos son decisivos en la consecución de logros y experimentar fracasos. Para P 3 y P 4, en línea con los informantes anteriores, agregan ciertas acciones para mejorar ante los fracasos, básicamente, realizar un análisis del por qué no se obtuvieron los logros esperados, aspecto que contribuiría a la mejora posterior.

P 4: (4:4) (1:1504-1:1861) *Merecemos tener logros, ya sea porque hemos trabajado con el mayor de los compromisos; pero también si no logramos los objetivos debemos responsabilizarnos y buscar los porqués no se cumplieron, o porqué fracasamos... por supuesto, para buscar cómo podemos mejorar. Si no te responsabilizas de los logros y fracasos, es difícil que puedas tener mejoras.*

P 3: (3:5) (1:1398-1:1876) *Los logros y los fracasos que tengamos como comunidad educativa son de todas las personas que la componen, principalmente de quienes lo dirigen, porque depende si supieron o no, tomar las decisiones adecuadas o liderar los procesos cuando correspondían, por ejemplo: de un estudiante que le fue mal, que no pasó lo que correspondía, aunque a veces nuestros mejores esfuerzos no son suficientes, porque hay otros factores.*

Si viene cierto, todo apunta a responsabilizarse de los aciertos y desaciertos institucionales, existen factores que escapan a las posibilidades, tanto de los directores como de los propios

docentes. Por ejemplo, aspectos de la administración superior de las escuelas, el contexto familiar de los estudiantes, los recursos con que cuenta la escuela, en fin, situaciones en que no se tiene control.

P 1: (1:5) (1:1404-1:1654) *Hay variables que dependen del director, en gran parte como lo es, lo técnico pedagógico, por ejemplo, el avance de la cobertura curricular, la aplicación de los tipos de evaluación, la organización y funcionamiento de la escuela en general.*

En este aspecto, existe concordancia entre los informantes en que en la escuela todos deben ser responsables. Con énfasis en quienes dirigen la institución. También relevando que los fracasos constituyen una oportunidad de mejora. De la misma forma, expresan que no todas las variables dependen de la gestión interna.

e. Apertura a los cambios

En esta dimensión “apertura a los cambios”, se pretende recoger de los propios actores, el modo de gestionar la apertura a los cambios o la visión que poseen de la importancia de este factor para la institución. Indagar en esta dimensión es fundamental, ya que constituye un elemento clave para el estudio, por cuanto se puede obtener información de la creación o contribución, por parte de los directores, de condiciones en las escuelas proclives para el cambio y la innovación.

Los resultados muestran que, los entrevistados se manifestaron sobre la importancia de realizar cambios en la institución, teniendo presente que se trata de algo necesario para provocar un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Describiendo la forma planificada en que demuestran esta característica, por ejemplo, para P3 todo se inicia a partir de la conversación con el profesorado, ello, porque debe hacerles sentido. Por su parte P2, señala que el cambio se realiza a partir del Proyecto Educativo Institucional, como una acción intencionada, con el objetivo de buscar una mejora (P 1).

P 3: (3:6) (2:147-2:548) *Tratamos de conversar todas las cosas y cuando queremos nosotros... generar algún cambio, hacer algún tipo de innovación pedagógica lo conversamos con los colegas y si los colegas están de acuerdo con esa innovación, les hace sentido, porque lo más importante yo creo, es que les haga sentido a lo que realizan ellos diariamente y eso es acogido y lo vamos evaluando juntos con los colegas.*

P 2: (2:6) (1:1550-2:508) *En esta escuela el cambio se gestiona a través de la formulación y planificación del PEI, se abarca tanto el cambio pedagógico y de la gestión administrativa, lo que involucra trabajo en equipo, desarrollo profesional docente de alta calidad, analizando hechos, datos, aprendizajes de los estudiantes y de los docentes, qué sabemos hacer y qué requerimos aprender para lograr nuestras metas y objetivos propuestos en este PEI.*

P 1: (1:9) (2:1274-2:1502) *Los cambios no se buscan por el hecho de hacer algo distinto a como se hace, los cambios se realizan con el objetivo de tener una mejora en los aprendizajes de nuestros estudiantes. Esa es nuestra tarea como líderes, ¿verdad?*

Como estrategias más elaboradas, P5 y P6, nombran una serie de etapas en la concreción de este propósito, entre ellas: iniciar a partir de un diagnóstico, analizar el qué y cómo mejorar, dotarse de fundamentos teóricos, reflejarse en experiencias similares de otros contextos, considerar la factibilidad de recursos necesarios, entre otros.

P 6: (6:6) (2:303-2:476) *Todo parte siempre, de un diagnóstico de la situación, de ahí se analizan los aspectos que necesitan un cambio, donde es preciso innovar para lograr la mejora que buscamos.*

P 5: (5:6) (2:811-2:1180) *A través, de investigaciones, bibliografía, experiencias exitosas de otros establecimientos y acciones propias de acuerdo al contexto. Esto se trabaja en Comunidades de Aprendizaje o también en reuniones de equipo directivo, en estas reuniones además de entregar las herramientas, se analiza la factibilidad de recursos materiales o humanos, entre otros factores.*

En otros casos, se expresa que, en sus respectivas escuelas, está instaurada como parte de la cultura institucional, la búsqueda de nuevas formas de hacer las cosas, con el enfoque que estás otorgan o pueden otorgar una mejora para la institución. En relación a lo anterior, P 4, deja claro que se debe tener especial cuidado en identificar aquellos cambios que pueden contribuir y aquellos que son presentados como tales, pero que lo son.

P 4: (4:5) (2:6-2:657) *Estamos en esa búsqueda siempre, no somos una escuela conformista, a pesar de tener buenos resultados, sin perder el objetivo primordial, pero siempre como institución existe el objetivo de incorporar cuestiones novedosas para mejor, ya sea para las prácticas pedagógicas o formas innovadoras de organizarnos. El grupo aporta en eso... estar abiertos a los nuevos conocimientos... que aporten por supuesto. Teniendo los pies en la tierra, porque si tomas todo te llenarás de cuestiones que se venden como mejora, pero que muchas veces no lo son... o no resultan.*

En este último caso se ponen ciertos reparos en el cuidado de no caer como institución en generar demasiadas acciones que al final pueden convertirse en cambios innecesarios y que no llevan a innovaciones como aportes a la mejora escolar.

f. Reconocimiento de los cambios e innovaciones

Esta dimensión “reconocimientos de los cambios e innovaciones” se refiere a las acciones innovadoras que reconocen los informantes que se han realizado en sus respectivas escuelas y que les han permitido alcanzar logros institucionales. El reconociendo implica o evidencia que la acción directiva identifica de manera consciente estas incorporaciones a las escuelas.

Los resultados, muestran coincidencias en las respuestas. Asociadas, esencialmente, los logros alcanzados con el trabajo en equipo, la participación, las expectativas hacia los miembros de la comunidad, entre otros elementos. Por lo tanto, las innovaciones incorporadas, en estas primeras respuestas, se relacionan a aspectos organizaciones:

P 3: (3:7) (2:934-2:1493) *Se ha buscado que todas las personas se sientan representadas, que se sientan partícipes de lo que estamos realizando, de todas las acciones, aunque estas sean pequeñas. Estas se realzan de manera estructurada en la escuela, en la programación semanal y también un poco más informal.*

P 6: (6:7) (2:1057-2:1177) *El trabajo en equipo, el intercambio de experiencia entre los profesionales, el compromiso que tienen con la escuela, ha permitido tener logros a través de la incorporación de innovaciones.*

Por su parte, un informante complementa que uno de los aspectos que tiene una importancia particular tiene que ver con la contratación personal capacitado. También en un caso, aunque es menos común que se exprese, mantienen un permanente apoyo del sostenedor. Aspectos que explicarían la consolidación de ciertas innovaciones.

P 5: (5:7) (2:1337-2:1910) *El trabajo en equipo, altas expectativas en los docentes, contratación de personal capacitado y con experiencia, formación de docentes nuevos, redes de colaboración, PEI, en constante ajuste. Un apoyo constante del sostenedor, participación de padres y apoderados, la inclusión de manera importante del arte y el deporte. Son elementos que han contribuido a consolidar los cambios, para bien.*

Otros informantes complementan el trabajo realizado con instituciones comunitarias, las relaciones con organismos públicos y privados, por ejemplo, como universidades. Además de los miembros internos de la comunidad escolar organizados: estudiantes, familias, paradocentes y docentes. Señalan que han incorporado innovaciones en tecnologías y en el ámbito pedagógico, en específico en nuevas metodologías.

P 4: (4:6) (2:831-2:1405) *Hemos realizado un trabajo muy comprometido, y en equipo, lo que ha permitido tener éxito en muchas cosas, incluir innovaciones para nuestra escuela, en el plano de las TICs, metodologías más didácticas, entre varias cosas, ya un poco, más consolidadas.*

P 2: (2:7) (2:652-2:2044) *Se han realizado muchas, varias acciones, primeramente, se formaron equipos de trabajo... En consejo de profesores y en reunión con estos equipos se analizan datos: resultados educativos, resultados del SIMCE y reflexionamos en relación a los datos, nos cuestionamientos tales como ¿por qué no estamos en ese lugar? ¿qué nos falta? ¿lo podremos hacer? Y ahí nos pusimos metas que fuimos logrando entre todos.*

P 1: (1:10) (2:1639-2:2020) *El establecimiento tiene un historial de excelencia pedagógica y formativa de los estudiantes y ese es el aspecto más importante por el cual le permitió inicialmente tener importantes logros académicos... Con el correr de los años sumaron otros aspectos a su vida institucional como la educación en la solidaridad, la cual representó un desarrollo moral en los estudiantes. Lo otro, es la gestión que se realiza para buscar apoyos de otras instituciones y empresas.*

g. Gestión de resistencias

En esta dimensión “gestión de las resistencias” los informantes exponen la forma en que ellos enfrentan y gestionan las resistencias a la incorporación de cambios e innovaciones por parte de los docentes u otros miembros de la comunidad educativa.

De acuerdo a los resultados, al respecto señalan que, en algunos casos, se basan en el convencimiento a través del diálogo. Buscando la comprensión de los docentes y dándoles a entender que ciertos cambios e innovaciones tendrán repercusiones positivas para la institución, o incorporando ciertas innovaciones de manera experimental. Para, posteriormente, en etapas siguientes, aplicarlas de manera general, como lo expresa P 1.

P 1: (1:12) (3:263-3:982) *Cuando hay un plan de innovación, pienso que se debe explicar claramente el objetivo y las ventajas que podría tener aquel cambio para la institución y dar la posibilidad que todos los involucrados puedan expresar sus temores y también plantear sus ideas para así enriquecer el proyecto. También, también es bueno iniciar este plan de manera experimental por un tiempo acotado y luego de ello, evaluar los resultados, reflexionar en torno al objetivo, corregir y ajustar el plan con la participación de todos, me explico... eso ayuda a confirmar o dar de baja un nuevo proyecto... y créame, si el personal saborea esos resultados, la resistencia, la resistencia ya no será tal o disminuirá notablemente.*

El diálogo adquiere una relevancia superlativa en el esfuerzo por generar cambios e innovaciones por parte de los directores, no sólo para convencer, sino para explicar lo positivo que puede llegar a ser, para tal propósito es fundamental el análisis de la situación en la cual se desea introducir una mejora.

P 4: (4:7) (2:1503-2:1984) *Cuando se explica que las cosas tienen buenas intenciones, con mucho diálogo se logra convencer de los cambios... muchas veces hay que provocar que las personas, los funcionarios propongan lo que la escuela desea... yo personalmente creo mucho en la pedagogía, en hacer pedagogía en cada cosa que hacemos... ello implica mostrar que un cambio, el integrar algo distinto de hacer tiene consecuencias positivas para la institución o para los mismos funcionarios.*

P 6: (6:8) (2:1367-2:1700) *Cuando queremos introducir o plantear algo nuevo, lo conversamos con los docentes que llevan más tiempo o son parte del equipo directivo y de ahí vamos dialogando y ablandando posturas... eso diría yo, y también como se trabaja bastante el análisis no se producen grupos que se resisten a cambios o acciones propias de la escuela.*

Otro tipo de estrategias tienen que ver con una labor preventiva y de negociación por parte del directivo en la introducción de cambios para evitar la generación de resistencias. En este escenario juega un papel central la motivación al profesorado, ya que son ellos un ente primordial para llevar a cabo la ejecución de los procesos innovadores.

P 5: (5:8,9) (3:594-3:988) *Lo primero es lograr encantar a los funcionarios entregándoles las indicaciones claras, pero también los insumos como factor tiempo, material y herramientas técnicas... Se escuchan recomendaciones y si es necesario se realizan ajustes. Si existiese resistencias se trata de “negociar” primero con el grupo entero para llegar a un acuerdo. Además, es importante conocer al equipo de trabajo y siempre, anticiparse a posibles resistencias, es por ello que podemos identificar a quienes pudieran hacerlo.*

Un infórmate expresa como dificultad el componente género. sosteniendo que un liderazgo femenino, más aún precedido de un liderazgo masculino, causa una resistencia en sí misma. Ello implica una tarea mayor integrar los cambios requeridos para mejorar.

P 3: (3:8) (2:1811-3:41) *Nos pasó que encontramos (resistencias) bastante cuando llegamos, porque ya al ser mujer, tener un liderazgo femenino, una jefa mujer, ya genera resistencia, más cuando llevan mucho tiempo siendo liderados por un hombre. Hemos tratado de centrar estas resistencias o vencer estas resistencias tratando de incorporar la participación de estas personas, primero que todo, conversando con ellos.*

En otra entrevista, un infórmate señala como estrategia para enfrentar las resistencias al cambio, es no hablar de cambio propiamente tal. Ello, básicamente, porque las instituciones han acumulado fracasos en el esfuerzo por innovar. Además de tratar de influir en aspectos emocionales de sus dirigidos para generar alianzas y compromisos.

P 2: (2:8) (3:318-3:992) *Con harta prudencia, siendo asertiva, no mencionando la palabra cambio, tengo muy claro que una de las frases erróneas que pronuncia un líder o un director cuando se hace cargo de la escuela dicen: ahora las cosas van a cambiar, vamos a cambiar esto, etc., etc. Es como desconocer el trabajo que se ha venido realizando, es como decirles ustedes no han hecho nada bien. Mi fórmula es aplicar estrategias en las cuales a los docentes se les toca, como se dice el amor propio, con análisis y uso de datos y mucha reflexión. Cuando se considera a los líderes como anti cambio y entienden el cómo, cuándo y por qué es bueno el cambio, la resistencia se une al cambio.*

Por su parte, un informante, P 1, señala como factor de las resistencias están los temores, desconfianzas y las posibles recargas de trabajo que generan los cambios en los docentes.

P 1: (1:11) (3:10-3:209) *La resistencia al cambio proviene de la inseguridad, en la idea que el cambio aumentará el trabajo y las responsabilidades laborales y en el temor de aprender nuevas destrezas o conocimientos.*

5.2.1.3. Objetivo 3: Comprender el rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas. Resultados por dimensión

a. Importancia del liderazgo

En esta dimensión “importancia del liderazgo” se busca conocer, por parte de los directores, la valoración que otorgan al rol que ejercen como líderes en la generación de innovación. En

consecuencia, se pretende indagar si los informantes atribuyen como factor, su gestión, para promover la innovación en la escuela, tanto en los individuos, los equipos y en toda la comunidad educativa.

Los resultados indican, que todos los entrevistados coinciden en la importancia que tiene que el director en este proceso, nadie duda de que la dirección es crucial en los procesos innovadores. Para ello, señalan que se debe tener un liderazgo claro, con la capacidad de convocar a la comunidad para favorecer la implicación de los docentes con las nuevas ideas.

P 2: (2:13) (5:137-5:433) *Por supuesto que el liderazgo es importante para incorporar cambios, porque es una de las competencias que debe poseer un director o directora, debe ser capaz de innovar y producir cambios, intervenir de manera eficaz en estos procesos de cambios y debe, por lo tanto, dirigirlos adecuadamente.*

P 4: (4:13) (4:1406-4:1629) *El liderazgo es fundamental en todo sentido, por supuesto que, para realizar cambios e innovaciones, porque es y se espera que como líderes; integres y motives la inclusión de acciones y formas nuevas de hacer las cosas.*

Uno de los informantes, en la misma línea con los demás, señala que el director es clave para el éxito de la institución. Pero, al mismo tiempo, explicita que una dirección deficiente puede perjudicar profundamente una institución.

P 4: (4:12) (4:1241-4:1401) *Estoy convencido que el liderazgo puede transformar una institución en una institución exitosa, como también puede destruir una institución que funciona bien.*

Dentro de esta orientación que realiza el líder, se encuentra la capacidad de dirigir a los docentes a su cargo para tomar buenas decisiones y también motivarlos para que se planteen desafíos y participen en la implementación de los cambios que son necesarios.

P 5: (5:16) (4:1676-5:100) *El liderazgo es vital para generar cambios e innovaciones en un establecimiento, un buen líder es capaz de convencer, motivar y tomar buenas decisiones responsables para nuestros estudiantes, factor principal y razón de nuestro sistema. Sí... Un líder capaz de llevar a una comunidad a tomar desafíos nuevos es capaz de obtener logros positivos, claro... ya que el compromiso que se genere, sin duda será esencial al momento de implementar cualquier acción.*

P 6: (6:14) (4:1345-4:1579) *Sin duda, el liderazgo conduce, motiva, invita a reflexionar a plantarse desafíos, para mejorar, de acompañar procesos de innovación, o al menos eso debe ser básico en un líder de escuela, y por supuesto para generar innovaciones.*

Algunos informantes resaltan el hecho de que los líderes pueden influir en las capacidades de sus dirigidos. Al respecto uno de ellos señala que el director debe estar consciente que tiene esa capacidad, pues, las personas necesitan de estímulos y respaldo para atreverse a desarrollar ideas innovadoras. Uno de los informantes, explicita que existen personas que no cuentan con iniciativa, por lo que el liderazgo en esa situación resulta más importante.

P 4: (4:14) (4:1823-4:2182) *También que podemos influir en las capacidades y en el trabajo eficiente de los docentes, eso es así, puedes generar o propiciar la generación de capacidades en los docentes y funcionarios. Esto es muy potente, pero nosotros debemos tenerlo claro, de eso se trata, de influir, de generar los cambios para una educación de calidad para nuestros chicos.*

P 3: (3:19) (5:483-5:866) *Es muy importante que exista el liderazgo dentro de un establecimiento, porque siempre nos encontramos con personas que por sí solas no son capaces de realizar nuevas prácticas y muchas veces nos cuesta atrevernos a realizar cosas nuevas, de tomar nuevas responsabilidades, nuevos desafíos por miedo al fracaso, y en esto se necesita la confianza, el apoyo de un buen liderazgo. El líder debe estar para respaldar, para motivar y dotar de las condiciones necesarias, para que esas buenas ideas germinen.*

b. Liderazgo para la innovación

En esta dimensión “liderazgo para la innovación” se indaga acerca de cómo perciben los directores la forma en que ellos ejercen su liderazgo para la innovación, además de ejemplificar acciones más concretas en que impulsan intencionadamente ciertos procesos en esa línea.

Lo resultados muestran, que los informantes mencionan ejemplos de innovaciones en el plano pedagógico, principalmente. Aparece como elemento, la importancia de que el director cuente con experiencia en el aula para manejar los conocimientos necesarios para implementar medidas de innovación dentro del área curricular que es donde se enfocan. Se pone énfasis en la comprensión y empatía que se produce al haber tenido la experiencia previa en docencia. Lo que, además, facilitaría el enfrentar desafíos y buscar soluciones innovadoras para la mejora de los aprendizajes.

P 3: (3:21) (5:1397-5:1853) *Mi liderazgo tiene un foco más bien pedagógico, porque siento que el líder tiene que tener primero la formación pedagógica, porque trabajamos en el aula, porque cuando un docente te expone lo que está pasando en el aula, lo que está sintiendo, uno ya lo ha vivido, lo comparte con ellos, lo comprende, porque probablemente son experiencias que se han vivido y la orientación se realizará de forma natural y con los conocimientos técnicos adecuados....Además, esta experiencia ayuda a generar confianzas y empatía con los colegas, explicando que muchas veces nos equivocamos, solicitamos ayuda, vivimos determinadas experiencias, etc. Así uno puede contarles y desafiarlos a buscar juntos soluciones, siento que eso contribuye a generar nuevas relaciones con los colegas y a la vez genera ideas nuevas sobre cómo realizar las cosas de manera diferente, más creativa*

P 1: (1:18) (4:1371-4:1641) *Durante mi gestión en el establecimiento, se han realizado innovaciones efectivas para el aprendizaje de los estudiantes en el ámbito del área matemática, lenguaje, ciencia biológicas y sociales. Siempre con ese enfoque es central... los aprendizajes de los alumnos.*

En un plano más técnico y motivacional, otros informantes explicitan que promueven la preocupación por el cambio el siempre estar en la búsqueda de nuevos desafíos en un clima de confianza, motivación y compromiso. Es aquí donde reconocen su importancia dentro de la institución, como sujetos movilizados de acciones innovadoras en la institución.

Además, se expresa que trata de ser un ejemplo de participación, como un reflejo para sus dirigidos. Señalando que estos procesos son actualizados, planificados y evaluados. Por otra parte, otro informante habla de convencer y ser convincente. Por otra parte, se debe incluir a los docentes, a las familias, a los asistentes de la educación y a los estudiantes.

P 5: (5:17) (5:245-5:987) *Mi liderazgo... contribuye a generar innovaciones, ya que logra liberar a la comunidad de un estado de pasividad educacional, a uno que está en constante movimiento, dinamismo y en la búsqueda de nuevos desafíos, lo cuales son implementados, evaluados y ajustados en los tiempos pertinentes. Esto, a través, de un liderazgo horizontal, en donde todos son importantes, en donde todos conocemos nuestras capacidades, en donde prima la confianza y compromiso por un líder que participa y es el primero en dar el ejemplo.*

P 4: (4:15) (5:1-5:389) *Es un trabajo minucioso... mire usted... de planificación, de conversación, de motivación a los demás... de trabajo con las familias, con los asistentes de la educación... en fin, todo ese esfuerzo te lleva a influir a que te crean al momento de proponer cambios, hay que convencer y ser convincente. Para ello debes ser objetivo, escuchar a todos, demostrar... En fin, ejercer tu liderazgo.*

En relación con los informantes anteriores, otro de los entrevistados también habla de un proceso planificado que se inicia con un análisis previo a través de un diagnóstico. De aquí parten las ideas nuevas, incorporando ajustes, también en un ambiente de participación.

