



Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo Costa Oriental del Lago



mpacto *Científico*

Universidad del Zulia

Diciembre 2019
Vol. 14 N° 2

ppi 201502ZU4641
Esta publicación científica en formato digital
es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 200602ZU2811 / ISSN:1856-5042
ISSN Electrónico: 2542-3207

 **Impacto Científico**

**Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago**

Vol. 14. N°2. Diciembre 2019. pp. 268-280

El liderazgo directivo y su incidencia en el aprendizaje

Oscar Rojas, Amely Vivas y Katihuska Mota
Universidad Miguel de Cervantes. Chile
osrojasca@gmail.com

Resumen

Este artículo tuvo como finalidad contrastar el estilo de liderazgo directivo en la Escuela Municipal Padre André Coindre de la Comuna de San Antonio, y su incidencia con los aprendizajes alcanzados. Metodológicamente se tipificó como una investigación descriptiva, bajo un diseño no experimental, transversal y de campo. La recolección de información se llevó a cabo a través de la entrevista. En la revisión se pudo demostrar que es fundamental la acción del liderazgo directivo en los procesos de mejoramiento y cambio de las unidades educativas, es por ello que se debe resaltar el rol del liderazgo en los procesos de cambio para el aprendizaje.

Palabras clave: Liderazgo directivo, aprendizajes, procesos de mejoramiento, unidades educativas

Executive leadership and its impact on learning

Abstract

The purpose of this article was to contrast the leadership style of the Padre André Coindre Municipal School of the San Antonio Commune, and its impact on the learning achieved. Methodologically it was typified as a descriptive research, under a non-experimental, cross-sectional and field design. The information gathering was carried out through the interview. In the review it was possible to demonstrate that the action of the directive leadership in the processes of improvement and change of the educational units is fundamental, that is why the role of leadership in the processes of change for the learning must be highlighted.

Keywords: Leadership directive, learning, improvement processes, educational units

Introducción

Hoy día, nadie pone en duda que el ejercicio de la dirección en un centro escolar es uno de los pilares básicos sobre el que se sienta toda la dinámica organizativa, desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación (Lorenzo, 2004). Junto al liderazgo que ejercen, en la calidad de los procesos educativos escolarizados cuenta también el liderazgo que desarrollan el cuerpo docente y las familias, actores todos ellos esenciales en la concertación de esfuerzos y sinergias escolares para apoyar la educación de los niños.

Por otro lado, se puede decir que la gestión de un director debe ser proyectada desde una perspectiva que pueda hacer cumplir de manera social y con eficiencia su función que resulte un beneficio especial para el objetivo de la formación de los niños y niñas de la nueva educación que se requiere construir.

Enmarcado en este contexto, el presente artículo tiene como objetivo contrastar el estilo de liderazgo directivo en la Escuela Municipal Padre André Coindre de la Comuna de San Antonio, y su incidencia con los aprendizajes alcanzados, partiendo de investigaciones previas realizadas por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), Chile, donde se constató una población escolar de alta vulnerabilidad, y una disminución de 220 puntos en sus resultados de aprendizaje, además los índices de eficiencia interna relativos a matrícula, promoción, y asistencia cada año son menores.

Consideraciones teóricas en torno a las políticas educativas chilenas

En las últimas décadas, múltiples países han introducido en su agenda educativa conceptos importados de la esfera económica, como competencia, eficiencia, eficacia, *accountability*, evaluación de desempeño y privatización. Esta tendencia se ha acentuado desde los años setenta, momento en que los llamados Estados de Bienestar Social empiezan a tener dificultades para soportar los costos de las políticas sociales en periodos de recesiones económicas que, en los años recientes, se han agudizado aún más.

En este escenario, Chile tiene una reforma educativa marcada por dos procesos claramente distintos, opuestos en muchos de sus principios, aunque con importantes elementos de continuidad. El primero de ellos se produce bajo el régimen militar. El segundo comienza con el retorno a la democracia y las políticas promovidas por los gobiernos de la Concertación.

