

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL



UCSC

DESCRIPCIÓN DE LAS HABILIDADES EN EL LIDERAZGO INSTRUCCIONAL DE LOS/AS DIRECTORES/AS DE ESCUELAS ESPECIALES DE LENGUAJE DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN.

Seminario de investigación para optar al Grado Académico

De Licenciado en Educación

Profesor Guía: Dr. FELIPE SEPÚLVEDA

Estudiantes : MARGOT BARRA GODOY

AURORA DÍAZ VILLARROEL

CAMILA TORO GÓMEZ

CONSTANZA VILLEGAS ESPEJO

CONCEPCIÓN, SEPTIEMBRE DE 2016

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresarle mi gratitud a Dios, ya que ha sido quien me ha permitido llegar hasta donde estoy, cada sacrificio fue gracias a que día a día renovaba mis fuerzas para continuar y terminar este hermoso camino. Hubieron muchos momentos difíciles en los cuales fue necesario volver a recordar por qué elegí esta carrera. Esas frías mañanas en donde tenía que emprender un nuevo viaje, esos extenuantes días de estudios y esos largos meses de invierno, fueron construyendo este maravilloso proceso.

También, quiero agradecer a cada uno de los integrantes de mi familia, ya que siempre me otorgaron afecto y dedicación, permitiéndome vivir de mejor manera esta experiencia. Primeramente, a mi madre quien ha sido fundamental en mi vida, puesto que me ha dedicado gran parte de su tiempo y cariño, así mismo agradecer a mi padre porque siempre me alentó para que estudiara y fuera profesional. Por otra parte, quiero darle las gracias a mi hermana, dado que cada vez que necesitaba apoyo me lo brindaba. Igualmente quiero expresar mi gratitud a mi pololo, ya que siempre estuvo ahí otorgándome su ayuda. Gracias por todos los días en los que me acompañabas a realizar mis trabajos, gracias por todas las veces que me esperabas para que pudiéramos irnos juntos, pero sobre todo por la paciencia que me tuviste en los momentos más difíciles. Finalmente, quiero darle las gracias a mis compañeras y amigas de tesis, quienes han puesto toda la dedicación y esfuerzo para culminar esta etapa. Que Dios las guíe y proteja en todo lo que se propongan.

Margot Barra Godoy.

Quiero agradecer a Dios por darme la oportunidad de vivir esta experiencia tan anhelada, por permitirme estudiar y crecer como persona. A mi familia, por todo el apoyo y cariño incondicional que me brindaron durante todos estos años de esfuerzo y dedicación, especialmente a mi mamá y a mis padrinos queridos. A mi abuelo, papá, y tíos que aunque partieron de esta vida, siempre me alentaron a perseguir mis sueños y a creer que nada es imposible. A todos ellos, gracias por creer en mí.

Aurora Díaz Villarroel

Primero que todo agradezco a Dios por darme la vida, la oportunidad de vivir un sueño hecho realidad y porque gracias a él me dio a tres personas fundamentales que me llenan mi corazón de alegría, esa es mi familia. Comenzare con mis padres, sin duda han hecho un hermoso trabajo enseñándome a que hay que valorar las cosas, que hay que luchar para conseguir las metas, que jamás debo rendirme, gracias a sus palabras y enseñanzas de vida puedo decir que soy lo que soy gracias a ustedes. Hermosa hermana eres mi tercer pilar incondicional y como no serlo si me impulsas todos los días a perseguir mis sueños y tener confianza en mis capacidades. Por otro lado no puedo dejar afuera a mis familiares y amigos que considero cercanos, puesto que las palabras de aliento, las expresiones de amor, preocupación y motivación siempre estarán en mi corazón porque son detalles significativos que me confirman que estoy rodeada de gente maravillosa y que me hacen sentir bendecida con su compañía y por último a agradecer a mis tres amigas y compañeras de tesis por el apoyo, dedicación y cariño durante todo este proceso, sin duda Dios las puso en mi vida y feliz me hace sentir terminar este camino con ustedes.

Camila Toro Gómez.