P 6: 6:15 (4:1708-4:2000) *Realizando un análisis previo acerca de cómo lo estamos haciendo, de un diagnóstico para ajustar el proyecto que tenemos y eso me corresponde liderar, planificar y proponerlo a mi equipo, eso podría decir que es mi sello, convocar y trabajar juntos, ahí aparecen las ideas, en confianza.*

Por último, uno de los informantes declara que tener objetivos claros y las funciones establecidas son elementos necesarios para generar cambios más profundos. Coincidiendo con otros directores en la planificación y monitoreo contante de los mismos.

P 2: (2:10) (4:1-4:207) *para generar cambios profundos es necesario, que tengamos un espacio común de dialogo, de reflexión... además tener claro los objetivos y las prioridades, planificación de las tareas y funciones de cada uno, colocar en marcha el nuevo desafío y monitorear y ajustarlo de acuerdo a las circunstancias y resultados.*

5.2.2. Resultados entrevista a los docentes

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a 13 docentes, estos son presentados por objetivo y por dimensiones del estudio. Las respuestas son enfocadas en las acciones de los directores, que son precisamente quienes lideran las respectivas escuelas.

5.2.2.1. Objetivo 1: Analizar la influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación.

a. Confianza en el desempeño personal

En la dimensión “confianza en el personal”, se busca conocer si los docentes sienten o perciben la confianza del director en su desempeño, aspecto de gran importancia, ya que esta relación de percepción de confianza es fundamental para empujar o ralentizar acciones innovadoras.

En cuanto a los resultados, en general, las respuestas son muy positivas. En ellas se valora la confianza, el apoyo y el respeto hacia el trabajo de los docentes por parte del director, como lo señalan P 1 y P 10.

P 10: (10:8) (2:678-2:1019) *Sí, siempre... y desde la dirección he sentido apoyo y con la confianza de proponer. He sido parte de las cosas buenas que han pasado para la escuela y las ideas vienen de todos.*

P 1: (1:8) (2:1142-2:1248) *Considero que existe respeto, sí, mucho respeto y confianza en las capacidades personales de cada docente.*

La confianza que perciben los docentes por parte de los directivos, se relaciona con el compromiso por parte de ellos (P 8), por cuanto estaría condicionada por este factor. Además, este hecho constituye una motivación, lo que constituye un aliciente para realizar un mejor trabajo (P 11) y aumento del grado de compromiso.

P 8: (8:10) (3:458-3:1013) *Yo creo que me valora, también por mi compromiso, mi entrega con esta escuela... que creo que es total... porque deseo lo mejor, y me esfuerzo para ello... la dirección me ha motivado como docente y para conseguir logros profesionales. Personales míos, esto ha sido así. Siento que me respetan y valoran como docente y como persona.*

P 11: (11:11) (2:843-2:1102) *En lo personal, sí, claro que sí... me siento considerada y valorada en el ámbito profesional y como persona también. Por supuesto, eso, ... eso... sin duda, sin duda que favorece a mi motivación al desempeño docente... cuando lo motivan a uno se compromete más.*

Otros informantes, para el caso de cómo perciben esta confianza: P9 señala que, a través del diálogo, se sienten con libertades a la hora de proponer nuevas ideas. Por su parte, P 7 siente que esta confianza se expresa en las responsabilidades que le han otorgado.

P 9: (9:10) (2:1526-2:1720) *Se promueve el diálogo y a través de esto se observa confianza en el trabajo que uno desempeña. Por ello, nunca veo coartada o amenazada. O alguna desconfianza al proponer nuevas ideas.*

P 7: (7:7) (2:907-2:1145) *Desde mi perspectiva... considero que sí existe una confianza. Ya que se me delegan funciones como ej. Asesor del Centro de alumnos/ de Padres y apoderados. Además de las asignaturas donde siento confianza y tengo cursos para desenvolverme.*

Por su parte, P 5 cree que su dirección valora el compromiso y la proactividad porque se lo manifiesta en forma verbal continuamente. Ello la hace sentirse valorada y motivada. Por su parte, P 13 manifiesta que no se lo comunican a menudo (que están conformes con su desempeño), pero percibe que la dirección la respeta como profesional y persona.

P 2: (2:11) (2:1790-2:2008) *La dirección valora el compromiso y proactividad, y lo manifiesta continuamente con palabras positivas, felicitaciones, eso hace que una se sienta valorada, aunque no trabaje pensando en eso, te animan cuestiones así.*

P 13: (13:9) (2:1104-2:1278) *Yo creo que sí, no me lo dicen a menudo, pero siento que me respetan como profesional y persona, eso me motiva bastante a poner mis capacidades al servicio de los chiquillos (estudiantes).*

En el caso de P 12, se refiere a la confianza recíproca entre docente y dirección. Basada fundamentalmente en el largo tiempo que han trabajado juntos. Asimismo, señala que, si es necesario tener conversaciones francas, las tienen. P6 expresa que, en este caso, la confianza está en la dirección. Porque se muestran sus fortalezas, debilidades y oportunidades. Además de que le permiten cometer errores como parte del aprendizaje.

P 12: (12:7) (2:964-2:1173) *Yo diría que sí, como yo la tengo también en la dirección, llevamos muchos años trabajando juntos... y eso me motiva y me da confianza para trabajar y si es necesario tener conversaciones francas, las tenemos.*

P 6: (6:9) (3:182-3:351) *Siento confianza en la dirección, ya que me muestran que son humanos con fortalezas y oportunidades de mejora que permiten cometer errores, porque es parte del aprendizaje.*

Con otro matiz, P 3 valora que pueda trabajar sin la intervención de la dirección. Esto lo señala como un apoyo a su función. Aunque le gustaría una palabra de motivación o reconocimiento por su trabajo.

P 3: (3:13) (4:870-4:1218) *Creo que desde la dirección... existe confianza en el trabajo que realizo. Me siento apoyada, porque, porque la dirección no interfiere en las decisiones que me corresponde, de acuerdo a mi función. Sin embargo, me gustaría alguna palabra de estímulo, de mayor motivación suficiente por mi trabajo, ni el reconocimiento por el esfuerzo realizado.*

En otro sentido, también existen opiniones en que no les queda claro que sientan confianza en su desempeño. Señalando que en la dirección no es costumbre que se reconozca el trabajo o que este reconocimiento es parcial “a ciertos funcionarios”. Más bien que el centro está en ver los errores.

P 5: (5:10) (4:193-4:433) *La verdad es que nunca me ha quedado muy claro si la dirección confía en mis capacidades, ya que no es su costumbre reconocer el desempeño... yo diría de cierto grupo o ciertos funcionarios, pero si está muy atenta a las debilidades de ellos.*

b. Promoción de la participación

En esta dimensión “promoción de la participación” por parte de la dirección, se indaga en los docentes si visualizan acciones directivas que promueven y generan espacios participación. La relevancia de este factor reside en que el profesorado es clave para ejecutar e idear acciones de innovación, especialmente el de la enseñanza aprendizaje, a fin de cuentas, objetivo central de las escuelas.

Al respecto, los informantes señalan fundamentalmente que se incentiva generando los espacios necesarios y atendiendo los requerimientos de los funcionarios (P 2). Motivando y reconociendo los logros a través de los espacios de análisis de los instrumentos de gestión

(PEI, PME, Protocolos, entre otros). Como factor importante, se agrega el fortalecimiento del sentido de pertenencia en la institución (P 11).

P 2: (2:14) (3:556-3:708) *A través de espacios donde puedan planificar qué y cómo se va a trabajar con los estudiantes. De ahí se generan espacios y equipos de colaboración mutua.*

P 7: (7:9) (2:1512-3:122) *El trabajo organizado que realizan, la buena disposición para atender al personal y tener las puertas abiertas para expresar alguna información o inquietud. Que los reglamentos, PME y protocolos, se socializan en los consejos y se construyen en conjunto para luego ser mostrados en reuniones de Apoderados.*

P 11: (11:12) (2:1233-2:1547) *Lo más importante pienso que es la motivación, que se estimula a las y los funcionarios, mediante distintas cosas... ya decía que se premian los logros, se felicita en público y en privado... se reconocen los logros personales, profesionales... eso te hace sentir parte, hacer más tuya la escuela... comprometerse más.*

Al dialogar con los informantes sobre promoción de la participación por parte de la dirección, afloran como aspectos motivacionales la consideración como personas y la preocupación de ellos en tanto esa misma condición (P1 3). Este componente es muy importante para los informantes, pues se reitera para muchas de las dimensiones del estudio, expresado en los relatos de los actores entrevistados.

P 10: (10:9) (2:1160-2:1422) *Yo creo que la apuesta que hace el director hacia mí como docente. Me siento reconocida y valorada... que me consideren es fundamental... eso me da confianza para ser parte.*

P 13: (13:10) (2:1427-2:1660) *Lo más importante, para mí, es la parte humana... si siento que ello está primero, me motiva, y acá la parte humana por parte de la dirección creo que está primero, por ejemplo, que se tenga comprensión de las problemas personales.*

P 2: (2:12) (3:2-3:267) *La acción que más destaco, de parte de la dirección, es el reconocimiento que ha hecho de mi trabajo, me lo expresado personalmente, y eso es lo que más me ha motivado a asumir nuevos desafíos, también la confianza, y la forma en que fui acogida desde el principio.*

c. Compromiso y motivación

En esta dimensión “compromiso y motivación” se busca identificar acciones directivas que estimulan y promueven el compromiso con la institución y con el cambio e innovación, desde el punto de vista de la percepción de los docentes.

En cuanto a la motivación, los informantes señalan principalmente que es importante el apoyo y reconocimiento a las funciones que realizan (P 13), el poder plantear ideas y que esas ideas sean consideradas por el equipo directivo (P 6).

P 13: (13:11) (2:1811-2:1952) *También creo que es una forma de reconocer el trabajo y el compromiso, un apoyo mutuo. Eso para mí me motiva y siento que es una motivación.*

P 6: (6:10) (3:356-3:464) *Sí, me siento motivada, mis ideas les parecen importantes en las decisiones de equipo y me permiten innovar.*

P 7: (7:8) (2:1149-2:1377) *Me siento motivado, ya que uno puede generar ideas facilitan herramientas para hacer las clases (nombra softwares educativos), material didáctico, además de permitir participar en los diferentes concursos que se presentan en el año académico.*

P 2: (2:10) (2:1607-2:1707) *Me siento muy motivada y agradecida de la oportunidad que me dieron, también de la confianza y apoyo.*

Es recurrente el hecho de valorar por parte de las informantes situaciones relativas a la consideración personal. Es decir, aspectos afectivos más que los elementos facilitadores para el trabajo, como lo explicita P 8, también se valora la motivación para el desarrollo profesional. En el caso de P 1, evalúa muy positivamente que se fomente el respeto, la sana convivencia como elementos a tomar en cuenta.

P 8: (8:11) (3:1150-3:1538) *Un poco lo que decía, que te motiven, que te valoren, que te pregunten, no solo como van los estudiantes o que necesitas para tus clases, también que te digan cómo estás, que pasó que no estás alegre, o sea la persona que hay detrás del profe. Que te den la mano con afecto, seas colega también. La dirección te empuja a que te desarrolles, eso es muy destacable, al menos para mí.*

P 1: (1:10) (2:1611-2:1737) *Que fomente un ambiente de respeto y de sana convivencia donde uno... el docente, se sienta el apoyo para enfrentar nuevos desafíos.*

Por otra parte, los aspectos de la dirección que los hacen sentirse motivados se relacionan con la generación de condiciones para desarrollar sus funciones de mejor manera y que el foco esté en el cumplimiento de las metas (P 5, P 6). Como el contar con los recursos materiales para la realización de un trabajo de calidad. P 6 señala que es un aspecto de motivación el hecho de que la dirección sea un ejemplo de modelo de referencia para los demás.

P 6: (6:11) (3:625-3:943) *Me comprometo y motivo, ya que la dirección me proporciona los recursos y se preocupa para que se cumplan las metas. También creo que es un modelo de referencia que se preocupa de la calidad, facilitando los procesos y ejemplifica con sus comportamientos, eso igual motiva a los profes.*

P 5: (5:15) (4:1750-4:2133) *La facilitación de recursos para un trabajo más gratificante, que se cuente con los materiales... eso se preocupa mucho y de la mayor calidad posible y también para que resulten de la mejor calidad. También, ... La priorización de actividades que se encuentran en función de la misión y visión del establecimiento, del proyecto educativo... eso lo pone siempre sobre la mesa.*

En otra línea, hay informantes que expresan que se motivan cuando la dirección se centra en el desarrollo profesional de los funcionarios. Ello abarca, las posibilidades de capacitación interna y externa, la generación de comunidades de aprendizaje y desarrollo entre pares.

P 5: (5:14) (4:1545-4:1709) *Las acciones que más destaco de la dirección son hay una preocupación muy profunda por las estrategias de apoyo para el desarrollo profesional de los docentes.*

Por su parte P 12, se refiere a que la motivación que se genera en su escuela no tiene que ver con acciones de la dirección. Más bien, existe una cultura en este ámbito que lleva a los docentes que se motivan a seguir en esa línea. Por cuanto, los docentes noveles o que se incorporan a la institución se acoplan a la cultura de compromiso que existe en la escuela, pues este factor no es personalizado en la figura del director, sino que parte de un equipo de trabajo.

P 12: (12:8) (2:1314-2:1818) *Más allá de la dirección, acá el compromiso lo evaluó muy positivamente, porque hay algo intrínseco en el ambiente escolar, donde la mayoría de los profesores que llegan asumen este compromiso y es raro que no se haga, es una doctrina que se maneja dentro del colegio. Yo creo que una cosa es natural que se produce entre todos, ya... no hay... o sea, la dirección de alguna forma u otra ha sido quien lidera; pero*

aquí hay un equipo de trabajo digo yo, no hay una sólo persona que esté motivando.

d. Estimulación del trabajo colaborativo

En la dimensión “estimulación del trabajo colaborativo”, se pretende conocer, por parte de los docentes, la visión que poseen de las acciones directivas en cuanto a promover y generar las condiciones para desarrollar un trabajo colaborativo en el colectivo de profesores.

Al respecto, los informantes explicitan acciones del liderazgo como encaminadas en el fortalecimiento de del trabajo colaborativo, primero con su ejemplo (P 13). Los espacios de diálogo y reflexión adquieren gran relevancia en este propósito, donde allí se gesta el intercambio de metodologías, la reflexión colectiva y el trabajo cooperativo de los distintos equipos que están presentes en la escuela.

P 13: (13:12) (3:28-3:224) *La dirección también promueve el trabajo colaborativo siendo colaborativa, con su ejemplo.*

P 1: (1:11) (3:7-3:175) *Se promueve el diálogo entre los docentes, se otorgan instancias de reflexión e intercambio de prácticas pedagógicas para enriquecer y fortalecer su quehacer educativo.*

P 2: (2:13) (3:389-3:530) *Organizando y planificando con el objetivo de que los docentes y equipo PIE (Programa de Integración Escolar) realicen un trabajo en conjunto.*

P 12: (12:9) (3:6-3:213) *Yo creo que, a través del diálogo, el diálogo, el pedirse colaboración unos con otros... esta, dar solución a conflictos a problemas, con la ayuda de todos, se le involucra y ahí existe el compromiso.*

En esta dimensión, las expresiones más recurrentes tienen que ver con las condiciones para desarrollar actividades de colaboración. Entre las que se destacan los espacios para desarrollar un trabajo colectivo (explícitamente lo señalan P 6, P 9 y P 10). Esto último profundizado por la Ley de Desarrollo Profesional Docente (P 9). Pues, en este ámbito existe una normativa que estimula en las escuelas la existencia de un desarrollo colectivo, en específico, se exige dentro de las responsabilidades del director generar un Plan de Desarrollo Profesional Docente. Este plan, integra capacitaciones internas (formación de comunidad de aprendizaje) y también a partir de entes externos (actividades formativas por parte de centros

de educación superior o Asistencia Técnica de otras instituciones).

P 10: (10:10) 2:1502-2:1672) *Dando los espacios y los tiempos para llevar estos a cabo, organizando "comunidades de aprendizajes", donde compartimos nuestro quehacer diario y aprendemos uno del otro.*

P 9: (9:12) (3:306-3:682) *Respecto a eso, las tareas deben compartirse, se asigna horario para trabajar con paralelos, esto es docentes que realizan las mismas clases en diferentes cursos, pero son del mismo nivel. Pero puedo mencionar que esto del trabajo colaborativo se hizo más visible con el sistema de desarrollo profesional, ahí comenzó, con esto, a mirar la importancia de este elemento.*

P 6: (6:12) (3:1037-3:1214) *Se entregan los espacios para que todos tengan la oportunidad de expresar sus puntos de vista. Así mismo, otorga responsabilidades compartidas a todos los miembros del equipo.*

Los informantes P 5 y P 11, señalan que el trabajo colaborativo, precisamente, no estimulado por el director, en este caso proviene de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) o del equipo directivo, pero no en particular por el director.

P 11: (11:13) (2:1711-2:1995) *Yo diría que no precisamente se promueve más el trabajo colaborativo desde la dirección, más bien de la unidad técnico pedagógica, es donde más se trabaja esto, más que desde la dirección de la escuela, esto está instaurado como algo que lo ve la UTP (unidad técnico pedagógica).*

P 5: (5:16) (5:250-5:984) *Parece, acá la dirección promueve el trabajo colaborativo entre profesores, junto a la UTP (unidad técnico pedagógica) promueven y planifican.*

En esta dimensión, los informantes describen procesos de distintas acciones de colaboración (P 5, P 7). Explicitando que existen equipos establecidos y organizados en las escuelas. Tales como el consejo de profesores, las capacitaciones de desarrollo profesional docente y el programa de integración escolar. Estos están incorporados en la planificación del centro escolar, con sus horarios, espacios y planes de trabajo.

P 5: (5:16) (5:250-5:984) *Primero un diagnóstico que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas, luego se trabaja, se promueve y se sigue un trabajo en conjunto. También, se planifica con horario administrativo... en los horarios no lectivos se trabaje en conjunto entre docentes, se vean los desafíos de aula, los compromisos. También, en Consejo*

de Profesores, docentes exponen prácticas pedagógicas exitosas, lo que origina diálogo y reflexión pedagógica entre todos. En las capacitaciones para el Desarrollo Profesional Docente, ahí se apunta al trabajo colaborativo, igualmente.

P 7: (7:10) (3:202-3:513) *A través de las reuniones Comunidades de Aprendizaje, a través de la exposición de algún par docente que haya asistido a un curso o que domine algún tema. A través de los docentes y el equipo PIE (Programa de Integración Escolar), quienes preparan material o actividades para los estudiantes que imparten curso.*

Un elemento central en la generación de un trabajo colaborativo, radica en el hecho de aprovechar al máximo las capacidades humanas instaladas en la escuela, factor que no es característico de todos los centros, pues existe la visión que se valora con gran mayor lo externo.

P 8: (8:12) (3:1618-3:1975) *Nos reunimos dos veces por semana a analizar cómo vamos, se busca que se apoyen todos, que se aproveche la capacidad humana instalada, eso significa que cada docente comparte sus capacidades con los demás, existe una auto capacitación en la escuela.*

e. Promoción de un buen clima laboral

En esta dimensión “promoción de un buen clima laboral” se pretende la percepción de los docentes de acerca de las acciones que realizan los directores para generar un clima favorable y positivo en las instituciones educativas.

En cuanto a lo expresado, en primer lugar, los informantes señalan en forma general que existe un buen clima laboral en las escuelas, aunque en algunos casos señalando ciertos matices en relación a este factor.

Es reconocido el papel del director en esta dimensión, por ejemplo, el estar atento para evitar situaciones que pueden derivar en el rompimiento de la sana convivencia (P 1), la cercanía y mediación en conflictos (P 10). En esto también ayudan las acciones de esparcimiento que organizan las escuelas.

P 1: (1:7) (2:668-2:958) *Tenemos un buen clima... porque se busca, yo creo, en un buen clima organizacional donde prima el respeto, la tolerancia, en eso el liderazgo aporta mucho en el sentido de estar atento a las situaciones que pueden provocar conflictos.*

P 10: (10:1) (1:110-1:301) *Acá existe un buen clima laboral, creo que todos colaboramos en eso. Tenemos actividades más allá de lo laboral, eso nos ayuda creo, igual hay actividades dentro de la escuela que se valoran mucho, las celebraciones de distintas cosas, como el día del asistente, del profesor, celebración de cumpleaños por semestre, en fin, hay establecidas actividades que aportan en eso. La dirección trata de ser cercana y ser mediadora en algunos casos, si hay algún problema la he visto abordarlos con las personas.*

Hay informantes que no esconden la dificultad que significa mantener un buen clima en las instituciones. En el caso de P 4, manifiesta que uno de los factores es la presión del trabajo. P 9 señala que los conflictos se pueden dar siempre por la complejidad de las personas. Además, agrega, que desde la dirección se intenta gestionar de manera adecuada, pero también puede provocarlos.

P 4: (4:6) (1:1435-1:162) *Mi opinión es que ayuda mucho que se pueda dialogar abiertamente muchas veces. Pero no se puede negar que igual es difícil que sea todo armónico, porque cuando hay mucha presión del medio, se generan conflictos.*

P 9: (9:1) (1:116-1:470) *Mi apreciación, sobre cómo veo el clima laboral, es, en general, buena, pero a veces hay dificultades, pero hablando se arreglan las cosas. Los conflictos siempre pueden darse, porque las personas a veces somos complicados. Desde la dirección pienso que se la juega muchas veces, pero otras igual por problemas que siempre están presentes, anda de mala y ahí es al revés, puede empeorar el ambiente.*

5.2.2.2. Objetivo 2: Identificar el estilo de liderazgo que contribuye en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación. Resultados por dimensiones

a. Gestión del liderazgo y toma de decisiones

La dimensión “gestión del liderazgo y toma de decisiones” busca conocer cómo y en qué se basa la dirección en los procesos de toma de decisiones, desde la percepción de los docentes. Algunos informantes señalan que existen decisiones relativas a lo pedagógico donde se socializa y se analizan los diversos escenarios (P 2 y P 10). El caso de P 13 es similar, agregando en que existe una participación de los entes de la comunidad educativa, donde la dirección trata de integrar las distintas posiciones a la hora de tomar una decisión.

