



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE GOBIERNO

**La Profesionalización de los Directivos escolares en la Educación Pública
para una Gestión Educativa de Calidad**

Alumno/a: Dagoberto Saavedra Núñez

Profesor Guía: Lisette Rebolledo

Tesis Para Optar Al Grado De Magister en Gerencia Pública para Líderes de la Alta Dirección del
Estado

SANTIAGO, 2018

AGRADECIMIENTOS

Este Magister es muy especial en mi vida, ya que no pude culminar en su debido tiempo debido al fallecimiento de mi Padre, quien en este preciso momento le dedico este trabajo al ser el quien siempre con su apoyo incondicional me inspiro a seguir adelante, perfeccionándome, cultivando la cultura y el estudio como pilar fundamental en mi vida, y pese a los momentos lamentables que acontecen, desde donde este, sé que debe estar muy contento por poder lograr cerrar un ciclo de mi vida profesional, a él mi primer agradecimiento.

En segundo lugar, una gran persona, mujer, esposa y madre de mi hija, mi mujer Yulian quien me ayudo hasta últimas horas de la noche a corregir el trabajo, apoyarme con preguntas y ser una compañera incondicional en este trabajo, por ende mi amor te agradezco tu apoyo y sin eso no hubiese sido posible cerrar este ciclo académico.

En tercer lugar agradecer a mis profesores guía, y quienes fueron participes de colaborar en este trabajo, a mi familia en general por creer en mí, y agradecer a Dios por brindar esta oportunidad de poder adquirir y entregar conocimiento, a todos Muchas Gracias!!!!.

RESUMEN – PALABRAS CLAVES

Resumen

El presente trabajo de investigación pretende indagar sobre la profesionalización de los directivos escolares en los centros educativos públicos de Chile, entendiendo la importancia del perfeccionamiento en una gestión educativa de calidad, asumiendo que la función directiva es una tarea compleja y difícil, por ende presenta actualmente una baja calidad en el sistema educativo público, debido, entre otros factores, a la falta de perfeccionamiento percibida en los directivos escolares.

La propuesta investigativa es proporcionar características del perfil directivo a través del desarrollo profesional basado en la formación y perfeccionamiento directivo, por ser el camino hacia una gestión educativa de calidad. Para ello se analizarán las competencias y necesidades formativas y perfeccionamiento de los directivos escolares de diversas escuelas públicas de nuestro país desde el marco normativo y de la investigación.

A partir de las competencias definidas en el trabajo investigativo, se presentan diversas propuestas de mejora al modelo de profesionalización y perfeccionamiento actual, porque en la mayoría de las comunidades escolares públicas los directivos escolares presentan deficiencias en su formación laboral y por ende en una débil gestión escolar, no logrando lo trascendente de la calidad educativa propuesta por los gobiernos de turno en nuestro país.

Palabras clave: Directivos escolares; Profesionalización; Perfeccionamiento, Desarrollo profesional; Perfil directivo; Gestión educativa; Liderazgo; Escuela Pública.

INDICE

1. Introducción.....	Pág.4
2. Formulación del problema.....	Pág.6
3. Pregunta de Investigación.....	Pág.7
4. Justificación de la Investigación.....	Pág.7
5. Objetivos de la Investigación.....	Pág.10
6. Marco teórico.....	Pág.11
7. Marco metodológico.....	Pág. 49
8. Desarrollo y análisis.....	Pág. 52
9. Conclusiones y recomendaciones.....	Pág. 65
10. Bibliografía.....	Pág. 68
11. Anexos.....	Pág.71

INTRODUCCIÓN

La Educación Pública en nuestro país se encuentra altamente cuestionada por diversos factores que afectan los diferentes procesos educativos, siendo el principal la falta de equidad en la calidad escolar y en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, involucrando todos sus procesos pedagógicos, tanto en el ámbito curricular como en la gestión escolar. Es a raíz de estos ámbitos, que la gestión educativa toma fuerza para la mejora de los procesos pedagógicos, brindando calidad educativa y por ende disminuyendo la brecha de equidad en la calidad de la Educación.

Los Directivos de las escuelas públicas se encuentran en puntos neutros frente a los nuevos desafíos educativos que involucran una gestión escolar integral e innovadora, con un alto liderazgo que involucre a todos los actores educativos de una escuela, con presupuestos y toma de decisiones automáticas que permitan al directivo ser un líder escolar frente a su comunidad. Uno de los factores que permite identificar escuelas públicas de calidad es la profesionalización de los directivos escolares, la que permite un mayor conocimiento y foco pedagógico frente a las diferentes labores organizativas que se deben realizar en una escuela, por lo que se considera importante investigar sobre como la profesionalización de directivos escolares influye en la calidad de las escuelas que lideran a través de su gestión, su organización, los procesos de enseñanza -aprendizaje y la transformación de escuelas sin calidad a escuelas públicas efectivas.

Durante la década de los 90's las reformas educativas en Latinoamérica se enfocaron objetivamente en reformas a la gestión, las que transformaron el sistema educativo como organismos destacados por el predominio de la centralización a organizaciones en las que se transfiere la responsabilidad de decisión a las entidades educativas, pasando de esta manera de una estructura centralizada a un plano de total descentralización.

Buscando fundamentalmente enriquecer las prácticas pedagógicas la gestión que se intenta instalar en las organizaciones educativas tiene como objetivo principal el mejoramiento de los resultados, articulando los procesos de toma de decisiones. Se proyecta la gestión como un proceso que reúne e inserta mecanismos indispensables para lograr objetivos propios de la institución: “Se trata de una gestión donde se dan procesos educativos que atraviesan todas las acciones y espacios de la organización, desde el aula hasta la vida institucional, desde el microcosmos estrictamente pedagógico, hasta los diversos universos, dimensiones y procesos organizacionales que hacen posible no una enseñanza y unos aprendizajes con determinadas características” (Andrade, 2003:15).

Así las cosas, las relaciones existentes se cambian y la imagen y figura del rol directivo de una escuela se transforma, dando lugar a una figura más proactiva frente a los cambios en el establecimiento educacional, haciéndolo además mayormente responsable de los resultados académicos logrados en el mismo. En este cambio de perspectiva “numerosos directivos escolares se han visto desplazados del rango de funcionarios más o menos visible al de responsable en primer lugar del éxito educativo” (Pelletier, 2003:9). Es importante señalar el rol importante que tienen las organizaciones involucradas en los procesos de mejora de las instituciones escolares como son la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad, ambas dependientes del Ministerio de Educación.

El Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) es el ministerio del estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles de enseñanza, asegurar a toda la población el acceso a la educación básica. Estimular la investigación científica, tecnológica y la creación artística, la protección e incremento del patrimonio cultural de la nación y asegurar las escuelas de Chile.

La Superintendencia de Educación en Chile es un organismo creado por la Ley de aseguramiento de la Calidad, comenzando a operar en el año 2012 y sus funciones principales son: Fiscalizar y sancionar el cumplimiento de la normativa, fiscalizar los recursos y auditar rendición de cuentas, investigar y resolver denuncias y hacer de mediador con los reclamos y entregar información de interés a la comunidad escolar.

La Agencia de Calidad de la Educación en Chile es una agencia creada por la ley de aseguramiento de la calidad (N°20.529) de 2011 que perfecciona el sistema escolar. Es un servicio público, funcionalmente descentralizado, con consejo exclusivo. Dotado de personalidad jurídica, patrimonio propio y que se relaciona con el Presidente de la Republica por medio del Ministerio de Educación.

El presente trabajo pretende buscar el horizonte que refleje la profesionalización del trabajo directivo en las escuelas públicas a través del perfeccionamiento permanente y como este repercute en el mejoramiento de la gestión institucional, articulando en tres ejes principales: Directivos, Liderazgo y Escuela.

La intencionalidad del presente trabajo es hacer confluir las necesidades individuales de formación y perfeccionamiento de los directivos escolares con la necesidad de la escuela como organización, todo esto desde la perspectiva del cambio y mejoramiento educativo, de las propuestas teóricas en torno a una nueva escuela de calidad y las demandas sociales conformadas en relación a los nuevos entornos y desafíos de la educación pública en nuestro país.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Una gestión educativa de calidad requiere conocimientos y procesos específicos que permitan distribuir los diversos métodos que invoquen a la calidad en base a la profesionalización de los directivos escolares, líderes positivos o negativos que pueden generar el cambio en las instituciones educacionales de orden público de todo el país.

Se hace necesario analizar en profundidad en esta investigación si los diferentes procesos de instalación de los directivos escolares públicos, más allá del proceso son atribuibles en su gestión a través de la profesionalización, asegurando su viabilidad en el tiempo y permitiendo detectar las debilidades del mismo.

De esta forma, la presente investigación propone el siguiente problema a plantear:

La Profesionalización de los Directivos Escolares en la Educación Pública para una Gestión Educativa de Calidad

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las características del perfil de los directivos de las escuelas públicas que presentan resultados en su gestión institucional?

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación busca develar la importancia de la profesionalización en directivos escolares de escuelas públicas para una mejora en la gestión educativa institucional, siendo una de las tantas dimensiones dentro del área educativa que permita identificar escuelas de calidad. Ejercer la función directiva en los centros escolares es una tarea compleja y difícil, debido, entre otros factores, a la falta de profesionalización percibida en las instituciones públicas de nuestro país.

Este trabajo de investigación pretende proporcionar un modelo de desarrollo profesional basado en el perfil directivo escolar chileno y la formación específica que requiere, por ser el camino hacia la profesionalización de dicha función.

Para ello esperamos analizar las competencias y necesidades formativas de los directivos de escuelas públicas chilenas desde el marco normativo y la investigación. El perfil competencial obtenido se sustenta en una doble faceta: el director líder y el técnico-gestor, con un mayor peso del liderazgo.

En aras de favorecer la necesidad de contar con las condiciones necesarias para crear líderes orientadores de los procesos sociales y concretamente de los procesos educativos se resalta la importancia de la transformación de las relaciones institucionales establecidas entre la comunidad escolar, directivos, profesores, alumnos y conocimientos en el espacio identificado como escuela.

La concretización de políticas de cambio educativo da como resultado una institución escolar enmarcada en un ambiente relacional único, distinguido en un contexto sociopolítico, con un espacio cultural edificado por individuos con historias personales de formación. A partir de este escenario se incorporan nuevas propuestas donde se instauran relaciones de poder. Es así la escuela una institución educativa donde las experiencias de los directivos, su cultura, saberes y vivencias se exteriorizan en el desarrollo de su vida laboral.

Afianzando esta teoría, la siguiente investigación resalta la escuela como unidad básica de cambio educativo, siendo los directivos en el fundamental desempeño de sus roles, importantes potenciadores, obstaculizadores o inhibidores de procesos que permitan la innovación y transformación de la labor educativa.

Este trabajo de investigación concentrado en el perfeccionamiento del rol directivo escolar esta objetivamente vinculado al contexto de la transformación de la gestión educativa en la que se reestructura las funciones del mismo, por lo que “el consenso creciente sugiere que el directivo escolar mediante el trabajo conjunto, puede y debe ejercer el liderazgo necesario para cumplir las expectativas de las reformas educativas del siglo XXI.

Los directivos están en las escuelas, por ello son actores importantes cuyo impacto puede ser positivo en el mejoramiento de la calidad de los procesos escolares, por tanto, es necesario entender el papel de los directores y su función en las escuelas para generar las condiciones que permitan apoyar y fortalecer su función” (Borden, 2002: 1-2).

Las estrategias de formación, perfeccionamiento y actualización para el ejercicio de la práctica directiva en las escuelas, deben ser ajustadas de forma concurrente con las competencias profesionales necesarias para concretar una respuesta pertinente en el contexto del cambio educativo en procura de la calidad.

Frente a este escenario el objetivo del perfeccionamiento directivo escolar debe tener como meta, configurar un perfil profesional que los transforme en líderes del cambio educativo, con herramientas que le permitan potenciar la participación y responsabilidad de la comunidad educativa en la definición de acciones fundamentales para optimizar los resultados escolares, siendo además indispensable que los directivos escolares asuman este nuevo rol en la construcción de una nueva realidad escolar, en la que la toma de decisiones, como ya se dijo, se realice con la participación de la comunidad buscando siempre mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje.

La necesidad del sistema educativo por estimular los procesos de actualización directiva lleva a identificar las necesidades de formación directiva, desde el enfoque de la construcción de nuevas respuestas a las circunstancias actuales de la transformación escolar. Esta necesidad se evidencia en los marcos subgerentes que proponen las instituciones dependientes del Ministerio de Educación como lo son la Superintendencia y Agencia de la Calidad, en la que se resalta la necesidad de realizar un seguimiento general en lo que respecta a las funciones de directivos escolares, partiendo de la premisa de que las tareas, historia y funciones que caracterizan a los directivos deben ser precedente para la transformación gradual de la escuela.

A partir de esto, se espera presentar en este trabajo de investigación una propuesta de mejora al modelo formativo y profesional actual para cargos directivos en las instituciones educativas públicas, y su influencia en la gestión que permita un mejoramiento en los procesos educativos de las escuelas.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

- Describir las características del perfil de los directivos de la educación pública que presentan resultados en la gestión institucional para una educación de calidad.

Objetivos Específicos

- Conocer el nivel de profesionalización de los directivos escolares.
- Analizar la influencia de la profesionalización directiva para una gestión institucional de calidad.
- Realizar una propuesta de mejora para alcanzar niveles mínimos de perfeccionamiento directivo

MARCO TEÓRICO

Introducción

En consideración al conocimiento y estudio previo respecto al problema de investigación que nos atañe, resulta pertinente estudiar las áreas de conocimiento vinculadas al estudio de necesidades de perfeccionamiento de los directores escolares, incorporando para ello planteamientos teóricos que han sido estructurados con bajo la misma lógica con que se concibe el proceso de necesidades formativas directivas.

A partir del marco teórico a exponer se aborda el campo de conocimiento para el análisis relativo a la profesionalización y perfeccionamiento de directivos escolares.