Ahora bien, en los últimos tres años se produce en Chile un giro importante en cuanto a los énfasis de su política: se prioriza la implementación curricular y la gestión pedagógica de los establecimientos, pues se entiende que el sistema ya funciona sobre un “piso mínimo” y que ahora el centro debe estar en mejorar los aprendizajes. “Llevar la reforma al aula” es el lema que domina los énfasis de política.

Es así, como la necesidad de un sistema educativo diferente, cuyas características son: moderno, respondiendo a las necesidades de la sociedad chilena y a requerimientos internacionales, la globalización, el acceso al conocimiento, la tecnología al servicio de las comunicaciones, la valorización del medio ambiente y la protección del ecosistema.

Chile con una económica creciente y con tratados internacionales se ha mostrado al mundo como un país con grandes avances en diferentes materias y a logrado lazos importantes con Europa y Asia, que han promovido la revisión de los estándares chilenos con respecto a las mediciones internacionales, por lo que la calidad de la educación adquiere un sentido prioritario a nivel de estado.

En este contexto, para el Ministerio de Educación de Chile MINEDUC (2011, p. 25), la definición estratégica de las políticas educacionales desde 1990 fue actuar en pos del mejoramiento sustancial de los aprendizajes de la mayoría de los alumnos y alumnas. De manera que, la educación chilena ha implementado una reforma progresiva, colocando como objetivo la cobertura, favoreciendo la incorporación de un número mayor de estudiantes a las aulas y en esta segunda etapa la calidad de la educación, para ello ha elaborado diferentes programas de intervenciones en mejoramiento e innovación pedagógica en los niveles de educación.

Cabe destacar, que el sistema educacional de acuerdo al MINEDUC (2011, p. 165) se encuentra estructurado, hasta el presente:

...en 12 años de educación obligatoria, 8 años de educación básica y 4 de educación Media, se va a reformar a 6 años de educación básica y 6 años de Educación Media, además, se puede señalar la ampliación de cobertura del Nivel de Educación Parvularia, 1º y 2º de transición, que, sin ser obligatorios, ofrece oportunidades de estimulación temprana a los menores entre 4 y 6 años

Ahora bien, las políticas educacionales implementaron reformas en la gestión del sistema, del currículum y la pedagogía; por lo que se hizo necesario incluir mayor tiempo escolar, lo que incide en el mejoramiento de resultados, como lo señala el MINEDUC (2011, p. 75), al referir que “Las escuelas como los sistemas educativos nacionales que exhiben mejores resultados de aprendizaje tienen sistemáticamente mayores tiempos de trabajo escolar”. Todas estas estrategias se implementan en concordancia con el objetivo del mejoramiento de la calidad del aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.

Por su parte Bellei (2013, p.27), en la conferencia mundial de educación para todos, celebrada en Jomtiem señala que se llegó a un acuerdo sobre lo que se denominó necesidades básicas de aprendizaje. Estas se referían principalmente a la lecto-escritura, pero también a ciertas capacidades de razonamiento, adquisición de la lógica matemática y ciertos conocimientos fundamentales, así como destrezas imprescindibles para convertirse en un ciudadano responsable, un trabajador competente y una persona con capacidad propia para expandir sus conocimientos y seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Es por ello y según Arancibia (2016), el gobierno de Chile ha declarado la necesidad de mejorar la calidad de la educación, para ir potenciando el capital humano de sus ciudadanos y lograr un desarrollo país con un crecimiento mayor al actual, para ello deben realizarse intervenciones en lo que se ha hecho hasta el momento y plantea una reforma curricular que permita actualizar lo que se entrega de acuerdo a un mundo globalizado y a los nuevos requerimientos sociales, económicos, valóricos y culturales.

El liderazgo directivo

De acuerdo a Torres (2014, p. 45), existe bastante confusión entre el término directivo y el de líder, principalmente porque no cualquier directivo es capaz de liderar un equipo, y porque no todo líder de equipo ocupa un cargo de responsabilidad directiva. Resulta preocupante la gran cantidad de casos en que el director escolar no constituye ese elemento esencial en la construcción de la organización a la que pertenece, que no es líder posibilitador y dinamizador.

