



Experiencias y valoración del profesorado respecto del liderazgo de docentes directivos

Mg. Jazmín Jara Pacheco¹

min.noelia.del.pilar@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3142-6959>

Universidad Central de Chile

La Serena - Chile

Mg. Pablo Pérez Cruz

contactopabloperez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-0760-9425>

Universidad Central de Chile

La Serena - Chile

Dra. Marcela Altamirano Soto

maltamirano@userena.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1677-2032>

Universidad Central de Chile

La Serena - Chile

RESUMEN

El ejercicio del liderazgo en la gestión escolar es un desafío que tienen todas las escuelas en Chile y en el mundo, más aún en aquellos sistemas educativos en donde el imperativo es transitar a ciclos de mejora que apunten hacia una mayor equidad, inclusión y justicia social. Este desafío involucra no sólo potenciar habilidades y aprendizajes de los estudiantes sino también renovar y despertar motivaciones en el cuerpo docente, generando sentido de pertenencia, compromiso y responsabilidad frente al quehacer educativo. En esta investigación se indaga la experiencia y la valoración del profesorado sobre los distintos tipos de liderazgo que ejercen los docentes directivos, a través de un enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, utilizando para ello la técnica de la entrevista en profundidad, se entrevistó a 20 profesores de diversas instituciones educativas. Entre los resultados se destaca la valoración de liderazgos de tipo instruccional y distribuido, aparece de manera incipiente el enfoque de justicia social, por sobre otros, y como el impacto que tienen los docentes directivos en la organización escolar determina cómo será el desempeño docente y la eficacia-eficiencia de la institución educativa.

Palabras claves: *liderazgo escolar; docentes directivos, liderazgo instruccional, liderazgo transformacional, liderazgo distribuido.*

¹ Autor principal

Correspondencia: min.noelia.del.pilar@gmail.com

Experiences and assessment of teachers regarding the leadership of principal teachers

ABSTRACT

The practice of educational leadership and management is a challenge for all the schools in Chile and around the world, even more so in those educational systems where the imperative is to move to cycles of improvement that point towards greater equity, inclusion, and social justice. This challenge involves not only enhancing students' skills and learning but also renewing and awakening motivations in the teaching staff, generating a sense of belonging, commitment, and responsibility in their teaching practices. This research investigates the experience and assessment of school leaders based on the different types of leadership, through a qualitative approach and phenomenological design, using the in-depth interview technique. Twenty school leaders from various educational institutions were interviewed, among the results, the assessment of leadership of an instructional and distributed type stands out, the social justice approach appears in an emerging way, above others, and how their impact in the school organisation determines how the teaching performance and the efficiency will be

- effectiveness of the educational institution.

***Keywords:** school leadership; school leaders; instructional leadership; transformational leadership; distributed leadership.*

Artículo recibido 25 junio 2023

Aceptado para publicación: 25 julio 2023

1. INTRODUCCIÓN

En Chile el ejercicio del liderazgo directivo en las escuelas, ha sido el tema que viene acompañando con mayor presencia las conversaciones acerca de la calidad en educación, en la última década (Weinstein, 2019). Si bien es cierto aún no se profundizó suficiente ni en investigación ni en política educativa, por ejemplo al carecer de una carrera directiva, se han dado sucesivos avances desde la puesta en marcha del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (2011) en adelante, que dota al liderazgo directivo de instrumentos que dan cuenta del cumplimiento de estándares y de una tendencia a seguir dentro de un modelo o estilo de liderazgo que se quisiera promover desde la política educativa. Es así que hoy podemos medir el nivel de logro de las prácticas directivas, a través de los Estándares Indicativos de Desempeño (Actualización 2020) y de los descriptores del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015), que, junto a incentivos tales como la Asignación de Desempeño Colectivo (2006) y el Plan de Formación de Directores (2011), constituyen el nuevo marco normativo que dirige su atención al desempeño de los líderes educativos.

Estos avances han determinado que el papel del directivo, tienda a un liderazgo pedagógico, más allá de lo administrativo o burocrático, buscando que la figura del docente directivo, tenga más presencia y participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de acciones tales como el acompañamiento al aula, la realización de planes de desarrollo profesional docente, organización de los tiempos no lectivos y del trabajo colaborativo y la participación en redes de mejoramiento educativo, entre otros. Estos aspectos impulsados también desde la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en el año 2016. ¿Cómo viven los profesores esta realidad en sus escuelas?, ¿Efectivamente se llevan a cabo los lineamientos de las políticas públicas en las instituciones educativas?, ¿Cómo percibe el profesorado el ejercicio de este nuevo enfoque de liderazgo? A raíz de estos cuestionamientos, nuestra pregunta de investigación centra sus esfuerzos en develar si efectivamente la figura del docente directivo ha cambiado su enfoque, por lo que se busca entonces, develar ¿Cuál es la experiencia y la valoración del profesorado sobre los distintos tipos de liderazgo que ejercen los docentes directivos?, y así dilucidar si efectivamente hay un cambio en cómo se lleva a cabo el rol directivo.

Para esto nuestro objetivo principal es interpretar la experiencia y la valoración del profesorado sobre los distintos tipos de liderazgo que ejercen los docentes directivos, justificando su aplicación, en el impacto que genera hoy en día el liderazgo del docente directivo en las organizaciones escolares, el que resulta determinante para despertar el interés y la motivación del cuerpo docente y encabezar ciclos de mejora con énfasis en los procesos pedagógicos.

La valoración de los propios docentes hacia el liderazgo de sus directivos, lo torna mucho más significativo y trascendental, ya que las apreciaciones a través de la experiencia de los docentes, tiene mucha más información de la que se cree, ¿Cuáles son los distintos tipos de liderazgo que identifica el profesorado en su experiencia laboral?, ¿Cuál es el tipo de liderazgo que mejor funciona para promover el trabajo en equipo?, ¿Qué características y cualidades del liderazgo valora más el profesorado?, entre otras preguntas, nos posibilita interpretar de mejor forma la función de quienes ejercen estos cargos. El impacto en el ámbito social se ve estrechamente ligado al aprendizaje de los estudiantes, según indica Sepúlveda (2017) “El rol primordial del director explica relación con modelar la estructura organizacional en la escuela lo que facilita las buenas prácticas pedagógicas propendientes al aprendizaje de los estudiantes” (p. 5), esto se ve estrechamente ligado a que la figura del docente directivo debe ser capaz de promover en sus docentes mejores resultados en sus estudiantes. “El liderazgo es el segundo factor intraescuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos” (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004, en Agencia de la Calidad, 2014, p. 1).

En el ámbito académico consideramos que la nueva información acerca de la percepción del liderazgo directivo desde la mirada docente, ofrece nuevas y mejores oportunidades para las instituciones educativas, según Sánchez, 2015: “Las investigaciones sobre efectividad escolar han demostrado que el liderazgo profesional es un factor clave de efectividad” (p. 5), ya que este sería clave a la hora de despertar el liderazgo en sus docentes y así potenciar sus competencias y habilidades para poner en juego en sus praxis. Además se consideró la escasa investigación al respecto, según lo afirmado por muchos investigadores chilenos, recopilado en Weinstein y Muñoz (2012), que intentan avanzar en el estudio de la eficacia escolar: “Sabemos que no sabemos lo suficiente sobre directores escolares en Chile y que se requiere abordar una amplia agenda de investigación en los años venideros” (p. 15).