P 10: (10:2) (1:303-1:446) *La toma de decisiones se hace socializando siempre... tomando en cuenta el entorno y el escenario presente dentro de cada situación a definir.*

P 13: (13:2) (1:201-1:437) *Todos participan en la toma de decisiones... los docentes, asistentes, personal de servicios, todos son tomados en cuenta en las decisiones que toma la dirección, trata de integrar las distintas posiciones antes de tomar una decisión.*

P 2: (2:3) (1:931-1:1129) *Creo que existen espacios de participación activa, ahora no todos lo hacen con real compromiso, eso sí, pero en cuanto a la toma de decisiones, creo que se toma en cuenta la opinión de todas y todos.*

Para el caso de del informante P 8, las decisiones las toma la dirección, pero si se trata de aspectos pedagógicos, considera a los involucrados. Señalando además que hay decisiones que le corresponden a un determinado responsable. En ese escenario se debe informar a la dirección.

P 8: (8:3) (1:866-1:1271) *La toma de decisiones, generalmente, la toma la dirección en consulta con los docentes o en conjunto con las personas que tienen que ver en un asunto específico, por ejemplo, si es relativo a un curso, se ve con el profesor jefe y los docentes que le hacen clases a ese curso...también, si la decisión no considera a toda la escuela la toma a quien le corresponde... eso sí, hay que informar a la dirección.*

Los informantes declaran que poseen formalizados diversos espacios de participación. Como en la construcción de instrumentos de gestión propios de las escuelas que se trabajan y analizan en el colectivo docente (P 1 y P 8). La participación es extendida a la comunidad educativa, asistentes de la educación, estudiantes y familias (P 6). También se agrega, en estos espacios formales, que los docentes preparen temáticas para sus colegas y presentar los resultados de sus respectivas asignaturas.

P 1: (1:1) (1:208-1:641) *Los docentes... en general... participan activamente en todas las actividades que se desarrollan en la unidad educativa. Por ejemplo: ... nos hacemos parte en la construcción, elaboración, ya sea en la elaboración del proyecto educativo, reglamentos y evaluación de los mismos... en fin en todo lo relativo a la escuela.*

P 6: (6:1) (1:191-1:577) *La participación se otorga a los de diversos grupos, profesores, asistentes, apoderados, ex apoderados.*

P 8: (8:2) (1:476-1:863) *Hay una programación de reuniones semanales, que son reuniones de análisis, se puede participar activamente opinando, proponiendo y también allí se dan espacios donde debes sí o sí participar, ya que te corresponde o a cada uno a veces hablar de sus asignaturas, de su curso... o también preparar un tema pedagógico y tratarlo con los demás... algo así como capacitaciones entre nosotros.*

En los casos de P 11 y P 3 también considera que se plantean las situaciones desde la dirección para ser analizadas, pero que finalmente perciben que se impone el “parecer” de la dirección en la toma de decisiones.

P 11: (11:3) (1:729-1:935) *Si bien se dan todas esas instancias, también se observa una clara influencia de la dirección donde prima su parecer... al final de cuentas, hay decisiones que... prima la decisión o el parecer de la dirección.*

P 3: (3:3) (1:1535-1:1827) *La mayoría de las veces, digo, la dirección presenta sus ideas al equipo de gestión, a los directivos, los cuales escuchan, acatan y también aportan o general nuevas ideas u observaciones a lo planteado. Aunque usualmente, diría... siempre, son las ideas de dirección las que mandan.*

En una posición más crítica, P 5 señala que en muchas oportunidades se realizan análisis de las situaciones, pero no son consideradas por la dirección, ya que se cierra en una sola opción. En oportunidades, incluso tratando de influir negativamente al grupo para lograr su propósito.

P 5: (5:2) (1:1503-1:2259) En muchas ocasiones, no se usa información generada por una evaluación previa o simplemente no se usa, se carece de una evaluación de las cosas. En esto, diría que la dirección es de centrarse en una sola opción o idea... muchas veces influyendo de forma negativa en el grupo o equipo que debe resolver. Esto último resulta frustrante muchas veces.

b. Delegar responsabilidades

En la dimensión “delegar responsabilidades”, se persigue conocer la percepción que poseen los docentes si los directores tienen como práctica delegar responsabilidades y cómo se realiza lleva a cabo en la institución.

De acuerdo a los resultados expresados en las respuestas de los informantes, en general, creen que es una práctica habitual en las escuelas. Estas se llevarían a cabo tomando en consideración el perfil y competencias de las personas. Porque además existe una confianza en que la persona a quien se le asigna una responsabilidad tendrá la capacidad de ejecutar con eficiencia la tarea encomendada. En algunos casos se presentan respuestas, que ponen de manifiesto, que existen debilidades sobre cómo se desarrolla esta acción, por ejemplo, P 5 señala que en estos procesos a la dirección le falta retroalimentación.

P 5: (5:3) (2:63-2:351) *La dirección se destaca. Siempre delega funciones, elige y designa un funcionario o funcionaria responsable que esté capacitado y con experiencia para cumplir con libertad y responsabilidad la tarea que se desea encomendar. En esta área, diría que falta mejorar la retroalimentación.*

P 10: (10:3) (1:450-1:660) *El delegado de responsabilidades se hace tomando en cuenta el perfil y competencia de cada docente... bueno, de manera que cada uno de nosotros se desempeñe de la mejor manera en la tarea o función encomendada.*

P 9: (9:2) (1:483-1:688) *Respeto a la autonomía profesional, las funciones y tareas se delegaban, eso sí, haciendo hincapié en las responsabilidades de cada uno, que cada uno tiene, asume y en la optimización del tiempo también.*

Por otra parte, P 11 y P 9 señalan que el delegar responsabilidades obedece a la estructura de equipos de la escuela. Como equipo de integración escolar, equipo de convivencia escolar, entre otros. Ambos informantes señalan que la acción de delegar se realiza en forma individual o grupal.

P 11: (11:2) (1:370-1:725) *Delegar responsabilidades, en general, la escuela está estructurada de tal manera que existen equipos, por ejemplo: integración escolar, equipo de convivencia, primer ciclo, entre otros más... y ahí se da el tener responsabilidades, o sea ellos cuentan o los coordinadores... cuentan con responsabilidades que les delega la dirección o el equipo directivo.*

P 13: (13:3) (1:489-1:626) *Se delegan en forma individual o grupal, dependiendo el tipo trabajo que se esté realizando, la idea es que todos trabajemos y aportemos.*

P 8: (8:4) (1:1289-1:1489) *Delegar responsabilidades, existen bien definidos los equipos, así como las responsabilidades que les corresponde... eso también creo que está en el manual de responsabilidades o perfiles profesionales.*

En un proceso más elaborado en que se lleva a cabo esta acción. P 3 aparte de mencionar que es una fortaleza de su dirección. Explicita que estos procesos se dan con cierto orden: definición de coordinadores, lineamientos generales y luego deja trabajar a los grupos sin intervenir a no ser que sea parte. Lo anterior lo interpreta como la existencia de confianza en el personal.

P 3: (3:4) (2:131-2:587) *Una de las fortalezas, fortalezas que tiene la dirección es delegar responsabilidades en su equipo directivo y técnico pedagógico, sí. La forma de trabajo es: mire después de definir quién sería o es quien coordine tal o cual actividad, entrega los lineamientos generales, sin interferir en los procesos, queriendo participar o ayudar a excepción, si tiene alguna responsabilidad en esa actividad, lo cual denota confianza en su equipo de gestión.*

Para P 6, estas asignaciones de responsabilidad se realizan en equipo. Además, manifiesta que su dirección demuestra preocupación. No sólo delega, sino hace el acompañamiento y seguimiento de las responsabilidades que asigna.

P 6: (6:2) (1:780-1:1029) *Se realiza en equipo, se escucha, se comparte y respetan las decisiones... pienso yo desde mi experiencia. Mi dirección se esmera en supervisar, acompañar, evaluar e intervenir en cada proceso cuando delega responsabilidades. Es súper preocupada.*

En el caso de P 1, el delegar responsabilidades ocurre porque los funcionarios son comprometidos y porque existe confianza en el personal. Similar a otros informantes.

P 1: (1:2) (1:613-1:762) *Se delega responsabilidades, porque... también existe el compromiso del docente y la confianza de la dirección en el buen desempeño de sus profesores.*

c. Participación activa del liderazgo en las acciones de la escuela

En la dimensión “participación activa del director...” se busca conocer por parte de los docentes, si perciben a la dirección como una figura presente y activa dentro de la organización o a alguien que es más de dirigir desde su espacio de trabajo. O si simplemente delega y solicita rendición de cuentas.

Los resultados muestran que, para P 6, P 10 y P 11, la dirección participa muy activamente dentro de las actividades, pasando a ser una más del equipo de profesores. En el caso de P

10, esta participación activa también la realiza el jefe técnico pedagógico. P 9, en la misma línea, señala que se involucra tanto en la participación como en la organización de las acciones y actividades que llevan a cabo.

P 6: (6:3) (1:1173-1:1363) *La dirección siempre acompaña a los docentes y funcionarios, realizan actividades en conjunto, también se escucha y se respetan ideas que surgen libremente de los docentes o funcionarios.*

P 11: (11:7) (1:1099-1:1489) *Existen algunas actividades en las que se deja libertad de acción, pero en la mayoría sí existe una participación activa de la dirección... es de estar encima de los funcionarios, especialmente en actividades masivas... en otras se ausenta más, deja que los responsables finiquiten las diferentes acciones, pero donde la dirección está más interesada, participa en forma mucho más activa.*

P 10: (10:4) (1:822-1:1095) *La dirección, tanto director como jefe de unidad técnico pedagógica, se integran en las actividades junto a los docentes. Todo se trabaja a través de consejos donde se organizan las diferentes actividades siempre... opinando y escuchando para tomar las mejores decisiones*

P 9: (9:3) (1:837-1:1018) *En la escuela la dirección se involucra, sí, en todas las acciones que puede diría..., ya sea organizando y dejando en claro los objetivos y lo que espera de cada trabajo asignado.*

El informante P 8 expresa que un aspecto que define a su dirección es precisamente ser y hacerse parte de todo. Y esto le llama la atención a la gente externa al colegio. Porque no es común que un director trabaje y apoye en forma activa en todo. Esta acción directiva es valorada por la comunidad.

P 8: (8:5) (1:1648-2:31) *Sí, es una característica de la dirección estar ahí donde las papas queman... es común y se valora de parte de nosotros, si hay que tirar sillas para los actos, la dirección tira sillas, les llama la atención a las visitas a veces, que la dirección está apoyando activamente a los funcionarios y eso nota... por eso la dirección es muy valorada, por el compromiso yo creo y sus capacidades de liderazgo.*

En un plano más planificado de gestión, P 3, P 7, P 5 y P 1 se refieren que sus direcciones participan de las distintas actividades, pero que su forma de participar es a través de la organización. Esto se da como un proceso ordenado. Ya que existen equipos de trabajo que van ejecutando las distintas acciones. En esto, por lo general, la dirección no intervine. Salvo para realizar constatar que se están llevando a cabo en forma correcta.

P 3: (3:5) (2:1084-2:1377) *La dirección da las directrices generales, claramente definidas, y las actividades siempre tienen un coordinador o una persona a cargo que es responsable de la ejecución, siempre con conocimiento de la dirección. La dirección no interviene en el proceso, salvo si es parte de alguna acción.*

P 7: (7:2) (1:750-1:995) *La dirección participa de las actividades. Ya sea delegando a responsables, quienes forman comisiones. Estos participan supervisando o como parte de estas comisiones que se van organizando y ejecutando para llevar a cabo las diversas actividades*

P 5: (5:4) (2:497-2:789) *Así como estar activamente en las actividades, en algunas... más bien veo que entrega total autonomía y libertad a los encargados de actividades. Y participa entregando los recursos y días previos, me refiero a los tiempos... luego chequea la planificación y desarrollo de estas actividades.*

P 1: (1:4) (1:1215-1:1377) *Para cada actividad se genera un equipo de trabajo y se determina un coordinador o generalmente... se ofrece alguien del grupo mismo y la dirección está con ellos.*

Por su parte, P 4 reconoce que su dirección realiza una participación, pero es crítica en el sentido de que las oportunidades de participación están vinculadas un grupo particular. Además, señala que toda actividad, si no es del parecer de la dirección, se modifica de acuerdo a su gusto.

P 4: (4:5) (1:916-1:1359) *Siempre la dirección participa activamente de las actividades que se programan y por lo general son las mismas personas a las cuales se le delegan estas actividades y la libertad para tomar decisiones se termina en el minuto en el cual a la dirección no le gusta la idea que se quiere desarrollar y ... se modifica de acuerdo a su gusto. Esto se nota siempre, si no le agrada algo debe ser cambiado o bien se enoja y hace sentir su molestia.*

d. Responsabilidad ante logros y fracasos

En la dimensión “responsabilidad ante los logros y fracasos” se busca conocer cómo se gestiona la responsabilidad colectiva e individual por parte de la dirección de la escuela, cómo la perciben los docentes y cuáles son los límites de acción, entre otros aspectos que emergen.

De los resultados, se puede explicitar en general, que ninguno de los informantes señala que su escuela es de “no” responsabilizarse por los logros y fracasos. Los matices se encuentran en que algunos casos estos procesos son más individuales. En otros casos, se da en forma colectiva, como parte de la organización de la institución. También afloran opiniones del realce que existe a los logros, lo que genera una asimetría para abordar los fracasos.

P 1: (1:5) (1:1544-1:1649) *Los logros y fracasos son una responsabilidad compartida, veo yo. Porque se realiza un trabajo en equipo.*

P 11: (11:8) (1:1649-1:2060) *Existe una evidente política al respecto, ya que en ambas instancias se generan seguimientos a las gestiones, siendo siempre más motivantes los logros, porque son reconocidos y estimulados... los logros se premian de distintas formas, lo que hace o existe presión para cumplir con las metas... cuando hay fracasos o no se logran las cosas se hacen notar a los responsables por sobre todo y como escuela igual...*

P 9: (9:6) (1:1497-1:1806) *Por ejemplo, los éxitos se reconocen y lo que respecta a los fracasos o dificultades se abordaban generalmente en forma individual. Puedo mencionar que no siempre con actitud o argumentos capaces de propiciar el cambio necesario, pero sin duda, se abordan y eso repercute en ser responsable de las cosas.*

P 4: (4:8) (2:350-2:796) *En cuanto a los fracasos, la mayoría se conversan en consejo de profesores, se analizan y buscan alternativas para mejorar o enmendar... siempre. Para mí el problema es que la dirección muchas veces no es directa con la persona o personas y lanza frases poco afortunadas o bien hace comentarios en lugares o personas no adecuadas sin enfrentar, insisto, en el o los responsables de ciertos fracasos... esto diría yo es una debilidad que presenta*

En otros casos, se expresa que los logros y fracasos se enfrentan de manera planificada. Se analizan los resultados en las reuniones formales. Buscando qué salió mal o por qué no resultó tal cual acción, en ello está presente la reflexión colectiva. Existe una comprensión de que los “fracasos” son parte de las posibilidades y que constituyen una oportunidad de mejora. P 8 señala que estas acciones contribuyen a generar compromiso con la institución. P 10 valora el hecho de sentirse contenida cuando los objetivos no se cumplen. Percibe, además, el crecimiento en el desempeño a partir de la responsabilización y análisis sistemático de los logros o fracasos de la institución.

P 2: (2:6) (2:11-2:332) *Realizando una evaluación de las acciones planificadas durante el año, se analiza qué salió bien o mal, y según el resultado se realizan reflexiones de los involucrados, para remediar lo que salió mal y para seguir realizando las buenas acciones y seguir teniendo buenos resultados... o sea se busca la mejora permanente.*

P 13: (13:5) (1:1151-1:1326) *Una institución no es una sola persona, por lo mismo soy tan responsable como cualquiera de las demás personas que son parte del establecimiento... y esto es lo que se promueve.*

P 8: (8:6) (2:250-2:799) *Indudablemente, ese es un sello, bueno, los logros son siempre bien celebrados y se busca que cada uno se responsabilice de ellos, ya que en las planificaciones o responsabilidades se van siguiendo durante el año y se revisan los compromisos continuamente, las acciones con cada estudiante, etc. Es un trabajo planificado y que nos hace estar comprometidos, si nos equivocamos, se trata de reparar o cómo superar los fracasos, que siempre los hay, en educación muchas veces no avanzamos lo que deseamos o lo que declaramos al inicio de año.*

Respuestas dejan ver que las instituciones objeto de estudio, presentan ciertas características que denotan una organización coherente y bien establecida. Además, del empoderamiento de una equipo de trabajo, más que acciones individualizadas, pero aun así dan valor a la acción directa.

P 10: (10:5) (1:1227-1:1571) *Somos un equipo afiatado, ya que llevamos varios años juntos, los fracasos los asumimos juntos y los logros son de todos también. Creo que... que con el pasar de los años todos hemos crecido en nuestro desempeño laborar, me siento totalmente contenida cuando las cosas no nos han resultado y ser parte del equipo cuando hemos tenido éxito.*

P 6: (6:4) (1:1504-1:1884) *La dirección frente a la responsabilización de los logros y fracasos promueve el diálogo, la responsabilidad en común por los resultados e invita a reflexionar junto al docente o funcionario a desarrollar visiones de lo que se quiere conseguir... eso que nos comprometamos con el proyecto y... especialmente, los aprendizajes de los estudiantes, de la convivencia, la inclusión.*

En un plano más crítico respecto a la consideración de los fracasos, se presenta lo siguiente: para P 3, aun reconociendo que se aborda el responsabilizarse de los fracasos, señala que desde la dirección no visualiza sus fracasos (en relación con que no tiene autocrítica). Además, menciona que desde la dirección son trabajados en forma parcial. Dependiendo de quién o quiénes son los responsables. El caso de P 5, manifiesta que se da una mayor

importancia a los logros y los fracasos en el plano pedagógico son vinculados a los docentes de aula. También señala, que desde la dirección no se promueve un análisis profundo, de tal manera que se convierta en una oportunidad para mejorar.

P 3: (3:8) (3:269-3:427) *Sí, sí, también se promueve responsabilizarse de los fracasos, claro, para enmendar rumbos, aunque desde el punto de vista de dirección no tiene fracasos... éstos son más valorados o se trabaja más profundo; pero si los logros son ideados o gestionados por otra persona, son mencionados y valorados, pero no con la misma importancia que si son, son más propios de la dirección.*

P 5: (5:6) (2:1420-2:1664) *En el ámbito pedagógico, yo observo que la dirección da más énfasis a los logros más que nada y no se llega a la profundidad de reflexionar sobre los fracasos. También, si se hace, se responsabiliza la mayoría de las veces, al docente de aula.*

e. Apertura a los cambios

Mediante la dimensión “apertura a los cambios” se espera indagar sobre la percepción que tienen los docentes sobre la dirección como agente de cambio e innovación y cómo gestiona o promueve la inclusión de nuevas formas de hacer las cosas.

Los resultados, de acuerdo a lo explicitado por los informantes, se puede decir que la totalidad manifiesta que, en sus escuelas, la gestión directiva posee, al menos, cierta apertura a los cambios e innovación. En algunos con mayor o menor intención, pero constituye un aspecto observable.

Existe un reconociendo, de que existen posibilidades de proponer nuevas ideas, pero no en aquellos aspectos donde existe una planificación y acuerdo colectivo en la forma de realizar determinadas acciones.

P 3: (3:10) (3:1000-3:1458) *Sí, se promueve y se aceptan las nuevas formas de hacer las cosas en lo pedagógico, especialmente, a excepción si esta es un lineamiento de la escuela, como es, por ejemplo, la planificación de clases. Ahí no existe, no existe mucha flexibilidad, es una cuestión de escuela, no hay mucho movimiento. También, pero en lo pedagógico, por ejemplo, si un docente cree que ciertas cosas se pueden trabajar de forma diferente, una metodología diferente, etc.*

P 9: (9:7) (2:45-2:429) *En muchas ocasiones he podido observar y vivir acciones por parte de la dirección que promueven, así en forma directa el valor de innovar, la aceptación a nuevas propuestas nos plantea desafíos. Esto muchas veces, en conjunto, se ponen en*

práctica. Es capaz de realizar su gestión de esta manera, principalmente cuando observa compromiso y excelencia en el quehacer pedagógico.

P 7: (7:5) (2:294-2:363) *¿En cuánto a incluir cambios? Sí, también... se trabaja desde dirección.*

Otros informantes señalan que existe una apertura por parte de la dirección para incorporar nuevas formas de hacer las cosas. En especial en el ámbito pedagógico (P 7). En otro caso (P2), se declara explícitamente que la dirección está abierta a incorporar soluciones creativas. Además, expone que si las ideas son planificadas se obtienen buenos resultados.

P 7: (7:4) (2:1-2:290) *Sí, se promueve la inclusión, ya que a nivel pedagógico se adecúan las actividades o pruebas para los estudiantes que presentan capacidades diferentes, se apoyan las clases con equipo multidisciplinario del PIE, quienes no solo atienden a los niños de integración sino a todos los estudiantes.*

P 2: (2:7) (2:494-2:712) *La dirección está abierta a propuestas creativas siempre y cuando se presentan las nuevas ideas con fundamentos, donde se incluyan objetivos, metodología, evidencias de buenos resultados en otras realidades educativas.*

En algunos casos, los informantes señalan experiencias personales acerca del apoyo de la dirección en la inclusión de innovaciones. Cuestiones que aparecen muy bien valorados por los docentes, estas innovaciones son vinculadas a la integración de las TICs, por ejemplo.

P 9: (9:8) (2:464-2:730) *Un ejemplo que viene a mi memoria, es cuando propuse cambiar el tipo un programa Unidad Técnica Pedagógica, la dirección fue la primera en apoyar mi iniciativa y apostar por ella, y esta, afortunadamente, dio resultados bastante satisfactorios.*

P 6 6:7 (2:1824-2:2049) *Diría que se enfatiza bastante, porque se buscan capacitaciones para innovar en lo pedagógico, en cómo organizarnos, se ha trabajado bastante en las TICs (tecnologías de la información y comunicación), en fin, se promueve. Se buscan nuevas ideas de constantemente para mejorar lo que hacemos.*

En otra línea, para P 5 expresa que se siente con más libertad de incorporar cambios en materia pedagógica cuando la dirección no interviene.

P 5: (5:13) (4:860-4:983) *Hay áreas en que la dirección no se involucra y me siento con más libertades de generar cambios que favorecen a los chicos.*

f. Reconociendo de los cambios e innovaciones

En la dimensión “reconocimiento de los cambios e innovaciones” se espera conocer por parte de los informantes, para el caso los docentes, la percepción de qué cambios e innovaciones o qué elementos de estos procesos justifican los logros alcanzados por las escuelas en que son parte.