Inicialmente se revisan temáticas relacionadas con la institucionalidad en el sistema educativo chileno, los directivos escolares y su influencia en las instituciones escolares, para luego seguir con la revisión de la organización escolar, en su noción tradicional y en los aportes que esbozan la configuración de una nueva escuela basada en una gestión de calidad para el siglo XXI (Tedesco, 1995; Schmelkes, 2001; Hargreaves, 2003; Mella, 2003; Torres, 2005).

Por todo lo antes dicho, podemos señalar que la gestión educativa es revisada desde la perspectiva de su incidencia en el proceso de cambio educativo a partir de los procesos de descentralización e incorporando además de referentes conceptuales, los enfoques y modelos de gestión, destacando el modelo de gestión basado en la escuela y las implicaciones que conlleva la incorporación de nuevos actores sociales en la definición del proyecto escolar, llegando así mismo a la revisión de los efectos de la concepción y puesta en práctica de una nueva dinámica en las instituciones educativas en relación con la acción directiva y las competencias profesionales necesarias para coordinar la participación de todos los actores involucrados en el hecho educativo.

Respecto a los referentes conceptuales relacionados con la dirección de centros escolares, se expone en base a una revisión que incorpora la caracterización del trabajo directivo, las funciones y las tareas que se desarrollan en el ejercicio de la práctica directiva, así como los diferentes estilos directivos, todo esto desde la noción tradicional y de las nuevas orientaciones en torno al papel del directivo escolar en el contexto de cambio y transformación de la escuela, haciendo una hincapié en los diferentes modelos de liderazgo, sus características principales y su relación con la modalidad directiva.

Para finalizar revisamos los aspectos teóricos relacionados con la detección de necesidades formativas y perfeccionamiento del directivo escolar, en el que se presentan las diferentes perspectivas y modelos para la identificación de necesidades formativas y perfeccionamiento profesional.

Institucionalidad del Sistema Educativo en Chile

Ministerio de Educación

En cabeza del Señor Diego Portales Ministro de Justicia, Instrucción y Culto se inicia en el año 1837 el Ministerio de Educación como parte del mismo, en esos años el Ministerio se encargó de supervisar las instituciones educativas tales como el Instituto Nacional General José Miguel Carrera y la Universidad de Chile. Es en 1887 cuando se denomina Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Solo hasta el año 1927 se creó el Ministerio de Educación Pública, con total independencia del Ministerio de Justicia, pasando a ser su responsabilidad la educación primaria, secundaria y profesional, las bibliotecas, los archivos y los museos.

De otra parte, fueron creadas como instituciones dependientes del Ministerio de Educación durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). En 1990, la ley No. 18956 reorganiza el Ministerio, manteniendo su nombre de Ministerio de Educación Pública.

Es para el año 1992 cuando se crea el proyecto Enlaces, el cual en 2005 pasa a ser un Centro de Educación y Tecnología. En 1998, como parte de la reformas a la Educación Media, se crea la Unidad de Currículum y Evaluación. En 2009 se anuncia la creación de la Secretaría Ejecutiva de Educación Técnico Profesional. En 2011 se crea la Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia, bajo la dirección de la Subsecretaría de Educación.

Subsecretaría de Educación

Actualmente esta subsecretaría está organizada con las siguientes divisiones:

- División de Educación General
- División de Educación Superior
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)
- División de Administración General
- División de Planificación y Presupuesto
- División Jurídica

Respecto a algunas instituciones que adicionalmente son parte de la funcionalidad de la Subsecretaría de Educación, podemos señalar:

- Becas Chile
- Enlaces, Centro de Educación y Tecnología
- Unidad de Currículum y Evaluación
- Unidad de Subvenciones
- Secretaría Ejecutiva de Educación Técnico Profesional
- Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia

Territorialmente, cuenta con Secretarías Regionales Ministeriales en cada región y con direcciones provinciales para atender al sistema educativo.

Nuevas Instituciones Gubernamentales

Debido a la aprobación de la ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N° 20.529), en agosto de 2011, se modificaron las funciones del ministerio. Se agregan algunas y otras pasan a dos nuevos organismos. El primero se llama Agencia de Calidad de la Educación y el otro Superintendencia de Educación y ambos empezaron a operar durante el 2012. Además, el Consejo Superior de Educación fue reemplazado por el Consejo Nacional de Educación.

Consejo Nacional de Educación

Su función es revisar y aprobar las bases curriculares y los nuevos planes de estudio del sistema escolar, los que serán propuestos por el Ministerio. También aprobarán los estándares de aprendizaje. Desde 2015 está presidido por Pedro Montt Leiva. Este organismo está formado por 15 miembros que representan diversos sectores de la sociedad y del sistema educacional.

Agencia de Calidad

Empezó a operar en el segundo semestre del 2012, es una agencia encargada de evaluar y orientar al sistema para que propenda a la calidad y equidad de la educación. Será quien evaluará a los establecimientos y fiscalizará a los que no tengan un desempeño adecuado.

Superintendencia de Educación

Empezó a funcionar en septiembre de 2012, es un organismo que fiscalizará el sistema escolar para que todas las escuelas y colegios cumplan la normativa y usen correctamente los fondos provenientes de la subvención escolar. Tendrá mayores atribuciones para sancionar.

Subsecretaría de Educación Parvularia

Fue creada en 2015 por la ley N° 20835, que busca potenciar el desarrollo del nivel preescolar. Esta nueva unidad tiene como función modernizar la institucionalidad y entregar más calidad y seguridad a los niños y niñas que asisten a salas cunas, jardines infantiles y colegios que tienen este tipo de enseñanza.

Servicios descentralizados

Los servicios descentralizados son organismos que tienen personalidad jurídica y patrimonio propio, que ejecutan tareas específicas y que reportan al ministro respectivo. En el caso de Educación, estos son:

- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT)
- Consejo de Monumentos Nacionales (CMM)
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA)
- Consejo Nacional de Televisión (CNTV)
- Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM)

- Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Los Directivos Escolares en el Sistema Educativo

La concepción de la figura de los directivos escolares y su posición estratégica en la coordinación del trabajo escolar como eje fundamental para avanzar o inhibir el proceso de transformación educativa, ha sido el resultado de estudios realizados en los últimos años a centros educativos, en los que se ha centrado atención particularmente en la figura de los directivos escolares, dando por consiguiente privilegio y relevancia a la misma.

Ahora bien, el ejercicio de la práctica directiva precisa de competencias particulares para un desempeño profesional perfecto, puesto que realizar labores directivas en un centro escolar tiene un gran nivel de dificultad, dadas por las características propias de cada institución, generadas por detalles como la peculiaridad del contexto donde se ubica y la multiplicidad de los requerimientos sociales referidas a la formación de los educandos, lo que coloca a la figura de los directivos escolares frente a un escenario más complejo sobre el cual desempeñarse.

El sinnúmero de aspectos a apreciar que enmarcan la figura de los directivos escolares se manifiesta en las diferentes maneras de entender o definir su concepto mismo.

En lo que respecta a centros educativos y su ambiente, dicha definición considera el logro de los objetivos institucionales con diferentes aspectos, lo que se hace notable en las definiciones a saber:

- “Dirigir una escuela es la acción de influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen unas determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación”. (Antúñez, 2000: 24).
- Los directivos escolares cumplen una función que ejercen “Profesores o maestros especialmente formados y capacitados para orientar, impulsar, gestionar y desarrollar el centro educativo hacia metas de calidad” (Arias y Cantón, 2006:92).

Por otra parte la complejidad en las funciones y múltiples tareas y responsabilidades que definen como debe ser el directivo escolar se encuentran expuestos en los distintos marcos conceptuales, notablemente expuesto en lo mencionado por Mintzberg (1991: 7) quien considera que el directivo se puede definir como aquella persona que está a cargo de una organización y “si se le pregunta que hace, probablemente dirá que planifica, organiza, coordina y controla; pero al observar lo que realmente hacen los directivos puede sorprender que no existe relación entre lo que se observa y lo que explícitamente el directivo manifiesta hacer”.

Agrega Mintzberg (1991. 82) que “considerando los hechos sobre el trabajo directivo, podemos ver que el trabajo es enormemente complicado y difícil. El directivo está sobrecargado de obligaciones, aun así no puede delegar fácilmente sus tareas. En consecuencia, se ve obligado a trabajar demasiado y a realizar demasiadas tareas superficialmente.

La brevedad, fragmentación y la comunicación oral caracterizan el trabajo y éstas son las mismas características del trabajo de dirección que han elaborado los intentos científicos por mejorarlo”.

Antúñez (2000: 39) señala que diversos estudios confirman la tesis de Mintzberg y demuestran que “los directivos escolares desarrollan una actividad intensa que se caracteriza por ejecutar un gran número de tareas, de naturaleza muy variada, realizada en períodos cortos de tiempo, de manera muy fragmentada, -por tanto sometida a múltiples interrupciones- y utilizando medios fundamentalmente verbales”.

Así mismo y a partir del análisis de las funciones tradicionales que desempeñan los directivos, Gairín (1998) alude a la caracterización del trabajo directivo como:

- **Fragmentado**, o sea, con múltiples interrupciones.
- **Variado**, por la cantidad de tareas que ha de considerar.
- **Breve**, por la limitación temporal que tienen para solucionar los asuntos.
- **Poco formalizado** y con soporte esencialmente oral.

El papel protagónico del directivo escolar para impulsar nuevas formas de organizar tareas educativas, coordinar y construir consensos en armónicos ambientes para proyectar, ejecutar y evaluar planes con visión de porvenir, es desde la perspectiva de la transformación de la escuela, la particularidad más importante del trabajo directivo, lo que impregna a tal figura un aura de complejidad.

La influencia del Directivo Escolar en el cambio Institucional de la Escuela

A la luz de la noción de cambio como lo único permanente y la reiterada utilización de los conceptos de transformación, reforma, innovación, para proyectar las adecuaciones y ajustes que la sociedad y sus organizaciones han de contraer para alcanzar una transición a lo moderno y con ello mantener la vigencia, se agrega otra afirmación que señala la vivencia de una revolución global en su mayor esplendor que repercute en cambios, principalmente en el mundo laboral y en la estructura y administración de las organizaciones, de modo tal que las organizaciones exitosas del mañana distaran mucho de lo que en la actualidad conocemos.

Así las cosas, para dar lugar a organizaciones escolares dinámicas y flexibles que posibiliten adaptar las estructuras actuales al planteamiento del cambio institucional, debe darse una ruptura en los esquemas tradicionales.

Debido específicamente al enraizamiento de la cultura burocrática que caracteriza a las administraciones tradicionales de la educación, las dificultades para lograr un cambio institucional son múltiples y complejas, a lo que se suma además la percepción del cambio como una amenaza a la estabilidad de los escenarios tradicionales y la ausencia de una esquema definitivo y completo a considerar como reemplazo frente al esquema predominante, pues una característica de los nuevos esquemas de gestión de instituciones destaca por su dinamismo y flexibilidad para adecuarse a situaciones distintas y en constante evolución.

Ahora bien, en términos de reforma o frente al concepto de innovación en la escuela, el análisis del proceso de cambio educativo, implica referentes conceptuales que en algunas oportunidades son tenidos como analógicos.

A razón de ello Bolívar (1999) señala que estos referentes pertenecen a un universo semántico que incluye, al menos, cuatro términos: cambio educativo o curricular, reforma educativa, innovación educativa, movimiento de renovación y todos aluden a situaciones afectadas por el cambio, ya sea en los sujetos, en la organización de la escuela o en el aula.

(Antúñez, 1994; Tejada, 1998) El concepto de reforma es utilizado para hacer referencia a los cambios que tienen lugar en la totalidad del sistema educativo, que por sí mismos pueden o no producir innovaciones ya que éstas se asocian a la mejora de la práctica educativa con la finalidad de buscar alcanzar mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Igualmente, Torres (2000) señala que las reformas educativas son las intervenciones de política, propuestas y conducidas “desde arriba”, a nivel macro y de sistema, mientras que el término innovación refiere las intervenciones que tienen lugar “abajo”, a nivel micro/local, dentro o fuera del sistema escolar. Utiliza el término cambio educativo para referirse al cambio efectivo operado ya sea por efecto de la reforma, de la innovación, de su articulación o prescindiendo de ambas, ya que no toda innovación se inscribe en el marco de la reforma y que, ni reforma ni innovación aseguran por sí mismas cambio en educación.

La consideración de la escuela como un lugar privilegiado para lograr el cambio educativo, hizo parte de una línea común en los procesos de transformación educativa en los 90's, bajo este concepto se iniciaron procesos de “otorgamiento de mayor autonomía” al centro escolar en aras de proyectar acciones encaminadas al involucramiento de cada institución en proyectos específicos a través de los cuales la comunidad educativa diseñara estrategias adecuadas para el mejoramiento de los resultados educativos.

Así entonces, en cada institución educativa se diseñaría un proyecto institucional, partiendo de un diagnóstico de la realidad predominante en la misma, a partir de lo cual se trazaran metas pertinentes que logren mejores resultados de aprendizaje en los educandos. De esta forma, el proyecto institucional se convierte en un instrumento de planeación que integra objetivos y estrategias que se constituyen en el marco de acción para lograr la mejora de la calidad en el proceso educativo con el consenso previo de directivos, profesores y apoderados.

La forma tradicional de organización en una escuela en la que el directivo, desde una perspectiva unipersonal, guiaba la forma de desarrollar las tareas propias de la institución se ve modificada por la participación de la comunidad educativa en el diseño de un plan de acción que busca satisfacer las necesidades específicas de cada escuela “Para los directivos, la apertura de la escuela a la comunidad significa fundamentalmente enfrentar innumerables expectativas con proyectos políticos diferenciados”. (Sánchez, 2000:127)

Como a bien es sabido existe un consenso difundido de que el cambio escolar depende de lo que hagan y consideren los profesores, actualmente se hace alusión al cambio particularizado en al menos dos elementos importantes como lo son: la intervención de la comunidad educativa (directivos, profesores, padres, alumnos, colectivos sociales) y el papel representativo del director escolar para aportar al cambio educativo provechoso y exitoso. Tal participación del directivo escolar para contribuir al cambio educativo será eficaz si, como lo consideran Gairín y Darder (2001), el directivo es capaz de ayudar a encontrar respuestas adecuadas a: qué, porqué, cuándo, dónde, cómo y para qué cambiar e innovar.