Por último, es importante señalar que esta investigación nos permite realizar un contraste en cómo el liderazgo del docente directivo ha cambiado, según la valoración que hacen los profesores participantes y si efectivamente observan un cambio en sus funciones.

MÉTODO

El enfoque de esta investigación se ubica en un paradigma cualitativo, de acuerdo con Hernández Sampieri, Hernández Collado & Baptista Lucio (2010), es seleccionado cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. Mientras que Bergery Luckmann (1967, en Hernández Sampieri, et al, 2010) indican que la concepción del conocimiento socialmente construido, comúnmente se asocia con el interpretativismo. Adoptar este enfoque de trabajo nos permitió confiar en las opiniones y experiencias de los participantes sobre el fenómeno estudiado, recuperando así las construcciones de significado de los participantes acerca del fenómeno del liderazgo de los docentes directivos. Se eligió el diseño fenomenológico ya que permite identificar el sentido y significado que los participantes le otorgan a su labor, según Creswell (2007) en la investigación fenomenológica el investigador identifica la “esencia” de las experiencias humanas en relación con un fenómeno como es descrita por los participantes en un estudio. Moistakas (1994), citado en Hernández Sampieri (et al. 2010) indica que comprender las “experiencias vividas” caracteriza a la fenomenología como una filosofía y como un método. De las variadas técnicas utilizadas en este enfoque se eligió la entrevista en profundidad, se entrevistó a 20 profesores de diversas instituciones educativas de las ciudades de La Serena y Coquimbo. La sistematización de la información se hizo mediante codificación y categorización de la información.

Para esto nuestro marco teórico presenta y describe las principales teorías, definiciones y tipos de liderazgos, rol del docente directivo y desafíos actuales, agrupando esta información en tres capítulos:

1.1 Definición y tipos de liderazgo en educación

Los docentes directivos tienen hoy día un rol importante por cumplir en las instituciones educativas, ya que son las personas encargadas de la administración de éstas, pero también de atender el ámbito pedagógico de la escuela, además de generar y resguardar el cumplimiento de los instrumentos técnico pedagógicos que la conforman, que incluyen fortalecer al equipo docente, desde la motivación hasta la mejora en su praxis educativa y per se en el aprendizaje que adquieren los estudiantes.

El liderazgo entonces se convierte en una habilidad primordial, que deben poseer los docentes directivos, para lograr un impacto en las distintas esferas de la comunidad educativa. El liderazgo de acuerdo con el diccionario de la Real Academia (2008) remite a la palabra “líderato” que significa condición de líder, asimismo señala que la palabra líder proviene del inglés “leader”, que significa guía, por lo tanto un liderazgo es atribuido a una persona a la que un grupo sigue y se le reconoce como jefe u orientadora según esta definición liderar es guiar, modelar, ejemplificar, para que los otros puedan aprender, reaprender y seguir aprendiendo, en la mejora de ellos mismos y en la búsqueda de una mejor enseñanza.

Sánchez y Barraza (2015), señalan: “podemos advertir por lo menos dos condiciones para que una persona pueda ser considerada líder, en primera instancia debe ser reconocido; lo que significa que debe contar con una legitimidad, la que no es otorgada, en primera instancia, en función de un nombramiento sino que proviene de la confiabilidad que genera. Otra condición es contar con un grupo de personas que son las que le otorgan la legitimidad y finalmente aparece la función de líder, la capacidad paraguair y dirigir” (p. 3).

Entonces, la figura que los docentes directivos deben ofrecer a su equipo de trabajo, a los apoderados y a los principales beneficiarios, sus estudiantes, debe contar con credibilidad y confianza. Deben ser capaces de impulsar una mejora continua y convertir las instituciones educativas en verdaderas comunidades escolares, que nunca dejan de aprender y de mejorar.

En este sentido, Pariente (2010) plantea que el fenómeno de liderar involucra al menos cinco variables esenciales: a) Proceso interpersonal de influencia, b) relación entre una persona (líder) y un grupo de (seguidores), c) entorno cultural relativamente delimitado, d) situación particular, y e) logro de un propósito común como criterio para la efectividad del proceso. Estas variables nos muestran que el

ejercicio directivo va más allá de un conjunto de conocimientos, sino que tiene relación en como la propia persona, en su rol de docente directivo, es capaz de movilizar sus propias competencias y experiencia acumulada en el transcurso de su trayectoria profesional, y así promover el logro esperado en las instituciones educativas. Esto lo corrobora la existencia de distintos enfoques desde los que se ha estudiado el liderazgo, así por ejemplo desde la perspectiva del liderazgo eficaz, Likert (1961, citado por Veciana, 2002) establece algunas conductas efectivas de un líder: a) Mantener un sentimiento de lealtad al grupo,

b) Fomento de relaciones positivas que aumentan el sentido de valía personal de sus integrantes, c) Conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para conseguir los objetivos grupales y, d) Coordinar y planificar.

En las instituciones educativas se advierte que el liderazgo se centra en su totalidad en la figura del director, quien debería ser quien realiza las funciones de líder, sin embargo, esto se señala en el ideal teórico, lo que dejaría de alguna manera, fuera, a los otros docentes directivos que también ejercen un rol de liderazgo en las escuelas chilenas, conformando al equipo directivo y al equipo de gestión. En este sentido, Torres Cota (2004) citado en Murillo (2006) indica que no cualquier directivo es capaz de liderar un equipo, y no todo líder de equipo ocupa un cargo de responsabilidad directiva. Sin embargo, para Coronel (1995), Fullan (1996), Gunter (2001), Murillo (2004) y Northouse (2004) (citados en Murillo, 2006), el comportamiento y la actitud que asume las funciones de dirección en la escuela es un elemento fundamental que determina la existencia, la calidad y el éxito de procesos de cambio en la escuela, y por qué no de los ciclos de mejora.

De estos planteamientos podemos señalar que liderazgo es, según Sánchez (2015): “una acción ejercida por un líder, quien a su vez deberá contar con habilidades y capacidades específicas para desempeñar la función y el rol, deberá poseer credibilidad y reconocimiento de parte de sus seguidores” (p. 12).

Desde esta perspectiva, los directores y docentes directivos, quienes se sitúan como líderes educativos, han de desarrollar un tipo de liderazgo que integre características de diversos tipos, según las necesidades de la comunidad educativa. De acuerdo a la investigación realizada por Veciana (2002), los cuatro principales estilos de dirección son: a) Mando Autoritario, b) Relaciones Humanas,

c) Dirección participativa, y d) Laissez faire.

Otros investigadores afirman en la misma línea de liderazgo, que el equipo directivo tiene la capacidad de poder manejar su entorno de manera amigable, vinculando a toda la comunidad educativa, delegando responsabilidades y disminuyendo los conflictos. De esta forma coincide con los criterios expuestos por Balda y Guzmán (2015) y Jean y Aardeleano (2020), quienes determinan que un liderazgo efectivo incide en un mejor desempeño laboral, tanto en la influencia, la dedicación y el estilo de direccionar los instrumentos técnico pedagógicos de cada escuela, identificando las estrategias, acciones y mecanismos para hacer que el personal docente y administrativo logren alcanzar los objetivos de la institución educativa.