Los resultados muestran respuestas bien variadas. Por ejemplo, en el plano pedagógico, P5 señala que se ha estructurado el tiempo y el espacio para generar un trabajo colaborativo. También en la incorporación de actividades extraprogramáticas y en la creación de espacios de reflexión incluidas en el plan de trabajo de la escuela. En el caso de P 12, nombra como cambios e innovaciones la incorporación de programas de inclusión educativa. Esto, además, les ha permitido la generación de capacitaciones y espacios de diálogo. Se valora muy positivamente, en similitud con la intervención de P5, quien señala que la reflexión a ha llevado a incorporación en el plano pedagógico y administrativo, comportando mejoras para la escuela.

P 5: (5:8) (3:798-3:1433) *Se han creado los espacios para que los docentes y asistentes puedan realizar un trabajo mancomunado... esto como acciones de innovación para la escuela pienso yo, especialmente a través de la gestión de capacitaciones para los funcionarios. También y a partir de consultas a la comunidad educativa se han realizado innovaciones, tanto a nivel pedagógico o administrado, como el mejor funcionamiento de la escuela.*

P 12: (12:5) (2:1-2:484) *¿Qué acciones? Creo que una acción importante ha sido la incorporación del Programa de Integración Escolar, ya. El trabajo muy intenso en el tema de la inclusión, muy interesante, ya que primero fue la ayuda de los funcionarios de PIE (Programa de Integración Escolar), de los profesionales, las capacitaciones, mucho diálogo respecto a situaciones con los niños a los niños con conflictos, mucho diálogo como equipo, un diálogo franco, ese diálogo creo que favoreció mucho.*

Por su parte, P 13 y P 8, hace mención de la incorporación de nuevas tecnologías, a programas de inclusión y nueva organización para fortalecer ciertas disciplinas de estudio. Manifiesta que en general observa que se están buscando alternativas para resolver los distintos problemas.

P 13: (13:7) (2:162-2:588) *Sí, y de hecho se han incluido innovaciones, por ejemplo, el uso de tecnologías en el aula, a través de la incorporación de pizarras interactivas; también la incorporación del PIE (Programa de integración Escolar), trabajo en talleres específicos de aprendizaje: matemáticas, lenguaje... ese tipo de prácticas pedagógicas. En general, pienso que se están buscando acciones alternativas para resolver ciertas deficiencias.*

P 8: (8:7) (2:963-2:1398) *Yo creo que sí, porque mire, por ejemplo, se han incluido acciones o metodologías TICs para mejorar las clases, realizamos capacitaciones para eso, se han realizado capacitaciones para planificar de manera distinta, se realizan capacitaciones internas, para aprovechar la capacidad instalada, dice la dirección. La escuela se organiza de una forma u otra de tal manera de sacar mejor provecho a los recursos, especialmente humano.*

g. Gestión de las resistencias

En la dimensión “gestión de las resistencias” se busca indagar a través de los informantes claves, los docentes, cómo se gestionan las resistencias a la innovación por parte de la acción directiva.

Los resultados indican, que fundamentalmente los esfuerzos en esta materia giran en torno al diálogo. Evidenciando lo positivo de lo que se desea cambiar y comunicando lo que se desea incorporar como innovación. También se exponen y describen estrategias usadas por los equipos directivos para enfrentar o disminuir las resistencias que son parte de los procesos de cambio.

P 10: (10:7) (2:167-2:460) *Cuando hay resistencia al cambio se trata de llevar a un consenso a través de diálogos. Buscando la mejor manera de llegar a buen puerto... sí el diálogo. Entendiendo que a lo mejor muchas veces no tenemos la misma opinión, pero finalmente con respeto se subentiende que es por un bien mayor.*

P 12: (12:6) (2:634-2:773) *Conversando, conversando se convence, acá los más viejos, parece extraño, pero muchas veces queremos hacer más cambios... pero convencemos y nos dejamos convencer.*

P 11: (11:10) (2:464-2:664) *Yo diría lo principal es... es a través de consensos y con evidencias, se explica lo importante que es para nosotros, para la escuela, para los niños. Así se convence... eso creo, respecto a la pregunta.*

Una de las estrategias que afloran tienen que ver con la identificación de ciertos líderes que pueden influir a otros para resistirse a los cambios. En este caso, algunos directores les dan protagonismo a esos líderes, de tal manera que se vuelquen en favor del cambio más que en la resistencia (P 6 y P 3).

P 6: (6:8) (2:2112-2:2431) *Lo que yo observo de la dirección, del equipo directivo, es que se ha comunicado mediante conversaciones o en grupos de trabajo, experiencias positivas al cambio, se facilitan los apoyos para lograr los objetivos, se ha entregado protagonismo a líderes resistentes dando un papel principal para el cambio.*

P 3: (3:11) (4:27-4:272) *Se maneja en algunos casos hablando, hablando con docentes con cierto liderazgo en la comunidad educativa, de esta forma. Es más sencillo la aceptación y adaptación a la nueva situación... si se utiliza a los liderazgos para convencer, primero.*

Otra de las estrategias descritas por los informantes (P 2 y P 3) es el convencimiento a través de los beneficios que pueden traer las innovaciones. Tanto para la institución como para los propios docentes. P 2 también señala que los cambios se desarrollan en forma gradual. Esto también aumentaría el grado de éxito y disminuye las resistencias al permitir ver resultados positivos.

P 2: (2:9) (2:1069-2:1341) *Introduciendo de a poco las nuevas metodologías y generando instancias de capacitación del personal, conversando sobre los beneficios que traen algunas innovaciones o nuevas metodologías... cuando hay un cambio, no se realiza con todo, sino que se realiza en forma gradual.*

P 3: (3:12) (4:284-4:685) *También, se plantea explicando el motivo, las consecuencias positivas, tanto para la institución como para los funcionarios. Este planteamiento se hace en el consejo de profesores y se puede o hay libertad para conversarlo abiertamente... escuchar las opiniones de los docentes para que se sientan partícipes de los cambios y asuman responsabilidades también, claro, y compromiso con las acciones.*

Como una estrategia más sofisticada, P 5 visualiza como desde la dirección se gestionan las resistencias a los cambios e innovaciones, donde se incorpora la reflexión organizada para disminuir las resistencias. Basadas estas en análisis, diálogo y persuasión.

P 5 (5:9) (3:1489-3:2090) *Es como un procedimiento de cambio inducido y dirigido... por ejemplo, en reuniones de Consejo de Profesores... se analiza, por ejemplo; ¿por qué cambiar? ¿hacia dónde cambiar? ¿con qué objetivo? Etc. Conversación, análisis como le*

digo. Conversación y creación en conjunto de una misión, visión y valores institucionales. También el equipo directivo, Identifica e influye en el grupo con resistencia al cambio y los interesados en el cambio, se generan diálogos y reflexiones... se trata de persuadir si existen docentes o algún funcionario más reticente.

En caso de P 8, señala que, existiendo muchos cambios en el Sistema Educativo sin resultados positivos, las personas tienen ciertos reparos a la hora de impulsar nuevos procesos. Pero reconoce que en su escuela el equipo es comprometido y desde la dirección se intenta influir, pero si los docentes no están de acuerdo el cambio no se realiza.

P 8 (8:9) (2:1842-3:272) *Existen muchos cambios en el sistema educativo y después se vuelve a lo mismo, entonces la gente se cansa o se cansó de esto. Pero acá hay un grupo fuerte y que rema para el mismo lado, por lo que si alguien no está o se resiste a los cambios se termina sumando. Ahora hay diálogo y hay opinión antes de realizar algo nuevo, por lo tanto, si la dirección ve que los docentes no lo encuentran bien, no se hace, en todo caso hace un trabajo de convencimiento, de explicar bien lo que eventualmente ganaríamos como escuela o los estudiantes se beneficiarían con determinada innovación.*

Por otra parte, P 7 señala que lo ve como un tema personal, pero si esa resistencia se transforma en un problema en una medida más radical el funcionario puede ser desvinculado, al menos del establecimiento.

P 7: (7:6) (2:420-2:723) *En mi caso no he apreciado que colegas o personal se resista al cambio, aunque creo que ese sería un tema personal tratado entre el involucrado y el equipo directivo, dándole la posibilidad de cambiar, luego de un periodo de tiempo, sino cambia se coloca a esta persona a disposición (se gestiona la salida del establecimiento).*

En algunos casos, las resistencias no son reconocidas como algo natural, por miedo lo desconocido, por desconfianzas, entre otras causas. De la misma forma, existen opiniones, como P 13, que no percibe resistencias a los cambios.

P 13: (13:8) (2:671-2:919) *En general, no existen resistencias... porque todo se plantea, la escuela es pequeña, por lo que todo se conversa y se pide la opinión, pero resistencias duras que yo ¿recuerde? No. Porque predomina el diálogo cuando hay diferencias.*

5.2.2.3. Objetivo 3: Comprender el rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas. Resultados por dimensión.

Este apartado se vincula al objetivo “3”, que busca indagar acerca de la comprensión de la importancia del liderazgo directivo para la innovación de las escuelas desde el punto de vista de los docentes.

a. Importancia del liderazgo escolar

En esta dimensión, “importancia del liderazgo escolar”, se pretende conocer la percepción, por parte de los docentes, sobre la importancia de los directores como promotores y generadores de condiciones para innovar en la escuela.

Los resultados muestran que, los informantes coinciden en su totalidad en que el liderazgo es fundamental para el desarrollo de la escuela. Expresando en sus opiniones, relativas al desarrollo de las personas, (P 2) que es fundamental establecer objetivos, generar confianza y la retroalimentación del trabajo (P 6). Todo esto ligado a la conducción y el establecimiento de metas claras (P 9).

P 2: (2:15) (3:848-3:999) *El liderazgo es muy importante, porque un buen líder debe estar abierto a implementar sistemas que puedan ayudar a los docentes en el proceso educativo.*

P 6: (6:14) (3:1846-4:154) *Sí, porque visualizan metas y avances de manera positiva para generar confianza entre los miembros. Se visualizan los intereses comunes sobre los, los demás para trabajar colaborativamente. En la comunicación, por ejemplo, se sabe escuchar y retroalimentar positivamente.*

P 9: (9:14) (3:1779-4:123) *Porque debe ser quien conduce con lineamientos claros, es o son una herramienta que favorece el atreverse. Debo reconocer que la capacidad administrativa de mi dirección es altamente eficaz, se caracteriza por su liderazgo, por ser una estrategia.*

Para P 10, es fundamental para impulsar el trabajo en equipo como reflejo de compromiso con capacidades para tomar decisiones, que apoye el trabajo de los docentes, manteniendo las altas expectativas en los estudiantes y docentes.

P 10: (10:11) (2:1798-3:168) *De todas maneras, yo creo que eso hace la diferencia en un trabajo de equipo. El tener un líder, que tú también veas en él, que solo no es para el papel el director, sino que en su accionar diario se compromete con toda la comunidad educativa, que tenga la capacidad resolutive para manejar distintas situaciones, que apoye, reconozca*

y a la vez contenga. *Que tengas altas expectativas para los alumnos y alumnas es importante igual.*

Para algunos informantes el liderazgo es fundamental para la motivación de los entes de la comunidad educativa (P 9, P 7 y P 11), como líderes pedagógicos para generar y sostener procesos de innovación y para promover la reflexión y la mejora.

P 9: (9:13) (3:928-3:1635) *Absolutamente la labor de los directivos como líderes pedagógicos, es fundamental debido a que en la medida que puedan motivar al logro de los aprendizajes, los profesionales se sentirán más comprometidos, apoyados y guiados, y además deben ser capaces de coordinar, monitorear y desarrollar un liderazgo participativo... y a medida que se promueva y practique este tipo de liderazgo, será posible trabajar en equipo, detectar competencias, ... fortalezas y debilidades. Bueno... para promover la reflexión que facilite el crecimiento profesional y así no quedarnos estáticos en un tipo de educación que no va con el progreso de la actualidad y las necesidades de los estudiantes.*

P 11: (11:14) (2:2117-3:265) *Lo considero de gran importancia, porque es quien debe generar las instancias y motivación para ello... los cambios, las innovaciones no tienen caso, si es que el director o directora no está presente o no los apoya, cualquier cosa que uno innove si no está el apoyo, seguramente se desvanece o fracasará... el líder tiene una importancia fundamental, yo diría que... especialmente para instalar cosas nuevas, el director o directora es más importante.*

El informante P 7 presenta características de cómo debe ser el proceso de innovación. Explicitando su organización y colaboración en tal sentido.

P 7: (7:11) (3:638-3:866) *Sí, considero que un buen liderazgo motiva a su personal al cambio e innovaciones, ya que como lo menciono antes este tiene que ser bien organizado, colaborativo y respetar las opiniones de los otros... teniendo argumentos válidos.*

En tanto, P 5 expresa que quien tiene la tarea de liderar debe impulsar acciones y procesos de mejora. Señalando que la teoría expresa que el líder debe ejercer influencias sobre sus dirigidos. Especialmente en los docentes. Para alcanzar las metas. Y eso es validado por la práctica.

P 5: (5:17) (5:1120-5:1603) *Sin duda el liderazgo es importante para que el establecimiento incorpore cambios e innovaciones. Porque quien cumpla esa función debe impulsar el proceso de mejoramiento del establecimiento, eso es así. Por eso las conductas,*

comportamientos o acciones del líder para dirigir y orientar al grupo deben ejercer un poder de influencia en las personas que lo siguen, sobre todo en los profesores para alcanzar resultados, eso dice la teoría y la práctica también lo muestra

En el caso del infórmate P 5, se refiere al liderazgo de su dirección. Explicitando que tiene un modo parcial de reconocimiento de los aspectos innovadores solo cuando es de su interés. Aunque reconoce que transmite claridad ante las posibilidades de innovación.

P 5: (5:18) (6:1-6:713) *Primero que todo, transmite claridad a los funcionarios acerca de la posible innovación o cambio. Se entiende lo que hay que hacer, por qué es importante un cambio, etc. Etc. Yo diría que entrega libertad para innovar, pero ocurre algo extraño, cuando ese funcionario obtiene logros y la dirección no se identifica con el resultado o no tiene empatía con aquello, causa frustración, porque no hace reconocimiento. Como que tiende a valorar lo que la dirección le interesa.*

b. Liderazgo para innovación

En la dimensión “liderazgo para la innovación” se busca conocer la visión que poseen los docentes, en relación a un rol específico y más concreto de los directores en la generación de la innovación. Importante es cómo vinculan los informantes ambos conceptos.

Los resultados indican que, existe consenso respecto a las expresiones planteadas, que el liderazgo no solo es muy importante para promover e instalar innovaciones en las escuelas, sino también para sostener esos procesos de cambio.

Dentro de las opiniones, sobre cómo y por qué de deben instalar acciones innovadoras en las escuelas. P 10 lo vincula a necesidad de “adaptación” al cambio. Para P 6, en similitud al anterior porque señala que se deben buscar las alternativas de solución, planificar y evaluar.

P 10: (10:12) (3:310-3:455) *Porque sabe que hay ir adaptándose a los cambios que los niños de hoy demandan, nuevas estrategias y metodologías, eso es importante.*

P 6: (6:14) (3:1846-4:154) *Un liderazgo debe comprender los factores del entorno, buscar generar alternativas de solución, elabora planes de acción y evaluación de los resultados.*

Relativo a cómo gestionan el cambio e innovación en sus escuelas, P 11 se refiere al equipo directivo, quienes trabajan en conjunto y desde lo individual, motivando y apoyando dichos

procesos. Manifestando que los docentes aplican y apoyan que tales acciones puedan tener éxito. Para P 4, la dirección se centra en innovaciones en el ámbito pedagógico. Abordando tareas que son discutidas en tanto ámbitos formales como informales. Hay esfuerzos en atraer experiencias de otros contextos para incorporarlas en la escuela. La facilitación para quienes tienen nuevas ideas también es mencionada. Esto último también es compartido por P 2.

P 11: (11:15 (3:425-3:906) *Creo que trabajando en conjunto con su equipo de gestión, quienes cada uno desde su rol motiva y apoya los cambios... se planifica todo, y nosotros, los profesores, aplicamos, opinamos y ayudamos a que las cosas tengan éxito... pero así se da el tema de los cambios, los primeros que proponen, más que sólo el director, es su equipo completo.*

P 4: (4:3) (4:139-4:673) *La dirección está en constante búsqueda de innovaciones exitosas en el aula y las comparte en consejo o en conversaciones informales con los docentes... está siempre aconsejando que los cambios siempre son favorables. Todos los años se realizan charlas de experiencias innovadoras que ocurren en otro colegio dentro o fuera de la comuna o bien contrata perfeccionamiento relacionado con el tema. Entrega implementación cuando alguien desea innovar en el aula o fuera de ella. No pone trabas cuando alguien desea innovar.*

P 2: (2:17) (3:1598-3:1834) *Dando libertad a los docentes y equipos para implementar nuevas metodologías, confiando en el profesionalismo de estos, de nosotros. También incorporando al colegio apoyo externo, el cual puede ayudar a los docentes a tener otra mirada.*

En el caso de P 8, manifiesta la habilidad de la dirección para buscar nuevas acciones de mejora, de apoyo para llevar a cabo ciertas innovaciones y de motivación. Además de comunicar las acciones. Todo ello en con la condición de que sean favorables para los estudiantes o para otros miembros de la comunidad educativa.

P 8: (8:14) (4:650-4:1278) *Porque existe una liderazgo, que lo promueve abiertamente, es busquilla, no se queda en los tradicional, además te escucha las ideas, si le gustan, te ayuda con los recursos, los gestiona, hasta que consigue las cosas... te facilita la tarea, los espacios, promociona las cosas, lo comunica a las familias, te valora públicamente... o si la idea viene desde la dirección, te la presenta, la evalúa con todos... entusiasmo a los estudiantes, en general a todos... si favorece a los estudiantes o a los miembros de la comunidad educativa realiza las gestiones a sus alcance para que resulte, en un par de palabras: se la juega.*

Un matiz señala P 12. Aseverando que no se trata de cambiar por cambiar, Si están funcionando bien ciertas prácticas no se deben intervenir. Expresa que no se inclina por lo novedoso del cambio, aunque concuerda con que el liderazgo es importante para los procesos de innovación. Y más aún para sostenerlos. Siendo esto uno de los aspectos más complejos.

P 12: (12:10) (3:351-3:913) *Uno no puede tener nuevas prácticas por tenerlas, yo creo que uno debe tener nuevas prácticas cuando las que tiene no están dando buenos resultados, podría probar nuevas prácticas, innovar, pero yo no soy de esos que todo lo nuevo hay que practicarlo, si las cosas están funcionando bien como prácticas yo creo que no es tan malo. Despejando... ¿su pregunta? (se le lee nuevamente), indudablemente, para todo, el liderazgo es importante, especialmente para incorporar innovaciones, apoyarlas, y que sostengan en el tiempo, que creo es de lo más difícil.*

5.3. Triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos

En este apartado se muestra la triangulación de resultados del cuestionario, enfoque cuantitativo, y de la entrevista semiestructurada, enfoque cualitativo. Con ello se pretende dar una mirada complementaria de ambos métodos en una síntesis de los resultados obtenidos.

Este proceso, permite visualizar la complementariedad de ambos métodos, que aportan en la comprensión holística del fenómeno de estudio, además de contribuir a la validez interna de las técnicas, a los procesos y a los resultados obtenidos.

La triangulación se organiza a partir los objetivos y dimensiones del estudio. Las dimensiones y variables correspondientes a: aspectos que generan implicación de los docentes con la innovación, las características de estilos de liderazgo directivo que se vinculan con la innovación y la comprensión del rol del liderazgo directivo para la innovación escolar.

Para visualizar de mejor manera la información, se ha generado un cuadro con los resultados, en la primera columna se exponen los resultados cuantitativos y en una segunda entrada los resultados cualitativos, que se subdividen en lo expuesto por los directores y por los docentes. Al final de cada apartado se realiza una síntesis, descrito a nivel de objetivos.

a. Analizar la influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación.