En ocasión a lo anterior, más allá del cuestionamiento del papel que realiza el directivo escolar como facilitador del cambio, en el que se tiene al mismo como una figura no tan importante en ese proceso Gago (1993) señala que tanto la experiencia como la investigación parecen indicar que aquellas escuelas que muestran una mayor implicación en procesos de cambio son las que presentan, asimismo, un considerable compromiso por parte del directivo escolar en la estructuración de tales procesos.

El concepto a la luz del cual el directivo escolar es considerado como agente de cambio o elemento clave para promover el cambio nos lleva a la relación entre acción directiva y cambio institucional, frente a ello, (Gago, 1993) menciona aspectos contrastados por la experiencia y consensuados por la investigación de lo que puede hacer el director en los procesos de cambio:

- El cambio planificado debe verse como un proceso, no como un acontecimiento.
- El directivo debe: por un lado, impulsar y potenciar el cambio institucional; y por otro, cambiar personalmente su manera de proceder.
- Los proyectos de más éxito cuentan con una intensa implicación de los directivos en las primeras etapas.
- El papel clave del directivo se ha de cifrar sobre todo en aprobación y respaldo.
- Los cambios en educación son imposibles si quienes ejercen tareas directivas en los centros educativos carecen de la formación adecuada para desempeñarlas.
- El directivo escolar debe conocer los principales obstáculos y resistencias que enfrenta toda introducción de innovaciones en los centros educativos.

La acción directiva y cambio institucional sólo podrán conjugarse a partir de un proceso convenientemente planificado, con visión compartida por la comunidad escolar que proyecte a dónde se quiere llegar (Torres, 2004). En este proceso, el saber hacer del directivo pasa por la necesidad de poner en juego competencias profesionales, que en la mayoría de los casos exige que el directivo participe en procesos de formación especializada para el desempeño óptimo de su acción cotidiana en la escuela.

Hoy por hoy, los requerimientos generados por el cambio institucional y referidas especialmente al directivo escolar se ubican en la transformación de su trabajo, lo cual implica enfrentar retos y desafíos desconocidos que hacen necesario el uso de nuevos saberes y creatividad para liderar la escuela con visión de futuro, en este sentido Caldwell (2005: 2-10) presenta cinco desafíos para los directivos de las escuelas que habrán de ser enfrentados en el proceso de transformación de la realidad escolar:

- **Imaginar cómo será la escuela del futuro.** Se conocen la escuela del pasado y del presente, sus características, sus formas de acoger y realizarlo educativo, sus problemas y dificultades, por lo tanto, hay que imaginar la escuela del futuro, sus particularidades, su nueva dinámica interna, su presencia y relación con el entorno.
- **El alumno es la unidad de organización.** Lo esencial en la transformación de la realidad escolar es que en lo sucesivo la unidad de organización es el alumno (no el aula, no la escuela, no el sistema). Debe ser así si se generan altos niveles de logro para todos los alumnos en todos los escenarios.

- **Sinergia.** Las escuelas que funcionan de forma independiente no pueden realizar el cambio en la escala de transformación bajo las condiciones que predominan en la mayoría de las sociedades al inicio de este siglo. Es indispensable que tengan la capacidad para establecer sociedades con una variedad de organizaciones e instituciones.
- **Sagacidad.** Los sistemas educativos, las escuelas, los directivos y los profesores enfrentan el desafío de crear y sostener una capacidad poderosa de gestión del conocimiento si la visión de transformación va a realizarse. Los conceptos de conocimiento y talento no son los adecuados para describir las capacidades que se requieren para lograr la transformación. Sagacidad parece ser una palabra mejor, la cual incluye: visión, convicción, comprensión, contemplación, discernimiento, experiencia, vista de distancia, captación, mordacidad, sensatez, anticipación, penetración, perspicacia, conocimiento práctico, predicción, preparación, disponibilidad, prudencia, buena disposición, sensibilidad, sofisticación, entendimiento, sabiduría.
- **La lógica de la nueva organización.** Consolidar la autogestión de las escuelas, con liderazgo distribuido y trabajo en red que involucren diferentes instancias como personas, organizaciones e instituciones para compartir el conocimiento y abordar problemas.

En resumen y desde el plano del cambio institucional, la construcción de la escuela del mañana implica el desarrollo de diferentes competencias de los directivos escolares, una estructura organizativa flexible que contribuya y fomente el trabajo cooperativo y en red y la centralidad del alumno en los procesos educativos.

El Directivo Escolar como elemento fundamental para la mejora de la Institución Escolar

En consideración al movimiento de eficacia escolar, De Vicente (1998: 154) menciona que “la limitación más fuerte en la investigación sobre escuelas eficaces, al menos en la primera generación, es haberse centrado en los resultados cuantificables de un centro escolar como único indicador de eficacia sin haber entrado en los procesos de innovación que pueda promover la mejora de centros educativos”.

La participación del directivo escolar como uno de los más importantes ejes del cambio es enaltecido por el movimiento de la mejora escolar, identificando además el liderazgo del directivo como elemento primordial para fomentar la mejora de la escuela, buscando la solución de problemas para el mejoramiento cualitativo de los procesos de enseñanza- aprendizaje a partir de la conformación de un escenario en el que la toma de decisiones en equipo logre acertadas soluciones.

Frente a la gestión escolar tradicional, la toma de decisiones compartida y las responsabilidades del directivo en una gestión basada en la escuela implica el desarrollo de funciones nuevas y competencias profesionales que los directivos deben manejar y aplicar a su entorno laboral, escenario este que dista de la gestión escolar tradicional.

En este sentido, la mejora escolar considerada como un proceso, pondera la participación de todos los miembros de la comunidad escolar con la finalidad de hacer confluir las acciones para crear y mantener condiciones propicias para el aprendizaje, adoptando y desarrollando estructuras que promuevan ambientes de colaboración para la supervisión y evaluación de la calidad como responsabilidad compartida.

La Gestión Escolar en la Escuela

Bajo el supuesto de que los diversos actores de la escuela, libres de restricciones impuestas por las autoridades centrales, son capaces de desplegar su competencia profesional en beneficio del desarrollo de la institución y del mejoramiento de los resultados la gestión basada en la escuela acompaña a una serie de reformas encaminadas a descentralizar el manejo de los sistemas educativos.

El concepto de reestructuración entendida como la transformación de la organización de la escuela en función al mejoramiento del logro académico ha inspirado a los Estados Unidos de América en su reforma escolar. Ahora bien la hipótesis que subyace a la reestructuración, es que la transformación de las estructuras debe conservar relación con cambios en las prácticas de enseñanza y con niveles de aprendizaje superiores. Entonces para que esto sea posible, la transformación debe ser sistemática, siendo imposible lograr un cambio si no se transforman las estructuras burocráticas a las que se encuentra adscrita la escuela, pues es ésta el eje del cambio.

De otra parte, la flexibilización de las normas para lograr en las escuelas el funcionamiento libre de las determinaciones de autoridades centrales y de las restricciones administrativas es requisito necesario pues estos son incapaces de responder de forma oportuna a los requerimientos que cada escuela enfrenta frente a su ejercicio cotidiano. La descentralización educativa en América Latina se basa en la transferencia de funciones administrativas de los ministerios a los centros educativos, en su mayoría a través de consejos escolares, en el que predominan objetivos relacionados con la eficiencia en el uso de los recursos aun cuando el objetivo va fijado a la búsqueda de mejoras significativas de los resultados.

En América latina en las reformas educativas, aunque con distintos matices, se comparte la idea de que la autonomía optimiza el funcionamiento de una escuela, igualmente la idea de que el equipo docente esté libre de las restricciones impuestas por el sistema burocrático podrían originar una educación de calidad mayor. Pese a ello, no existe un reflejo concluyente sobre la relación autonomía – resultados académicos de mayor calidad, como tampoco sobre si la autonomía es un motivo, por sí mismo, un mayor interés por su mejoramiento (Alvariño, 2000).

La ausencia de una fuerte correlación entre autonomía y resultados académicos no debe sin embargo desvirtuar el enorme potencial de la escuela autónoma para propiciar un entorno favorable al aprendizaje. Advierte, sí, sobre las limitaciones de una reforma que suponga que cambiar las estructuras organizacionales es condición necesaria y suficiente para mejorar los resultados educativos. Existe el riesgo de confundir el fin con los medios: los objetivos relacionados con la descentralización, con el manejo autónomo de los recursos, con la ampliación de la cobertura o con la generación de una oferta alternativa, terminan teniendo precedencia sobre el mejoramiento de la calidad de la educación (Alvariño, 2000; Meuret, 2004; Marqués, 2004; Berroso, 2004).

El debate en torno de la autonomía y su relación con los resultados educativos se sitúa entre quienes proclaman su ampliación para lograr mayor calidad educativa y los que advierten que puede generar efectos adversos (Macri 2002; Bolívar, 2004).

Para el éxito del esfuerzo de reestructuración no es suficiente la transferencia de ciertas decisiones a la escuela ya que además se debe tener en cuenta las decisiones tendientes a crear las condiciones para el desarrollo de un grupo docente profesional, calificado para tomar decisiones relacionadas con su trabajo diario y se satisfagan expectativas de la comunidad.

Estas condiciones no son resultado indispensable de la reestructuración institucional o de la capacidad profesional ya reinante en los planteles, lo requerido son acciones deliberadas de mejoramiento.

Es el director figura esencial en el proceso de cambio educativo, frente a la vía de reestructuración para el desarrollo de una gestión basada en la escuela, en esta se incrementan sus responsabilidades, como también se considera el surgimiento de nuevas competencias profesionales. La participación de profesores y de la comunidad en el diseño de nuevas estructuras para mejorar los resultados escolares es conllevada por la toma de decisiones compartida.

El Liderazgo Directivo desde el contexto Educativo

Los estudios sobre liderazgo educativo se constituyen en una línea de investigación estrechamente conectada con los directivos escolares (Pozner, 2000; Lorenzo, 2004; Arias y Cantón, 2006). En el sentido más amplio, el concepto de liderazgo hace referencia a la capacidad de influir en un grupo de personas o miembros de una organización para cumplir objetivos. Esta concepción de liderazgo está asociada a una acción centrada en la persona como líder, sin embargo, otras definiciones ponderan la centralidad en otros ámbitos.

El liderazgo “se intuye como aquel propio de ejecutores de la organización que muestran caracteres de dirección, actuación, toma de decisiones, anticipo y avanzada decisional, concreción y abstracción de vías realizativas, amplitud de visión, personalidad potencial, carisma institucional, dinamizador grupal, interlocutor en tiempo real, solucionador de problemáticas..., y un sin fin de caracteres que lo confirman como una figura de vital relevancia y excelencia para el buen desarrollo y devenir de la institución” (Trujillo, 2004: 301).

Otra definición del concepto de liderazgo es la que lo concibe como “el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el fárrago de las rutinas cotidianas” Pozner (2000a:9)

A la idea de que el concepto de liderazgo ha cambiado poco en siglos, Mc Cauley (2001) afirma que la práctica de liderazgo ha tenido grandes cambios, lo que no ha cambiado es la necesidad de liderazgo, pero sí los medios por los que las personas intentan crear esa fuerza de liderazgo.

Bajo el supuesto de que los líderes nacen no se hacen, las primeras aportaciones sobre el liderazgo estuvieron asociadas a los rasgos, intentando definir la personalidad ideal del líder, relacionándolo con rasgos físicos y de personalidad tales como apariencia, inteligencia, etc.

El surgimiento del concepto de estilos de liderazgo tenidos como la forma en que se ejerce influencia sobre individuos o grupos para el logro de objetivos institucionales, es un concepto de liderazgo que va más allá de las características personales, al incorporarse en la teoría conductual que define el liderazgo como un proceso de interacción entre individuos (líder y seguidores), cambiando así la concepción desde lo individual a lo social.

La aportación del enfoque conductual a la teoría del liderazgo es por demás innegable, los tipos de liderazgo basados en la definición de estilos (autocrático, democrático y laissez-faire) son utilizados para definir las características del líder.

Owens (1992) presenta una clasificación en la que, además de estos tres estilos de liderazgo añade el estilo burocrático y el carismático, los cuales define como:

- **Autocrático.** Todas las formulaciones de la política las determina el administrador.
- **Democrático.** Combina tanto la discusión y la toma de decisión en grupo como la negociación en las cuestiones fundamentales.
- **Laissez-Faire.** Permite a los individuos del grupo una completa libertad.
- **Burocrático.** Combinación de autoridad, de democracia y de Laissez-faire.
- **Carismático.** Caracterizado por el encanto personal y la espiritualidad interior.

La teoría de la contingencia o situacional es otro enfoque importante que introduce cambios en la concepción de liderazgo, la cual identifica la dependencia del estilo de liderazgo respecto a factores como el clima o la cultura organizativa, las relaciones líder- miembros y otros factores contextuales.

Al hablar del enfoque situacional, vemos como el liderazgo no está en función de una lista de características personales o determinadas acciones a realizar, sino de la incidencia de diversos factores contextuales que ponen en movimiento la acción de liderar, el éxito del líder es asociado tanto a su estilo personal de liderazgo como a las características concretas de la situación, contexto o circunstancias en las que actúa. El liderazgo es para el enfoque situacional una dinámica que conjuga elementos racionales y emocionales.

La teoría de la contingencia o situacional se ha contribuido al desarrollado de diversos modelos de liderazgo pedagógico enfocados a descubrir formas que generen soluciones a los problemas de la escuela y vinculadas al cambio educativo.

El liderazgo instruccional, fundamentado en el modelo de escuelas eficaces, es el que conduce a sus seguidores al éxito educativo mediante la integración de éstas a un proyecto común que se elabora y se desarrolla en colaboración. El director es eficaz si promueve cambios en la escuela generando expectativas claras, manteniendo una disciplina firme y obteniendo resultados elevados. Esta visión de liderazgo es implícitamente jerárquica, dependiente de que los directores ejerzan firmemente su autoridad sobre los subordinados (Murillo, 1999).