En este orden de ideas, y según Ramírez y Silva (2014) la nueva conceptualización de un liderazgo señala varias características que son primordiales para que este sea efectivo en todos los ámbitos, tanto gestión administrativa como una gestión curricular

y las personas que desempeñan este rol debe poseer altas competencias personales y profesionales. Entre ellas se encuentran nitidez en las metas a alcanzar, normas, expertiz, valoración del entorno, una estructura central y potente y de decisiones en conjunto con un equipo de trabajo cohesionado con canales de información expedito.

Uno de los objetivos primordiales que deben abordar los directivos es influir y convencer a sus colaboradores con ciertos valores e ideales que le den identidad y significado a la unidad educativa (Manno, 2016), así las cosas, los directivos deben esforzarse en transmitir y lograr la aceptación de los funcionarios de los valores e ideales que son el fundamento del proyecto de desarrollo de la institución escolar.

Aunado a ello, la gestión y el liderazgo directivo son elementos fundamentales para lograr en los establecimientos buenos resultados académicos e institucionales. Po lo que, la gestión escolar alude al conjunto de procesos institucionales que es preciso asegurar para generar condiciones adecuadas que favorezcan el logro de aprendizajes significativos.

De esta manera, en los establecimientos para lograr la buena implementación de los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje es necesario que el director y los docentes directivos deban conocer y dominar el marco curricular nacional y el marco para la buena enseñanza, estos marcos definen los parámetros que enmarcan tanto lo que se quiere lograr como sociedad a través de la educación y lo que es reconocido como una educación de calidad.

A criterio de Murillo (2013, p. 54), una escuela que tiene buenos resultados promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica.

Sin embargo, para focalizar la gestión de los directivos en los procesos pedagógicos se requiere tener expectativas de los alumnos para aprender considerando su condición de origen socio económico, en su anamnesis, pero no en sus capacidades de aprender, los talentos de los estudiantes no se distribuyen por la condición social, en la medida que los directivos y docentes tienen expectativas centraran su acción en objetivos pedagógicos para lograr mejores resultados de aprendizaje, sin olvidar las condiciones de base de alta vulnerabilidad y carencias sociales y económicas de los educandos, definiendo e implementando estrategias educativas acorde a las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, para Astudillo (2013) la gestión es un conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprende el Grupo Directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la participación de toda la comunidad educativa. Su objetivo es centrar-focalizar-nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. Su desafío es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa.

En este ámbito, los docentes directivos deben crear las condiciones para asegurar en el establecimiento el tratamiento de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del marco curricular nacional. Abarcar la cobertura curricular significa entregar más y mejores oportunidades de aprendizaje. Incorporando una intencionalidad pedagógica a todo el quehacer de la escuela, donde los líderes toman decisiones frente a estos componentes articulados que se definen como las competencias de los alumnos en el ser, hacer y saber hacer. Donde no hay un componente técnico pedagógico liderando, año a año van quedando aprendizajes esperados no abordados y los estudiantes finalizan un nivel o un ciclo con un porcentaje importante de contenidos mínimos no tratados.

De allí que, según Castillo (2016), en la medida que la escuela ha hecho conciencia de que, cualesquiera sean las condiciones en que se desenvuelva su trabajo, ella tiene que emplear todos sus medios en la generación de condiciones que posibiliten el aprendizaje de los alumnos que le fueron confiados.

Ahora bien, al responsabilizar a los actores de la comunidad educativa, se requiere un compromiso institucional para alcanzar las mismas metas y organizar el centro educativo con prácticas sistemáticas y permanentes, las que puedan ser evaluadas y retroalimentadas. Es necesario por tanto, que los directivos tengan claro que su principal misión es generar las condiciones para que los alumnos logren aprendizajes significativos que les sirvan para toda la vida. De manera que, la educación no se puede reducir a la entrega de conocimientos, sino que tiene un componente valórico, de relaciones personales entre seres humanos.