Resultados cuestionario	Resultados entrevistas	
	Entrevistas directores	Entrevistas docentes
<p>En el ítem: incentivo por parte de la acción directiva a los miembros de la comunidad educativa para que se impliquen en la creación de propuestas de mejora. Un 3,2% se muestra en desacuerdo, el 44,4% opina estar de acuerdo y el 52,4% se encuentra muy de acuerdo, esto quiere decir que la gran mayoría de los docentes percibe esta acción de parte de la dirección, con una. Media 3,48.</p> <p>En el ítem: generación de espacios por parte de la acción</p>	<p>Desde la mirada de los directores: Fundamental es la motivación, especialmente en la realización de acciones de cambio e innovación.</p> <p>Los docentes, en general, se encuentran comprometidos con la institución. En los casos en que son menos comprometidos, las acciones de motivación adquieren mayor importancia.</p> <p>Tienen un destacado rendimiento profesional.</p>	<p>desde la percepción docente: en su generalidad los docentes perciben que los directores tienen confianza en su desempeño.</p> <p>la confianza recibida los anima y se sienten con libertad profesional para generar nuevas ideas.</p> <p>En algunos casos preferirían un apoyo y estímulo más explícito al esfuerzo realizado.</p> <p>Las actividades de camaradería más allá de lo laboral mejoran el clima de convivencia.</p>

<p>directiva para la reflexión de los docentes en la búsqueda de soluciones a problemas. El 0,8% considera estar muy en desacuerdo, el 3,2% se encuentra en desacuerdo, el 50,8% está de acuerdo y el 45,2% se encuentra muy de acuerdo. Es decir, un alto porcentaje cercano al total considera que la dirección realiza esta acción. Media 3,40.</p> <p>En el ítem: valoración que se le concede al docente por parte de la acción directiva. El 2,4% está en desacuerdo, el 56,3% está de acuerdo y el 41,3% se muestra muy de acuerdo. En este caso también un alto porcentaje cercano a la totalidad de los encuestados percibe esta acción por parte de la dirección. Media 3,39.</p> <p>En el ítem: contribución de la acción directiva a generar vínculos de confianza entre el personal. Un 4% de los docentes encuestados está en desacuerdo, el 60,3% se muestra de acuerdo y el 35,7% opina estar muy de acuerdo. Es decir que el 96% de los docentes percibe esta acción por parte de la dirección. Media 3,31.</p> <p>En el ítem: estímulo por parte de la acción directiva hacia los docentes en la identificación con su institución. El 3,2% está en desacuerdo, el 68,3% se muestra de acuerdo, el 27,8% manifiesta estar muy de acuerdo con la existencia de dicho estímulo, lo que está muy cerca de la totalidad. Media 3,26.</p> <p>En el ítem: el establecimiento por parte de la acción directiva de canales de comunicación claros y conocidos por todos los involucrados. El 7,9% se muestra</p>	<p>El clima laboral es central para alcanzar los objetivos y metas propuestos.</p> <p>Identificar los conflictos a tiempo favorece un buen clima laboral.</p> <p>Importante es enfocarse en tratar que la escuela funcione en forma ordenada y que los roles y tareas de cada uno estén claramente establecidos.</p> <p>La preocupación, trato personal y afectivo con los funcionarios son estrategias de implicación, compromiso y buen clima (actividades de esparcimiento, saludos y obsequios en cumpleaños, trato amable, cordial, expresarles la importancia que son para la escuela).</p> <p>Sustancial es estimular el trabajo colaborativo, para ello cuentan con diferentes estrategias como: generar los tiempos y espacios físicos de reunión, planificar acciones incluidas en los instrumentos de gestión, creación de comunidades de aprendizaje, fomentar en los equipos actividades de reflexión en torno a los resultados de aprendizaje.</p> <p>Se promueve la participación mediante estrategias, tales como: consultas directas, claridad en los objetivos y las prioridades, la planificación de las tareas y funciones que lleva a cabo cada funcionario, la rendición de cuentas.</p> <p>Estimulan la participación de todos los entes que componen la comunidad educativa: docentes, asistentes de la educación, estudiantes y familias.</p> <p>Para motivar y comprometer a sus dirigidos, se centran aspectos afectivos y de preocupación de las personas: desarrollar el sentido de</p>	<p>En general existe un buen clima laboral en las escuelas. Fundado en el esmero de los directores, aunque existen matices, en un caso, se explicita que la dirección es generadora de conflictos.</p> <p>Los directores realizan esfuerzos tendientes a conseguir un espíritu de cuerpo, como equipo de trabajo. Enfoque en una meta común del colectivo docente.</p> <p>Estimulación del trabajo colaborativo, partiendo del ejemplo de los propios directores. En algunos casos esta estimulación viene de parte de otros directivos (Jefe UTP).</p> <p>Estrategias para generar un trabajo colaborativo: realización de reuniones periódicas, planificadas, donde se promueve la reflexión colectiva y la capacitación entre pares.</p> <p>Se incentiva la participación generando los espacios necesarios y atendiendo los requerimientos de los funcionarios. Se otorga participación a través del análisis y construcción de los instrumentos de gestión (PEI, PME, Protocolos), de los resultados educativos, entre otros.</p> <p>Les motiva que la dirección tenga un trato deferente, que gestiones buenas condiciones para realizar las clases, que sea un ejemplo a seguir y genere condiciones para desarrollarse profesionalmente.</p>
--	--	--

<p>en desacuerdo a su vez el 61,9% manifiesta estar de acuerdo y el 30,2% estar muy de acuerdo, es decir que un porcentaje mayor al 90% se muestra conforme con esta acción de la dirección. Media 3,22.</p>	<p>orgullo por la institución, reconocer a cada persona los logros que consigue y acciones relativas al desarrollo profesional.</p>	
--	---	--

Síntesis:

Para el objetivo “analizar la influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación”, los resultados del cuestionario muestran que las acciones de los directores, referidas a: incentivar a los miembros de la comunidad educativa a implicarse en la ejecución de las propuestas de mejora, la generación de espacios para la reflexión de los docentes en la búsqueda de las soluciones más adecuadas de los problemas, el incentivo para generar vínculos de confianza entre el personal, la valoración y consideración de los docentes como personas (todas las valoraciones con una media superior a 3,31 y con respuestas positivas sobre el 90%), reflejan que las acciones explicitadas constituyen estímulos para que los docentes se impliquen con la institución, con el cambio y la innovación. Estos resultados presentan concordancias con lo expuesto por los informantes claves, docentes y directores, mediante la aplicación de las entrevistas. En cuyos resultados, los directores señalan que su gestión para el logro de este objetivo se basa, fundamentalmente, en aspectos afectivos (cercanía, cordialidad, preocupación por aspectos personales, diálogo más allá de lo profesional), generación de mejores condiciones de trabajo y desarrollo profesional de sus dirigidos; en cuanto a lo expresado por los docentes, no difiere en lo sustantivo a los directores, más bien lo corrobora, aunque algunos entrevistados presentan ciertos matices, por ejemplo, uno de ellos señala, que le gustaría una mayor motivación del director, que le reconozca su trabajo, otro entrevistado habla de la parcialidad de su dirección en reconocer los logros y la buena ejecución de las tareas asignadas.

- b. Identificar el estilo de liderazgo que contribuye en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación.

Resultados cuestionario	Resultados entrevistas	
	Entrevistas directores	Entrevistas docentes
<p>De acuerdo a los resultados de los cuestionarios se observa que los liderazgos que poseen mayores valoraciones son: liderazgo pedagógico con una media de 3,50; liderazgo transformacional con una media de 3,48; liderazgo distribuido con una media de 3,37; liderazgo democrático con una media de 3,35, presentando escasas diferencias de resultados.</p> <p>Estos estilos de liderazgo agrupan acciones directivas como: foco en los aprendizajes de los estudiantes, promover la inclusión de nuevas ideas, considerar la participación, favorecer el intercambio de ideas, escuchar iniciativas, reconocimiento de los docentes, confianza para tomar decisiones, planificar y evaluar dinámicas para producir cambios.</p> <p>Aparecen algunas correlaciones estadísticamente significativas entre: “liderazgo directivo democrático” y una “cultura organizacional favorable a los cambios e innovación”; “liderazgo directivo distribuido” y una “cultura organizacional favorable a los cambios e innovación”; “liderazgo directivo transformacional” y la “generación de innovación de las escuelas”.</p>	<p>Desde la mirada de los directores: El delegar responsabilidades individuales y a equipos de trabajo facilita la buena gestión del establecimiento, además es sustancial para generar un espíritu de equipo, aspecto que mejora y aumentaría el compromiso y trabajo colaborativo, según los entrevistados.</p> <p>La gestión del liderazgo, implica abordar aspectos administrativos, pero por sobre todo dar énfasis a los aspectos pedagógicos y de convivencia escolar.</p> <p>La toma de decisiones se realiza fundamentalmente en consulta a la comunidad escolar, tratando siempre de incluir a los involucrados en la discusión.</p> <p>Los cambios son necesarios para la institución, porque la búsqueda de formas más efectivas de hacer las cosas, provocará un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Las innovaciones incorporadas a las escuelas, varían desde metodologías, formas de organizarse, inclusión de las Tics, entre otras. Estas se llevan a cabo a través de acciones elaboradas: análisis del problema, búsqueda de soluciones, planificación, seguimiento y evaluación.</p> <p>Para enfrentar las resistencias a las innovaciones, las estrategias utilizadas son: acciones preventivas, explicar los beneficios, diálogo, someter a análisis e incorporar los cambios de manera experimental. Luego</p>	<p>Desde la percepción docente: La dirección promueve y favorece las propuestas de innovación por parte de los docentes, especialmente, en temas pedagógicos.</p> <p>Los directores crean espacios para que los docentes puedan realizar un trabajo cooperativo.</p> <p>Las actividades innovadoras dentro de la escuela, en general son aceptadas por los docentes debido a la confianza que manifiestan en la dirección y por un sentido de cuerpo que los impulsa a apoyarlos.</p> <p>Las resistencias al cambio se enfrentan con diálogo. Aunque un informante señala, que, si existe una oposición deliberada e intransigente, se pueden tomar medidas como prescindir del funcionario.</p> <p>En general los directores acostumbran a delegar responsabilidades siguiendo diferentes estrategias: de acuerdo a las competencias o por los diferentes equipos en que se estructuran las escuelas (equipos directivos, de convivencia, integración escolar, entre otros).</p> <p>Se considera y estimula la participación de todos los entes de la comunidad educativa (docentes, asistentes de la educación, estudiantes y familias).</p> <p>En las escuelas se han generado los espacios de participación, tanto formales como informales.</p> <p>En la mayoría de los casos la dirección presenta una</p>

	<p>someterlas a evaluación para dilucidar su contribución, y por último expandirlas a toda la institución.</p> <p>Dentro de las estrategias usadas por los directores para conseguir los logros que han alcanzado como instituciones, se encuentran: la inclusión de la comunidad, trabajo en redes, creación e comunidades de aprendizajes, establecer redes de colaboración.</p> <p>Manifiestan que son los responsables de todo lo que ocurre en la institución, aunque hay cuestiones que escapan a la gestión. Ante los fracasos es fundamental la corrección, mediante la reflexión, evaluación y mejora, para asegurar el éxito en la gestión futura.</p> <p>Se sienten más cómodos siendo parte activa de las acciones que se realizan en la escuela, aunque algunas veces la participación se reduce al seguimiento y evaluación de las actividades.</p>	<p>participación activa, actuando directamente y junto a los docentes en las diversas actividades que se desarrollan en sus respectivas escuelas. Lo que implica que sean valorados por su compromiso por parte de la comunidad escolar. En algunos casos estas actividades son lideradas por otros directivos.</p> <p>Los equipos directivos se responsabilizan como grupo y en forma personal por eventuales fallas, por lo que existen análisis de resultados planificados, buscando una mejora permanente de las escuelas. Además, se insta a que todos son parte y por ende se busca la responsabilización de las acciones tanto individuales como colectivas.</p> <p>Existen matices, en algunos casos, donde los reconocimientos a los docentes por parte de la dirección son insuficiente o parciales.</p> <p>La dirección es de escuchar y compartir las decisiones que se toman, especialmente en los consejos de profesores. Sin embargo, hay opiniones divergentes, por ejemplo, se menciona que un director es de imponer sus decisiones, o priman finalmente las ideas del directivo.</p>
--	---	---

Síntesis:

Para el objetivo “Identificar el estilo de liderazgo que contribuye en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación”. Los resultados del cuestionario muestran que las acciones de los directores, referidas a identificar el estilo de liderazgo de las escuelas innovadoras, muestran resultados que no posibilitan identificar un estilo de liderazgo en particular que se relacione con el cambio, más bien es posible identificar los estilos que se vinculan a ciertos estilos como: liderazgo pedagógico instruccional, transformacional,

distribuido y democrático (con diferencias que no permiten vincularlos a uno en particular). Estos resultados se relacionan con lo explicitado por los informantes claves, docentes y directivos, mediante las entrevistas, donde se mencionan acciones muy similares a los resultados cuantitativos; pero con la excepción que en que algunos docentes, incluyen algunas acciones que poseen características autocráticas.

c. Comprender el rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas.

Resultados cuestionario	Resultados entrevistas	
	Entrevistas directores	Entrevistas docentes
Resultados por ítems, relativos al objetivo N° 3, en relación a la acción directiva: reconocimiento de la comunidad educativa como gestor de cambio e innovación, media 3,30; importancia del directo para la incorporación de nuevos programas de mejora, media 3,36; se apunta una mejora sistemática a través de la incorporación de innovaciones pedagógicas y administrativas, media 3,42; la dirección es ejemplo de compromiso y responsabilidad con la institución, media 3,38; la dirección cuenta con información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones, media 3,27; y, existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos, media 3,39.	<p>Desde la mirada de los directores:</p> <p>Un liderazgo debe tener capacidad de convocar a la comunidad escolar dentro de sus diferentes actividades y acciones donde es preciso generar cambios e innovación.</p> <p>Dentro de las competencias de los directores debe ser, precisamente, la introducción de cambios e innovaciones, para transformar la institución a un estadio de mejora.</p> <p>Deben manejar conocimientos y habilidades para implementar y sostener acciones innovadoras.</p> <p>La innovación no siempre surge de los directores, sino que también pueden venir de grupos de docentes, de las administraciones de las escuelas o del ministerio.</p>	<p>El liderazgo escolar, en relación a los directores, es fundamental para una buena gestión de toda la comunidad docente. Son ellos quienes deben encabezar e impulsar procesos de cambio e innovación y mejoramiento permanente de las escuelas.</p> <p>Las conductas, comportamientos o acciones del líder para dirigir y orientar al grupo, deben ejercer un poder de influencia en las personas que dirige.</p> <p>Es clave que los directores sean ejemplo de compromiso, tengan capacidad para manejar distintas situaciones, que apoye, reconozca, que contenga, que comunique una visión clara y de equipo, que establezca retos, ideas y proyectos, promueva la creatividad y la reflexión.</p> <p>Los directores facilitan las tareas, otorgan espacios, promocionan los cambios, se evalúan los procesos y se transmite entusiasmo por el cambio y las innovaciones.</p> <p>Un infórmate señala que, en el caso de su director, si este no se identifica con el proceso o con</p>

		el docente que encabeza la innovación, no apoya las ideas.
--	--	--

Síntesis:

Para el objetivo “Comprender el rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas.”, los resultados del cuestionario muestran que las acciones de los directores, referidas a: reconocimiento de la comunidad educativa como gestor de cambio e innovación, importancia del director para la incorporación de nuevos programas de mejora, apuntar a una mejora sistemática a través de la incorporación de innovaciones pedagógicas y administrativas, la dirección es ejemplo de compromiso y responsabilidad con la institución, existe un aprendizaje permanente del personal siendo la base para los logros institucionales obtenidos. En todas las preguntas se obtienen apreciaciones con medias superiores a 3,30 y con respuestas positivas sobre el 90%. Ello refleja que los docentes otorgan una alta valoración al liderazgo de los directores y a las expectativas que tienen de ellos para la generación de la innovación. Los resultados poseen similitudes con lo expresado en las entrevistas por parte de los directores y los docentes, quienes explicitan que atribuyen una alta importancia al liderazgo para construcción de una institución favorable la innovación; porque deben motivar, planificar, conducir y estimular acciones de cambio e innovación.

PARTE VI. CONCLUSIONES GENERALES

- **Presentación del capítulo**
- **6.1. Conclusiones del estudio**
- **6.2. Limitaciones del estudio**
- **6.3. Propuestas para futuros estudios**

Presentación del capítulo

Este capítulo es dedicado a las conclusiones obtenidas en el estudio “La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas”. Estas contienen el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, que son presentados por objetivos y dimensiones de la investigación.

En el segundo y final apartado del capítulo, se explicitan las limitaciones del estudio, visualizadas por el investigador. Cerrando el capítulo con propuestas, que perfilan nuevas investigaciones en relación a la temática.

6.1. Conclusiones del estudio

Se parte de la base que las escuelas donde se realiza el estudio, son destacadas por el sistema, por cuanto presentan resultados por sobre la media del contexto. Importante es que la selección de estas, a través del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), se despeja el sesgo que se produce comúnmente al comparar resultados educativos, determinado por el nivel socioeconómico de los estudiantes que atienden. Por cuanto la clasificación agrupa y compara establecimientos de un mismo estrato social, de tal manera de no afectar la selección, por el factor antes señalado. Así, el filtro se realiza en comparación de establecimientos de similares características socioeconómicas, además que los factores para el reconocimiento son variados, no centrándose exclusivamente en los rendimientos determinados por las evaluaciones estandarizadas.

De modo general y tomando en consideración los supuestos de partida a modo de hipótesis, se establece con claridad que la acción directiva es fundamental en la generación de una organización innovadora, fundamentado en los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de la aplicación del cuestionario, como de las entrevistas aplicadas a los directores y docentes. Ello se relaciona con investigaciones que develan la importancia del liderazgo para innovación (Park, 2012; Villa, 2019), es más, constituye casi un imperativo para los liderazgos escolares la generación de un contexto de aprendizaje favorable a la innovación (Fullan y Quinn, 2015).

- En relación a analizar la influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación.

El liderazgo del director es primordial para generar compromiso e implicación con los procesos de cambio e innovación del profesorado, además este aspecto es parte de las expectativas que poseen los docentes en relación a la gestión directiva. La influencia que ejerce el director, se basa fundamentalmente en acciones que tienen que ver con aspectos emocionales más allá de lo vinculado a los aspectos técnicos administrativos.

En primer lugar, los directores visualizan y asumen un conjunto de acciones que buscan motivar y vincular a los docentes con los procesos de cambio e innovación, imponiéndose tareas que buscan motivarlos, basado en un trato deferente, consideración de ellos como personas más que profesionales de la educación, donde priman acciones afectivas y una preocupación que abarca, en algunos casos el entorno familiar de los involucrados. Aspectos cómo: saludo cordial a todos los dirigidos, obsequio en los cumpleaños, comunicarles de manera explícita que son importante para la institución, son ejemplos de acciones recurrentes que han asumido los directores para implicar a sus dirigidos. Esta visión es coincidente con lo que esperan los docentes del liderazgo directivo, manifestando que los hechos que más los hacen sentirse parte del cambio, es precisamente la confianza de los directores, basada fundamentalmente en una dirección que se preocupa más allá de asuntos profesionales.

Un segundo aspecto que favorece la implicación de los docentes con la innovación, tiene que ver con los espacios y libertades que se generan para reflexionar en la búsqueda de soluciones a los problemas que se generan. Es crucial en esto el estímulo para participar, y que este se dé en un contexto de planificación, con roles y funciones claramente establecidos.

Un tercer punto, que genera implicación de los docentes, dice relación con la estimulación y generación de un trabajo colaborativo dentro de las escuelas, vinculado éste al desarrollo profesional de los docentes. Acciones ancladas en una visión de comunidad de aprendizaje colectivo. Aquí, la acción directiva juega un papel, nuevamente central, motivando, generando las confianzas necesarias para que los docentes se abran al diálogo y la reflexión.

- En relación a identificar el estilo de liderazgo que contribuye en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación.

De acuerdo a los resultados cuantitativos y el análisis de los resultados cualitativos, estos no permiten dilucidar el estilo de liderazgo que contribuye a generar una cultura favorable a la innovación, pero sí, es posible identificar ciertas características vinculadas a los liderazgos relacionados con tal objetivo, también a descartar otros estilos que no poseen vínculos con este propósito.

Al analizar los resultados por agrupación de ítems, generando las variables “estilos de liderazgo” y las correlaciones encontradas, se puede sostener que las características de los liderazgos: pedagógico, transformacional y distribuido se relacionan con un liderazgo que favorece la construcción de una cultura que propicia el cambio y la innovación.

Desde el análisis cualitativo, se confirma lo expuesto en el párrafo anterior, donde los informantes detallan un conjunto de acciones que complementan lo explicitado. Los directores de escuelas objeto de estudio y que presentan características innovadoras evidentes, basan su liderazgo en el diálogo, la participación, la toma de decisiones realizada en consulta con los distintos equipos e involucrados. Existe una marcada preocupación de los aspectos de enseñanza aprendizaje, por sobre lo administrativo, también se explicita una preocupación por responsabilizar y responsabilizarse de las acciones que se llevan a cabo en las escuelas, la distribución del liderazgo, ayudado por la estructura administrativa de las escuelas, apoya que el liderazgo se manifieste de una manera colectiva más que de una acción individual de quien ostenta el cargo de director.

Desde la dirección de estas escuelas, existe una marcada búsqueda por incorporar procesos de cambio e innovación, basado en los esfuerzos sistemáticos por encontrar nuevas formas y más efectivas de hacer las cosas, con la confianza que esto traerá un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Acciones que se desarrollan en forma planificada, con el respectivo seguimiento y evaluación de las mismas. Nuevamente, el trabajo colaborativo y el compromiso aparecen como primordiales en esta tarea. Esto último en similitud con autores como Elmore (2010), Rincón-Gallardo y Fullan (2015), entre otros, quienes asocian el liderazgo a la necesidad de generar aprendizajes en comunidad, donde la colaboración es fundamental, especialmente en aspectos vinculados al ámbito pedagógico.

- En relación a la comprensión el rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el estudio, que se relacionan con la investigación existente, no existen dudas, de que el liderazgo de los directores escuela, constituye un factor clave para la generación de instituciones educativas innovadoras. Sin un liderazgo que impulse, que oriente, que motive y por sobre todo que respalde las acciones de cambio e innovación, es muy poco probable que éstas afloren y mucho menos que se sostengan en el tiempo.

Los hallazgos permiten sostener, que los docentes esperan, de los líderes educativos, para el caso los directores, que sean ejemplo de compromiso, que cuenten con las capacidades de gestionar los procesos de cambio, que establezcan retos, incentiven la creatividad, la reflexión y transmitan el entusiasmo por las formas más efectivas de hacer las cosas. Importante es señalar que las acciones innovadoras, pueden surgir de cualquier ente de la comunidad educativa o fuera de esta, pero para incorporarla y hacerla suya la escuela, es sustancial el rol del director.

Por último, exponer que, identificar y analizar las acciones directivas que contribuyen a generar escuelas innovadoras, será de mucha utilidad para otras organizaciones educativas, especialmente las escuelas; dando pistas a los directivos acerca del trabajo, procesos y acciones en las cuales se debe enfatizar para poder generar una organización que apunte hacia la innovación y por ende a los avances en materia de calidad de los aprendizajes de los estudiantes, esto permitirá mejorar sistemáticamente incluyendo ideas nuevas, más contextualizadas y acorde con los cambios que la sociedad experimenta.

6.2. Limitaciones del estudio

Una limitación surge de la aplicación de los instrumentos, donde a pesar que, en la aplicación de esto, se consideró una contextualización del estudio por parte del investigador, entre otros objetivos, para explicar que no se trataba de una evaluación a los directores de las respectivas escuelas y que se mantendría la confidencialidad, aun así, pueden haberse visto afectado los resultados, considerando que, opinar de la gestión de las jefaturas constituye un tema sensible, y que muchas veces causa desconfianzas.

Otra limitante aflora en la generación de variables, donde con la intención de identificar los estilos de liderazgo dentro del estudio, se generaron nuevas variables agrupando distintos ítems del cuestionario, por lo que, se asume un valor equivalente de cada uno de ellos, en circunstancias que el peso de cada uno es distinto, lo que ha de suponer que deberían tener una ponderación diferente.

También como limitante del estudio, en la construcción de los instrumentos, se puede señalar que, en la caracterización de cada estilo de liderazgo se consideró una muestra reducida de particularidades que los definen, aun cuando son los rasgos más importantes, existen otras características que no fueron consideradas.

El estudio abarca la gestión directiva desde el punto de vista individualizado del director, pero ha surgido con mucha fuerza la gestión directiva vinculada al equipo directivo, compuesta en Chile, por al menos: director, jefe UTP, inspector general y orientador. Lo anterior implica que el liderazgo directivo, no es exclusivo del director. A pesar que en la aplicación de los instrumentos se explicó que el referido estudio se centraba en los directores, en las respuestas de los informantes, al pensar en la “acción directiva”, es posible que lo vincularan en muchos casos al equipo directivo.