La capacidad del director para motivar e inspirar a su equipo de trabajo (profesores) y construir una mejor organización con el esfuerzo, iniciativa y compromiso de todos es lo que sustenta los modelos de liderazgo transaccional y transformacional. Es así como el liderazgo transaccional se basa en un intercambio entre las figuras de líder y seguidores para comprometer su esfuerzo y lealtad a cambio de una promoción o mejora en el trabajo y el liderazgo transformacional se caracteriza por el proceder del líder que consigue implicar a los demás en el proceso de cambio en base a un compromiso para cambiar la situación existente.

Frente al liderazgo transformacional, un líder estimula la aceptación de objetivos en grupo, crea entusiasmo intelectual, transmite expectativas de alto rendimiento y ofrece modelos apropiados a través de su propio comportamiento. Se entiende el liderazgo educativo como la conjugación de la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; para la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y su personal y para el desarrollo de metas explícitas, compartidas, viables y moderadamente desafiantes.

Otro modelo de liderazgo es el facilitador definido por Conley y Goldman (1994) como el comportamiento que aumenta la capacidad colectiva de una escuela para adaptarse, resolver problemas y mejorar el rendimiento. Esto se logra al hacer participar activamente en el proceso de toma de decisiones, el papel del líder no es resolver problemas en persona, sino ver que los problemas sean resueltos.

En el modo facilitador del liderazgo un director practica políticas de colaboración en el cual los profesores tienen la oportunidad de desarrollar habilidades de liderazgo al buscar metas comunes; así mismo cuando los directivos superan la escasez de recursos; proveen retroalimentación; crean redes de comunicación, manejan los conflictos. El líder facilitador crea un ambiente enfocado al cambio y a la colaboración, desarrollando así un ambiente de trabajo democrático.

Haciendo alusión a los diversos modelos de liderazgo Lashway (1996: 1) utiliza una metáfora:

“Los geólogos nos dicen que cada miles de años el cambio magnético de la tierra se invierte; compases que hoy apuntan al norte algún día lo harán hacia el sur. Algo similar ocurre con el liderazgo en las escuelas, aunque el ciclo se mide en simples décadas. Hace diez años, se les pidió a los directores que se convirtieran en “líderes de la instrucción” ejerciendo un firme control al fijar metas, mantener la disciplina y evaluar resultados. Hoy se les pide que sean “líderes facilitadores” creando equipos, elaborando redes y gobernando desde el centro.... Tan pronto como los líderes han asimilado un enfoque dado parece que se les pide tomar una dirección diferente”

Adicionalmente en torno al liderazgo hay aportes enfocados al análisis del co-liderazgo en el que se utiliza la noción de liderazgo distribuido para identificarlo con una tarea compartida, como una práctica colaborativa que Senge (1990) denominó comunidades de liderazgo, entendidas como una propiedad organizativa que no es atribuible a un solo individuo. En este sentido López Yáñez (2003) señala que el liderazgo no puede adscribirse exclusivamente al rol del director, sino que reside en el conjunto de la escuela, así, el liderazgo distribuido se define como la acción de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido (De Vicente, 1998; Contreras, 1998; Lorenzo, 2004).

En esta perspectiva, el liderazgo se construye en base a las interacciones de los participantes en una organización. Esta concepción de liderazgo distribuido o compartido rompe la dualidad de líder-seguidores para potenciar la idea de un liderazgo ejercido por todos los miembros de una organización. En esta lógica, López Yáñez (2003) menciona los rasgos más importantes de este enfoque:

- Son los grupos, más que los individuos, los lugares donde tiene lugar y se desarrolla el liderazgo, fundamentalmente a través de las interacciones entre los miembros que integran una organización.
- El liderazgo se entiende más como una propiedad organizativa que como una prerrogativa individual. El liderazgo constituye una destreza o actividad, una función desarrollada a través de los distintos roles de la organización y no como un conjunto de acciones asociadas a una determinada posición o rol.
- El papel del director consiste fundamentalmente en liderar a otros para que se lideren a sí mismos, estimular a los participantes para que se conviertan en líderes.

Aún más, el liderazgo compartido es una construcción social de la realidad (Fernández, 2002) que exige una interacción constante y por consiguiente dialéctica, implica tensiones, contradicciones y persigue la continua transformación de las relaciones.

En este sentido, “el liderazgo está en la escuela y no en la persona del director, ni siquiera en el equipo directivo. Es la escuela como comunidad de aprendizaje la que ha de construir su propia capacidad de liderazgo. Es la escuela la que ha de asumir la responsabilidad de cambio, de innovación, de la reforma y es ella la que tiene que renovarse” (De Vicente, 2001:42).

Otra consideración importante en relación a los modelos de liderazgo y que se encuadra en el contexto actual de la sociedad del conocimiento es la que se refiere al e-liderazgo, el cual se asocia al proceso de dirigir personas en una era marcada por la digitalización y la construcción de redes de aprendizaje virtual y que Arias y Cantón (2006: 79) lo identifican como un replanteamiento del liderazgo tradicional para lograr concordancia en el proceso de integración de comunidades, ya que en estas circunstancias la premisa más importante es dirigir de forma no presencial, señalando que “el e-líder tendrá que gestionar la incertidumbre, aprender constantemente de sus experiencias, tener una gran capacidad de autocontrol y comunicación, y prestar atención a los que le rodean, aunque esta presencia sea virtual...la relación líder-seguidor tomará una nueva dimensión, habrá equipos y no individuos encargados de asumir la dirección, basada en su totalidad en un compromiso, afección y confianza mutua”.

Lo primordial es no perder de vista el fin último de la escuela: formar personas integrales, que vivan el mañana a plenitud, pero sobre todo, que alcancen la felicidad; es importante que los líderes educativos centren su visión y su actuación en estrategias adecuadas para mejorar el aprendizaje de los alumnos, estrategias y acciones que proyecten la tarea educativa en una continua mejora, como afirma Paulo Freire: en última instancia educar es un acto de amor. Inmersos, como estamos, para cambiar en medio del cambio, en ocasiones confundimos el fin con los medios, “las acciones que caracterizan el liderazgo del director resultan de su poder de decisión, de la toma de decisiones compartidas, del conocimiento de lo que sucede en las aulas y del seguimiento del progreso de los alumnos” Bandeira (2001:178).

Finalmente, el análisis de los diversos modelos de liderazgo y sus principales características permite identificar tres tendencias: de liderazgo y sus principales características permite identificar tres tendencias: la del líder único y definidor de acciones; el liderazgo en relación líder-seguidores; y, el liderazgo como propiedad organizativa.

Perfeccionamiento en los Directivos Escolares

En el contexto latinoamericano casi la totalidad de los directivos escolares en el nivel de educación básica acceden al cargo después de haberse desempeñado como docentes durante varios años. Así, la experiencia docente constituye el elemento más significativo que acompaña al directivo en el momento que asume sus funciones, esta experiencia le proporciona una visión en torno a la organización de la escuela y de las formas específicas en que se establece la relación con agentes internos y externos de la comunidad educativa. De esta manera, la mayoría de los directivos escolares ha adquirido su formación inicial mediante la experiencia. En la actualidad, cada vez es más frecuente hablar de perfeccionamiento permanente mientras se ejerce el cargo (Mañu, 1999).

Es hasta el año 2012 que en Chile se incorpora en el programa educativo del gobierno a través del Ministerio de Educación un apartado que hace alusión al perfeccionamiento de directivos escolares en la perspectiva de considerarlos como agentes fundamentales en el cambio educativo por lo que se asume (PLAN FORMACIÓN DIRECTORES DE EXCELENCIA - CPEIP), como tarea impostergable, crear los mecanismos necesarios para ofrecer una formación para el ejercicio de la función directiva, reconociendo que la complejidad del trabajo directivo requiere de una preparación específica que le proporcione elementos teóricos y metodológicos para el desempeño de sus funciones.

Reconocer la necesidad de profesionalización del directivo escolar, teniendo como punto de partida el reconocimiento de que sus competencias profesionales son diferentes de las meramente docentes, es hablar de perfeccionamiento del directivo.

Al respecto, Villa y Villardón (1998) señalan que las competencias del directivo escolar están relacionadas con las exigencias científicas y técnicas particulares y específicas para el desempeño de su función. En este sentido Antúnez (1994) menciona las siguientes razones para justificar la profesionalización del directivo escolar:

- La creciente complejidad de las demandas sociales que exigen habilidades muy específicas y una atención especial a la calidad de las decisiones directivas.
- Los procesos de dirección democrática que vienen originados por la creciente demanda de participación en la toma de decisiones de todos los grupos de la comunidad educativa y que dan lugar a unos determinados estilos de dirección. Cobra aquí una gran importancia la consideración de la dirección en equipo o el equipo directivo.
- El proceso de cambio social y técnico de la sociedad en general y la incertidumbre que ello genera. Si los directivos han de promover y dirigir los cambios, están obligados a hacerlo a partir de unos conocimientos que no se adquieren solamente a partir de la experiencia.

En torno a la temática del perfeccionamiento de directivos escolares diversas investigaciones coinciden en señalar el déficit en la capacitación básica del directivo escolar y en la necesidad de un enfoque teórico - práctico en la metodología de los programas de formación para directivos escolares.

La investigación sobre formación de directivos escolares dirigida por Gairín (1995) sistematiza las necesidades normativas, expresadas, percibidas, respecto a la formación de directivos. Analiza las modalidades de formación de directivos, valora la utilidad de los modelos de formación desarrollados y su adecuación a las necesidades y expectativas detectadas.

Un perfeccionamiento para el ejercicio de la función directiva acorde a las exigencias que plantea nuestro tiempo y en concordancia con las particularidades de nuestro contexto, habrá de superar la tradición formativa basada en la asistencia reiterada a cursos de actualización diseñados por expertos y generalmente aislados de la práctica docente. Santos Guerra (1994: 172) afirma que “el perfeccionamiento de los directivos escolares no se produce, de manera esencial, a través de prescripciones, de teorías, de cursos, de reglas que le transmiten personas que están situadas fuera del contexto.

Y si se produjera, habría que cuestionarse esa estrategia como la mejor, ya que la iniciativa estaría siempre situada extramuros”.

Esta crítica al modelo formativo de perfeccionamiento tradicional también es señalada por Imbernón (2001) al expresar que la institucionalización de la formación, con una visión determinista y uniforme, potenció un modelo de perfeccionamiento mediante cursos estándar para todos los sujetos implicados en el proceso formativo e independientemente de la situación contextual, mismo que en la actualidad ha entrado en crisis a partir del desarrollo de modelos de perfeccionamiento alternativos que inciden para que se inicie un cuestionamiento en torno al modelo de perfeccionamiento tradicional que había permanecido inamovible y potencian la aparición de elementos nuevos que actúan como fuerzas impulsoras de un nuevo pensamiento con respecto al perfeccionamiento directivo, entre las que destacan las siguientes:

- El cuestionamiento de la pura transmisión de nociones como norma del conocimiento formativo.
- La incomodidad de prácticas formativas basadas en procesos de experto infalible.
- La capacidad de los educadores de generar pensamiento pedagógico mediante su trabajo práctico en las instituciones educativas.

- El factor de contextualización como elemento imprescindible en la formación, ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza. Ello desencadenará la formación desde dentro, en la propia institución donde se producen las situaciones problemáticas que afectan a los educadores.
- La reflexión sobre los aspectos éticos, relacionales, actitudinales, emocionales de los educadores, que van más allá de los aspectos puramente técnicos y objetivos.
- La colaboración como proceso imprescindible en la formación de los educadores.

En ocasión a lo anterior, se puede afirmar que la noción tradicional de perfeccionamiento privilegia el dominio de las disciplinas científicas y académicas en un proceso formativo en el cual los educadores tienen un rol de receptores para incorporar los conocimientos predeterminados por el experto, quien es el que de manera unilateral decide lo que los educadores deben saber.

Al respecto, De Vicente (2000: 11) señala que “el modelo imperante en perfeccionamiento es el tecnológico: los expertos separados de la práctica diseñan (innovaciones, cambios, reformas, etc.) que los docentes aplican en el ámbito de sus prácticas de aula y la administración educativa prescribe, controla y sanciona su cumplimiento. Hoy debemos apostar por un modelo de formación y perfeccionamiento con los mismos ejes pero con diferentes cometidos, es decir, las innovaciones, cambios y mejoras deben surgir de los propios profesores que como investigadores reflexivos de sus prácticas generen teoría que permita y facilite el cambio, el tercer eje, el de la administración, sigue siendo necesario pero no para prescribir y controlar sino para facilitar la labor de indagación colegiada”.

Esta propuesta de redefinición del proceso formativo y perfeccionamiento está en correspondencia con planteamientos que proyectan las acciones formativas en la perspectiva del desarrollo profesional de los educadores y del cual la formación constituye sólo una parte. En este sentido, el desarrollo profesional es entendido como “todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad educativa, investigadora y de gestión” (Imbernón, 2002: 18), para lo cual se requiere que los sujetos de la formación participen reflexiva y activamente en las distintas fases del proceso formativo.

En este sentido, Marcelo (2005: 50) menciona que se requiere una nueva manera de entender la formación y el perfeccionamiento, la cual debe estar “cada vez menos anclada en modelos formales, presenciales, rígidos y enlatados y cada vez más flexible para incorporar iniciativas no formales e informales que permitan a los profesores crecer cognitiva, social y emocionalmente”.

Estos ejes delinear una concepción que se puede considerar como integral ya que son considerados, de manera conjunta, diversos elementos para hacerlos presentes, explícitamente, en el proceso formativo y perfeccionamiento, lo cual a su vez genera la necesidad de diseñar políticas que promuevan el desarrollo profesional de los educadores que incorporen estructuras innovadoras en el ámbito institucional, el protagonismo de los educadores y de otros actores educativos de la comunidad.