A este respecto castillo (2016), establece que la relación entre la gestión y los resultados va en directa conexión, los factores tienen que ver con los actores de la comunidad educativa, en cuanto a su efectividad en el aula y de los de los directores, la calidad de la educación no esté distante de las metas deseables. Pero al mismo tiempo, sabe que lo realmente valioso es no dejar de mirar esas metas, es seguir lealmente a ellas”

Para no alejarse de las metas es necesario desde la dirección planificar acciones de monitoreo, seguimiento y evaluación que permitan chequear el cumplimiento permanente de las metas y objetivos. Plantearse metas en el establecimiento significa brindar las condiciones de aprendizaje para todos y todas, entendiendo las metas como procesos, como etapas intermedias, donde logran avanzar en cada etapa en el encuentro con el aprendizaje. Las metas son construcción de todos los integrantes de la comunidad educativa, entendiendo por ello todos y cada uno de los actores que se interrelacionan en el proceso escolar.

Por lo que la responsabilidad de quien dirige la escuela es aún mayor por tener que fijar el rumbo en forma constante hacia el logro de objetivos académicos. Además, desde la dirección se requiere seguir una línea que motive la participación e integración de docentes, asistentes de la educación y apoderados para sentirse identificados con los valores y principios que orientan la institución, quien no se siente participe no se

compromete. En este sentido se partió de la premisa que una buena gestión en los colegios mejora la calidad de la educación.

Por ello, para Ramírez y Silva (2014) es fundamental constituir y formar equipos de trabajos preocupados de la gestión escolar, por lo que se recomienda transparentar las evaluaciones de las tareas y revisar anualmente los proyectos educativos.

En tal sentido, uno de los principales objetivos de los directivos docentes es lograr la identidad de sus colaboradores con el proyecto de desarrollo del establecimiento o con ideales que identifiquen al establecimiento, además, lograr el consenso de docentes, asistentes, apoderados tras objetivos y metas orientadas a la entrega de una educación de calidad de parte de la institución.

Para orientar con efectividad las acciones de profesores, alumnos y apoderados, el proyecto educativo institucional (PEI), es un instrumento con el cual la escuela diseña su proyecto de presente y futuro, donde imprime su ideal como entidad educativa y lo hace especialmente particular, porque este diseño representa una identidad única por lo que debe ser una visión compartida en la comunidad educativa. En ese sentido, el director y docentes directivos deben asegurar una formulación participativa de dicho proyecto, junto con la revisión y reformulación debido a los ajustes necesarios en todo proyecto.

Con base a estos planteamientos, se deduce que el liderazgo en una institución escolar suele identificarse con la persona del director o directora, como el responsable de la conducción y guía del establecimiento hacia el logro de los objetivos propuestos. Sin embargo, esta visión del liderazgo es reducida y tradicionalista, porque en la actualidad con las diversas exigencias y presiones que tienen las escuelas y liceos desde el medio social que los circunda, es muy improbable que puedan lograr sus objetivos y responder a las demandas sólo con la conducción de un director o directora. Con la incorporación del concepto de competencias al mundo educacional, necesariamente se adiciona el concepto de trabajo en equipo, porque un buen líder no es el que debe o puede hacer todo, sino aquel que reconoce cuales son las habilidades y destrezas del otro y logra que ese otro ponga al servicio de las metas institucionales sus competencias.

Esto quiere decir, que el liderazgo no es un atributo exclusivo de los directivos, ellos tienen la facultad para dirigir, pero el liderazgo es una cualidad que se puede distribuir entre los miembros de la institución, que pueden asumir desde cada función, en el momento y condición que sea necesario y para esto los directivos deben generar condiciones de confianza e innovación.

Sin embargo, esta forma de liderazgo que concentra el poder en la persona del director (a) aún se mantiene y la explicación de ello puede ser la falta de confianza en los colaboradores y/ o la inseguridad de los propios directivos para compartir el poder, pero para que esto no ocurra se requiere de los directivos la capacidad para delegar funciones y autoridad en sus colaboradores, también, el deseo y necesidad de implicar a los subalternos en el desarrollo y funcionamiento de la institución.

Consideraciones metodológicas

La investigación se ubicó como descriptiva con diseño no experimental, transeccional y de campo. La población estudiada correspondió a la Municipal Padre André Coindre de la Comuna de San Antonio, cuyos sujetos informantes fueron seis (06) docentes directivos, siendo una población finita y accesible, por lo que se aplicó un censo poblacional. La técnica aplicada para la recolección de datos fue la entrevista.