En primer lugar quiero agradecer a mis padres, ya que son ellos que se han dedicado a cuidarme y a entregarme lo mejor de sí, ya que siempre me han apoyado y me han brindaron las herramientas necesarias para poder lograr mis objetivos, pero por sobre todo quiero darles las gracias por todo su cariño y amor que me entregan día a día , además quiero que sepan que sin ellos nada de esto y nada de lo que soy como persona seria posible, son mi pilar y mi sustento en todo momento, los amo con todo mi corazón. También quiero agradecer a mi hermano porque él sin saber, me inspiro a estudiar pedagogía, él fue el motivo de mi decisión, espero poder algún día retribuirle esta gran decisión y poder ayudarle en todo lo que necesite. Además, no puedo dejar de mencionar a mi monito, amor gracias por estar en todo este proceso conmigo, gracias por acompañarme en todos estos largos años, por aguantarme en los momentos difíciles y sobre todo gracias por el amor con que me contuviste en los momentos difíciles, como siempre he dicho este título es de los dos. Para finalizar no puedo dejar de agradecer a mis compañeras y amigas de tesis, ya que todo este camino tampoco hubiese sido posible sin su compañía y apoyo, espero que Dios y la Virgen las cuide en todo el camino que ahora emprenderán.

Constanza Villegas Espejo.

Finalmente, queremos agradecer a los 12 Establecimientos Educativos de la provincia de Concepción, que accedieron a participar voluntariamente en nuestra investigación. Y a todos los docentes que han estado presente durante nuestra formación profesional, especialmente a nuestro profesor guía Felipe Sepúlveda, que durante estos meses se dedicó a apoyarnos y a entregar gran parte de sus conocimientos al estudio.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	9
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I:PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1.Planteamiento del problema	15
1.2.Antecedentes y Surgimiento del Problema	18
1.3.Importancia del Problema	19
1.4.Pregunta de Investigación	21
1.5.Objetivos de la Investigación	22
1.5.1.Objetivo General	22
1.5.2.Objetivos Específicos	22
1.6.Hipótesis de Investigación	23
1.7.Variables	23
1.7.1.Definición conceptual de la variable	23
1.7.2.Definición operacional de la variable	24
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	26
2.1.Liderazgo Educativo	27
2.2.Liderazgo Instruccional	29
2.2.1.Dimensiones del Liderazgo Instruccional	30
2.3.Habilidades Directivas	34
2.4.Proyecto Educativo Institucional (PEI)	37
2.4.1.La importancia de la gestión del director en el desempeño de los docentes y estudiantes	41
2.5.Marco Regulatorio de Escuelas Chilenas	45
2.5.1.Liderazgo y su relación con la inclusión	54
CAPÍTULO III:MARCO METODOLÓGICO	57
3.1. Enfoque investigativo	58
3.2.Método y diseño	59
3.2.1.Tipo de muestra	61

3.3. Instrumento.....	62
3.4. Procedimiento investigativo y escenarios de investigación.....	64
3.5. Control de validez/credibilidad y consistencia interna.....	65
3.6. Análisis de Datos.	66
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	67
4.1. Resultados Generales	68
4.2. Análisis de la Dimensión II: Administrar el plan académico de la escuela	70
4.2.1. Funciones Del Director:.....	72
4.2.1.1. Gestionar el Currículum.....	72
4.2.1.2. Supervisar y Evaluar la Instrucción.....	77
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	86
5.2. Limitaciones	93
5.3. Proyecciones	94
Anexos.....	96
Referencias.....	110

RESUMEN

Las crecientes investigaciones acerca de la función directiva en los centros educacionales, han querido promover un conjunto de estrategias basadas en el liderazgo directivo, porque conllevan a mejorar las prácticas a través de la participación y comunicación con la comunidad educativa.

En ésta investigación de tipo cuantitativa, se quiso estudiar el liderazgo instruccional, porque constituye un conjunto de capacidades complejas que se fundamentan en el logro de acuerdos y obligaciones que asume cada miembro. Es por eso que se les aplicó a Directores/as y docentes la Escala de Apreciación de la Gestión Instruccional de Directores (EAGID), para realizar una descripción de sus habilidades, contextualizadas en 12 Escuelas Especiales de Lenguaje de la Provincia de Concepción. Sin embargo, se profundizó en 3 de las 10 funciones que contempla el instrumento: Supervisar y Evaluar la Instrucción, Gestionar el Currículum y Monitorear el Progreso de los Estudiantes; porque representa para el centro educativo, los nuevos procesos que inciden en el perfil de los estudiantes.

Como resultado de la investigación, las respuestas entre docentes y Directores/as de las escuelas investigadas no mostraron gran variación, no obstante los Directores/as tienden a tener una percepción mayormente positiva en comparación con los/as profesores/as, a pesar de que la diferencia es mínima. Se comprueba finalmente que el instrumento es capaz de recaudar

información acerca de las habilidades directivas en base al liderazgo instruccional. De modo que las Escuelas Especiales de Lenguaje se ajustan a las nuevas tendencias que propone el Ministerio de Educación a los Directores/as de establecimientos regulares.