Sobre el liderazgo se ha investigado y presentado varias clasificaciones y tipos, que se desarrollan en distintos ámbitos y esferas sociales. Kurt Lewin (1939, citado por Besiana, 2002) destaca tres estilos de la práctica del liderazgo: a) El liderazgo autoritario, en el cual el líder centra todo su poder y la toma de decisiones en él, de forma unidireccional, en donde es solo una persona quien dirige y las otras lo siguen, b) El liderazgo democrático, basado en la colaboración y cooperación de todos los miembros del grupo, y c) El liderazgo *laissez faire*, donde el líder no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo dejándolo a su propia iniciativa. Por otra parte, Bush (2016), reconoce siete tipos de liderazgos: El liderazgo instruccional o para el aprendizaje, el liderazgo gestor, transformacional, moral (o auténtico), distribuido, docente y contingente.

Respecto de lo anterior y considerando otros autores, es posible señalar que: El liderazgo instruccional es uno de los estilos que lleva mayor tiempo en las instituciones educativas, siendo utilizado a mediados de la década de los ochenta, con la finalidad de enmarcar al director de las escuelas desde sus conocimientos y experiencias en el cargo. Finkel (2012) citado por Sepúlveda (2017), postula que: “los directores de escuela que se reconocen a sí mismos con este estilo de liderazgo instruccional suelen demostrar buenos resultados, particularmente en zonas de altos índices de pobreza” (p. 7). Esto puede deberse a que este tipo de docentes directivos definen claramente sus metas y expectativas en relación al logro del desempeño en los aprendizajes de los estudiantes. El enfoque de liderazgo instruccional ha sido utilizado ampliamente y sostenidamente en diferentes contextos y sistemas educacionales. Hallinger (2010) ha propuesto un marco de referencia que

describe tres dimensiones sobre las cuales los líderes instruccionales centran su accionar, el que incluye: definir la misión de la escuela, administración del plan académico y fomentar un adecuado clima de aprendizaje escolar. Este marco de referencia se ha sostenido por más de 30 años con pequeñas variaciones respecto a las funciones directivas (Hallinger, 2014). Podríamos decir que este enfoque se ha mantenido en el tiempo, demostrando consistencia y eficacia en la forma de implementar los instrumentos pedagógicos claves de las escuelas, tales como: el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento y el Plan de Apoyo a la Inclusión.

El liderazgo transaccional es aquel que se focaliza en el monitoreo y control de sus seguidores a partir de mediciones respecto de las metas convenidas, la relación entre ambas partes se basa en el cumplimiento de metas y objetivos y las expectativas de recompensa. Las características del liderazgo transaccional son: Recompensa contingente, el líder define lo que se debe hacer, cómo se debe hacer y los desempeños necesarios para lograrlo, junto con las recompensas asociadas a realizar lo requerido de buena manera, dando así significado y valor al trabajo realizado (Epitropaki y Martin, 2005; Pedraja-Rejas et al., 2016). Los líderes monitorean el progreso de los seguidores, evaluando su desempeño e identificando los problemas de gestión para redireccionar al camino correcto y adoptar medidas oportunas.

El liderazgo transformacional se centra en potenciar cada fortaleza y talento del equipo docente, fortaleciendo estas habilidades para la mejora en el aprendizaje y desempeño escolar: “los líderes escolares con un estilo transformativo son capaces de ajustarse a las normas y procedimientos prescritas por estructuras burocráticas, pero encuentran las maneras adecuadas para valorar e involucrar a las personas, a diferencia de los líderes transaccionales” (Precey y Entrena, 2011) citado en Sepúlveda (2017, p. 8) En este sentido, este tipo de liderazgo tiene efectos en el ambiente laboral y en la convivencia que se da en las instituciones educativas.

El líder transformacional se focaliza en el desarrollo y empoderamiento de sus seguidores, aumenta la motivación y la moral de éstos, genera propósitos y metas desafiantes. Puede transformar a sus seguidores, a través de la creación de un sistema de valores, proporcionar una mirada de conjunto y descubrir las necesidades de orden superior que éstos tengan. “Los líderes transformacionales configuran la realidad para sus seguidores, escuchan sus opiniones, sus inquietudes, y mediante

intervenciones en momentos clave y en lugares apropiados construyen la mirada organizacional o grupal sobre la base de los valores y las ideas de los seguidores, generando una clara imagen del rol que los seguidores deben asumir para salir adelante en los valiosos propósitos y metas a lograr (Tan et al., 2013; Pedraja-Rejas, 2016).

Las características que distinguen al liderazgo transformacional son: Influencia idealizada, los líderes son respetados y obtienen la confianza de la gente, su carisma genera en los seguidores el compromiso emocional para hacer lo que él les requiera, motivación inspiracional y capacidad para motivar a los miembros de su equipo, generando un ambiente de colaboración. Otra de sus características son: La estimulación intelectual, los líderes transformacionales estimulan a sus seguidores a ser creativos e innovadores, buscando soluciones a problemas y desafíos, por lo que se instala en la organización el desafío permanente de innovar y mejorar, y la consideración individual, ya que distribuye las responsabilidades en su organización, dando la oportunidad de crecimiento y actualización a cada individuo en el proceso, lo que genera esfuerzos individuales y colectivos superiores.

El estilo *laissez faire* o permisivo, es aquel en donde el líder evita tomar responsabilidades a su cargo, prefiere dejar de lado las decisiones y así eludir y minimizar su propia autoridad, ausentándose en momentos clave de la dirección de su equipo. Este estilo: se limita, en el mejor de los casos, a la gestión por excepción en su forma pasiva, lo que implica que los líderes adoptan medidas correctivas, pero una vez que los errores por parte de los seguidores ya han sido cometidos” (Pedraja-Rejas, et al., 2016, p. 750). La principal característica de este estilo es que evita las decisiones y las acciones, en la mayoría de las situaciones estos líderes dejan hacer y dejan pasar lo que los seguidores optan por hacer, sin una intervención a nivel de decisiones ni de acciones (Furtner et al., 2013).

El liderazgo distribuido es considerado como un enfoque especialmente adecuado para ser aplicado en la organización escolar. Según Sepúlveda (2017, p.8) debido a su naturaleza, participativa, colaborativa y democrática. Esto se debe a que el liderazgo distribuido se refiere a la capacidad de incluir a un grupo de personas en distintas actividades. Para Spillane (2005, citado en Sepúlveda, 2017): “la práctica del liderazgo en su sentido distribuido resulta de las interacciones entre el líder escolar, sus colaboradores y el contexto” (p. 9), por tanto, el liderazgo distribuido centra sus esfuerzos en el equipo de gestión y en los docentes que componen la institución educativa, favoreciendo la

autonomía de cada integrante de la comunidad educativa y hacia el empoderamiento de sus funciones. Investigaciones han demostrado que existe evidencia que demuestra cómo organizaciones con una estructura distribuida presentan un alto desempeño y son capaces de crear equipos de trabajo, generar estructuras más horizontales, empoderar a los trabajadores y hacerlos corresponsables de los resultados (Harris, 2013, citado por Sepúlveda, 2017).