6.3. Propuestas para futuros estudios

Como ya se explicitó en las limitaciones, el estudio se centró, exclusivamente, en la figura del director escolar. Sobre cómo este realiza su gestión, motiva, propicia los cambios, lidera los procesos, etc. Pero, en el contexto chileno se ha instalado el concepto de “equipo directivo”, con funciones relativamente normadas (MINEDUC, 2015), por lo que sería, de acuerdo a la concepción expresada, ampliar el estudio a este nivel.

Sería muy interesante, en una segunda parte, realizar el estudio en escuelas que no han sido reconocidas por el programa SNED (Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados), de tal manera de generar una comparación con un grupo de control. Permitiendo comparar ambos grupos, lo que aportaría mayor validez al estudio primario y aumentaría la contribución al campo educativo.

De acuerdo a los resultados y conclusiones explicitadas en esta investigación, tanto los directores como los docentes, atribuyen una importancia muy elevada; especialmente en acciones relativas a la implicancia de los funcionarios con los procesos de innovación y compromiso con las escuelas; a aspectos emocionales y afectivos de parte de los líderes. Por lo que resulta sustancial ahondar en este aspecto, para conocer la ponderación que realmente posee este factor en el éxito de las escuelas.

PARTE VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía

- Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas, USA: The New Media Consortium.
- Ahumado, L. Maureira, O. y Castro, S. (2019) *Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante la gestión colaborativa*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. VOL.23, N° 2 ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395. DOI:10.30827/profesorado.v23i2.92. file:///C:/Users/PC/Downloads/73418-Texto%20del%20art%C3%ADculo-233056-1-10-20190712.pdf
- Anderson, S. (2017). Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo escolar en la escuela: once miradas* (pp. 333-346). Santiago de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales: CEDLE, 2017.
- Arancibia, H. Castillo, P. y Saldaña, J. (2018) *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*. Instituto de Historia y Ciencias Sociales. Universidad de Valparaíso. ISBN: 978-956-214-189-5. file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet--InnovacionEducativaPerspectivasYDesafios-719973.pdf
- Aravena, F., Cádiz, M., Peña, C., González, M., & Nuñez, C. (2019). Liderazgo escolar: Una mirada a los criterios de éxito pedagógico de los Jefes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) en Chile. *Calidad en la Educación*, 0(51), 252-280. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.647>
- Aravena, F., Ramirez, J., & Escare, K. (2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: *¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde? Perspectiva Educativa*, 59(2), 45-65-65. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1045>

- Ayoub, J. (2010). *Estilos de liderazgo y sus efectos en el desempeño de la administración pública mexicana* (Tesis Doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Editorial San Marino
- Barreto, B. Segovia, J.y Fernández, J. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de práctica profesional. *Psicoperspectivas*, SSN-e 0718-6924. Vol. 1, Nº1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7308342>
- Benavides-Moreno, N., Donoso-Díaz, S., Araya, D. R., & Iturrieta, T. N. (2019). The management of preschool centers in the Maule region (Chile): *Visions from educational practice*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(105), 881-903. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702009>
- Bendikson, L., Robinson, V., y Hattie, J. (2012). *Principal instructional leadership and secondary*
- Bennis, W. (2014). *On becoming a leader* (4th ed.). New York, N.Y.: Perseus Books Group.
- Bermudez, J. Cubillos, L. (2018) Mejorar la Cultura Escolar: una aproximación antropológica. *Cultura, Liderazgo y Pedagogía*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/mejorar-la-cultura-escolar-una-aproximacion-antropologica>
- Betancourt, J. (2019). Cultura escolar, profesionalidad pedagógica. *Revista Educación*, Vol 40, Nº 39. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/a19v40n39p14.pdf>
- Blanchard, K. Z., Blanchard, K., Zigarmi, P., & Zigarmi, D. (1986). *El Líder Ejecutivo al minuto*. Ciudad de México, México: Grijalbo.

- Blanco, R., & Messina, G. (2019). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Edición digital: SERBIULA.
- Bolívar, A. (2007). Liderazgo, mejora y centros educativos. En *El liderazgo en educación*. Madrid, España: UNED.
- Bolívar, A. (2010). “¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (noviembre de 2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. Ponencia presentada en el *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, México.
- Bono JE, Hooper AC, Yoon DJ (2012) Impact of rater personality on transformational and transactional leadership ratings. *Leader. Quart.* 23: 132-145.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Burgos, A. L. V., Paris, A. P. D., Salcedo, A. G. S. & Arriagada, A. A. (2018). *Psychological well-being and burnout in primary health care professionals in the region of Los Lagos*, Chile. *Acta Universitaria*, 28
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper & Row. USA.
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: *Global perspectives, Management in Education* [ADD REF]
- Cabezas, G., Medina, M., Müller, A., & Figueroa, C. (2019). *Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile* (Vol. 14). Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Calvo, H. (2015). *Viaje a la Escuela del Siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid, España: Fundación Telefónica.
- Cantón, I. (2012) El éxito escolar como integrante de la calidad educativa a través de la investigación, la implementación y los posibles problemas que plantea su diseño, realización y evaluación desde una perspectiva descriptivo-interpretativa. En M. Lorenzo Delgado y M. López Sánchez (coords.) *Respuestas emergentes desde la organización de respuestas educativas* (pp. 161-188). Granada: Universidad de Granada.
- Cantón, I., Turrado-Sevilla, M., & Santos-Lozano, A. (2017). Medida de innovaciones en escuelas de Educación Infantil y Primaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 49-66.
- Castells, M. (2010). Innovar la educación en la SIC. Presentado en *IV Congreso Internacional de Administración de la Educación, profesorado y educación, TIC y Educación*, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Cebrián de la Serna, M. (2003). *La enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19-33. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5399>
- CEPPE (2009). Prácticas de liderazgo educativo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 7, N°3, pp. 19-33
- Chaljub, J. (2010). Aprendo 2010. Presentado en *Seminario Internacional de Educación*, Pontificia Universidad Católica Madre Maestra, Santo Domingo, República Dominicana.

- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small- and médium—Sized firms. *International small business journal*, 5.
- Coello, E., Blanco, N., & Reyes, Y. (2012). Los paradigmas cuantitativos y cualitativos en el conocimiento de las ciencias médicas con enfoque filosófico-epistemológico. *EDUMECENTRO*, 4(2), 137-146.
- Colmenares, L. C., & Barroso, J. B. (2014). Tipos de aprendizajes emergentes bajo la influencia de la Web 2.0. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (1), 99-108. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1044>
- Cortés, I., & Hirmas, C. (2016). *Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile*. Santiago, Chile: OEA.
- Crawford, M. (2012). Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610–620.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- De Benito, B. (2000). Herramientas para la creación, distribución y gestión de cursos a través de Internet. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (12), a016-a016. <https://doi.org/10.21556/edutec.2000.12.556>
- De Benito, B. (2016). *Diseño y validación de un instrumento de selección de herramientas para entornos virtuales basado en la toma de decisiones multicriterio* (Tesis Doctoral inédita). Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, España.
- Díaz, V. (2015). *El Saber Pedagógico*. Fondo Editorial UPEL.
- Domínguez, M., Medina, A., & Sánchez, C. (2011). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva educacional. Perspectiva Educacional*, 50(1), 61-86.

- Duarte, R. F. M. (2020). Liderazgo educativo en el siglo XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(2), 86-111. Disponible en <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/22>
- Elías, M. (2015), La Cultura Escolar: Aproximación a un concepto complejo. Universidad Nacional de la Plata. *Revista Electrónica Educare*, EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2). file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-LaCulturaEscolar-5053327.pdf
- Epstein, J. (2001). *School, Family, and Community Partnership: Preparing Schools, Educators and Improving Schools*. Boulder, CO, USA: Westview Press.
- Escandón-Barbosa, D., & Hurtado-Ayala, A. (2016). Influencia de los estilos de liderazgo en el desempeño de las empresas exportadoras colombianas. *Estudios Gerenciales*, 32(139), 137-145.
- Esteves, D. (2018). Colaborar para innovar: Contribuciones desde un caso portugués para rediseñar la noción de innovación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, enero-junio, 7-30.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista* (documentos de trabajo, informes de métodos de investigación y diagnóstico en educación, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima: Grade.
- Fullan, M. (2002). El líder del cambio, *Liderazgo educativo*, 59 (8), 16–20
- Fullan, M. (2008). *Las claves del cambio en la escuela. El significado del cambio educativo*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. y Quinn, J. (2016). *Coherence*. Toronto: Corwin.

- Furtner MR, Baldegger U, Rauthmann JF (2013) *Leading yourself and leading others: Linking self-leadership to transformational, transactional, and laissez-faire leadership*.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85.
- Gairín, J. (2015) *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 228-256. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508>
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Gallager, T. (2013). Contact and context: Sharing education and building relationships in a divided society. *Research papers in Education*, 2, 1-18.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Giroux, H. (2016). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/124406>
- Gittell, J. H., Seidner, R., & Wimbush, J. (2010). A relational model of how high-performance work systems work. *Organization Science*, 21(2), 490-506. <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0446>
- Global Perspective, Lisse, Swets and Zeitlinger.
- Gobierno Regional de Magallanes. (2012). *Estrategia de Desarrollo Regional 2012-2020*.
- Gómez, J. (2017). *Los 13 estilos de liderazgo*. Recuperado de <https://ined21.com/13-estilos-de-liderazgo/>

- Gonos, J. y Gallo, P. (2013). Model for leadership style evaluation. *Management*, 18(2), 157–168.
- González, L. (2014). *Materiales y recursos didácticos en el aula de matemáticas*. Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- Gutiérrez, I. (2015). *La innovación educativa en centros de secundaria*. Universidad de Cantabria, Cantabria, España.
- Hallinger, P. (2003). *Reshaping the Landscape of School Leadership Development*
- Hallinger, P. (2010). *Gateways to leading learning. Leading educational change. APCLC Monograph Series* (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., y Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal instructional management rating scale*. New York: Springer.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press.
- Hernández Ferrusquia , A., & Baustista Bautista , G. (2020). Tipos de Liderazgo en el contexto Escolar . *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria* No. 4, 8(16), 1-3. Recuperado a partir de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/6119>
- Hernández, E. y Navarro, M. J. (2018). *Redes educativas locales para la mejora escolar*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 29-42. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1669>
- Hernández, R.; Fernandez, C. y Batista, P. (2006). *Metodología de la investigación* 4da. México: McGraw-Hill.
- Hernández, Y. (2015). Factores que favorecen la innovación educativa con el uso de la tecnología: una perspectiva desde el proyecto coKREA. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 39-52.

- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J., & Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el proyecto ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35, 2, 499-518.
- Hildreth, P., & Kimble, C. (2004). *Knowledge Networks: Innovation through Communities of Practice*. Oakland, CA, USA: Idea Group Publishing.
- Hodge, B., & Johnson, H. (1970). *Administración y organización*. Argentina: El Ateneo.
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje* (Tesis Doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 9(2), 82-104.
- Huber, S. (2004). Context of research, in Huber, S. (Ed.), *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*, Londres, Routledge.
- Iglesias, M., Lozano, I., & Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34.
- Instituto Nacional de Estadísticas, 2020. <https://www.ine.cl/>
- Investigaciones Pedagógicas. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/trabajo-colaborativo.pdf>
- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: Visiones y prácticas de los actores. *Calidad de la Educación*, 51, 350-381.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Lamas, M. (2013). *Innovación escolar: un análisis histórico-cultural y sistémico de cambio* (Tesis Doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

- Lamas, M., & Lalueza, J. L. (2016). Innovar en el aula. Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la práctica. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 243-258.
- Lavín, J. y Farías, G. M. (2012). Perfil y prácticas educativas del docente orientado a la innovación en las escuelas de negocios en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 117-127. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299129030006.pdf>
- Leadership. Likert, R. (1968). *El factor humano en la empresa: Su dirección y valoración*. Bilbao, España: Deusto.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012: With a discussion of the research foundations*. Toronto, ON: The Institute for Educational
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321495>
- León, R., Tejada, E., & Yataco, M. (2014). Las organizaciones inteligentes. *Industrial Data*, 6(2), 082. <https://doi.org/10.15381/idata.v6i2.6087>
- Lewis, P., y Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School Leadership & Management*, 28(2), 127–146.
- Lorenzo, M. (2011). Las comunidades de liderazgo como espacio de cultivo emocional de líderes educacionales. Paper. *Congreso RIAICES*, Faro, febrero de 2011.
- Lozado, L. (2013). Impacto de los estilos de liderazgo en el clima institucional del Bachillerato de la Unidad Educativa María Auxiliadora de Riobamba. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 8(2), 192-206.
- Magallanes y Antártica chilena. *Construyamos el Futuro*. Punta Arenas, Universidad de La Frontera

- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52).
- Martínez, P. C. M. (2006). El método de estudio de caso. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación*. Recuperado de http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Medina Rivilla, Antonio; Gómez Díaz, Rosa María EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO: COMPETENCIAS NECESARIAS PARA DESARROLLAR UN PROGRAMA DE MEJORA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 53, núm. 1, enero, 2014, pp. 91-113 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile
- Medina, A. & Gómez, M. R. (2018). El líder pedagógico-emocional y su entorno: la figura del director en un centro de Educación Secundaria. En I. Del Arco y P. Silva. *Tendencias nacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp.134-150). Madrid: Wolters Kluwer
- Medina, A. y Gómez, R.M. (2012). La dirección escolar-liderazgo para intervenir en programas de atención a la diversidad y bilingüismo en un centro de Educación Secundaria. Paper, *Congreso Internacional de Organización Educativa, Universidad de Granada*, 18-20 de diciembre
- Mena, I., & Valdez, A. M. (2008). *Clima social escolar*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Meredith, E., Rickard, D., y Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association
- Mind Tools. (2012). *Los 10 estilos de liderazgo más frecuentes en las organizaciones*. Recuperado de <http://www.losrecursoshumanos.com/los-10-estilos-de-liderazgo-mas-frecuentes-en-las-organizaciones/>
- MINEDUC (2019) Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e

- MINEDUC (2016) *Política de Fortalecimiento de Liderazgo*.
http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/Documento-Pol%C3%ADtica-Liderazgo_Texto-completo.pdf
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Recuperado de MINEDUC website:
http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf
- MINEDUC. (2018). Política de fortalecimiento del liderazgo escolar 2014—2017. *Liderazgo Escolar*. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/2018/01/26/politica-fortalecimiento-del-liderazgo-escolar-2014-2017/>
- Morales, M., & López, V. (2019). *Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción*. ResearchGate.
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Moreno, E. (2008). *Manual de Uso de SPSS*. Madrid, España: UNED.
- Moráguez, A. (2006). El método Delphi. GestioPolis.com. Disponible en:
<http://www.gestiopolis.com/canales6/eco/metodo-delphi-estadistica-e-investigacion-cientifica.htm>
- Moya, J. y Luengo, F. (2019). *Capacidad Profesional Docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo*. Madrid: Anaya.
file:///C:/Users/PC/Downloads/1.CapituloLibro_Bolivar.pdf
- Muijs, D., & Ruyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1007/s10833-013-9223-8>
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5352>

- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, 4e, pp. 11-24. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>
- Murrillo Torrecilla, j., Martínez Garrido, C., & Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una Educación Eficaz . *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 9 (1), 6-27.
- Navinés, R., Santos, R. M., Olivé, V. & Valdés, M. (2016). Estrés laboral: implicaciones para la salud física y mental. *Medicina clínica*, 146(8), 359-366. doi.org/10.1016/j.medcli.2015.11.023
- Northouse, P. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- OCDE. (2008). *Improving School Leadership*. París, Francia: OCDE.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. París, Francia: OCDE.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. París, Francia: OCDE.
- Ojeda, L. (2017). *Teorías de los estilos de liderazgo*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/154797604.pdf>
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P.,
- OREALC/UNESCO (2016). *Liderazgo directivo docente es esencial para el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos*. Recuperado de <https://bit.ly/2pEfcWS>.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Paredes, J. P., Guitert, M. G. i, & Rubio, B. R. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1 (Número especial-XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa)), 101-114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118308>
- Parra, R. Ruíz, C. (2020), Formación para el Liderazgo Escolar: impacto del Plan de Formación para Directores en Chile. Universidad Autónoma de Barcelona. *IJELM*. Vol 8, N° 2. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijelm/article/view/4730/3160>
- Parrilla, Á., Sierra, S., & Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 51-69. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66362>
- Pascual, J. y Navío, A. (2018), *Concepciones sobre innovación educativa. Que significa para los docentes en Chile*. Tesis de Máster. https://www.researchgate.net/publication/329835485_Concepciones_sobre_innovacion_educativa_Que_significa_para_los_docentes_en_Chile
- Pascual, R. (1998). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Pérez, R. (2015). Análisis de las Instituciones educativas y técnicas para la transformación continua. Estudio de casos de escuelas y prácticas innovadoras. En *Innovación de la educación y la docencia* (pp. 81-120). Madrid, España: Ramón Aceres.
- PNUD. (2013). *Educación. La agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Talleres del tercer Mundo Editores.
- Poggi, M. (2019). Liderazgo escolar y formación directiva: Reflexiones desde América Latina. En *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Pont, D., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar: Volumen I, políticas y prácticas*. París, Francia: OCDE.

- Praderas, M. (2015). *Análisis de los estilos de liderazgo según teoría situacional y formación de líderes a través de las asignaturas impartidas por la carrera de Ingeniería Comercial*, Campus Chillán. (Tesis de pre-grado inédita). Universidad del BioBio, Chillán, Chile.
- Quinsee, S. (2004). «3 stars for effort»: designing pedagogic models for online learning delivery. Presentado en *ECEL 2004: the 3rd European conference on elearning*, Paris, Francia.
- Rabinowitz, P. (s. f.). *Caja de herramientas comunitarias. 13 Estilos de liderazgos*. Recuperado de <https://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/liderazgo/ideas-y-liderazgo/estilos-de-liderazgo/principal>
- Ramírez, C., García, E., & Cruel, J. (2017). *Gestión educativa y desarrollo social. Dominio de las Ciencias*, 3(Extra 1), 378-390. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6134923>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En *Handbook of research on teacher education*. Nueva York, EEUU: Guyton, Edith.
- Rimari, W. (2017). *La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo*. Recuperado de https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf
- Ríos, D., Maturana, D., Almonacid, C., Shink, H., & Jaramillo, I. (2010). Innovaciones en centros educativos vulnerables: Liceos que optimizan la gestión para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5361708>
- Robbins, S. y Coulter, M. (2013). *Administración* (10ma ed.). México: Pearson Education.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis. *ACEL*, 41, 1-28. Recuperado de <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60170>
- Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82,. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

- Rodriguez, G. y Gairín, J. (2020). Prácticas de liderazgos intermedios en organizaciones escolares en Chile. *Escuela de Liderazgo*. SSN-e 2014-9018. Vol.8, N° 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7295237>.
- Rosales-Yepes, A., Montes-Miranda, A., & Figueroa-Gutierrez, V. (2020). El liderazgo escolar en las políticas educativas latinoamericanas. *Revista ESPACIOS*, 41(33). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n33/20413309.html>
- Ruay, R., & Ferrada, J. (2017). La innovación educativa en una universidad regional chilena: La experiencia de un observatorio. *Revista Boletín Redipe*, 6(1), 37-49. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/170>
- Rubia, F. (2018). Propuesta de niveles o estadios de complejidad organizativa en la innovación escolar. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, 23(8). Recuperado de <http://feae.eu/wp-content/uploads/2018/03/Forum-Arag%C3%B3n-23.pdf#page=30>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Said-Hung, E., Valencia-Cobos, J., & González, E. (2017). La promoción de experiencias de innovación educativa en TIC en los centros escolares. Caso región Caribe colombiana. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 457-473.
- Salazar, R. (2018). *TIC y emociones en educación infantil: una propuesta didáctica* (Tesis de pre-grado inédita). Universidad Internacional de La Rioja, Madrid, España.
- Santos, M. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid, España: Morata.
- Santos, M. A. S., Jover, G., Naval, C., Álvarez, J. L., & Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (Cupain). *Educación XXI*, 20(2), 39-71. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19031>
- Schmelkes, S. (1998). Investigación educativa y gestión escolar: ¿Un binomio ejemplar? *Caleidoscopio*, 3, 21-30.
- School performance. *SET Research Information for Teachers*, (1), 1–8.

- Sierra, R. (2013). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. (14a Ed.) Madrid: Paraninfo.
- Silva, P., del Arco, I., & Flores, Ò. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 70(1), 109-124. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427>
- Skogstad A, Hetland J, Glasø L, Einarsen S. (2014) Is avoidant leadership a root cause of subordinate stress? Longitudinal relationships between laissez-faire leadership and role ambiguity. *Work Stress* 28: 323-341.
- Solé, J. (2020), El cambio Educativo ante la Innovación Tecnológica. la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. *Teoría de la Educación*, SSN 1130-3743, vol 31, N°. 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7174734>
- Tarabini, Aina (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>. R.
- Tejada, J. (2008). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores*. Granada, España: Aljibe.
- Thieme, C., & Treviño, E. (2013). School Choice and Market Imperfections: Evidence From Chile. *Education and Urban Society*, 45(6), 635-657. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013124511413387>
- Tomás, M., Borrel, N., Castro, D., Feixas, M., Dolors, B., & Fuentes, M. (2009). *La cultura innovadora de las universidades*. Barcelona, España: Octaedro.
- UNESCO. (2016). Serie *Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Texto 1 Innovación Educativa. Lima, Perú: Cartolan EIRL.
- Uribe, M. (2016). Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 304-322. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4547>

- Vaillant, D. (2015). Liderazgo educativo en América Latina: Tendencias y desafíos. *Red Age Uruguay*, 1(1-2), 2-48.
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo Escolar Evolución de Políticas y Prácticas y mejora de la calidad educativa. In: UNESCO. **Education for all 2000-2015: achievements and challenges**. [S. l.]: Unesco, 2015. p. 1-27. Background paper prepared for the education for all global monitoring report 2015. [[Links](#)]
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vargas, F. (2018). *El rol del liderazgo educativo en el desarrollo espiritual estudiantil: Una aproximación a partir de las voces de directores de colegios laicos y confesionales de la región de Valparaíso* (N.o Nota Técnica N° 11). Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Vargas, L. D., Niño, C. L. & Acosta, J. Y. (2017). Estrategias que modulan el síndrome de Burnout en enfermeros (as): una revisión bibliográfica. *Revista Ciencia y Cuidado*, 14(1), 111-131. doi.org/10.22463/17949831.810
- Vicente de Vera, M.I. & Gabari, M.I. (2019). Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la Evaluación de Burnout-Resiliencia en Docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 104-134. DOI: 10.17583/ijelm.2018.3519
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente en la Reforma Educativa Chilena. *Estudios Sociales*, Santiago de Chile, 117, 123-147.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile; CEPPEUC.

- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2018). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, José, & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Fundación Chile. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=550072>
- Weinstein, José, Muñoz, G., & Flessa, J. (2019). Liderazgo Directivo para la calidad de la educación: Aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la Educación*, 0(51), 10-14. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.793>
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid, España: Morata.
- Zellman, M. (2015). *La voz de Houston*. Disponible en <http://pyme.lavoztx.com/lasventajas-del-estilo-de-liderazgo-transformacional-5683.htm>.
- Zuzama, J. M. (2015). *Liderazgo: estilos de liderazgo según Kurt Lewin y análisis de un caso real*. (Tesis de pre-grado inédita). Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca, España.

PARTE VIII. ANEXOS

Anexo N° 1 Guion entrevista directores.

Anexo N° 2 Guion entrevista profesores.

Anexo N° 3 Transcripción de una entrevista a un director

Anexo N° 4 Transcripción de una entrevista a un docente

Anexo N° 5 Cuestionario

Anexo N° 6 Carta de invitación para participar en el estudio (profesores y directivos)

Anexo N° 7 Resultados validación de los jueces

Anexo N° 1 Guion entrevista directores.

Entrevistas directores		
Objetivos	Categoría/Dimensiones	Preguntas
1. Identificar el estilo de liderazgo que contribuye en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación.	Estilo liderazgo: <ul style="list-style-type: none"> • Gestión del liderazgo y toma de decisiones • Delegar responsabilidades • Participación activa del liderazgo • Responsabilidad ante logros y fracasos • Apertura a los cambios • Reconocimiento de los cambios e innovaciones • Gestión de las resistencias 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo ejerce su liderazgo o cuál es su visión en torno a: la participación, la toma de decisiones, el delegar responsabilidades. 2. ¿Cómo se siente más cómodo, participando activamente en las acciones del establecimiento o dejando hacer al personal? 2. ¿Qué piensa con respecto a responsabilizarse de los logros y fracasos de la institución? 3. ¿Cómo gestiona la inclusión de nuevas formas de hacer las cosas, ya sea a nivel pedagógico o de la gestión administrativa? 4. ¿Qué acciones o aspectos institucionales destaca como los que han permitido tener el logro que han alcanzado como institución? 5. ¿Cómo gestiona las resistencias de grupos o funcionarios a los cambios e innovaciones?
2. Analizar la influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación.	Implicación docente con la innovación: <ul style="list-style-type: none"> • Confianza en el desempeño del personal • Promoción de la participación • Compromiso y motivación • Estimulación del trabajo colaborativo • Promoción de un buen clima laboral 	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Cuál es su opinión sobre el personal a su cargo en cuanto a: las capacidades, las relaciones entre ellos, relación con UD, esfuerzo, compromiso institucional? 7. ¿Qué acciones realiza para motivar y comprometer a los docentes y personal a su cargo para asumir nuevos desafíos? 8. ¿Qué acciones realiza para promover un trabajo colaborativo? 9. ¿Cómo promueve la existencia de un clima laboral favorable para la institución?
3. Comprender el rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas.	Comprensión del rol directivo en la innovación escolar: <ul style="list-style-type: none"> • Importancia del liderazgo escolar • Liderazgo para innovación 	<ol style="list-style-type: none"> 10. ¿Cree usted que el liderazgo es importante para que el establecimiento incorpore cambios e innovaciones? ¿Por qué? 11. ¿Cómo su liderazgo contribuye a generar innovaciones en el plano pedagógico o de gestión administrativa?

Anexo N° 2 Guion entrevista docentes

Entrevistas docentes		
Objetivos	Categoría/Dimensiones	Preguntas
1. Identificar el estilo de liderazgo que contribuye en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación.	Estilo liderazgo: <ul style="list-style-type: none"> • Gestión de la participación y decisiones • Delegar responsabilidades • Participación activa del liderazgo • Responsabilidad ante logros y fracasos • Apertura a los cambios • Reconocimiento de los cambios • Gestión de las resistencias 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su opinión respecto a cómo se desarrolla en su escuela: la participación, la toma de decisiones, el delegar responsabilidades. 2. ¿En su escuela la dirección participa activamente de las actividades o deja que los docentes y funcionarios las realicen libremente? 3. ¿Visualiza que en su escuela se promueve desde la dirección el responsabilizarse de los logros y fracasos? ¿De qué forma? 4. ¿En su escuela se promueve la inclusión de nuevas formas de hacer las cosas, ya sea a nivel pedagógico o de la gestión administrativa? y ¿con qué acciones? 5. ¿Cómo se gestionan las resistencias al cambio?
2. Analizar la influencia del liderazgo del director en la implicación de los docentes con la innovación.	Implicación docente con la innovación: <ul style="list-style-type: none"> • Confianza en el desempeño del personal • Compromiso institucional y Motivación del personal • Estimulación del trabajo colaborativo • Promoción de un buen clima laboral 	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Piensa que desde la dirección existe una confianza en sus capacidades personales y profesionales? ¿Se siente motivado, apoyado y con la libertad de proponer nuevas ideas? 7. ¿Qué acciones de la dirección de la escuela usted destaca que lo hacen comprometerse y motivarse para asumir nuevos desafíos? 8. ¿De qué manera desde la dirección se promueve un trabajo colaborativo?
Comprender el rol del liderazgo directivo en la generación de innovación de las escuelas.	Comprensión del rol directivo en la innovación escolar: <ul style="list-style-type: none"> • Importancia del liderazgo escolar • Liderazgo para innovación 	<ol style="list-style-type: none"> 9. ¿Cree usted que el liderazgo es importante para que el establecimiento incorpore cambios e innovaciones? ¿Por qué? 10. ¿Cómo el liderazgo directivo en su escuela contribuye a generar innovaciones en el plano pedagógico o de gestión administrativa?

Anexo N° 3 Transcripción de una entrevista a un director

- **Escuela:** nn
- **Nombre:** nn
- **Fecha de la entrevista:** noviembre 2019
- **Hora de Inicio:** 11:20
- **Hora Término:** 12:15

1.- Cómo ejerce su liderazgo o cuál es su visión en torno a: la participación, la toma de decisiones, el delegar responsabilidades.

Mmm... para mí ejercer el liderazgo es diálogo, es comprensión, es motivar, motivarse también... es recoger puntos de vistas, es sentido común... la toma de decisiones es escuchar, escuchar y escuchar... luego de eso analizar, considerar a las personas desde la persona y desde lo técnico y profesional luego...

...generalmente consulto todas las decisiones cuando involucra a las personas y si tiene relación con los docentes, con aspectos educativos, consulto a todos, a todas las personas que sean pertinentes y finalmente tomo una decisión pensando en el bienestar de la escuela.

En cuanto a delegar creo (pausa) por supuesto, creo que hay expandir el liderazgo, no es compatible que la institución crezca y estés en todas, debes también generar, cultivar nuevos liderazgos, esto implica que debes generar otros liderazgos, responsabilizar a otros miembros de la institución.

2.- ¿Cómo se siente más cómodo, participando activamente en las acciones del establecimiento o dejando hacer al personal?

Absolutamente me siento mucho más cómodo y confiado... siendo parte de las actividades de la escuela, opinando, haciendo, ayudando, apoyando a los demás... si hay que levantar sillas, armar cosas, estar ahí... creo que con eso también doy ejemplo que existen momentos de planificar, crear; pero también hay veces en que debes ponerte el overol. Por lo tanto, trato en lo posible de acompañar a los demás funcionarios en cada actividad... me siento mejor, la verdad... bueno... pero igual siempre tengo que estar supervisando lo que se está haciendo, eso.

3.- ¿Qué piensa con respecto a responsabilizarse de los logros y fracasos de la institución?

Una de las cosas que tengo muy claras, es que merecemos tener logros, ya sea porque hemos trabajado con el mayor de los compromisos; pero también si no logramos los objetivos debemos responsabilizarnos y buscar los porqués no se cumplieron, o porqué fracasamos... por supuesto, para buscar cómo podemos mejorar. Si no te responsabilizas de los logros y fracasos, es difícil que puedas tener mejoras.

4.- ¿Cómo gestiona la inclusión de nuevas formas de hacer las cosas, ya sea a nivel pedagógico o de la gestión administrativa?

Aquí estamos en esa búsqueda siempre, no somos una escuela conformista, a pesar de tener buenos resultados, creemos que existe una forma distinta de mejorar... sin perder el objetivo primordial, pero siempre como institución existe el objetivo de incorporar cuestiones novedosas para mejorar, ya sea para las prácticas pedagógicas o formas innovadoras de organizarnos.

El grupo aporta en eso... estar abiertos a los nuevos conocimientos... que aporten por supuesto. Teniendo los pies en la tierra, porque si tomas todo te llenarás de cuestiones que se venden como mejora, pero que muchas veces no lo son... o no resultan. Hay que tener cuidado con eso.

5.- ¿Qué acciones o aspectos institucionales destaca como los que han permitido tener el logro que han alcanzado como institución?

Yo creo que el compromiso (pausa). Los funcionarios acá se caracterizan por ser comprometidos, querer a su institución, trabajar en equipo, apoyarse los unos a los otros. Tener objetivos claros, el centro en la mejora de los resultados académicos, pero por, sobre todo, que los estudiantes estén bien emocionalmente... estén contentos en su escuela.

Además, tenemos y buscamos el compromiso de las familias, sin ese compromiso es difícil de obtener buenos resultados. Nos necesitamos mutuamente con las familias. Es fundamental el trabajo de familia y escuela, ya que ambos tenemos el mismo objetivo...

Se ha buscado que todas las personas se sientan representadas, que se sientan partícipes de lo que estamos realizando, de todas las acciones, aunque estas sean pequeñas. La consideración que hay que tener con cada uno de las personas que trabajan en el establecimiento, ya sean asistentes, docentes y también los apoderados. Hacerlos sentir que ellos igual forman parte del establecimiento y también que lo que ellos piensan, lo que ellos sienten también son reflejados en las decisiones

que se toman como escuela, que no se les consulta o se les hace hacer un trabajo por hacer, sino que eso tiene un sentido y es por el bienestar siempre de nuestros estudiantes, para ir mejorando.

6.- ¿Cómo gestiona las resistencias de grupos o funcionarios a los cambios e innovaciones?

Cuando se explica que las cosas tienen buenas intenciones, buenas intenciones, con mucho diálogo se logra convencer de los cambios... muchas veces hay que provocar que las personas, los funcionarios propongan lo que la escuela desea... yo personalmente creo mucho en la pedagogía, en hacer pedagogía en cada cosa que hacemos... ello implica mostrar que un cambio, el integrar algo distinto de hacer tiene consecuencias positivas para la institución o para los mismos funcionarios. Claro, uno está convencido también por cuestiones concretas, no es que uno quiera convencer por convencer, es algo que tiene su argumento y bien profundo. Por eso insisto, explicar, explicar y explicar... los fundamentos, los argumentos nos llevarán a tener el mínimo de resistencias a los cambios....

Pero, pero... siempre encontramos resistencias. Hemos tratado de centrar estas resistencias o vencer estas resistencias tratando de incorporar la participación de estas personas, primero que todo, conversando con ellos, de acercarse, de preguntarles cómo están, del saludo afectuoso, lo primero que nos conozcan como personas y luego como profesionales.

7.- ¿Cuál es su opinión sobre el personal a su cargo en cuanto a: las capacidades, las relaciones entre ellos, relación con UD, esfuerzo, compromiso institucional?

Mire, tengo suerte de trabajar con un equipo muy capaz y comprometido, tiene mucho que aportar, más incluso de lo que logramos aprovechar... hay gente con capacidades, profesores destacados, son un orgullo, a veces a uno lo pueden ver como que quiere hacer parecer una realidad que no es tal, pero lo creo... hay gente que vive para la educación... docentes que cuentan que en sus vacaciones andan buscando cosas para sus estudiantes, planificando actividades académicas... buscando materiales, en fin, hay cuestiones que te hacen quedarte pensando... estos tipos son pura vocación. El compromiso es enorme, también eso lo motiva a uno a seguir, defenderlos, apoyarlos.

Yo hablo siempre en general, hay profesores que igual, son lo menos, pero que uno sabe que buscan encontrar algo malo y son más complicados en las relaciones, pero logran entrar al grupo. Pero claro, siempre necesitan comprobar todo. Pero en general, estoy conforme con su compromiso y las relaciones humanas que se dan.

8.- ¿Qué acciones realiza para motivar y comprometer a los docentes y personal a su cargo para asumir nuevos desafíos?

Yo creo que el trato con las personas es fundamental, demostrar el afecto y que valoras más a la persona que hay detrás, de motivar... una buena conversa, hacer sentir que te interesas por ellos, que apoyas sus ideas o le dices con franqueza que no está bien... si corriges una actitud, es eso, no la persona. Importante es mostrar hacia dónde vamos como institución, qué nos falta, qué debemos mejorar, pero también hay que disfrutar los pequeños logros... hay que impregnar orgullo por lo nuestro, nuestra escuela, yo creo que estas son cosas que nos han permitido tener logros reconocidos por las autoridades, por las familias y por nosotros mismo.

9.- ¿Qué acciones realiza para promover un trabajo colaborativo?

Formar grupos de trabajo, instalar la reflexión, la nueva política nacional docente, donde está presente como uno de los principios el trabajo colaborativo. Incluso se evalúa en la evaluación docente el trabajo colaborativo de cada profesor. Por lo tanto, tratamos de empujar en ese sentido, difundir que es importante y que también que es parte de nuestra profesión.

10.- ¿Cómo promueve la existencia de un clima laboral favorable para la institución?

Hay cuestiones que hemos trabajado muy bien intencionadas, como el bienestar, realizar actividades de compartir fuera de la escuela, celebrar cumpleaños, acercarnos en lo humano. Esto no es fácil, porque se dan conflictos entre colegas, se acusan, etc. Esto implica estar atentos, para que los conflictos no se nos escapen. Bueno, también propiciando el diálogo. Como lo manifestaba hay que explicar, hacer pedagogía... hablar de los conflictos que se producen en las organizaciones, por qué fracasan en este ámbito muchas organizaciones.... Mira si tú hablas de eso, se produce otra mirada al respecto ¿Te das cuenta?

11.- ¿Cree usted que el liderazgo es importante para que el establecimiento incorpore cambios e innovaciones? ¿Por qué?

Claro que sí, indudablemente, estoy convencido que el liderazgo puede transformar una institución en una institución exitosa, como también puede destruir una institución que funciona bien.

El liderazgo es fundamental en todo sentido, por supuesto que, para realizar cambios e innovaciones, porque es y se espera que como líderes; integres y motives la inclusión de acciones y formas nuevas de hacer las cosas. Creo en eso que se ha estudiado, donde se sostiene que los

directores de escuela podemos influir en los resultados y que después de los docentes somos los que podemos generar más mejoras. También que podemos influir en las capacidades y en el trabajo eficiente de los docentes, eso es así, puedes generar o propiciar la generación de capacidades en los docentes y funcionarios. Esto es muy potente, pero nosotros debemos tenerlo claro, de eso se trata, de influir, de generar los cambios para una educación de calidad para nuestros chicos.

12.- ¿Cómo su liderazgo contribuye a generar innovaciones en el plano pedagógico o de gestión administrativa?

Es un trabajo minucioso... mire usted... de planificación, de conversación, de motivación a los demás... de trabajo con las familias, con los asistentes de la educación... en fin, todo ese esfuerzo te lleva a influir a que te crean al momento de proponer cambios, hay que convencer y ser convincente.

Para ello debes ser objetivo, escuchar a todos, demostrar... En fin, ejercer tu liderazgo. De esa forma puedo apoyar la generación de innovaciones, desde la dirección.... Pero también apoyando ideas de los docentes o de otros funcionarios del establecimiento. También del ministerio o de alguna fundación. Los cambios no sólo se le ocurren a uno... puede ser de cualquiera y si son buenos, pues se deben apoyarse. Claro que esto que le digo, parece fácil, pero no lo es... hay tanta cuestión que también te limita... el tiempo pues oiga. Nos piden, muchas cosas que te alejan de lo principal... mucho papeleo que no sirve. Esto nos preocupa, no lo digo yo, es tema de la conversa entre directores, no te queda tiempo para dedicarte a lo <pedagógico... puro papeleo. Te quita tiempo y no te permite generar todos los cambios, las mejoras, que se necesitan.

Anexo N° 4 Transcripción de una entrevista a un docente

- **Escuela:** nn
- **Nombre:** nn
- **Fecha de la entrevista:** noviembre 2019
- **Hora de Inicio:** 11:20
- **Hora Término:** 12:15

1.- Cuál es su opinión respecto a cómo se desarrolla en su escuela: la participación, la toma de decisiones, el delegar responsabilidades.

Primero, lo correspondiente a la participación, eehh.. en las diversas actividades de la escuela se integra a todos los estamentos de la comunidad educativa, sean todos parte, la cual es generada por la dirección en lo macro para potenciar los sellos institucionales, la visión, misión y desarrollar los planes y acciones del PME (Plan de Mejoramiento Educativo) y Convenio de desempeño (de acuerdo a Ley Subvención escolar Preferencial). De esta forma la dirección organiza y programa sistemáticamente desde el inicio escolar con fechas determinadas, las, las reuniones de: los consejos escolares, consejo de profesores, reuniones de centro general de padres, reuniones de padres y/o apoderados y las actividades del centro de estudiantes con horas asignadas para los coordinadores. Bien ordenado desde el inicio.

Lo otro, existe una alta participación de los funcionarios en las diversas actividades de la escuela... porque existe un compromiso e identidad con la escuela... **¿Cómo se logró eso?...** bueno, la cual se trabajó y motivó desde su fundación, también la invitación y motivación de la dirección para participar en todas las actividades programadas, pero también, debo decir que existen unos pocos funcionarios que participan obligados por temor a no agradar a la dirección.

En relación a la toma de decisiones, la mayoría de las veces, digo, la dirección presenta sus ideas al equipo de gestión, a los directivos, los cuales escuchan, acatan y también aportan o general nuevas ideas u observaciones a lo planteado. Aunque usualmente, diría mmm, siempre, son las ideas de dirección las que priman, no así las acciones del proceso que son trabajadas en conjunto con el equipo de gestión.

Ahora, si esa toma de decisiones está relacionada con un conflicto que se presenta en el establecimiento, la dirección tiene, eehh, la claridad en identificar el problema, recopilar información e identificar alternativas posibles, siempre tomando una decisión, aunque con cierto sesgo subjetivo... diría.

Una de las fortalezas, fortalezas que tiene la dirección es delegar responsabilidades en su equipo directivo y técnico pedagógico, sí. La forma de trabajo es: mire después de definir quién sería o es quien coordine tal o cual actividad, entrega los lineamientos generales, sin interferir en los procesos, queriendo participar o ayudar a excepción, si tiene alguna responsabilidad en esa actividad, lo cual denota confianza en su equipo de gestión.

Cuando se delega responsabilidades a los docentes, depende de las características personales de éste o estos... las cuales en algunos casos requieren mayor supervisión y apoyo. Y en otros en que se reconoce sus competencias y compromiso se les deja actuar, teniendo siempre claros los objetivos y la información de las actividades a desarrollar.

2.- ¿En su escuela la dirección participa activamente de las actividades o deja que los docentes y funcionarios las realicen libremente?

La dirección da las directrices generales, claramente definidas y las actividades siempre tienen un coordinador o una persona a cargo que es responsable de la ejecución, siempre con conocimiento de la dirección. La dirección no interviene en el proceso, salvo si es parte de alguna acción.

En relación a la libertad de acción, depende de las competencias de la persona responsable de la actividad, que para algunos es total y para otros con más apoyo y supervisión constante. Ahora, toda acción siempre está en conocimiento de dirección.

3.- ¿Visualiza que en su escuela se promueve desde la dirección el responsabilizarse de los logros y fracasos? ¿De qué forma?

Haber, desde la dirección sí se promueve responsabilizarse de los logros, sí, sí... dando más énfasis, dependiendo de quién es el gestor de las ideas; si es la dirección, se nota un mayor interés de su parte, de la dirección me refiero, éstos son más valorados o se trabaja más profundo; pero si los logros son ideados o gestionados por otra persona, son mencionados y valorados, pero no con la misma importancia que si son, son más propios de la dirección.

Mire, debo decir que los logros de la escuela a nivel pedagógico o que tengan relación al sello o proyecto de la escuela son valorados y se promocionan más; sin embargo, hay otros, que pueden ser importantes, que no se mencionan mucho.

¿Respecto a los fracasos?

Sí, sí, también se promueve responsabilizarse de los fracasos, claro para enmendar rumbos, aunque desde el punto de vista de dirección no tiene fracasos, creo que faltaba una mayor autocrítica.

¿De qué forma?

En relación a los logros generales de la escuela como el resultado Simce y otros del proyecto educativo, son muy valorados en los consejos de profesores y comunidad, ejemplo, aplausos, agradecimientos y regalos, etc. Y en los fracasos se conversa con la persona involucrada para analizar el porqué de determinados resultados deficientes.

4.- ¿En su escuela se promueve la inclusión de nuevas formas de hacer las cosas, ya sea a nivel pedagógico o de la gestión administrativa? y ¿con qué acciones?

Sí, sí, se promueve y se aceptan las nuevas formas de hacer las cosas en lo pedagógico especialmente, a excepción si esta es un lineamiento de la escuela, como es, por ejemplo, la planificación de clases. Ahí no existe, no existe mucha flexibilidad, es una cuestión de escuela, no hay mucho movimiento.

También, pero en lo pedagógico, por ejemplo, si un docente cree que ciertas cosas se pueden trabajar de forma diferente, una metodología diferente, etc. Son aceptados, también la utilización de medios tecnológicos, también son aceptadas y promovidos para toda la escuela, si se ven resultados buenos para la escuela.

5.- ¿Cómo se gestionan las resistencias al cambio?

La resistencia al cambio, se maneja en algunos casos, hablando, hablando con docentes con cierto liderazgo en la comunidad educativa, de esta forma es más sencillo la aceptación y adaptación a la nueva situación... si se utiliza a los liderazgos para convencer, primero.

También, también, se plantea explicando el motivo, las consecuencias positivas, tanto para la institución como para los funcionarios. Este planteamiento se hace en el consejo de profesores y se puede o hay libertad para conversarlo abiertamente... escuchar las opiniones de los docentes, para que se sientan partícipes de los cambios y asuman responsabilidades también, claro y compromiso con las acciones.