ABSTRACT

Increasing research on leadership roles in educational institutions, have sought to promote a set of strategies based on school leadership that promote improving practices through the participation and communication with the school community.

This quantitative research, aimed to study the instructional leadership, because it is a complex set of capabilities that are based on the achievement of agreements and obligations assumed by each member of the community. That's why we applied to directors and teachers and Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) to describe their school leadership skills, contextualized in 12 Special Schools of Language located at the Province of Concepcion. However, he wanted to deepen in 3 of the 10 functions which included the instrument: Supervise and Evaluate the Instruction, Manage the Currículum and Monitor the advance of students; because those skills represents how the school is influencing the development of their students' profile.

As a result of the investigation, the responses between teachers and principals of the surveyed schools did not show great variation, however the directors tend to have a largely positive perception compared with teachers, although the difference it is minimal. It was found that the instrument is capable of collecting information about management skills based on instructional leadership. It is possible to conclude that the special schools of language meet the new management trends proposed by the Ministry of Education to schools principals of regular schools.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen varios estudios con base empírica, que respaldan el liderazgo educativo como un movimiento de reestructuración escolar que promueve el logro de buenos resultados académicos en los estudiantes. Sin embargo, para lograr la eficacia y la efectividad en la Educación, requiere de acciones consolidadas en el Director, fundamentadas en el desarrollo de competencias complejas que se concretizan en el logro de acuerdos y obligaciones de cada actor del centro educativo.

En función de lo anterior, es importante aclarar que un buen Director aprende con la práctica, alcanzando un dominio en su quehacer de manera paulatina. No obstante, para adquirir las habilidades mencionadas, el/la Director/a requiere de apoyos. Es por eso que el Ministerio de Educación, ha venido desarrollando en los últimos años un conjunto de iniciativas en esta materia, con el objetivo de asegurar la calidad del liderazgo directivo en establecimientos regulares, en el contexto de los nuevos desafíos que implica cada periodo gubernamental. Sin embargo, las agendas políticas aún no han instalado un instrumento que evalúe el liderazgo educativo en los Directores de centros educacionales, ni tampoco han desarrollado un espacio de servicio a las escuelas especiales, cuando los lineamientos del liderazgo, se crean bajo el alero del respeto a la diversidad e inclusión.

A partir de la necesidad detectada, es que se describen las habilidades en el liderazgo instruccional de los/las Directores/as en 12 Escuelas Especiales de

Lenguaje de la Provincia de Concepción, a través de la Escala de Apreciación de la Gestión Instruccional de Directores (EAGID), desarrollada por los autores Hallinger y Heck en el año 1996. En el estudio, también se consideran a los/as docentes, porque son actores claves en la evaluación de ésta competencia conductual y ayudan a contrastar sus impresiones con el/la Director/a del centro.

A continuación, se presenta el problema de investigación, los antecedentes y su importancia. Posteriormente el modelo teórico que sustenta la investigación, el procedimiento que se llevó cabo, y para finalizar, los resultados y conclusiones que registró el estudio.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del Problema.

El rol que desempeña un Director o Directora de escuela, implica asumir responsabilidades que son únicas e indispensables en la mejora de resultados académicos de su establecimiento. Es por eso que las nuevas investigaciones se han centrado en analizar las acciones que se aplican en el escenario nacional, considerando el liderazgo como un factor que puede promover cambios positivos desde la mirada política y el público en general.

Los autores Núñez, Weinstein y Muñoz (2012), reafirman que Chile a partir de la última década, ha tomado diversas medidas tendientes al fortalecimiento del liderazgo directivo, al mismo tiempo que se ha avanzado en la investigación del área.

“El liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Horn & Marfán, 2010, p.84). De esta forma, el liderazgo educativo intenta movilizar a otros para potenciar sus capacidades y lograr resultados extraordinarios. “Así el Informe McKinsey y la propia OCDE sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno de la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado” (Bolívar, 2009, p.11). Del mismo modo “los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes (Ej. escuelas vulnerables)”, (Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom, como se citó en Anderson, 2004, p. 35).

Sin lugar a dudas, existen estudios que demuestran y confirman la existencia de un liderazgo exitoso en el aprendizaje de los estudiantes en escuelas efectivas. Aquellas en la que predomina un rol directivo más comprometido con la comunidad educativa, que escuchan y empatizan con quienes se resisten, guían el proceso de cambio, revisan los procesos y se adaptan a los problemas. Ésta experiencia se ve reflejada con lo indicado por Bolívar (2009): “Si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores” (p. 11).

La Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE, 2009) señala que el liderazgo instruccional es uno de los primeros tipos de liderazgo que levantó evidencia sólida acerca de la dirección escolar. Éste enfoque, sostiene que “los directivos ejercen un liderazgo colaborativo con otros miembros de la comunidad educativa, entre los que se destaca al profesor” (Bernal e Ibarrola, 2015, p.59).

Así mismo, es considerado para los autores Argos y Ezquerria (2013), como la influencia que tiene el Director sobre el desarrollo de las prácticas que se realizan en un establecimiento educacional, favoreciendo la innovación y el éxito en el ámbito educativo. Desde ésta perspectiva, es que el estudio estará enfocado, ya que la base del cambio es a partir de acciones que están orientadas en el progreso de una comunidad educativa.

En función de lo anterior, el propósito de la investigación, es analizar las habilidades del liderazgo instruccional en los/as Directores/ as en Escuelas Especiales de Lenguaje de la Provincia de Concepción. Un tema que está

directamente relacionado con escuelas que buscan avanzar hacia una educación inclusiva.

Guerrero (2011), concluyó lo siguiente:

Una dirección que valore el rendimiento académico frente al desarrollo integral de la persona, dinamizará acciones y políticas de exclusión y competitividad, sin embargo, una dirección que valore la diversidad, la equidad y la justicia social, desempeñarán funciones y tareas en la línea de alcanzar que su centro sea más inclusivo (p.137).

Sin embargo, el problema reside en que no hay información que precise de las habilidades de liderazgo instruccional en los/as Directores/as de Escuelas Especiales de Lenguaje y su contribución en la creación de una cultura inclusiva.

Los autores Weinstein y Hernández (2014), señalan que los resultados de investigaciones, indican que nuestro país sigue teniendo dificultades para promover el liderazgo directivo, ya que “varios de los trabajos recopilados se insertan dentro de la corriente de estudio de eficacia escolar” (Horn & Marfán, 2010, p. 90).

En ese contexto, la necesidad de proyectar una política educativa que consolide el rol directivo, es que surge el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015) un documento que precisa de criterios para el desarrollo profesional directivo de escuelas y liceos en Chile. Sin embargo, el presente instrumento, sólo busca promover la comprensión y reflexión colectiva sobre el liderazgo escolar efectivo en el país, como resultado de las nuevas tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos.

1.2. Antecedentes y Surgimiento del Problema.

El documento acerca de las Orientaciones de la Política Nacional de Educación Especial (2005), señala que las primeras Escuelas Especiales se crearon a comienzos del siglo pasado, no obstante, fue en la década de los años 60' y 70' cuando se inició la expansión de cobertura y mejoramiento de la capacidad técnica para atender a los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. Según Pérez (2005), las Escuelas Especiales de Lenguaje existen desde fines de los años 60 y fueron creadas para los niños que tienen un inicio tardío o un desarrollo lento del lenguaje oral.

No obstante, la evolución en la dirección escolar en Chile comenzó hace 80 años atrás, cuando los primeros cambios hicieron hincapié a la importancia que tienen hoy en día los Directores dentro de los diferentes establecimientos educacionales, velando por el correcto funcionamiento del centro y proyectando los nuevos desafíos que el sistema educacional exigía en ese entonces.

Los autores Núñez, Weinstein y Muñoz (2010), analizaron la evolución en la Dirección Escolar en Chile; a partir del periodo de 1929-1949 se crearon las bases de la función directiva en Chile, marcando la distinción entre la educación primaria y secundaria. Entre los años 1949-1978 se expandió la normativa, sin embargo, dejó poca claridad en la función de la dirección escolar. Posteriormente en el periodo 1978-1990, se generó una fragmentación en la labor directiva que estuvo marcado por el proceso de municipalización, y entre las décadas 1991-2009 se produjo un cambio en el enfoque directivo, pasando

desde una dimensión administrativa a una función basada en el liderazgo pedagógico.

Weinstein y Muñoz (2012), aseguran que recientemente en Chile, existe una tendencia a empoderar a los Directores en los diferentes establecimientos educativos mediante políticas que les han otorgado mayores atribuciones y responsabilidades. Sin embargo, su diseño e implementación, ha obstaculizado el desarrollo de un adecuado reclutamiento, formación y desempeño de ellos. Es probable que la falta de conocimiento especializado sobre éste tema, sea uno de los principales factores que explican éstas deficiencias. Por lo tanto, un elemento esencial en el desarrollo de cambios y mejoras en función de buenas prácticas en el sistema educativo, es la inclusión.

De acuerdo a lo anterior, Murillo (2010) sostiene lo siguiente:

Los directivos son quienes tienen, en última instancia, el potencial de impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la inclusión. Por ello, el buen liderazgo requiere de saber potenciar una cultura de la inclusión para la justicia social partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro (p.174).