Un enfoque distribuido fomenta entonces, ciertas prácticas a nivel de institución, que al consolidarse, generan un bienestar general y un desempeño más eficiente, no solo a nivel colectivo, sino también, a un nivel individual (Murillo, 2006, citado en Sánchez, 2015) enfatiza que para lograr un liderazgo distribuido, es importante replantearse el modelo de dirección desde su base, empezando por reformular el propio concepto de liderazgo, quién y cómo asume. Además, es necesario: a) Un liderazgo compartido- distribuido, b) Con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente, c) Una dirección visionaria, y d) Que el liderazgo esté directamente implicado en las decisiones pedagógicas” (p. 9).

En general el enfoque distribuido responde a la toma de decisiones compartidas, al fomento del trabajo en equipo, al conocimiento de metas explícitas y compartidas, consensuadas por todos quienes conforman la instituciones educativas, implicancia en las decisiones de carácter pedagógica, y a un cambio en la cultura de esas instituciones. Uno de los últimos enfoques sobre liderazgo, lo plantea Murillo (2021), quien afirma que, “la investigación y la experiencia han demostrado que el liderazgo es fundamental para la conformación de escuelas que luchen en contra de desigualdades y trabajen para la conformación de una sociedad más inclusiva y justa. Este tipo de liderazgo es el que se ha venido denominando liderazgo educativo para la Justicia Social. Este liderazgo, propende a generar en las escuelas, una forma de convivencia que pueda extrapolarse a la sociedad, a través de interacciones que fortalezcan la equidad, la justicia, la dignidad, la participación y la inclusión, entre sus aspectos más relevantes, para la consecución del bien común. Este liderazgo es considerado el promotor del cambio en este nuevo siglo, apoyado en referentes teóricos tales como Murillo y Hernández (2014), Ryan (2016), Torrance y Forde (2017), entre otros. Por último, es importante señalar, que este enfoque de liderazgo para la justicia social, involucra una tridimensionalidad conceptual, conformada por la Redistribución, el Reconocimiento y la Participación.

De acuerdo a todo lo anterior el estilo de liderazgo del docente directivo impacta directamente en el desempeño y bienestar del docente y del modo indirecto sobre el nivel de logro de los estudiantes y el grado de compromiso que se genere en la escuela, por eso es muy significativa la forma en que el docente directivo guía a toda la institución educativa.

1.2. Rol de los docentes directivos

Es imprescindible entender el rol de los docentes directivos, ya que como plantea Barraza (2005), el papel del directivo escolar en la gestión de procesos de innovación es fundamental, porque recae en este rol la función de ser gestor del cambio. Sánchez Reyes (2015), refiere lo siguiente: “uno de los rasgos que observamos es que los directivos intentan enfatizar las cuestiones académicas, aunque las actividades de orden social, político y otras interfieren en esta decisión, con frecuencia tienen que atender asuntos que no están directamente relacionados con las actividades escolares pero que influyen en el desarrollo institucional” (p. 161).

La función del director en Chile, según las políticas públicas les confiere tareas fundamentales en el plano pedagógico como el formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas y las estrategias para su implementación. En este aspecto se focalizan los procesos de mejoramiento sostenibles y se logra crear una cultura de aprendizaje y desarrollo profesional continuo, a través de la colaboración y el apoyo mutuo, los que a su vez resultan de un clima escolar que promueve el compromiso de todos.

Las dimensiones que más impactan en la efectiva implementación de procesos de mejora que sean sostenibles en el tiempo son: la confianza, la orientación del director (o estilo de liderazgo), la satisfacción y motivación de los docentes, y la estructura de la organización, esto debido a que dentro de todas las funciones que pueda tener el docente directivo, se encuentra además, el de valorar al docente impactando en las motivaciones de cada profesor, en su sentido de competencia (de sentirse capaz), sentido de pertenencia y por lo tanto en su responsabilidad frente a la enseñanza aprendizaje que lleva cabo junto a sus estudiantes.

Esto se logra a través del desarrollo de una función no tan solo administrativa, sino también pedagógica, “el núcleo de su trabajo es asegurar alta calidad de instrucción y de aprendizaje en sus colegios” (OCDE, 2013, p. 179).

Considerando esta función focalizada en el liderazgo pedagógico, se puede agregar que éste “se posiciona como una variable de impacto, cuyo efecto se encontraría en torno al 25% de la varianza total de las evaluaciones entre las escuelas” (Anderson, 2010; Hallinger y Heck, 2014; Murillo y Hernández-Castilla, 2015, en Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019, p. 227), destacando el alto grado de influencia del liderazgo pedagógico de los líderes escolares sobre el ejercicio docente y el impacto que tienen en el aprendizaje de los niños y niñas.

Dentro de las acciones de este liderazgo pedagógico, se encuentra la implementación de acciones de acompañamiento docente que fomenten el desarrollo profesional de los profesores, “la gestión de la instrucción supone una atención especial en lo que sucede en la sala de clases, una disposición a trabajar con el profesor para mejorar su efectividad en el aula. Esto también conlleva al monitoreo y evaluación del progreso de los alumnos y de las prácticas docentes. Como dato interesante, en el contexto de América Latina, “los directores de escuela en Chile son los que utilizan más tiempo en funciones administrativas (31,3% de su tiempo), dejando solo un tercio de su tiempo (31,1%) dedicado a labores instruccionales como el monitoreo de la enseñanza, evaluaciones, orientación de los profesores e implementación de currículo” (Murillo, 2012, p. 35).

Esta es una de las funciones que genera mayor impacto en las escuelas, sin embargo, no está bien comprendida por la comunidad educativa, ya que el acompañamiento docente es la acción que evoluciona de la supervisión educativa, es un proceso de mediación formativa, basado en una relación de apoyo mutuo, en la que se propicia el crecimiento profesional y emocional con el propósito de conseguir una meta en conjunto (Osto, 2006; Planela, 2009; Leiva y Vásquez, 2019).

Esta función de acompañamiento como estrategia de mejora, tiende a impulsar el proceso de cambio en las prácticas docentes y se centra en el desarrollo de las capacidades profesionales a partir de los talentos y fortalezas que tienen los distintos profesionales, desde la asistencia técnica, el diálogo y las conversaciones que impulsen la reflexión del docente sobre su quehacer pedagógico, para promover un aprendizaje continuo.

En Chile, desde el año 2014, se posiciona el acompañamiento docente en las instituciones educativas a través de convenios de desempeño elaborados desde el MINEDUC, entendiéndolo como: “el proceso de inducción, acompañamiento y promoción de los docentes, coherentes con las necesidades

personales, profesionales e institucionales, caracterizado por un clima de confianza y comunicación efectiva, incentivo para potenciar el mejoramiento de la práctica pedagógica”, (MINEDUC,2018, p.15).