Resultados

Al aplicar la entrevista a los docentes directivos de la escuela Padre André Coindre de la comuna de San Antonio, se llegó a los siguientes resultados:

Identifican el estilo de liderazgo de los directivos como administrativo y autoritario, en donde el poder se concentra en la persona del director, que monopoliza la toma de decisiones, el que focaliza su acción en labores administrativas de control de personal, cuidado de recursos y representación de la unidad educativa, entrega la responsabilidad de la conducción técnico-pedagógica a la jefa técnica. En este sentido, conciben el liderazgo como un proceso unidireccional en el que el líder, director, conduce y los demás miembros del centro escolar quedan relegados al papel de seguidores.

La gestión de los directivos se centra en el apoyo asistencial a los estudiantes por su alta vulnerabilidad socio educativa, en este ámbito, se prioriza la entrega de alimentación, útiles escolares, vestuario, atención de salud, entre otros, porque los directivos declaran que con estas carencias a los alumnos se les hace más difícil el aprendizaje.

La forma como se ejerce el liderazgo directivo en el establecimiento tiene incidencia en los logros de aprendizaje de los alumnos, porque la prioridad de los directivos no está en la gestión pedagógica que busca el mejoramiento continuo de los aprendizajes, debido a que su conducción no genera las condiciones de soporte de la acción docente en el aula, ni se crea un contexto que provea un ambiente propicio para el desarrollo del proceso de enseñanza, tampoco, es una administración que integre, coordine y organice las distintas unidades del establecimiento para generar condiciones que favorezcan el trabajo docente y de alumnos para el logro de aprendizajes.

Las prácticas directivas son muy diferentes entre la escuela Padre André Coindre y las escuelas efectivas en sectores de pobreza, estas últimas a pesar de trabajar en contextos de alta vulnerabilidad no han dejado de privilegiar su función educativa, y lo más importante, han entendido que aquello es compatible con la idea de entregar a los niños un espacio de protección y asistencia social.

En cambio, en la escuela Padre André Coindre la dirección se focaliza en el apoyo asistencial a los alumnos, dejando en lugar secundario los objetivos pedagógicos, porque los directivos declaran que tienen bajas expectativas de los logros de aprendizaje de sus estudiantes, por su condición de origen de alta vulnerabilidad socio educativa, por

esto, deben preocuparse de resolver sus necesidades básicas, como soporte mínimo al proceso educativo, situación que también es compartida por los docentes.

Por su parte, las escuelas efectivas tienen un horizonte claro y focalizado en el aprendizaje de los alumnos. Tienen la capacidad para concretizar y transformar ese objetivo en prácticas institucionales y pedagógicas muy concretas, basados en habilidades básicas que todos los niños deben aprender.

Se evidencio además que, en la escuela Padre André Coindre hay una visión y misión, la cual es manejada por la comunidad educativa, pero la misma no ha desarrollado las actividades y metas concretas, es más bien un acto declarativo, por tanto, no existe seguimiento a las acciones que se realizan en la escuela y por consiguiente no se enmiendan errores. Hay una débil evaluación, los directivos no realizan una evaluación continua del trabajo de los docentes. Además, la práctica directiva no constituye un soporte para la acción docente en el aula, es por esto, no se proponen metas claras de mejoramiento de aprendizajes.

Mientras que en las escuelas efectivas, sus directivos tienen una visión global hacia donde conducir la escuela, trabajan con prioridades que apuntan a logros pedagógicos, son líderes participativos que abren espacios para la opinión de los docentes. Altamente motivadores, hacen refuerzos positivos y reconocimiento permanente del trabajo, delegan funciones, entregan un apoyo real y efectivo al trabajo docentes, abiertos y alertas a lo que pasa en el entorno y que podría afectar a la escuela, activos y de terreno con mucha movilidad dentro y fuera de la escuela y con poco tiempo dedicado a labores de escritorio.

Además se evidencio que tienen pocos espacios de participación y su opinión es poco considerada por los directivos, los directivos dejan que los docentes desarrollen el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con su experiencia y capacidades, no intervienen ni hacen seguimiento a la práctica docente en aula.