Otros aspectos que se desprenden de lo anterior es el referido a los cambios que deben estar presentes en el ámbito institucional de la formación y perfeccionamiento y que se consideran necesarios para apoyar el desarrollo profesional de los educadores:

- **Cambios en las estructuras y nuevos acuerdos institucionales.** Un cambio en las oportunidades de aprendizaje y práctica de las competencias que demanda el hecho educativo requiere la transformación de la concepción estructural del proceso formativo, el cual debe ser el resultado de consensos presentes en el espacio institucional y sobre todo de lo manifestado por los sujetos involucrados.
- **Preparación de los educadores a través de redes.** La superación de las formas tradicionales de realizar la formación exige el incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para construir redes, sin eliminar la relación presencial, que permitan compartir experiencias y saberes profesionales.

En relación al proceso formativo y perfeccionamiento directivo, las redes de conocimiento y autoaprendizaje se perfilan como un recurso metodológico para incorporar, a través del diálogo colectivo, saberes sobre diversas cuestiones específicas que comparten los profesionales en el ejercicio de su práctica (Falivene y Silva, 2003; Antúnez, 2004; Cantón, 2004; Gairín, 2004) y representa una alternativa en la formación y perfeccionamiento de directivos escolares si consideramos, como señala St-Germain (2003) que si los modelos tradicionales de formación de los dirigentes de la educación padecen ya un agotamiento y goza de un amplio consenso la gran pertinencia de la inserción de los saberes profesionales en la formación y perfeccionamiento, tanto inicial como continua, sigue siendo un problema de talla la cuestión de tomarlos en consideración.

Finalmente, de la revisión de propuestas referidas a la detección de necesidades de formación y perfeccionamiento directivo se destaca en primer término, como característica principal, la complejidad del proceso para identificar necesidades formativas y de perfeccionamiento, y en torno de esto la concepción de necesidad, de necesidad formativa y del mismo proceso de detección.

En relación a esto, se identifican dos perspectivas para abordar este trabajo investigativo: una basada en la discrepancia entre el desempeño en el puesto de trabajo y los objetivos o metas esperados; y, otra basada en las necesidades propias de las personas en relación a las condiciones particulares donde realizan su actividad laboral para alcanzar los mejores resultados.

El perfil de los directivos escolares en las Instituciones Educativas

El perfil actual exige reconocer la práctica misma del directivo docente en las distintas instituciones educativas y en los diversos contextos en que ellas se ubican, la manera compleja como la institución y los directivos docentes se relacionan con las formulaciones de política y la forma más o menos heterónoma en que se ponen en escena en las instituciones las políticas estatales.

Así las cosas, remite al aporte que hacen las investigaciones sobre: quién es el directivo docente, qué hace, en qué condiciones ejerce su profesión, de qué manera se relaciona con los niveles educativos y la legislación, cómo está formado para el ejercicio de su profesión, cuáles son los principales problemas que enfrenta en su trabajo cotidiano, qué fortalezas y debilidades acompañan su quehacer, cómo construye la calidad de la educación en su institución escolar, preparación y solvencia para enfrentar los retos que le exigen los cambios educativos actuales y la legislación más reciente.

Ahora bien, el perfil deseado se origina en las demandas que en la actualidad se le hacen a la educación y a la institución escolar, de la legislación actual y de las proyecciones de mejorar la calidad de la educación para que cumpla un papel activo en el logro del bienestar de la sociedad. En primer lugar, las exigencias y retos para la educación y la institución escolar provienen de los cambios sociales y económicos de los últimos años, que le configuran maneras distintas de vincularse a la sociedad, desde el punto de vista productivo y ciudadano. Estos cambios han ido a la par de la revolución de los medios informáticos y comunicacionales, que han contribuido a marcar nuevos rumbos para la institución educativa.

Este nuevo contexto para la educación ha de constituirse en horizonte y referente para las instituciones educativas.

Vale resaltar que el rol directivo enlaza las condiciones objetivas vinculadas con la definición de tareas desde la normativa y las condiciones laborales, con las preocupaciones y expectativas priorizadas por la macro política y micro política, y con el conjunto de representaciones sociales que pesan sobre ese rol, por parte de quienes lo ejercen, así como por parte de otros actores sociales y educativos.

Así mismo, cada actor que ocupa un cargo de director erige su desempeño con base en: su trayectoria personal y profesional, la definición normativa de su rol y las características singulares de la escuela a su encargo. Entonces, la función directiva no puede ser ajena al modelo institucional de escuela que se promueva. Es decir, no existen modelos directivos de validez universal, sin anclajes en la singularidad e historia del sistema educativo y de cada institución educativa.

Finalmente, el deber ser, el proyecto de sociedad, de nación, de individuos que se van a formar, constituye información adicional para elaborar el perfil. Es necesario tener en cuenta que el rol de los directivos se ha ido modificando a lo largo de las últimas décadas. Ello se muestra con claridad en el siguiente texto:

Los cambios que están afectando al conjunto del sistema inciden especialmente en la figura del director, quien tiene que encontrar un difícil punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su propia comunidad educativa. Frente a una visión del director definida por sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela, se empieza a definir un estilo diferente de ejercer las funciones directivas, basadas en la voluntad de aunar voluntades en proyectos compartidos, en la sensibilidad ante nuevas situaciones, en la habilidad para adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean, en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover el cambio (Marchesi y Martín, 1998: 178-179).

En conclusión, la meta a la que debe ir dirigida la formación del rol directivo docente, confronta el perfil deseado y el actual, partiendo de la información que sea posible obtener al respecto. Adicionalmente, se hace evidente la necesidad de una transformación en los modelos de director, pasando de uno definido particularmente por la neutralidad y la eficacia técnico- instrumental, a otro entendido como profesional y político.

En el modelo de evaluación de desempeño del cargo de director, se plantean cuatro aspectos o categorías para su evaluación, bien sean mediante la coevaluación y la autoevaluación, a saber:

Primero: En este aspecto se consideran las cualidades personales, habilidades interpersonales, actualización profesional y la competencia en administración y gestión de procesos educativos; cómo se imagina el director a sí mismo.

Segundo: cómo imagina el director al estudiante; comprende el conocimiento del contexto, formación y desarrollo personal del estudiante, y la competencia para conformar comunidad educativa y desarrollar procesos participativos y democráticos.

Tercero: cómo imagina el director su quehacer pedagógico; contempla la capacidad para definir, liderar y establecer interacciones intra e interinstitucionales.

Cuarto: cómo imagina director su relación con el contexto institucional y la cultura; comprende la capacidad para lograr identidad cultural, concertación y coordinación institucional.

La profesionalización en la formación de directivos escolares

La oferta de formación para la gestión y la política educativa, según los resultados de los estados de enseñanza de la gestión y de la política educativa en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México y Uruguay, dan cuenta de una tensión entre el dinamismo innovador e inercias conservadoras.

Vale decir que la oferta recoge diferentes situaciones, que van desde ofertas nuevas, con elementos innovadores, hasta adecuación a nuevas demandas; otros siguen con sus ofertas bajo los parámetros con las que fueron creadas desde hace varias décadas, y algunos pocos, en países de gran conflictividad, han dejado de funcionar. El nivel de oferta es heterogéneo en los siete países, donde existen aproximadamente 987 programas. En Chile hay 37, de los cuales 36 son de postgrado.

La oferta se ubica de acuerdo con sus finalidades (el propósito puede ser el de formar especialistas en gestión y política educativa, o la formación en gestión y política educativa hace par te de la formación de especialistas en educación), con los niveles en los que se ubica (pregrado o postgrado), con los niveles de gestión para los que forma (micro directores y profesores, funcionarios o políticos de los niveles meso, supervisores y macro), con su relación con la acción (unos están articulados a la acción, otros convocan a los que están ejerciendo, otros a los que quieren ejercer), con su horizonte de referencia (incluye a otros países) y con su relación con otro tipo de actividades en el ámbito de la gestión y de la política educativa (Braslavsky y Acosta, 2001: 17,18).

Las tensiones entre lo innovador y lo conservador se reflejan en los objetivos formativos. Estos se concentran entre la transmisión de contenidos conceptuales y/o la formación en capacidades y valores; los contenidos, entre lo muy general y/o muy específico, referidos a algunas situaciones propias de América Latina; las estrategias pedagógicas se plantean entre el aprendizaje individual y la generación de estrategias para el aprendizaje en equipo.

La bibliografía, entre lo clásico, no actualizada y autor referenciada del sector o nueva, y en horizontes más amplios y prospectivos. En general, se perciben iniciativas de cambio, pero estas son parciales y limitadas por retrasos significativos en la incorporación de conocimientos de vanguardia en el escenario internacional.

Se deben aunar esfuerzos, con el fin de construir una sólida competencia colectiva regional a través de estrategias acertadas. Para afrontar este reto se plantea la red denominada ForGestión, que aglutina 250 formadores que se desempeñan en instituciones universitarias, directores de programa y profesores. La red se propone: la elaboración de módulos, foros virtuales, actualización bibliográfica, asignación de incentivos (Braslavsky y Acosta, 2001: 19, 20).

En el aparte de conclusiones del estudio de caso de Chile, sobre el estado de formación de la enseñanza y de la formación en gestión y política educativa, de una muestra de 17 programas correspondientes a nueve ciudades capitales de diferentes regiones del país, el autor señala (Rodríguez, en Braslavsky y Acosta, 2001: 171-173):

El desconocimiento que existe acerca de la gestión, que hace que la oferta sea tan disperso. Existen diferencias entre gerenciar, gestionar, dirigir, administrar: los enfoques y tradiciones de cada una son distintos y, muchas veces, contradictorios...

- El desconocimiento acerca de los procesos de descentralización, fortalecimiento de la autonomía y cambio en la perspectiva educativa hace que diversos actores no exijan el cumplimiento de sus derechos, ni se comprometan con sus deberes.
- Falta de comprensión de los escenarios actuales y de las nuevas maneras de entender y hacer la educación. La falta de horizonte lleva a utilizar las propuestas prácticas como simples instrumentos que, al ser puestos en acción, se vuelven estériles por falta de contextualización.

- El ejercicio de la gestión en un contexto caótico como el colombiano, no solo requiere conocimientos y competencias, sino que exige creatividad, profundo sentido ético y una dosis de alto coraje para sobrevivir y llevar a cabo empresas honestas.
- La debilidad de la formación hace que el conocimiento no sea necesario para la dirección de la educación. Así, el acento debe ponerse en la formación, y, como lo afirmó uno de los entrevistados, son las entidades formadoras las que deben asumir la formación de los maestros, en el campo de la política educativa, pues son ellas las que pueden hacer lectura crítica de la norma y de las políticas y, a su vez, pueden comprometerse a establecer relaciones más estrechas con las diversas instancias de la política, no para aplaudir y cumplir, sino para apropiarse y tomar distancia e intervenir en las mismas formulaciones.
- Desde la perspectiva de la gestión se acusan como carencias un horizonte conceptual que permita optar y un dominio sobre la práctica, la que no puede reducirse a la aplicación instrumental de técnicas. Se requiere la posibilidad de formarse en el ejercicio vivo, para identificar la complejidad de cualquier instancia del sistema educativo, entendido como organización social y no como empresa de bienes materiales.
- La formación que el país ofrece a los futuros directores de la educación es fragmentada, de poca calidad y mercantilizada: se ha centrado principalmente en responder a una demanda siempre insatisfecha de títulos para ascender en los sistemas de escalafón y no se compromete con proyectos de cambio en la práctica. Esta característica exige que se formule una propuesta que permita articular las ofertas con las necesidades reales del sistema y de las instituciones y no exclusivamente con los intereses de los usuarios.

Desde esta perspectiva, los profesionales que se formen en gestión y política educativa deben caracterizarse por (Rodríguez, en Braslavsky y Acosta, 2001: 174-179):

- Tener un pensamiento complejo, que les permita comprender la cuestión educativa en sus países, provincias y localidades, y poseer elementos de juicio y bases para hacer opciones y tomar decisiones.

Ser capaces de comprender discursos diferentes al de su formación, y que en la interacción puedan generar una tensión entre lo micro, de carácter más pedagógico, y lo macro, de naturaleza más de gestión-política. Asimismo, puede generarse una tensión entre los prácticos y los teóricos, empíricos y "académicos duros", para fertilizar un diálogo cruzado, que hace posible la construcción de perspectivas complejas y la acción.

- Encarnar rasgos de personalidad democrática, que les permitan ser artífices de la participación.
- Formular programas que articulen lo conceptual, lo estratégico, lo ético, lo práctico y lo organizacional y operativo, a través de procesos de formulación y documentación de problemas complejos, que tocan con la gestión y la política en los diversos niveles y dimensiones del sistema educativo. Cada nivel debe constituir un reto que implique niveles más profundos de conocimiento, manejo de mayores y más diversas fuentes y volúmenes de información, empleo de técnicas más complejas, participación de actores más numerosos y variados, solución de conflictos más difíciles y un mayor alcance de las soluciones que se propongan. La diversidad interna de los grupos de trabajo constituye un criterio básico de organización y el uso de sistemas remotos de comunicación e intercambio, que potencien la información y la retroalimentación. La evaluación deberá centrarse tanto en los procesos como en los resultados.

El seguimiento en dinámicas de estudio, investigación, participación y producción intelectual, acompañado de una valoración rigurosa y transparente, de una exigencia de mostrar avances en la competencia para formular un problema, documentarlo y construir alternativas de solución, considerando su complejidad, deben ser criterios que orienten la investigación.

Lo planteado permite ubicar aspectos clave del directivo escolar, que mirados en la perspectiva de su formación dan lugar a intereses y vacíos acerca del tema, los cuales se intentan abordar en este estudio.

Como lo muestra el balance de la investigación sobre los directivos escolares, las instituciones educativas han sido concebidas de forma distinta en los últimos 20 años. Poco a poco han ido pasando de desempeñar un papel heterónomo y dependiente, desde el punto de vista de la organización y de la toma de decisiones, a asumir legalmente la responsabilidad de lo que realizan, en un proceso de descentralización que les concede mayor autonomía para el manejo de sus asuntos. Así, instituciones que históricamente dependían de un nivel central, que les determinaba su marco de acción, se ven abocadas a construirse en forma particular, para adecuarse mejor a las necesidades de los contextos a los cuales sirven, en procesos de autonomía sobre los que no habían construido ninguna tradición y para los cuales no se habían preparado.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), la delimitación de funciones del rector de la institución y de su cuerpo directivo, la organización de las instituciones por niveles y grados, con estándares que determinan el número de docentes y estudiantes que las integran, la medición de sus resultados mediante las pruebas Saber y las de competencias básicas, son todas evidencias de un nuevo escenario, en donde se ejerce el rol de rector y de directivo en una institución escolar.