Nieto (2001) propone tres modelos de acompañamiento docente centrados en elementos como las interacciones, el vínculo, la confianza, el trabajo en equipo, relaciones interpersonales, de poder y la declaración de las necesidades de apoyo dentro de las escuelas (Martínez y González, 2010), complementados con la visión de Segovia (2010) y Vezub y Alliaud (2012), estos serían: modelo de intervención, modelo de facilitación, y modelo de colaboración. Ríos & Villalobos (2016), plantean que “el estilo de liderazgo del director puede contribuir positivamente cuando tiene características de liderazgo distribuido, promoviendo el diálogo y las decisiones compartidas; enfatizando una visión de liderazgo alejada de las individualidades y promoviendo en todos los miembros de la comunidad la iniciativa y la innovación; generando un clima de buena convivencia y compromiso con la labor a realizar; apoyando permanentemente a los docentes en las exigencias que el trabajo de asesoría requiere y garantizando los tiempos y espacios de trabajo” (p. 28).

1.3. Desafíos en el liderazgo docente directivo

Los docentes directivos se encuentran hoy con un escenario de escuela que va cambiando según las necesidades de un mundo globalizado, por este motivo los docentes deben centrar los aspectos vinculados al liderazgo, al desarrollo de los distintos saberes, competencias y apoyos que van necesitando, pero también al uso adecuado en base a sus experiencias de los distintos tipos de liderazgo dependiendo de la institución, de la situación, del apoyo y la necesidad. Sepúlveda y Aparicio (2015), plantean que: “la dirección eficaz de un centro educacional requiere líderes capaces de demostrar competencias asociadas a distintos estilos de liderazgo, dentro de los que cabe destacar el instruccional, transformacional y distribuido” (p. 14), buscando entonces criterios y equilibrio a la hora de dar respuesta a los problemas de una institución educativa, esperando que los docentes directivos, como plantea Fullan (2005), citado por Sepúlveda y Aparicio (2017) utilicen el concepto de “desafíos adaptativos para ilustrar las mejoras estratégicas que deben ser utilizadas para enfrentar problemas complejos, donde las soluciones no responden a la relación directa causa-efecto y el progreso va a depender de las capacidades de compromiso y apropiación de los objetivos por parte

delequipo de trabajo” (p. 3).

Los desafíos para los docentes directivos se enmarcan en el desarrollo de competencias que logren despertar en el cuerpo docente el interés y la motivación por mejorar su quehacer pedagógico, y de esta forma, impactar directamente en el desempeño de los estudiantes en relación a su propio aprendizaje.

Álvarez (2010) delimita cuatro competencias del liderazgo educativo que estima fundamentales: Competencia del pensamiento estratégico, competencia de gestión del aprendizaje, competencia de relación con las personas, y competencia para la creación y animación de estructuras organizativas. Este tipo de competencias, requiere de un docente directivo líder y además empoderado de sus funciones, para poder proceder con lineamientos sólidos a la hora de guiar las instituciones educativas. Esto debe centrar los esfuerzos de los docentes directivos en fortalecer y desarrollar competencias y, como dice Fernández Serrat (2002): “debe prepararse al directivo de una manera técnica, pero también de forma situacional, como un oficio que se expresa de forma particular según la situación y que implica unos conocimientos y habilidades a emplear en cada momento. Esto obligará a compartir modalidades teóricas de formación con otras actividades formativas que serán realizadas en el propio campo, lo que permitirá el desarrollo de las capacidades individuales, puesto que habrán de enfrentarse al cómo hacer las cosas” (p.10).

En el fondo, se busca que los docentes directivos, a través de su liderazgo, sean capaces de generar comunidades de aprendizaje vivas dentro de las escuelas, que se encuentren activas y que sean protagonistas de sus aprendizajes. Así lo indica Bolívar (2011): “en una escuela vivida como comunidad, los docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones, tienen un sentido compartido de acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados de su trabajo” (p. 269).

2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La investigación se centra en un enfoque cualitativo, ya que asume una realidad subjetiva, dinámica y compuesta por multiplicidad de contextos. El enfoque cualitativo privilegia el análisis profundo y reflexivo de los significados que les dan los propios profesores a partir de su experiencia. Hernández (2006), señala que: “El enfoque cualitativo lo que nos modela es un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, esto se debe a que en la recolección de datos se establece una estrecha relación

entre los participantes de la investigación sustrayendo sus experiencias según Denzin y Linconn (1994) “El investigador cualitativo [y la investigadora cualitativa] se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído [o atraída] por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas. Post-positivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis (p. 576)”. La investigación cualitativa nos permite interpretar diversas perspectivas de un mismo fenómeno, según Gurdían- Fernández (2007, p.56) “valorar la experiencia y reflexionar sobre ella, es decir: verla/observarla- examinarla”, nos permite comprender de mejor forma los fenómenos estudiados, en este caso, los fenómenos educativos. Es por tal motivo que este paradigma se ajusta de mejor manera a nuestra investigación. Como postula Gurdían - Fernández (2007, p. 151) “En la investigación cualitativa tanto la investigadora como el investigador son un instrumento más en el proceso”, lo que nos permite entender de mejor forma un fenómeno que exige relaciones estrechas para llegar al participante y lograr así la confianza para describir, narrar sus propias vivencias.

Se sustenta en un diseño fenomenológico, pues se basa en las descripciones que realizan los propios profesores sobre sus experiencias en relación al liderazgo de docentes directivos. Según Husserl (1998, citado por Gurdían Fernández 2007, p. 151), la fenomenología es la ciencia que busca descubrir las estructuras esenciales de la conciencia. El fin no es describir un fenómeno sino descubrir en él la esencia válida universal y científicamente útil. Este diseño entonces nos permite explorar lo vivido. Dicho esto Gurdían (2007) plantea que “El énfasis se encuentra en la interpretación de los significados del mundo y las acciones de las y los sujetos. El sentido -significado- se desarrolla a través del diálogo y las interacciones, para lograr así una interpretación en términos sociales, dado que las acciones de las personas tienen una intencionalidad e influyen en las demás y viceversa (p. 152). “El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno” (Gauzín 2007, p.151). La fenomenología se encarga de escribir la experiencia sin acudir a explicaciones causales. En otras palabras el enfoque fenomenológico nos permite entender el mundo como es experimentado personalmente por cada docente.

Para el procedimiento de recogida de datos se emplea la técnica de entrevista, semiestructurada,

mientras que el instrumento a utilizar es un cuestionario de preguntas abiertas. Gurdían (2007) plantea que “por medio de la entrevista cualitativa, la persona entrevistada se descubre a sí misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana. (p.214), esto nos permite en nuestra investigación profundizar en como los docentes, al responder van analizando cada una de sus experiencias. Según Sierra (1998) y Galindo (1998), la entrevista cualitativa se define como aquella no directiva, abierta, no estructurada, ni estandarizada, la cual sigue un modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de emular un diálogo entre iguales. Una entrevista semiestructurada es según Hernández, Fernández y Baptista (2014) señala que es “Una guía de asuntos o preguntas, donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (p. 408). El entrevistador debe ser capaz de comprender a cabalidad la orientación de la respuesta del entrevistado contra preguntando si llegase a ser necesario.

Mientras que Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), señalan que: “la ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p. 163). La decisión de utilizar este tipo de entrevistas se relaciona con el hecho de desarrollar un diseño flexible de investigación en el cual el sujeto ocupa el lugar protagónico (Tonon, 2008), poder conocer el mundo interno de los profesores nos permite descubrir como ellos experimentan directamente el rol de los docentes directivos, las percepciones, las apreciaciones, las experiencias, dan cuenta de cómo cada docente se va construyendo así mismo en su rol profesional y como aporta desde esas experiencias al logro de las metas propuestas en cada comunidad educativa.