Otro factor que se destaca en las escuelas efectivas es la optimización del uso del tiempo escolar para aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje que tienen los alumnos, tanto en tiempo, como en espacios educativos, por el contrario, en esta escuela se observa mal uso del tiempo escolar, en las actividades dentro del aula como fuera de ella, por ejemplo.

De igual manera, se observa que en la escuela Padre André Coindre no existe trabajo en equipo en los directivos, cada uno trabaja por separado cumpliendo las funciones que les demanda el cargo, además, reconocen sus bajos resultados, pero no cambian sus prácticas para mejorar, las causas son atribuidas a factores externos a la escuela, como el poco apoyo de los padres al proceso educativo de sus hijos por el bajo nivel de escolaridad que tienen y el contexto socio cultural deprimido y marginalidad donde está inserta la escuela.

Se desprende el interés del director por mantener un buen clima de trabajo, favoreciendo las relaciones interpersonales con los docentes para lograr colaboración

y entrega. El estilo de liderazgo de los docentes directivos se asocia al concepto de liderazgo transaccional en el cual priva hacer concesiones a los intereses personales mediante recompensas contingentes para que se cumplan los requerimientos, y la relación entre líder y seguidores viene marcada por una transacción contractual de intercambio, guiada por intereses, ellos gestionan la escuela usando la relación personal con los subalternos como instrumento para alcanzar los objetivos.

No obstante, en las escuelas efectivas el director, por una parte, deja trabajar tranquilo a los docentes por la razón que la mayoría son profesores que llevan varios años en la escuela, saben lo que tienen que hacer y cuentan con su confianza, no se inmiscuye en su campo para no interferir y tampoco, para no alterar el buen clima de entendimiento que desea preservar, por otra parte, muestra gran preocupación por el bienestar y tranquilidad del personal que tiene a cargo.

En relación a como los docentes ven y comprenden a los directivos, se pudo concluir que el concepto que se han formado del estilo de liderazgo del director y docentes directivos es administrativo y autoritario, porque perciben que la prioridad de la dirección se encuentra en que la escuela funcione con las unidades que la componen y con los recursos y medios que tiene, se realicen clases, talleres, se desarrollen los planes y programas de estudio, se realicen reuniones con padres y apoderados, en síntesis se cumpla con lo que corresponde hacer en una escuela.

De la misma manera perciben que existe un estilo autoritario, porque las decisiones se imponen desde la dirección, no hay participación para plantear ideas y propuestas diferentes, no se delegan funciones, la comunicación es vertical y no actualizada. Los directivos se esfuerzan por mantener un buen clima de trabajo, se preocupan por el bienestar del personal, reconocen la experiencia de la mayoría de los docentes que ejercen por más de veinte años en la escuela

Se reconoce que los resultados SIMCE han disminuido, pero no modifican sus formas de conducción y prioridades, desde el MINEDUC y el DAEM se sugieren planes de mejoramiento, que se implementan y desarrollan, pero sin seguimiento y evaluación, y que no han tenido impacto para mejorar los resultados de aprendizaje en el establecimiento.

Reconocen que trabajan con una población escolar de alta vulnerabilidad socio educativa, que este factor representa una dificultad para el logro de mejores resultados de aprendizaje y que explica los bajos resultados que obtienen los alumnos en las mediciones SIMCE, frente a esta situación tienen bajas expectativas respecto de los logros de sus alumnos.

Su prioridad en el establecimiento es el apoyo asistencial a los estudiante para remediar el déficit en sus carencias básicas de alimentación, vestuario y recursos educativos, y de ese modo enfrentar de mejor forma el proceso educativo y tener más y mejores oportunidades de aprendizaje, además, plantean que tienen poco apoyo de los padres y apoderados, en el proceso educativo de sus hijos , por su baja escolaridad,

también, la escuela está inserta en un medio socio cultural deprimido que no estimula y motiva para mejorar las condiciones de educabilidad de los estudiantes.