6.- ¿Piensa que desde la dirección existe una confianza en sus capacidades personales y profesionales? ¿Se siente motivado, apoyado y con la libertad de proponer nuevas ideas?

Creo que desde la dirección... existe confianza en el trabajo que realizo. Me siento apoyada, porque, porque la dirección no interfiere en las decisiones que me corresponde, de acuerdo a mi función. Sin embargo, me gustaría alguna palabra de estímulo, de mayor motivación suficiente por mi trabajo, ni el reconocimiento por el esfuerzo realizado... ahora, no es que lo espere, así como que me sienta mal, porque creo que realizando bien mi trabajo y desarrollando mi profesión es la mejor satisfacción.

También, he tenido la libertad para proponer y desarrollar innovaciones de proyectos relacionados con las acciones que realizo, como el proyecto “escuela saludable” el cual tiene un nivel de reconocimiento importante o innovaciones, en el plano pedagógico, comprensión lectora, por ejemplo. Además, de acciones en la inclusión de la familia al establecimiento, que son y han sido innovaciones reconocidas más allá de la propia comunidad educativa.

7.- ¿Qué acciones de la dirección de la escuela usted destaca que lo hacen comprometerse y motivarse para asumir nuevos desafíos?

Mire... como acción, la capacidad de organización de la dirección es muy eficiente, con directrices claras, fundamentadas y acciones definidas. Se prioricen las actividades de acuerdo a la misión, visión y metas institucionales, fíjese. Al mismo tiempo que se perciba que tiene confianza en las competencias de su equipo directivo y técnico pedagógico, que se delegan responsabilidades sin mayor interferencia en el proceso de estas actividades, se deja trabajar, si todo va bien. Lo otro, la dirección tiene conocimiento cabal de las actividades que se están desarrollando en la escuela, porque hay una buena comunicación en lo profesional, importante.

Otra acción destacable de la dirección es que siempre facilita o gestiona los recursos económicos para desarrollar las actividades.

Después de trabajar por muchos años en una misma escuela y con cuatro directores diferentes y cuya institución siempre se destacó por obtener logros, considero que el asumir nuevos desafíos más bien está basada con la identidad y compromiso con el establecimiento, formando las bases para un sistema de trabajo ordenado; además de las competencias del cuerpo docente que forman la escuela, quienes en su mayoría son excepcionales. Y desde esta experiencia mi punto de vista es que el compromiso y motivación para desarrollar nuevos desafíos tiene directa relación con las características personales de cada uno, pues es el profesional quien tiene las competencias, el compromiso y motivación para realizar un buen trabajo; independientemente de la dirección... ese es mi pensamiento al respecto.

8.- ¿De qué manera desde la dirección se promueve un trabajo colaborativo?

El trabajo colaborativo lo promueve desde el inicio del año escolar con la organización de los horarios de los docentes, para ordenar el trabajo entre los docentes que realizan las mismas asignaturas, con los profesionales que trabajan en el PIE (programa de integración escolar). Desde el inicio se programa, para que se trabaje en colaboración, cooperándose unos a otros.

Así también promueve la capacitación docente especialmente para trabajar la inclusión. La contratación de una docente para apoyar la parte técnica pedagógica, que es muy importante y quien colabora con las docentes en diferentes acciones.

En los consejos, se difunden prácticas pedagógicas en los Consejo de profesores donde algún docente comparte su experiencia exitosa del aula.

Para desarrollar las acciones de la Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO) el equipo directivo y técnico pedagógico realiza este trabajo respetando las habilidades de cada una, lo cual hace el trabajo más enriquecedor.

9.- ¿Cree usted que el liderazgo es importante para que el establecimiento incorpore cambios e innovaciones? ¿Por qué?

El liderazgo en la función directiva es muy importante, porque debe lograr en los docentes la motivación suficiente para convertirlos en agentes de cambio.... Esto es fundamental.

Creo que, este liderazgo debe estar basado en una formación profesional, me refiero a la capacitación, la cual influye en la confianza y respeto que los funcionarios tienen de la dirección. Así también en los tiempos actuales ya no debe existir un director que sólo organiza, dirige y controla; sino que además debe impulsar y facilitar procesos de cambios. Y es lo que sucede en la escuela, tanto dirección como el equipo directivo técnico y pedagógico tienen la formación profesional para desempeñar los cargos. Y la mayoría de los docentes está en constante capacitación para ejercer liderazgos en sus respectivos cursos también. Eso.

10.- ¿Cómo el liderazgo directivo en su escuela contribuye a generar innovaciones en el plano pedagógico o de gestión administrativa?

En la misma línea que lo anterior, la motivación por su trabajo es una de las características de la dirección, su alta capacidad de gestionar e influenciar en las personas y la perseverancia por lograr los objetivos trazados.

Promueve el desarrollo de los funcionarios a través de la capacitación instándolos a buscar en conjunto nuevas formas de generar logros en los aprendizajes de los alumnos, centrado en eso, los aprendizajes.

Y en lo administrativo se centra en obtener altos logros en las evaluaciones externas, a nivel comunal y Convenio directivo, motivando a los funcionarios para el desarrollo de éstos logros, para alcanzarlos digo.

Anexo N° 5 Cuestionario

CUESTIONARIO

Estimado Profesor:

Te invito a contestar este cuestionario que tiene como objetivo evidenciar las acciones directivas de su escuela que han contribuido al desarrollo institucional.

¡Se agradece su participación!

- Nombre de la institución:

Marca los datos según corresponda

Género:

Masculino

Femenino

Dependencia del establecimiento:

Municipal

P. Subvencionada

Ubicación del establecimiento:

Rural

Urbano

Antigüedad en la escuela actual:

0 a 5 años

6 a 10 años

Más de 10 años

Formación profesional:

Titulado

No titulado

Grado y/o formación más avanzada:

Diplomado

P. Título

Licenciatura

Magíster

Doctorado

Instrucciones:

Debe marcar con una “X” la opción en el casillero que represente tu opinión. Responda según el grado de acuerdo para cada una de las afirmaciones que se presentan.

Importante: conteste con la mayor sinceridad posible, el cuestionario es estrictamente confidencial.

Los valores numéricos poseen los siguientes significados cualitativos:

1 = MUY EN DESACUERDO

2 = EN DESACUERDO

3 = DE ACUERDO

4 = MUY DE ACUERDO

Influencia directiva en la implicación docente

Ítems	1	2	3	4
1- La acción directiva estimula a los docentes y equipos de la escuela a reunirse y dar soluciones a los problemas que se detectan.				
2- La acción directiva genera los espacios para la reflexión de los docentes en la búsqueda de las soluciones más adecuadas de los problemas.				
3- La acción directiva incentiva a los miembros de la comunidad educativa a implicarse en la ejecución de las propuestas de mejora.				
4- En mi escuela la acción directiva valora a los docentes como personas y considera su opinión.				
5- En mi escuela la acción directiva contribuye a generar vínculos de confianza entre el personal.				
6- En mi escuela la acción directiva estimula a los docentes a sentirse identificados con la institución, con sus metas y objetivos.				
7- En mi escuela la acción directiva establece canales de comunicación claros y conocidos por todos los actores.				

Estilo y características de liderazgo

Ítems	1	2	3	4
8- En mi escuela la acción directiva considera la participación de los docentes en la toma de decisiones.				
9- En mi escuela la acción directiva favorece el intercambio de ideas y posturas frente a distintas situaciones que se producen.				

10.- En mi escuela la acción directiva escucha y analiza junto al equipo las nuevas ideas propuestas.				
11- En mi escuela la acción directiva evalúa continuamente el cumplimiento de las tareas asignadas.				
12.- En mi escuela la acción directiva comunica las tareas específicas de los docentes y equipos de trabajo.				
13.- En mi escuela la acción directiva realiza un reconocimiento a los docentes que cree han realizado bien una tarea.				
14- En mi escuela la dirección otorga la confianza necesaria en la toma de decisiones de los encargados de los distintos equipos.				
15- En mi escuela la acción directiva genera una visión compartida de los responsables de los equipos y de los docentes.				
16.- En mi escuela la acción directiva procura una organización en la toma de decisiones de manera planificada.				
17- En mi escuela la concentración de las decisiones fundamentalmente recae en el director(a).				
18- En mi escuela la acción directiva es de imponer su voluntad en la toma de decisiones.				
19- En mi escuela la acción directiva procura tener el control de todo lo que ocurre en la institución.				
20- En mi escuela la acción directiva posee un rol pasivo dentro de la institución.				
21- En mi escuela la acción directiva posee un rol más de “dejar hacer”.				
22- En mi escuela la acción directiva delega responsabilidades sin realizar seguimiento y evaluación de las mismas.				
23- En mi escuela la acción directiva considera a los docentes como responsables con la capacidad necesaria para asumir responsabilidades y desafíos.				
24- En mi escuela la acción directiva expresa públicamente la necesidad y voluntad de cambio e innovación cuando es necesario.				
25- La acción directiva establece formas de organizar, de manera periódica y planificada, dinámicas para producir cambios y mejoras.				
26- En mi escuela la acción directiva promueve la inclusión de nuevas prácticas pedagógicas.				
27- En mi escuela la acción directiva tiene como objetivo principal el aprendizaje de los estudiantes.				
28- En mi escuela se analiza la realidad interna y externa de la institución en relación a los resultados educativos.				

Comprensión del rol directivo en la innovación

Ítems	1	2	3	4
29- En mi escuela la acción directiva posee un alto reconocimiento de la comunidad educativa como gestor de cambio e innovación.				
30- En mi escuela la acción directiva es fundamental para la incorporación de nuevos programas de mejora.				
31- En mi escuela la acción directiva apunta a una mejora sistemática a través de la incorporación de innovaciones pedagógicas y administrativas.				
32- En mi escuela la acción directiva es ejemplo de compromiso y responsabilidad con la institución.				
33- En mi escuela la acción directiva cuenta con información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones.				
34- En mi escuela existe un aprendizaje permanente del personal, siendo la base para los logros institucionales obtenidos.				

Si tiene alguna observación que piensa que es importante explicitarla; anótela aquí:

¡Muchas gracias por su participación!

Anexo N° 6 Carta de invitación para participar en el estudio (profesores y directivos)

Punta Arenas, abril de 20xx

Estimado Profesor (a),

Primero que todo, me es grato dirigirme a UD y hacerle llegar un cordial saludo.

La presente, tiene como objetivo solicitarle tenga a bien responder una entrevista enmarcada en la realización de una tesis doctoral, en la Universidad Autónoma de Barcelona, titulada “**La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas**”. Las escuelas seleccionadas para esta investigación, son establecimientos que han tenido mejoras significativas o buenos resultados a nivel académico o a través de la incorporación de innovaciones, ya sean pedagógicas o de gestión administrativa, por lo tanto, son escuelas destacadas por el sistema educativo.

La pretensión de dicha investigación es identificar con mayor profundidad las acciones que realizan los directores para construir una cultura organizativa en pro de la innovación escolar. Innovación definida como cambios que comportan mejoras.

La entrevista en ningún caso busca la realización de una evaluación a los directores, por tal motivo no se individualiza a los informantes ni a la escuela en particular. Todo el análisis posterior se realizará al conjunto de escuelas objeto de estudio y no por establecimiento.

Agradecido de su tiempo y dedicación. Se despide;

Juan Carlos Riveras León
Doctorando UAB, España

Punta Arenas, abril de 20xx

Estimado director (a):

Primero que todo, me es grato dirigirme a UD y hacerle llegar un cordial saludo.

La presente, tiene como objetivo solicitarle tenga a bien responder una entrevista enmarcada en la realización de una tesis doctoral, en la Universidad Autónoma de Barcelona, titulada “**La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas**”. Las escuelas seleccionadas para esta investigación, son establecimientos que han tenido mejoras significativas o buenos resultados a nivel académico o a través de la incorporación de innovaciones, ya sean pedagógicas o de gestión administrativa, por lo tanto, son escuelas destacadas por el sistema educativo.

La pretensión de dicha investigación es identificar con mayor profundidad las acciones que realizan los directores para construir una cultura organizativa en pro de la innovación escolar. Innovación definida como cambios que comportan mejoras.

La entrevista en ningún caso busca la realización de una evaluación de su trabajo o de su establecimiento, por tal motivo no se individualiza a los informantes ni a la escuela en particular. Todo el análisis posterior se realizará al conjunto de escuelas objeto de estudio y no por establecimiento.

Agradecido de su tiempo y dedicación. Se despide;

Juan Carlos Riveras León
Doctorando UAB, España

Anexo N° 7 Resultados validación de los jueces

Transcripción entrevista docente Resultados validación de los jueces (por ítems)

Objetivo 1 Analizar la influencia directiva en la implicación de los docentes con la innovación.	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	Si	No	Si	No	1	2	3	4	5
1- En mi escuela la acción directiva constantemente anima en la consecución de los resultados.	7	1	8	0				2	6
2- En mi escuela la acción directiva alienta la participación de todos para el logro de metas y objetivos.	8		8						8
3- En mi escuela la acción directiva le da tiempo al personal para apoyar su aprendizaje.	7	1	7	1				1	7
4- En mi escuela la dirección se muestra conforme por el buen desempeño de los docentes.	7	1	6	2		2		4	3
5- En mi escuela la acción directiva valora y considera la opinión de los docentes.	8	0	8	0					8
6- En mi escuela la acción directiva considera a los docentes como responsables con la capacidad necesaria para asumir los desafíos.	8	0	8	0				1	8
7- En mi escuela existe un buen clima laboral.	8	0	8	0				1	7
8- En mi escuela existe una preocupación por parte de la dirección por generar un buen clima laboral.	6	0	6	0				1	5
9- En mi escuela la acción directiva promueve la sana convivencia.	6	1	7	0				1	6
10- En mi escuela la acción directiva promueve el trabajo colaborativo.	7	0	7	0					7
11- En mi escuela la acción directiva estimula la generación de equipos de trabajo.	7	0	7	0					7
12- En mi escuela la acción directiva es ejemplo de compromiso con la institución, lo que anima a los demás miembros a actuar de la misma forma.	7	0	7	0				1	6
13- En mi escuela la acción directiva es flexible, adaptándose de acuerdo a como suceden las cosas.	6	1	6	1				1	6
14- En mi escuela la acción directiva es exigente y autocrítica con su trabajo.	7	0	7	0			2		5
15- En mi escuela la acción directiva promueve que la comunicación sea clara para que la información cumpla con su propósito.	7	0	7	0				1	6

16- En mi escuela la acción directiva gestiona recursos de apoyo para mejorar los resultados de la institución.	7 0	7 0	2 5
17- En mi escuela la acción directiva promueve la evaluación de las distintas acciones y programas que se ejecutan	7 0	7 0	1 6
18- En mi escuela la acción directiva pone énfasis en los resultados.	7 0	7 0	3 4
19- En mi escuela la acción directiva pone énfasis en los aspectos pedagógicos.	7 0	7 0	1 6
20- En mi escuela la acción directiva expresa públicamente la necesidad y voluntad de cambio e innovación.	7 0	7 0	2 5
21- En mi escuela la dirección se muestra abierta a la incorporación de experiencias de éxito.	7 1	7 0	1 6

Observaciones de los jueces:

- Similitud ítem 1 y 2; 7 y 8.
- Dos objetivos en los ítem 12.
- Corregir el ítem 3, 6.
- Ítems 4, 14, 18 y 19 no parecen importantes para la innovación.

Objetivo: Determinar la importancia asignada por los docentes y padres a los directivos en la generación de la innovación.	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	Si	No	Si	No	1	2	3	4	5
22- En mi escuela la acción directiva posee un alto reconocimiento de la comunidad educativa.	7	0	7	0				2	5
23- En mi escuela la acción directiva es fundamental para la incorporación de nuevos programas de mejora.	7	0	7	0				2	5
24- En mi escuela la acción directiva apunta a una mejora sistemática.	7	0	7	0				2	5
25- En mi escuela la acción directiva es muy importante en el desarrollo de la institución.	7	0	7	0				2	5

Observaciones:

No aparecen los padres.

Repetir “acción directiva, puede confundir”

Objetivo: Analizar el liderazgo que ejercen los directores en las escuelas innovadoras a estudiar.	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	Si	No	Si	No	1	2	3	4	5
26- En mi escuela la acción directiva considera la participación en la toma de decisiones.	6	1	7	0			1		6
27- En mi escuela la acción directiva valora los recursos humanos internos del establecimiento.	7	0	7	0			1		6
28- En mi escuela la comunicación es clave, produciéndose en todas direcciones.	6	1	6	1			1		6
29- En mi escuela la dirección es visible, participa permanentemente de las actividades del establecimiento.	6	2	6	1			1		6
30- En mi escuela la concentración de las decisiones fundamentalmente recae en una sola persona.	6	1	6	1		1	3		3
31- En mi escuela la toma de decisiones predominante es en forma vertical y descendente.	5	2	6	1		1	1		5
32- En mi escuela la acción directiva valoriza con mayor énfasis los recursos externos.	5	2	6	1	1		3	1	2
33- En mi escuela las relaciones se realizan en base a la autoridad.	6	1	6	1	2		1	1	3
34- En mi escuela la acción directiva posee un rol más observador que activo.	6	1	6	1			3	1	3
35- En mi escuela la acción directiva posee un rol más de “dejar hacer”.	6	1	6	1	1		1	1	4
36- En mi escuela la acción directiva delega responsabilidades sin realizar seguimiento y evaluación de las mismas.	5	2	7	0	1			2	4
37- En mi escuela se relaciona el fracaso a situaciones externas a la institución.	6	1	6	1	1		1	1	4

Observaciones de los jueces:

- Ítem 26 ¿a quién se refiere?
- Ítem 27 similar al 5.
- Ítems 28 y 31 tiene dos objetivos.
- Ítem 32 ¿a qué recursos se refiere, humanos o materiales?

Objetivo: Detectar prácticas de liderazgo que ha contribuido a la instalación de una cultura de innovación.	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	Si	No	Si	No	1	2	3	4	5
38- En mi escuela existe la cultura de responsabilizarse de los logros y fracasos, tanto de los directivos como de los docentes.	7	0	7	0			1	2	4
39- En mi escuela existen evidencias que el grupo de trabajo mantiene una estrecha relación y unión de sus integrantes.	6	1	7	0			1	1	5
40- En mi escuela pensamos que nuestra institución ofrece un ambiente que estimula a los estudiantes y docentes a dar lo mejor de cada uno.	7	0	7	0			1	2	4
41- Mi escuela se diferencia de otras en la motivación por la consecución de los objetivos.	7	0	7	0			1	2	4
42- En mi escuela la acción directiva contribuye a generar vínculos de confianza entre el personal.	7	0	7	0			1	1	5
43- En mi escuela la acción directiva promueve la inclusión de nuevas prácticas pedagógicas.	7	0	7	0				1	6
44- En mi escuela a través de los años se han incorporado cambios significativos e innovadores.	5	2	5	2			1	2	4
45- En mi escuela la acción directiva se preocupa por establecer metas y objetivos con claridad.	7	0	7	0			2		5
46- En mi escuela la acción directiva continuamente procura que se revisen las metas y objetivos de la institución.	7	0	7	0				1	6
47- En mi escuela la acción directiva al inicio del año escolar enfatiza en establecer o recordar las metas y objetivos por las cuales se trabajará durante el año.	7	0	7	0			2	2	3
48- En mi escuela existen normas claras y conocidas, lo que facilita el funcionamiento de la institución.	6	1	7	0			1	1	5
49- En mi escuela actuamos con compromiso y responsabilidad, ya que cada uno sabe cuáles son las reglas del juego.	7	0	7	0			1	2	4
50- En mi escuela se tiene como convicción de que lograremos los cambios que se requieren para poder mejorar.	7	0	7	0				2	5
51- En mi escuela gracias al esfuerzo de los directivos y docentes se puede señalar que existe un futuro exitoso de la institución.	7	0	7	0			1	1	5
52- En mi escuela la comunicación entre docentes y directivos es clara, lo que ayuda en la ejecución de tareas y actividades.	6	1	7	0				2	5
53- En mi escuela los canales de comunicación favorecen el buen desarrollo de la institución.	7	0	7	0				2	5
54- En mi escuela la acción directiva se esfuerza por mantener una buena comunicación e integración del personal.	7	0	7	0				1	6

55- En mi escuela las acciones directivas tienen como objetivo principal el aprendizaje de los estudiantes.	7 0	7 0	1 6
56- En mi escuela la acción directiva dispone de sistema para comparar el rendimiento obtenido con el rendimiento previsto.	6 1	7 0	1 1 5
57- En mi escuela los docentes nos sentimos identificados con la institución.	7 0	7 0	2 5
58- En mi escuela las familias y estudiantes se sienten identificados con el establecimiento.	7 0	7 0	3 1 3
59- Nuestro establecimiento posee la capacidad para adecuarse a las distintas situaciones inesperadas.	7 0	7 0	1 2 4
60- En mi escuela la acción directiva cuenta con información que ayuda a detectar problemas y anticipar posibles soluciones.	7 0	7 0	2 5
61- En mi escuela la acción directiva se procura que se tomen acuerdos en forma consensuada. En esta escuela se valoran las opiniones de los docentes.	7 0	7 0	1 6
62- En mi escuela la acción directiva se preocupa que se analicen los distintos problemas que afectan a la institución.	7 0	7 0	1 6
63- En mi escuela se analiza la realidad interna y externa de la institución en relación a los resultados obtenidos.	7 0	7 0	1 6
64- Los logros de mi escuela son reflejo del esfuerzo y constancia de los directivos y docentes.	7 0	7 0	2 1 4
65- En mi escuela gracias a un esfuerzo colectivo se ha logrado superar desafíos que implican un cambio pedagógico.	7 0	7 0	1 6
66- En mi escuela las reuniones son planificadas, calendarizadas e informadas.	7 0	7 0	1 2 4
67- En mi escuela los consejos escolares son una instancia de reflexión, análisis y coordinación.	7 0	7 0	1 6
68- En mi escuela existe un aprendizaje permanente del personal, en base a formación formal y no formal.	7 0	7 0	1 2 4
69- Los objetivos y metas de mi escuela responden a las demandas y expectativas de la comunidad escolar.	7 0	7 0	1 6
70- En mi escuela los directivos y docentes orientan con claridad a las familias.	7 0	7 0	1 6

Observaciones de los jueces:

- Ítem 39 ¿a qué grupo de trabajo se refiere?
- Ítem 49 similar al 21; ítem 53 similar al 28.
- Ítem 60 repetida la última parte en el 5.
- Dos objetivos en el Ítems 44, 48, 52. Realizar dos preguntas en el 48 y 52.
- Ítem 56 ¿sistema o instrumento?