La muestra es: “en el proceso cualitativo, un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos sin que necesariamente sea estadísticamente representativa del universo o población que se estudia” (Hernández et al., 2014, p. 384). En la investigación se consideró una muestra, según Tamayo, T. Y Tamayo, M (1997), que afirma que la muestra “es el grupo de individuos que se toma de la población, para estudiar un fenómeno estadístico” (p.38) este procedimiento se llevó a cabo mediante un muestreo. En relación a este concepto el autor Arias (2006, p. 83) define muestreo como “un proceso en el que se conoce la probabilidad que tiene

cada elemento de integrar la muestra”, existen varios tipos de muestreos, en este caso se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico, no aleatorio utilizado bajo la concepción de Sampieri, (2014, p. 84) muestreo como “un proceso en el que se conoce la probabilidad que tiene cada elemento de integrar la muestra”.

Este muestreo considera a 20 profesores y profesoras de diversas asignaturas y niveles educativos, de escuelas y colegios, municipales y particulares, de las ciudades de la Serena y Coquimbo, que voluntariamente decidieron ser parte de esta investigación, procurando el resguardo de sus datos de forma anónima y confidencial.

Las categorías consideradas son: La experiencia del profesorado, la valoración del liderazgo directivo por parte de los distintos profesores, liderazgo autoritario, liderazgo democrático, liderazgo transformacional, Justicia social y los tipos de liderazgo que identifica el profesorado a partir de sus vivencias en su trayectoria profesional.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos, a través de entrevistas en profundidad semiestructuradas realizadas a 20 profesores y profesoras de diversas asignaturas y niveles educativos, de escuelas y colegios municipales y particulares, de las ciudades de la Serena y Coquimbo. Estos resultados se han agrupados en tres capítulos:

Para el análisis de esta información se utilizó la técnica de triangulación de la información, comprendiéndose esta como la que “(...) incluye la adopción por los investigadores de diferentes perspectivas sobre un problema sometido a estudio o, de modo más general, en la respuesta a las preguntas de investigación. Estas perspectivas se pueden sustanciar utilizando varios métodos, en varios enfoques teóricos o de ambas maneras. Las dos están o deben estar vinculadas. Además, la triangulación se refiere a la combinación de diferentes clases de datos sobre el fondo de las perspectivas teóricas que se aplican a ellos. Estas perspectivas se deben tratar y aplicar en la medida de lo posible en pie de igualdad y siguiendo por igual los dictados de la lógica. Al mismo tiempo, la triangulación (de diferentes métodos o tipos de datos) debe permitir un excedente importante de conocimiento. Por ejemplo, debe producir conocimiento en diferentes niveles, lo que significa que van más allá del conocimiento posibilitado por un enfoque y contribuyen de esta manera a promover

la calidad en la investigación (Flick, 2014, p.67)

3.1. Experiencia del profesorado sobre el liderazgo docente directivo y la influencia en su trayectoria profesional

En respuesta al objetivo de investigación que busca interpretar la experiencia y la valoración del profesorado sobre los distintos tipos de liderazgo que ejercen los docentes directivos, los resultados dan cuenta en relación a las siguientes dos preguntas:

¿Cómo definiría usted un buen tipo de liderazgo? Y ¿Cómo ha influido en su experiencia laboral el liderazgo de algún docente directivo? Los hallazgos dan respuesta como los profesores valoran y validan a los docentes directivos como líderes, desde la legitimización de acuerdo al cumplimiento y a la atribución de ciertas competencias, necesarias para ser llamados líderes.

“Líderes que imponen, y que en el fondo no son líderes, tienen un cargo simplemente, porque no logran reunir las características de negociación, de consenso, de escuchar, de poder mediar situaciones, entonces, yo creo que más bien son personas que dan directrices, y simplemente transmiten comunicaciones, en forma vertical, en cambio hay liderazgo, como en el que me encuentro hoy en día que escucha y trata de mediar, para tomar las diversas opiniones y llegar a un consenso, o al menos poder plantear una alternativa, entonces, ha sido más de escucha, de negociación y de mediación de lo que era antes, de simplemente transmitir información” (Profesora N° 17).

En esta cita se puede evidenciar que la forma de liderazgo tiene relación con una serie de competencias, dentro de estas competencias, se han agrupado en habilidades blandas, que se potencian con el trato hacia los demás y que se cultivan a lo largo de la vida a través del contacto con otras personas, sin necesidad de cursos ni titulaciones, son atributos o características de una persona que le permiten interactuar con otras de manera efectiva y afectiva pudiendo ser algunas de estas, la cercanía, escucha, empatía, comunicación, asertividad, organización, entre otras.

“Yo creo que cuando he tenido la experiencia de algún líder que ha sido positivo, ha influido gratamente, porque todo se transforma, se siente el apoyo, la confianza de la comunidad en general, la forma también de uno de llegar a él, es como más accesible, entonces, yo siento que un buen liderazgo, basado en el respeto, la confianza, genera como en uno, también más participación en el proyecto, y en ese sentido, influye positivamente en uno, que cambia todo” (Profesora N° 4).

Según lo que plantea Sánchez y Barraza (2015) “existen dos condiciones para que una persona pueda ser considerado líder, una de estas es la de ser reconocido, lo que significa que debe contar con una legitimidad, la que no es otorgada, en primer instancia, en función de un nombramiento sino que proviene de la confiabilidad que genera”(p.4.), de acuerdo a esto y a lo que los profesores evidencian, se puede señalar que el liderazgo es más que un título, es más que un rol, sino que el liderazgo es considerado como un atributo individual, que tiene la persona y que es reconocido por los otros, ahora bien, esto coincide con la que plantea Pariente (2010) que señala que el liderazgo es un fenómeno que involucra por lo menos cinco variables esenciales que tiene que ver con la persona en su ejercicio del liderazgo, estas dimensiones son: a) proceso interpersonal de influencia, b) relación entre una persona (poder) y un grupo de (de seguidores), c) entorno cultural relativamente delimitado, (situación particular), y e) logro de un propósito común como criterio para la efectividad del proceso. Entonces el docente directivo, tendrá que poner en práctica estas cualidades y competencias para poder generar la acción de liderazgo, quien con estas habilidades y capacidades específicas, para desempeñar su función, podrá establecer en los otros, en este caso los profesores, credibilidad y reconocimientos por sus seguidores.

Otros de los resultados sobre este objetivo, dan cuenta que los profesores evidencian que en su trayectoria profesional, encuentran diferencias entre docentes directivos que ejercen una jefatura, dictatorial y punitiva mientras que otros ejercen un liderazgo de liderazgo horizontal y transformador. “hay una diferencia entre una persona que manda y una que lidera, son dos cosas diferentes, un líder muchas veces, articula, lo que se tiene que hacer, y las personas lo hacen, no tienen que estar encima diciendo las cosas, o volviéndolas a repetir, en cambio un jefe, tiene que estar encima, porque tiene que mandar, ¡tiene que mandar!, o sea, eso es lo que pienso yo, de un buen líder, y de hecho, equilibrar tanto los ambientes en el trabajo en sí, lo que uno hace, el desempeño que tiene, y el valorar a sus trabajadores, como demostrar incentivos” (Profesora N° 2).