Se esfuerzan por mantener un clima positivo de trabajo, con buenas relaciones interpersonales en un ambiente de respeto y colaboración, expresan que los malos resultados se deben a las fallas en la gestión de la educación municipal porque no cuentan con las atribuciones para contratar y/o despedir personal, por un lado, contratar personal cuando hace falta, de acuerdo a las características de la escuela y también suplir a tiempo, la falta de docentes por licencias médicas, por otro lado, desprenderse de personal que demuestra un mal desempeño, además, otro factor que explica estos resultados es la baja cobertura curricular que se alcanza en la escuela, por las inasistencias de docentes, que provocan la pérdida de horas de clases que los alumnos no tienen posibilidad de recuperar.

En relación con las observaciones que se realizaron al consejo de profesores y a las reuniones del equipo se evidencio que siempre es dirigido por el director y los temas a tratar son establecidos por él, la participación de los docentes es reducida, sólo a veces se acogen planteamientos diferentes a la dirección, y se establecen metas institucionales, pero sin seguimiento y evaluación. En relación con la toma de decisiones la mayoría de las veces decide la dirección, de los temas que continuamente se tratan en el Consejo están las acciones de apoyo a los alumnos por su alta vulnerabilidad y tratamiento a los actos de indisciplina de los estudiantes.

Las implicaciones de los resultados de esta investigación se orientan en varias direcciones:

Las reuniones son convocadas por la dirección que establece los temas a tratar, la asistencia y participación es mayor de docentes directivos, representante de docentes, sólo, en ocasiones participan representantes de los padres y apoderados, especialmente, cuando se solicita su colaboración con la escuela, con respecto a la toma de decisiones, se repite el control de la dirección sobre las decisiones.

Los temas abordados en las reuniones corresponden a los ámbitos administrativo financiero, convivencia escolar y apoyo a los estudiantes y trabajo de redes con la comunidad.

Hay un estilo de liderazgo que no es proclive a los cambios e innovaciones, aceptan las características de los alumnos y del establecimiento como algo difícil de transformar, prefieren mantener la situación porque es una forma de dirección que han venido realizando desde hace tiempo y muestran baja capacidad de adaptarse a nuevos escenarios, reconocen que los alumnos han cambiado, pero insisten en mantener sus prácticas.

Los directores con malos resultados perciben características y recursos del establecimiento cómo algo inmodificable sin reconocer que variables pueden gestionar en beneficio de los procesos educativos. Tienen a ver problemas y no oportunidades,

resultando ser directores con poca flexibilidad para adecuar su estilo y prácticas de liderazgo.

No se encuentra en las prácticas directivas un liderazgo promotor del cambio organizativo, con procesos tales como auto revisar la acción anterior (cuestionar prácticas vigentes) para determinar déficits, necesidades o problemas, clarificar expectativas, implicar a los miembros en compromisos y planes para la mejora, redirigir las resistencias y la autoevaluación institucional.

Consideraciones finales

Es fundamental la acción del liderazgo directivo en los procesos de mejoramiento y cambio de las unidades educativas, por eso se debe resaltar el rol del liderazgo en los procesos de cambio, éste es uno de los factores clave que puede impulsar el cambio hacia un trabajo mucho más centrado en lo pedagógico, así como entregar un apoyo sólido al trabajo de los profesores.

Referencias bibliograficas

- Arancibia, V. (2016). Efectividad Escolar: Un análisis comparado. Centro de estudios públicos (Nº 47), Santiago de Chile.
- Astudillo, C. (2013). Manual para Equipos de Gestión Escolar. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Bellei, C. (2013). Las políticas de los gobiernos democráticos ya han demostrado efectos muy importantes en los aprendizajes de los niños, especialmente de los más pobres. *Revista de Educación*, mayo (304)
- Castillo, (2016). La calidad de la educación en la escuela. Santiago de Chile: CPEIP.
- Lorenzo, M (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Revista Enseñanza* (22) (2004), pp. 193-211
- Manno, L. (2016). Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. Santiago de Chile: San Marino.
- MINEDUC. (2011). Marco para la buena dirección, criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño. Santiago: Publicación de la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo.
- Murillo, J. (2013). Innovaciones en la Gestión Educativa. Santiago de Chile: Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Ramírez, Y. y Silva, P. (2014). El Directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires: AIQUE

Torres, L. (2014). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? primera Edición, Chile.