Estos nuevos escenarios necesariamente exigen cambios por parte de los actores educativos encargados del liderazgo institucional, no solo en materia de generación de acciones distintas, sino en lo que concierne a los marcos y referentes desde los cuales esas acciones se asumen y toman. Y es en este punto donde se torna importante la formación y la capacitación permanente del docente, como contribución a esos marcos de referencia, al cuestionamiento de su práctica y a la reconstrucción de su quehacer dentro de los límites de las posibilidades, exigencias y capacidades de quienes ejercen el rol docente.

Para aclarar cuáles son esos referentes teóricos, metodológicos y prácticos, que rectores y directivos de las instituciones necesitan para ejercer su labor en las instituciones, es necesario acudir a la legislación, pero también a los mismos actores educativos, quienes en la vivencia cotidiana se enfrentan a las distintas situaciones que les plantea la dinámica de la realidad, y a la manera como se viene realizando la formación de estos actores escolares en el país.

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

El tipo de investigación que más permite verificarlos resultados, según Hernández, Fernández y Baptista (2000) Es el estudio cualitativo de carácter descriptivo, porque éste, permite describir análisis, situaciones y eventos relacionados con el tema central del presente estudio de investigación, que es demostrar la importancia en la profesionalización de los directivos escolares en el marco de la gestión educativa de calidad. Los estudios descriptivos según los especialistas ya citados; miden de manera independiente los conceptos y variables a los que se refieren, su objetivo no es indicar cómo se manifiestan o relacionan las variables medidas.

Este tipo de estudio se centra en analizar con precisión información sobre los procesos que ocurren en cada etapa del proceso de profesionalización directiva, especialmente en ámbitos como el perfeccionamiento.

También estos autores nos mencionan que cuando hay evidencias empíricas del fenómeno estudiado y existen variables que pueden sustentar la investigación es adecuado que se realice este tipo de investigación. Con este trabajo se intenta demostrar que la profesionalización de los directivos escolares influye en una Gestión educativa de Calidad.

Instrumentos metodológicos usados

El foco del estudio es demostrar a través de la aplicación de una entrevista semi-estructurada diferentes tipos preguntas de tipo abierta y cerrada (alternativas) a diferentes directivos escolares del sistema público vía correo electrónico (esto debido a el factor tiempo de cada Directivo con respecto a sus obligaciones) que puedan responder sobre los efectos que produce el proceso de perfeccionamiento en cuanto a una Gestión educativa de calidad, logrando trabajar de modo cualitativo a través de los testimonios adquiridos.

Las preguntas se realizaran sobre las políticas existentes en la actualidad en el ámbito de la profesionalización de Directivos escolares Públicos, es decir, investigar desde su formación pasando por el desarrollo de la carrera funcionaria, hasta el punto de perfeccionamiento en el tiempo.

Por otra parte, la entrevista que se aplicara a los Directivos escolares Públicos, permitirá su posterior análisis permitiendo reorientar o proponer nuevas formas de mejorar el proceso de perfeccionamiento y posteriores mejoras en la Gestión educativa de Calidad.

El estudio empírico contempló el diseño de una matriz de vaciado de datos centrado en la recogida de información de los testimonios de cada Directivo escolar que responde la entrevista, respecto a la importancia de la profesionalización y su influencia en una gestión educativa de calidad.

La matriz de vaciado de datos está compuesto inicialmente por una tabla de completación de los datos personales de los participantes de la entrevista, donde consideramos: Nombres, Cargo y edad.

Posteriormente, la matriz de vaciado de datos incluye otra tabla que tiene como propósito principal recoger la información de los participantes de la entrevista a través de síntesis de testimonios relevantes en base a sus percepciones personales por cada una de las preguntas de corte apreciativo para rescatar el sentir de los actores respecto del proceso.

A continuación, se presentan los focos de las preguntas realizadas a los participantes:

- Nivel de profesionalización
- Tipos de Liderazgo
- Gestión Institucional
- Experiencia directiva
- Nivel de escolaridad
- Perfil directivo

Universo en estudio

Personas (10) que realicen funciones como Directores, Unidad Técnico Pedagógica (UTP), Inspectores Generales en instituciones escolares públicas de Chile.

Unidad en estudio y muestra de estudio

Directivos (Director, UTP, Inspección General) de establecimientos públicos de la Región Metropolitana de alta vulnerabilidad, desde 1 a 10 años de experiencia en cargos directivos escolares, y con resultados en su gestión institucional medibles por resultados en el SIMCE, Matrícula y Relación con el entorno.

DESARROLLO Y ANÁLISIS

Se establece un Instrumento - cuestionario tipo entrevista semiestructurada - la cual se presenta a continuación:



CUESTIONARIO

(Entrevista semiestructurada)

Nombre:.....

Edad:

Cargo Directivo:

Indicaciones generales

- Leer con atención las siguientes preguntas de tipo abierta - cerrada
- Responder en modo de testimonio personal referente a las siguientes temáticas centrales: **Nivel de Profesionalización, Liderazgo, Gestión Institucional, Perfil Profesional y Perfeccionamiento.**
- Una vez seguro de sus respuestas, enviar el cuestionario al correo: encuestauahcdagoberto@gmail.com
- En datos personales puede obviar su nombre si lo desea.
- Este cuestionario es de orden particular, representa un trabajo de investigación para la obtención del grado de Magister en Gerencia Pública y no es obligación responder.

Responder las siguientes preguntas de tipo cerrada

1. ¿Cuántos años lleva liderando instituciones escolares como directivo?
 - a) De 1 a 2 años
 - b) De 3 a 5 años
 - c) De 5 a 10 años
 - d) Más de 10 años
2. ¿Cuál es su nivel de escolaridad?
 - a) Superior
 - b) Superior con Postgrado
 - c) Superior, Postgrado y Doctorado
 - d) Otro.....(Especificar)

3. ¿Con qué tipo de liderazgo se siente mayormente identificado?
- a) Autoritario
 - b) Democrático
 - c) Transformacional
 - d) Otro estilo: (Especificar)
4. En base a su experiencia como directivo, su gestión institucional de acuerdo a su criterio personal siente que ha sido:
- a) Excelente
 - b) Buena
 - c) Regular
 - d) Mala
5. Los perfeccionamientos directivos deberían ser:
- a) Financiadas por el Estado
 - b) Financiadas en forma particular
 - c) Gratuitos
 - d) Financiada por ambas partes (particular-estado)
6. ¿En qué grado o nivel de influencia cree usted que influye el perfeccionamiento directivo en la gestión institucional basado en las áreas de influencia en la infraestructura, liderazgo, curriculum, recursos financieros y humanos? Marque con una x el grado de influencia que determine en cada indicador en la siguiente escala Likert, donde 1 es menor puntaje y 4 es el puntaje mayor.

INDICADOR	1	2	3	4
INFRAESTRUCTURA (aulas, baños, patios, recinto en general)				
LIDERAZGO (Personal docente, asistentes, actores educativos en general)				
CURRICULUM (Foco en lo pedagógico)				
RECURSOS FINANCIEROS (Subvención, SEP, subvenciones, PIE, otros)				
RECURSOS HUMANOS (Personal docente, asistentes, personal volante, externo, otros)				

Preguntas abiertas:

1. ¿Cuáles cree usted que serían los efectos del perfeccionamiento en los directivos escolares?

.....
.....
.....

2. ¿Por qué el perfeccionamiento de los directivos escolares podría permitir de acuerdo a usted una mejora en relación a una gestión educativa de calidad?

.....
.....
.....

3. ¿Cuáles deberían ser las características profesionales de un directivo escolar?

.....
.....
.....

4. Indique una propuesta de mejora en el perfeccionamiento directivo que usted crea conveniente

.....
.....
.....

5. De acuerdo a su apreciación personal: ¿Cómo debería ser el perfil de los directivos que deben estar en las instituciones educativas públicas?

.....
.....
.....

Como primer punto, al recepcionar el instrumento se establecen las características socio-demográficas de los directivos encuestados, se tiene que su edad promedio fluctúa entre los 35 y 57 años, siendo un grupo mixto con mayor tendencia a directivos del género Masculino y que los cargos determinan tres labores directivas: Dirección, Unidad Técnico Pedagógica y Convivencia Escolar.

Edad	Sexo	Cargo
35	Femenino	UTP
36	Masculino	UTP
38	Masculino	UTP
40	Masculino	Convivencia Escolar
48	Masculino	Dirección
49	Femenino	Dirección
50	Masculino	Dirección
51	Femenino	UTP
55	Masculino	Dirección
57	Masculino	Dirección

Características socio – demográficas del grupo de estudio

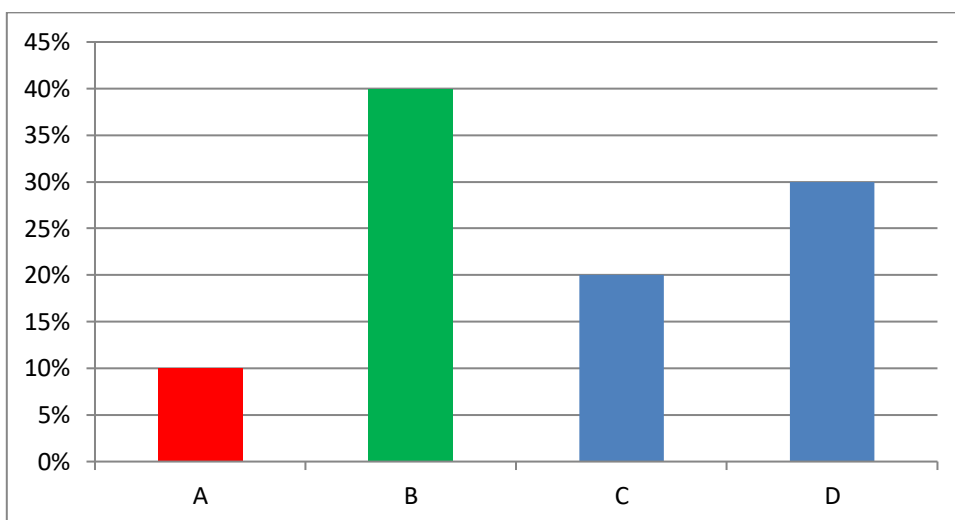
Análisis I: Preguntas de Tipo Cerrada

Las preguntas del instrumento de tipo cerrada abarcan dimensiones como: Experiencia directiva, Nivel de escolaridad, Tipo de Liderazgo, Autoevaluación Directiva en cuanto a su Gestión Escolar como Directivo y Preferencia referente al financiamiento de perfeccionamiento profesional.

N° Pregunta	Glosa	A	%	B	%	C	%	D	%
1	¿Cuántos años lleva liderando instituciones escolares como directivo? A : de 1 a 2 años B : de 3 a 5 años C : de 5 a 10 años D : Mas de 10 años	1	10%	4	40%	2	20%	3	30%
2	¿Cuál es su nivel de escolaridad? A : Superior B : Superior con Postgrado C : Superior con Postgrado y Doctorado D : Otro.....	6	60%	4	40%	0	0%	0	0%
3	¿Con qué tipo de liderazgo se siente mayormente identificado? A : Autoritario B : Democrático C : transformacional D : Otro.....	0	0%	7	70%	3	30%	0	0%
4	En base a su experiencia como directivo, ¿su gestión institucional de acuerdo a su criterio personal siente que ha sido? A : Excelente B : Buena C : Regular D : Mala	1	10%	9	90%	0	0%	0	0%
5	¿Los perfeccionamientos directivos deberían ser? A : Financiada por el Estado B : Financiamiento en forma compartida C : Gratuitos D : Financiada por ambas partes (Particular – Estado)	5	50%	0	0%	3	30%	2	20%

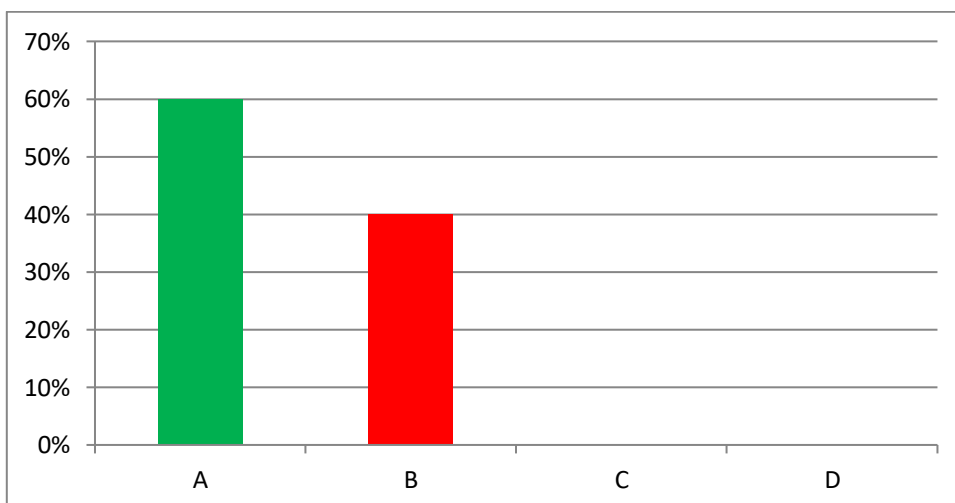
Cuadro Resumen Resultados Preguntas de Tipo Cerrada

Pregunta N° 1: Podemos apreciar que los Directivos escolares encuestados presentan mayormente un 40% de experiencia en sus cargos entre 3 a 5 años, seguido de un 30% entre 10 y más años de experiencia, contrastado por solo un 10% de experiencia directiva entre 1 y 2 años y un 20% de 5 a 10 años.