La cita anterior da cuenta de la diferencia entre un jefe y un líder, lo que lleva a la reflexión de los profesores de como el docente directivo de forma indirecta, bajo su rol de jefatura, es capaz de menoscabar y humillar al docente, mientras que en el ejercicio de un liderazgo efectivo se logra devolver la autoestima, re dignificar a la persona y recuperar la motivación en su quehacer, otra

cita que refuerza lo anterior menciona que: “Fue una influencia negativa. Porque te tratan muy mal, es súper difícil, porque te tratan como basura, y siendo que los problemas son solucionables, y llegas a fin de año y te tratan realmente mal, y te afecta como persona, como ser humano y te genera angustia, crisis de pánico o algún otro tipo de trastorno y para no tener problemas te quedas callada en los consejos, no opinas” (Profesora N° 20).

La posibilidad de revertir malas experiencias y valorar al profesor, desde un liderazgo exitoso por parte de los docentes directivos se refuerza en los planteamientos de Murillo(2021), refiriéndose al enfoque actual sobre liderazgo educativo, podemos mencionar que dentro de los contenidos se encuentra el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común. Esto corrobora la idea que manifiestan los profesores participantes al mencionar que el liderazgo directivo debe valorar al profesor desde el ámbito profesional y personal, ahora bien, pensamos que este nuevo enfoque de liderazgo permite que los docentes directivos logren generar instituciones educativas, que consideren la dignidad de los individuos al focalizar su función en tridimensionalidad de este enfoque de liderazgo educativo que propende a un modelo de justicia social, este concepto está conformado, según lo que plantea al autor “(...) por la Redistribución, el Reconocimiento y la Participación” (Murillo, 2021, p. 820). Esta visión del liderazgo no solo responde a la necesidad urgente de la escuela por construir una sociedad más justa, en donde cada uno de los componentes que la conforman, dentro de esto los profesores, sientan que su dignidad va de la mano con su desempeño en las escuelas. Lo anterior nos revela que para el logro de este liderazgo, se requiere de un docente directivo sensible frente a los temas sociales y al mismo tiempo conocedor de las necesidades de quienes componen la institución educativa.

3.2. Tipos de liderazgo y funciones más valorados del docente directivo

De acuerdo a las respuestas de los profesores frente a la pregunta ¿Cuáles son los tipos de liderazgo que usted reconoce en los docentes directivos?, se evidencia que estos identifican las diferencias entre el tipo de liderazgo autoritario y democrático, y que reconocen prácticas de liderazgo distribuido, pese al desconocimiento de la definición conceptual de este último. Y cabe señalar que los tipos de liderazgo transformacional y liderazgo educativo para la justicia social, sólo son mencionados de forma aislada por dos de los veinte profesores entrevistados.

Las diferencias entre el tipo autoritario y democrático se pueden evidenciar en las siguientes citas: “Están los líderes que son autoritarios, que son aquellos que imponen, en cambio los democráticos, toman en consideración la opinión de todos, y creo que hay líderes que son más libres en ese sentido, que no se sienten líderes, sino que son parte del grupo también, no se sienten superiores, y uno no los siente como alguien lejano, sino como alguien más cercano” (Profesora N° 9)

“el autoritario, toma decisiones en solitario, se aísla, no considera opiniones, no se vincula con la realidad del colegio, solo cumple lo administrativo” (Profesora N° 3).

Mientras que dentro de las prácticas democráticas más reconocidas por los entrevistados se puede apreciar que: “el liderazgo tiene que ser horizontal, donde tú puedes delegar a la otra persona, confiar en ese trabajador, y que ese trabajador te dé después el producto de lo que ha hecho, y que pueda cumplir con lo que corresponde, entonces el líder, tiene que hacer junto a los demás, ir adelante, he involucrarse con las personas, no puede estar en las nubes, sin que tú, lo puedas molestar en su oficina, no, el liderazgo de hoy en día, yo lo defino como horizontal, de la mano con las otras personas, colaborativamente con los docentes y con los trabajadores del colegio, y con esa forma, el profesor está contigo, porque si a él le va bien, le va bien al profesor, le va bien a todos, tenemos buenos resultados, los niños aprenden y tenemos a los niños felices” (Profesor N° 18).

Según estos resultados, Kurt Lewin (1939, citado por Besiana, 2002), refiere a que el liderazgo autoritario, es quien centra el poder y la toma de decisiones en una sola persona, de manera unidireccional, en donde uno decide y los otros lo siguen, coincide con lo que los profesores plantean, donde el liderazgo autoritario concentra la toma de decisiones, impidiendo la participación de los demás miembros de la institución, por lo tanto se confirma que este tipo de liderazgo genera desmotivación y distancia con los propósitos institucionales, ya que lo hace sentir ajeno a las metas, pasivo en sus actuar y poco participativo mientras que el tipo de liderazgo distribuido más que ser identificado desde su definición, es vivenciado por los profesores, desde las prácticas de éste, esto se debe a que no encuentran las palabras para referirse a él de acuerdo a su connotación conceptual, Sepúlveda y Aparicio (2017) plantean que “el concepto de liderazgo distribuido es considerado como un enfoque especialmente adecuado para ser aplicado en el complejo mundo educacional, debido a su naturaleza, participativa, colaborativa y democrática” (p.8), esto ocurre ya que un líder que cumple

con estas características, es capaz de generar que sus equipos de trabajos, logren desarrollar de forma compartida, acciones propositivas al darle movilidad y flexibilidad en la toma de decisiones, en relación a su área y en la resolución de problemas emergente, ofreciendo dinamismo a la intuición educativa, además “enfatisa la necesidad de distribuir la responsabilidad en la toma de decisiones, se percibe una urgencia por romper con el esquema vertical donde el colectivo asume que la responsabilidad de las decisiones está en el directivo (Sánchez- Barraza, 2015, p. 167), lo que genera un punto de encuentro entre la experiencia de los profesores y el tipo de liderazgo como ideal para la institución, fortaleciendo la responsabilidad compartida, al participar de forma activa en ésta. La valoración que se tiene sobre este tipo de liderazgo está asociado a un liderazgo exitoso, y coincide con lo Murillo (2006), afirma sobre el logro de una dirección para el cambio dentro de las organizaciones educativas, a través de un liderazgo compartido- distribuido, centrado el desarrollo de las personas tanto de forma individual comocolectivas, implicado en las decisiones pedagógicas y en los procesos de cambio.

Los profesores al ser consultados por la pregunta que refiera a ¿Cuáles son las funcionesde liderazgo que usted más valora en un docente directivo? Estos valoran y reconocen que dentro de todas las funciones que tiene un liderazgo directivo, el más valorado es la acción de liderazgo pedagógico, centrada en el acompañamiento docente. Enfatizando que esta acción, no debe quedar solo en la observaciones de clases y supervisión, sino que existe la necesidad de una retroalimentación, un mayor apoyo desde la experticia que debiera tener el docente directivo y además que buscan en este un modelaje de las mejoras que debieran tener en sus prácticas.