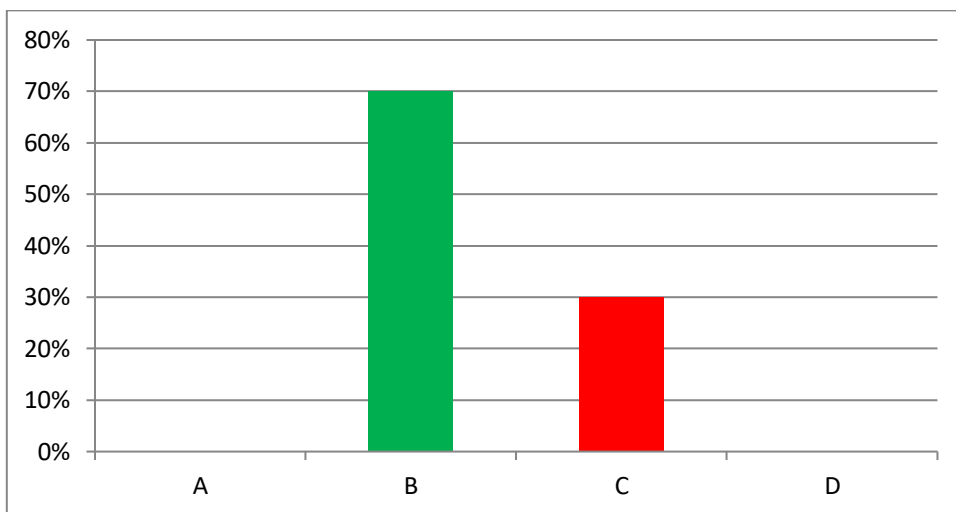
El siguiente grafico demuestra que en gran medida los Directivos escolares presentan entre 3 a 5 años de experiencia directiva, mientras que solo un 10% entre 1 y 2 años.

Pregunta N° 2: Podemos apreciar que el nivel de escolaridad de los Directivos escolares tiende a ser mayoritariamente con un 60% de Nivel Superior, es decir solo educación profesional (Pedagogía), y solo un 40% con Postgrado (Magister).



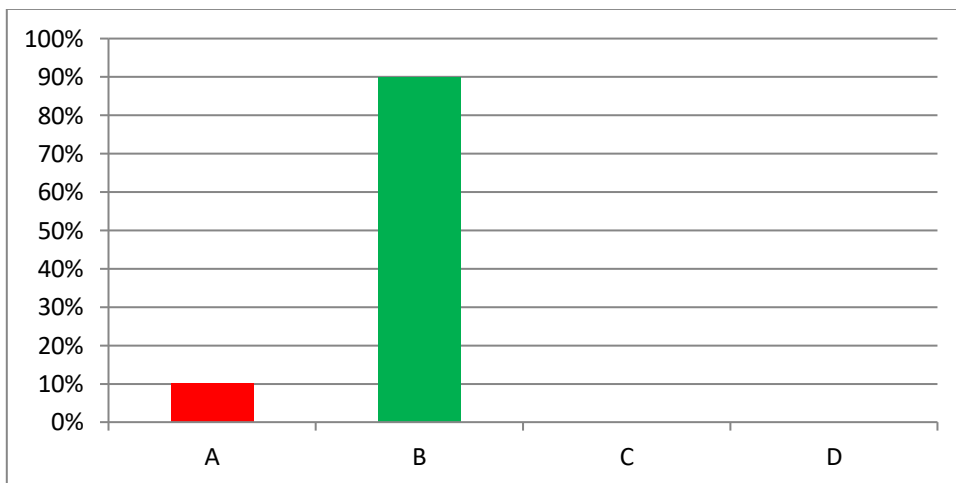
El siguiente grafico deja en evidencia que un 60% de los directivos escolares ejerce sus funciones directivas con solo nivel superior (Pedagogía) contraponiendo un 40% de directivos escolares que poseen un postgrado (magister).

Pregunta N° 3: Un 70% de los directivos escolares se siente identificado con ejercer un tipo de liderazgo democrático frente a su cargo, mientras que un 30% declara sentir que ejerce un liderazgo transformacional, dejando limitado a 0% cualquier otro tipo de liderazgo, sobretodo el Autoritario.



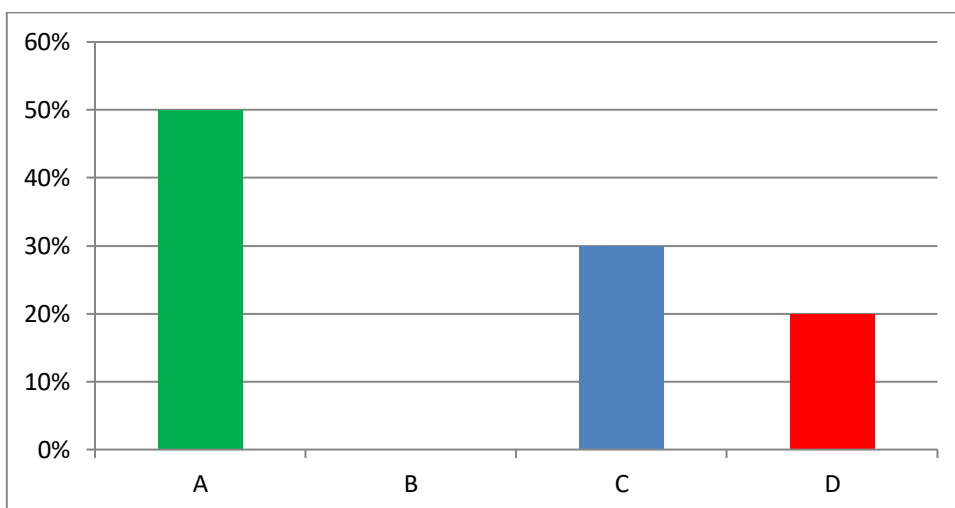
Demuestra que en general los directivos escolares sienten que ejercen un liderazgo democrático en gran medida y en otra menor de tipo transformacional.

Pregunta N° 4: Solo un 10% de los directivos escolares considera que su gestión institucional ha sido excelente, mientras que un 90% señala que su gestión escolar ha sido buena, siendo una autoevaluación directiva positiva frente sus funciones institucionales.



Demuestra que en general los directivos escolares se autoevalúan en gran porcentaje con una buena gestión escolar, y solo un pequeño porcentaje con una gestión institucional excelente.

Pregunta N° 5: Para el 50% de los directivos escolares el perfeccionamiento debiese ser financiado por parte del Estado, un 30% consideraba que debe ser gratuito (Sin financiamiento) por parte de las entidades Universitarias y solo un 20% que debe existir un financiamiento compartido (particular – estado).



En el siguiente grafico podemos apreciar que un gran porcentaje señala obtener financiamiento del estado para el perfeccionamiento directivo y solo un porcentaje menor financiamiento compartido, por lo que no se considera la opción de autofinanciar el perfeccionamiento.

Pregunta N° 6: Esta pregunta se basa en medir en qué grado o nivel de influencia cree el directivo que influye el perfeccionamiento en la Gestión Institucional basado en las áreas de influencia en la Infraestructura, Liderazgo, Curriculum, Recursos Financieros y Humanos.

Se presenta una escala Likert con rangos de puntaje entre 1 y 4, donde 1 es menor y 4 mayor, considerando una tendencia a la baja con los niveles 1 y 2 de la evaluación, y una tendencia a la alta con un nivel de evaluación de 3 a 4, esto de acuerdo al Modelo de Valoración para escalas Likert propuesta por Ávila (1998).

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
%	%	%	%

Modelo de Valoración Escala según Ávila (1998)

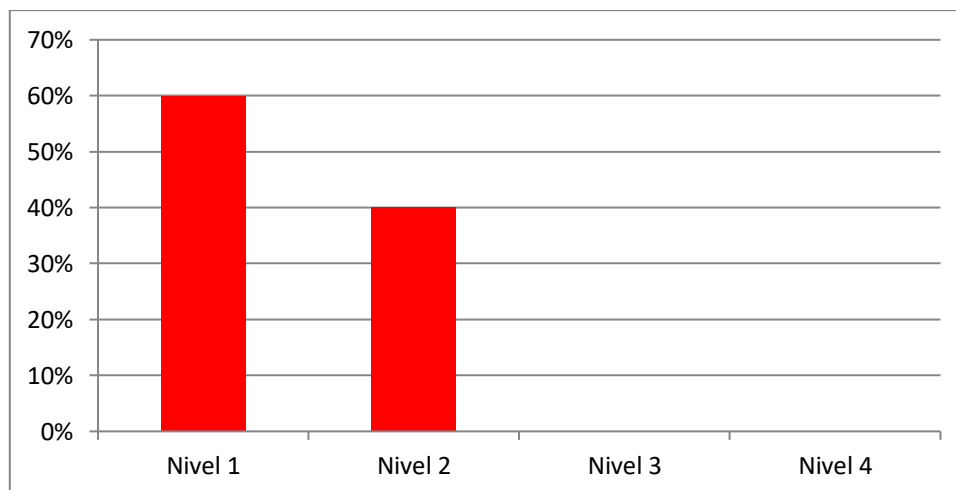
A continuación se presenta una Tabla de Resultados donde se clasifica cada encuesta por edad mínima a máxima, asignando a cada encuesta un número Clasificadorio (Directivo 1, Directivo 2, etc.) y la tendencia final en porcentaje por Nivel de puntaje que se encuentra en paréntesis.

Indicador	Directivo 1	Directivo 2	Directivo 3	Directivo 4	Directivo 5	Directivo 6	Directivo 7	Directivo 8	Directivo 9	Directivo 10	Total
	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Tendencia
Infraestructura	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	60% (1) 40% (2) 0% (3) 0% (4)
Liderazgo	2	3	4	3	2	3	3	4	3	3	0% (1) 20% (2) 60% (3) 20% (4)
Curriculum	3	3	4	4	3	4	3	4	3	3	0% (1) 0% (2) 60% (3) 40% (4)
Recursos Financieros	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	60% (1) 40% (2) 0% (3) 0% (4)
Recursos Humanos	3	3	1	2	2	1	4	4	1	1	40% (1) 20% (2) 20% (3) 20% (4)

Tabla de resultados escala Likert

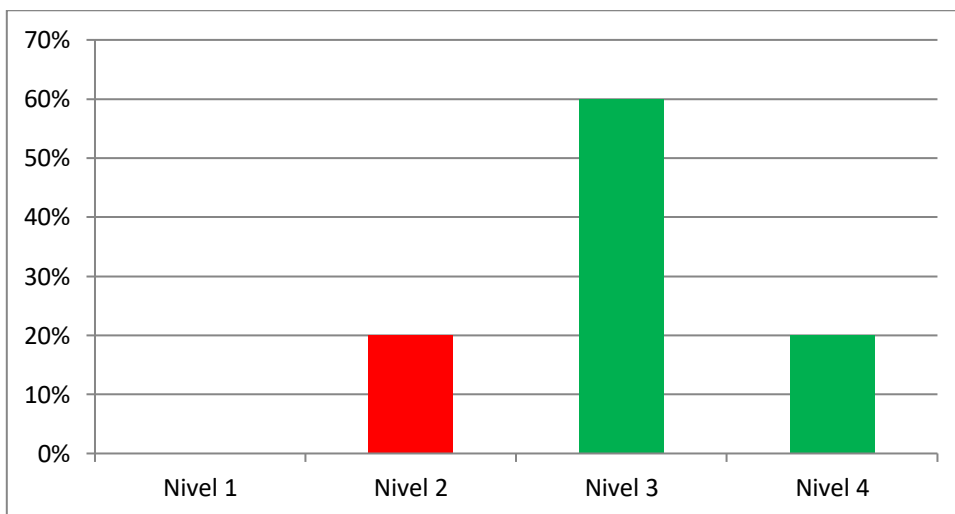
De acuerdo a esta tabla de resultados, podemos realizar el siguiente análisis a través de gráficos por indicador (Infraestructura, Liderazgo, Curriculum, Recursos Financieros y Recursos Humanos):

INFRAESTRUCTURA: De acuerdo a este indicador un 60% de los directivos escolares considera que el perfeccionamiento no influye mayormente en la gestión institucional focalizada en la infraestructura del establecimiento.



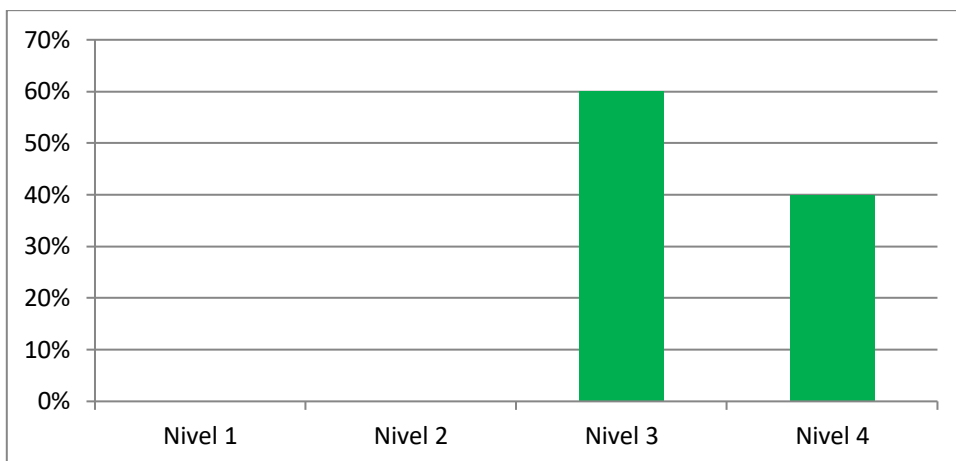
En el siguiente grafico podemos apreciar que la tendencia directiva es considerar que el perfeccionamiento no influye mayormente en la gestión institucional focalizada en la infraestructura del establecimiento.

LIDERAZGO: Observamos que un 60% de los directivos escolares tiene una tendencia alta frente a que el perfeccionamiento si influye en la gestión escolar en el ámbito del liderazgo, adicionando la tendencia con un 20% adicional al considerar el nivel 4, contrastando con solo un 20% en el nivel 2 de evaluación en no considerar que no influye mayormente.