“El acompañamiento a aula, para mí no es irse a sentar a una silla, sin embargo, el docente se supone es experto, entonces el docente directivo que te va observar a la sala, él tiene que saber hacer la clase, y tiene que saber que los procesos han idos cambiando en el tiempo, y que hoy en día ya no son los mismos... entonces por qué el docente directivo no se pone de acuerdo contigo y hace una parte de la clase, yo le creo más, va aprendiendo contigo en la práctica, y aprendo con él” (Profesora 18).

Según lo que plantea el MINEDUC (2018, p.15) el acompañamiento docente se posesiona en las instituciones educativas a través de convenios de desempeño, entendiéndolos como “el proceso de inducción, acompañamiento y promoción de los docentes, coherentes con las necesidades personales,

profesionales e institucionales, caracterizada por un clima de confianza y comunicación efectiva, incentivo para potenciar el mejoramiento de la práctica pedagógica, de acuerdo a esto y a las evidencias encontrados los docentes directivos solo estarían cumpliendo una parte del acompañamiento, ya que algo está sucediendo en las diversas instituciones que no permite a estos docentes realizar la acción de manera completa, además se advierte que esta acción, mayoritariamente la realizan los docentes directivos que conforma al equipodocente, sin embargo, queda en evidencia que la figura del director realiza esta acción de forma incipiente, discontinua y esporádica, lo que no coincide con lo que plantean los lineamientos ministeriales, y sobre todo lo que los autores manifiestan sobre el monitoreo, como lo plantea Murillo (2012), los directores en Chile son lo que utilizan más tiempo en funciones administrativas (31.3%), dejando solo un tercio de su tiempo (31.1%) dedicado a labores instruccionales como el monitoreo de la enseñanza, evaluaciones, orientación de los profesores e implementación del currículo. Frente a esto es evidente que los directores, aún no dimensionan la importancia que tiene la acción del acompañamiento Leiva-Guerrero (2019), señala que “el acompañamiento docente en la estrategia para impulsar el proceso de cambio en las practicas docentes, centrado en el desarrollo de las capacidades profesionales, a partir de la asistencia técnica, el dialogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica” (p. 230) lo que coincide con las necesidades, demandas y expectativas que los profesores tienen sobre esta acción, pues encuentran en el acompañamiento una oportunidad de aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

El liderazgo de los docentes directivos es una competencia imprescindible para generar la tan anhelada mejora continua e innovación en nuestras intuiciones educativas.

Resulta que si bien no hay un solo tipo de liderazgo que sea mejor que otro y que en su defecto, debieran combinarse de acuerdo a la situación de cada contexto, hay una tendencia a propender a un tipo de liderazgo distribuido, que no solo persiga el trabajo en equipo, sino que cimiente la base para potenciar comunidades de profesores comprometidos con su escuela, que a su vez les permitan desarrollarse como profesionales de aprendizaje efectivos y eficientes en estas instituciones.

La calidad de profesores que tengamos en nuestras escuelas, se fortalece o se debilita, de acuerdo a las prácticas de liderazgo del docente directivo y como estos ejerzan sus funciones, sobre todo en el

área pedagógica, de acompañamiento y retroalimentación, que logran hacer sentir al profesor importante en su papel de docente, dignos en sus labores y respetados en sus especialidades, en sus funciones y en la responsabilidad que conlleva su propio liderazgo en sus áreas de trabajo, de esta forma, se genera una institución más articulada y capacitada para enfrentar aquellos problemas que pueden ir surgiendo, ya que permite hacer sentir al profesor profesional y autónomo, creativo y respetado en su juicio profesional a la hora de la compartir decisiones.

Sin duda alguna para lograr que la institución educativa se mueva en estos ciclos de mejora y progrese, la función de liderazgo de estos docentes directivos, desempeñará un rol esencial para despertar en cada uno de los miembros la capacidad interna de cambio y de sentido de pertenencia a cada institución educativa.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, se menciona que en Chile existe poca investigación sobre el liderazgo efectivo de los directivos y de los diferentes tipos de liderazgo que se evidencian en nuestras escuelas y de cómo estas influyen en el desempeño y eficacia de cada uno de sus miembros, en su sentir, en sus saberes, en sus praxis.

La presente investigación sirve de aporte para otras investigaciones que quieran dilucidar y encontrar soluciones a los distintos tipos de conflictos que se puedan generaren instituciones educativas, que tienen que ver necesariamente con el tipo de liderazgo que se ejerce hacia los profesores, además resulta un motor de impulso para generar otras estudios sobre el liderazgo del docente directivo y su efectividad –eficiencia en las escuelas y sobre todo, si realmente su mayor labor de ser un líder pedagógico se está efectuando o no en las escuelas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Educación de Chile. (2014). Tres miradas al liderazgo directivo. Santiago de Chile: Autor.
- Arancibia R., Chandía E. (2020). Estilo de liderazgo del director y clima escolar en un establecimiento educacional al implementar un programa externo de intervención: Validación de instrumento. *Estudios Pedagógicos XLVI*, N° 2: 25-38.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *EDUCAR*, vol. 47, núm. 2, pp. 253-275.
- Cabredo, K. (2015). Factores determinantes del estilo de liderazgo del Director (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

- Espínola V., Treviño J., Guerrero M., Martínez J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 1: 87-106.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- Fuentealba R., & Imbarack P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>.
- Hernández, S. R. (2015). *Metodología de la Investigación (6a Edición)*. Editorial McGRAW-HILL.
- Huillca, J. (2015). *Liderazgo transformacional y desempeño docente en la especialidad de ciencias histórico-sociales del Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima-Perú.
- Leiva V. y Vásquez C. (2019). Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación* N° 51, diciembre, 225-251.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc (2018). *Orientaciones postulación y suscripción convenios de desempeño colectivo*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc (2020). *Estándares educativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: Autor.
- Murillo, J. (2021). Liderazgos escolares para la construcción de comunidades comprometidas con la justicia escolar. *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes*. XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía.
- Libro de resúmenes. Santiago de Compostela, 7-9 de julio.
- Parra N., Silva A. (2020). *Liderazgo efectivo directivo y su incidencia en relaciones interpersonales docentes en Escuela José Mejía Lequerica*. Digital Publisher.
- Pedraja L., Rodríguez E., Rodríguez P. (2016). Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: Un estudio exploratorio. *Interciencia*, vol. 41, núm. 11, noviembre, 748-756.
- Salvador E., Sánchez J. (2018). Liderazgo de los directivos y compromiso organizacional Docente. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, Vol. 20, N° 1, 115- 124.
- Sánchez J., Barraza L. (2015). El liderazgo: deseos y realidades. Disponible en: www.cubaeduca.cu/medias/
- Sánchez J., Barraza L. (2015). Percepciones sobre el liderazgo. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, julio-diciembre, pp. 161-170.
- Sepúlveda, F., Aparicio C. (2017). El desafío de los directores de escuelas chilenas: Liderando a partir de un enfoque Instruccional hacia un enfoque distribuido. *Revista Gestión de la*

Educación.

Tamayo M. El Proceso de la Investigación científica. Editorial Limusa S.A.México.1997.

Weinstein J., Muñoz G., Sembler M., Marfán J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). Calidad en la Educación N° 51, pp. 15- 52.