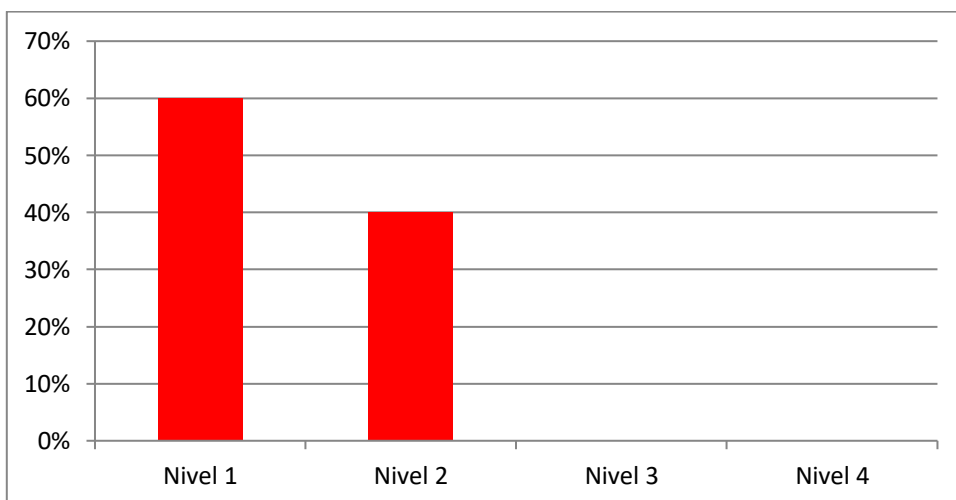
En el siguiente grafico podemos apreciar que la tendencia directiva es considerar que el perfeccionamiento si influye mayormente en una gestión focalizada en el liderazgo escolar.

CURRICULUM: De acuerdo al análisis respectivo un 60% de los directivos escolares considera que el perfeccionamiento influye en la gestión focalizada en el Curriculum escolar (Nivel 3), complementado por un 40% (Nivel 4).



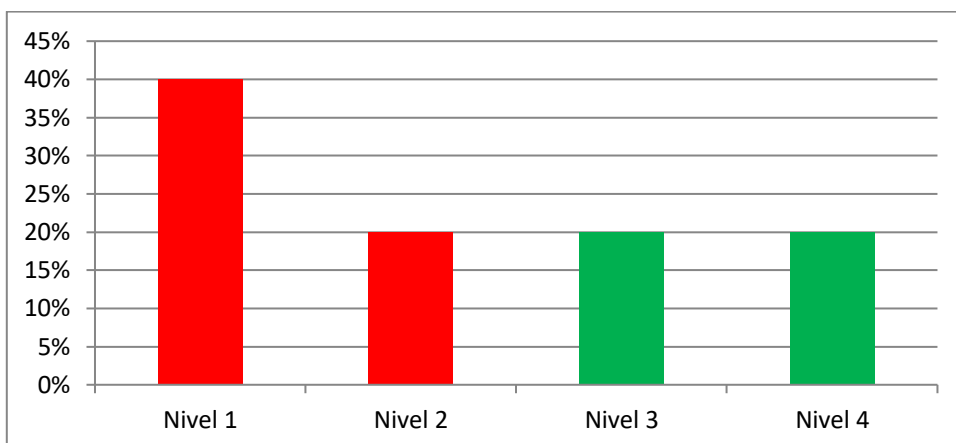
En el siguiente grafico existe al adicionar ambos niveles (3 y 4) un 100% de consenso que el perfeccionamiento directivo influye en la gestión escolar focalizada en el curriculum escolar.

Recurso Financiero: Podemos apreciar que un 60% (Nivel 1) y un 40% (Nivel 2) de los directivos considera que el perfeccionamiento influye en menor medida a la gestión escolar focalizada en los recursos financieros.



En el siguiente grafico existe al adicionar ambos niveles (1 y 2) un 100% de consenso que el perfeccionamiento directivo No influye en la gestión escolar focalizada en los Recursos Financieros del establecimiento.

RECURSOS HUMANOS: En este indicador podemos considerar opiniones divididas, considerando un 40% nivel 1 y 20% nivel 2 (considerando tendencia baja) frente a un 20% (nivel 3) y 20% (nivel 4) como tendencia alta, frente a si el perfeccionamiento influye en la gestión escolar focalizada en los Recursos Humanos.



En el siguiente grafico se aprecia una diversidad de opiniones, considerando una mayor tendencia a considerar por parte del personal directivo que el perfeccionamiento No influye mayormente en la gestión escolar frente al recurso humano.

Análisis II: Preguntas de Tipo Abierta

Los directivos escolares participantes respondieron 5 preguntas de tipo abierta, realizando un análisis testimonial de los cuestionarios, considerando principalmente las ideas fuerza de cada respuesta, esto de acuerdo a la siguiente tabla:

N°	Pregunta	Ideas Fuerza
1	¿Cuáles cree usted que serían los efectos del perfeccionamiento en los directivos escolares?	Mejoramiento en el Compromiso Escolar Mejoramiento de Competencias directivas
2	¿Por qué el perfeccionamiento de los directivos escolares podría permitir de acuerdo a usted, una mejora en relación a una gestión educativa de calidad?	Mayores herramientas al Directivo Mas conocimiento
3	¿Cuáles deberían ser las características profesionales de un directivo escolar?	Liderazgo Compromiso Empatía Experiencia Conocimiento
4	Indique una propuesta de mejora en el perfeccionamiento directivo que usted crea conveniente	Financiamiento permanente para directivos escolares Programa de Perfeccionamiento Directivo
5	De acuerdo a su apreciación personal: ¿Cómo debería ser el perfil de los directivos que deben estar en las instituciones educacionales públicas?	Debe ser un Líder Tener Compromiso Demostrar experiencia Tener conocimientos y perfeccionamiento permanente

Tabla Ideas Fuerza

En base a esta tabla de ideas fuerza, podemos señalar las siguientes ideas - fuerza por parte de nuestros encuestados por pregunta:

Pregunta N° 1: La respuesta referencial con una idea fuerza en común es que los directivos escolares opinan que los efectos del perfeccionamiento conllevan a un mayor compromiso frente a sus obligaciones directivas y un mejoramiento de sus competencias profesionales.

Pregunta N° 2: Los directivos escolares destacan que el perfeccionamiento directivo permite una mejora en la gestión escolar a través de mayores herramientas y conocimiento, esto plenamente ligado al perfeccionamiento permanente.

Pregunta N° 3: Se consideran como características profesionales que debe tener un directivo escolar: el liderazgo, compromiso, empatía, experiencia y conocimiento.

Pregunta N° 4: En cuanto a las propuestas de mejora en el perfeccionamiento de directivos escolares la mayoría concuerda con tener un financiamiento permanente de estos y un programa de perfeccionamiento directivo a lo largo de la carrera.

Pregunta N° 5: Continuando con la tendencia de las ideas fuerza, se puede apreciar que la apreciación de los directivos escolares frente a cómo debería ser el perfil de estos para las escuelas públicas, sería considerar dentro de las características el ser un líder, tener un gran compromiso frente a la educación, poseer experiencia en el cargo, tener conocimientos y un perfeccionamiento que fuese permanente a través del tiempo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El desarrollo de este capítulo que involucra las conclusiones y recomendaciones del proyecto de Tesis desarrollado será presentado en un nivel de análisis de cada uno de los objetivos y su pertinencia con ellos, con lo cual se desea saber si a través de la información recogida y los resultados obtenidos fue posible responder a las interrogantes planteadas y poder así cumplir con los objetivos propuestos.

Tomando en consideración las conclusiones desarrolladas previamente y cerrando el presente proyecto, se plantean ciertas proyecciones de dicha investigación.

Respecto a la primera interrogante referente a la profesionalización de los Directivos escolares en la educación pública para una Gestión Educativa de Calidad, podemos observar que un alto porcentaje de directivos escolares consideran que es relevante el perfeccionamiento directivo durante la carrera funcionaria.

El presente estudio permitió diagnosticar las ventajas y desventajas que presenta el perfeccionamiento directivo, junto con las características que debe tener un directivo escolar y el perfil de selección que deberían tener las escuelas públicas referentes al personal directivo de dichas escuelas.

Respecto a las ventajas del perfeccionamiento podemos señalar que sin duda influye en la gestión institucional brindando calidad frente a algunos indicadores como gestión institucional focalizada en el Liderazgo y Curriculum Escolar, no así en la Infraestructura, recursos financieros y humanos donde el nivel de apreciación es menor.

En cuanto a las desventajas podemos señalar que no existe un financiamiento estatal, ni un programa directivo frente al perfeccionamiento que deben tener los directivos escolares. Otra desventaja que podemos señalar es que un alto porcentaje de quienes lideran las escuelas públicas no posee estudios de postgrado, por lo que las características principales de la gestión institucional estarían focalizadas en las características de experiencia y liderazgo.

En cuanto a la pregunta de investigación referente a ¿Cuáles son las características del perfil de los directivos de las escuelas públicas que presentan resultados en su gestión institucional, podemos señalar que serían el liderazgo, experiencia y conocimiento.

El análisis frente a los objetivos de la presente investigación, nos indica que referente al objetivo “Conocer el nivel de profesionalización directiva” nos daría como resultado un nivel superior con un bajo nivel de perfeccionamiento, en cuanto a “la influencia de la profesionalización en una gestión institucional de calidad”, podemos señalar que si influye el perfeccionamiento en la gestión institucional pero solo en las áreas de Liderazgo y Curriculum Escolar, mostrando en menor medida o grado de influencia en los indicadores de Infraestructura, Recursos financieros y Humanos, donde no existiría una influencia mayor con respecto al perfeccionamiento.

Finalmente en el objetivo de “propuesta de mejora”, queda claro la necesidad de tener perfeccionamiento permanente a través de un programa de carrera directiva y que sea financiado por el estado.

El perfeccionamiento directivo es considerado como una alternativa real frente al mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas públicas y que debe ser a lo largo de toda la carrera funcionaria.

Los datos recopilados en el presente proyecto son de gran relevancia para futuros estudios referentes a la profesionalización directiva escolar, por lo que siempre habrá interrogantes que necesitaran un mayor análisis y que sería importante abordar en un futuro próximo, recomendando las siguientes líneas investigativas:

- Extender la investigación a escuelas particulares y particulares subvencionadas
- Verificar el grado de perfeccionamiento de personal docente
- Indagar sobre las escuelas con resultados académicos de alto impacto y su relación con el perfeccionamiento no solo de su personal directivo, sino de todos los que componen los equipos docentes de las escuelas.

Como recomendaciones finales podemos señalar que el perfeccionamiento directivo debe ser parte de la carrera funcionaria y que independiente al tipo de financiamiento debe existir una conciencia o cultura de perfeccionamiento permanente, no solo para una mejora en la gestión institucional, sino que para ampliar el conocimiento de las personas que lideran los colegios y que son responsables en cierta manera de la educación de los niños de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE, A. (2003): **Desarrollo de capacidades en gestión educativa: Propuesta metodológica para el diagnóstico de necesidades de capacitación y lineamientos de respuesta a nivel de centros educativos.**

Perú: Ministerio de educación.

PELLETIER, G. (2003): **Formar a los dirigentes de la educación.**

Aprendizaje en la acción. Madrid: Ed. Muralla.

Fuente web: [https://es.wikipedia.org/wiki/Ministerio de Educaci%C3%B3n de Chile](https://es.wikipedia.org/wiki/Ministerio_de_Educaci%C3%B3n_de_Chile)

Fuente web: [https://es.wikipedia.org/wiki/Superintendencia de Educaci%C3%B3n](https://es.wikipedia.org/wiki/Superintendencia_de_Educaci%C3%B3n)

Fuente web: [https://es.wikipedia.org/wiki/Agencia de Calidad de la Educaci%C3%B3n](https://es.wikipedia.org/wiki/Agencia_de_Calidad_de_la_Educaci%C3%B3n)

UNESCO/OREALC (2002) y CEPAL (2004)

CEPAL. (2004): **Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe.**

Santiago de Chile: CEPAL.

BORDEN, A. (2002): **Directores de escuela en América Latina y el Caribe:**

¿Sujetos del cambio o sujetos a cambio? Documento de trabajo para el Dialogo Regional de Política. Washington, D.C.: BID.

HERNÁNDEZ, F. y BAPTISTA (2002): "Desafío, transgresión y riesgo." En, **Revista Cuadernos de Pedagogía**, N° 309. Barcelona: Cisspraxis.

VECIANA, J. (1999): **Función directiva**. Barcelona: UAB.

ANTUNEZ, S. (1994): **Claves para la organización de centros escolares**.
Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori.

ARIAS, A. y Cantón, I. (2006): **El liderazgo y la dirección de centros educativos**.
Barcelona: Davinci.

MINTZBERG, H. (1991): **La naturaleza del trabajo directivo**. Barcelona: Ariel.

ANTUNEZ, S. (2000): **La acción directiva en las instituciones escolares**.
Análisis y propuestas. Barcelona: Ed. Horsori/ UB.

GAIRIN, J. (1998): “La función directiva en el contexto español”. En, VILLA, A et al. (1998):
Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Bilbao: Deusto.

GIMENO, J. (1995): **La dirección de centros: Análisis de tareas**. Madrid: CIDE.

MURILLO, F. (1999): **La dirección escolar. Análisis e investigación**. Madrid: CIDE.

ESCUDERO, J. (2004): “Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares”. En, **Revista Enseñanza**, No. 22. España: Universidad de Salamanca.

GAIRIN, J. (1992): “La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa”. En, **Actas del 1er. Congreso Internacional Sobre Dirección de Centros Docentes**. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

BORREL, E. y Chavarría, X. (2001): **La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros docentes**. Barcelona: Cisspraxis.

SARASOLA, S. (2002): “Una dirección ilusionada”. En, **Revista de innovación Educativa**, No. 116. Barcelona: Graó.

GAIRIN, J. (1998): **Estudio de necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos**. Madrid: CIDE.

ANEXOS