1.3. Importancia del Problema.

El propósito de la investigación, es ampliar la visión de los/as docentes en Educación Diferencial, para lograr comprender cómo la comunidad educativa se ve comprometida en el proceso de enseñanza- aprendizaje en los alumnos. Enfatizando especialmente el liderazgo instruccional que debe llevar a cabo el

Director, el que se desarrolla a través de un conjunto de capacidades centradas en el respeto, confianza e integridad de los miembros. Es así como, “los directores pasan a ser líderes, de líderes institucionales” (Argos & Ezquerro 2013, p. 100).

Cabe destacar además, que las Escuelas Especiales de Lenguaje son imprescindibles en el desarrollo de competencias que forman parte de las Bases Curriculares de Educación Parvularia, focalizadas especialmente en la estimulación del lenguaje. Cuyo objetivo es entregar los apoyos necesarios para que los niños y niñas superen sus dificultades y logren transitar o acceder con éxito a las escuelas regulares. Es por ésta razón que el/la Director/a debe cumplir un papel fundamental y significativo en la etapa inicial de los aprendizajes, ya que debe tener información actualizada sobre los progresos que han tenido los estudiantes durante cada nivel de transición. De ésta manera, puede brindar las orientaciones y herramientas necesarias para que los/as docentes puedan desarrollar su plan educativo de la manera más efectiva y eficiente. Por lo tanto, resulta importante considerar la percepción de los/as docentes en base a la labor que desempeñan los/as Directores/as en la comunidad educativa, de manera que se pueda contar con resultados que impulsen el desarrollo de una mejor calidad de liderazgo instruccional, por medio de acciones orientadas en el progreso académico de los estudiantes y el desarrollo de un clima escolar favorable.

El tema que se aborda en éste estudio, recae en la necesidad de describir las habilidades en el liderazgo instruccional que ejercen los diferentes Directores/as

en Escuelas Especiales del Lenguaje en la Provincia de Concepción, con la finalidad de indagar acerca de su quehacer durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, y en consecuencia, brindar oportunas y efectivas herramientas para que desarrollen un buen desempeño en su labor directiva.

De éste modo, es posible afirmar que los conocimientos que se logren abordar en ésta investigación, estarán netamente dirigidos a los/as Directores/as y profesores/as de las diferentes escuelas estudiadas. Ya que los primeros son los que ponen en marcha un conjunto de mecanismos que fomentan el mejoramiento educativo, y los/as docentes, son los actores que llevan a cabo las acciones pedagógicas en los alumnos. De ésta manera, cada Escuela Especial de Lenguaje podrá tener acceso a las diferentes tendencias que existen en su desempeño, en relación a las otras escuelas que forman parte de la investigación. Lo que les dará la oportunidad de seguir desarrollando procesos que permitan el logro gradual y acumulativo de mejores resultados, a partir de las innovaciones que se vayan incorporando conforme al tiempo.

1.4. Pregunta de Investigación.

La pregunta de investigación está dirigida a los/as Directores/as de las Escuelas Especiales de Lenguaje de la Provincia de Concepción, con la finalidad de conocer la presencia de habilidades de liderazgo Instruccional.

Por consiguiente, se plantea la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las habilidades de liderazgo instruccional de los/as Directores/as de Escuelas Especiales de Lenguaje de la Provincia de Concepción?

1.5. Objetivos de la Investigación.

1.5.1. Objetivo General.

Analizar las habilidades del liderazgo instruccional en los/as Directores/as en Escuelas Especiales de Lenguaje de la Provincia de Concepción.

1.5.2. Objetivos Específicos.

- a) Describir las habilidades directivas asociadas al liderazgo instruccional en base a la percepción de los/as Directores de las Escuelas Especiales de Lenguaje de la Provincia de Concepción.
- b) Describir las habilidades directivas asociadas al liderazgo instruccional en base a la percepción de los/as profesores/as de las Escuelas Especiales de Lenguaje de la Provincia de Concepción.
- c) Identificar las fortalezas y desafíos para el desarrollo de las habilidades directivas en la dimensión del Plan Académico de la Escuela.

1.6. Hipótesis de Investigación.

Dentro de las Escuelas Especiales de Lenguaje existen diferentes percepciones asociadas a las habilidades de liderazgo instruccional de los/as Directores/as, es por eso que se ha planteado la siguiente hipótesis:

- H1: Existe diferencia en la apreciación de liderazgo instruccional entre la percepción de los/as Directores/as y su labor y la de los/as docentes de las Escuelas Especiales de Lenguaje de la Provincia de Concepción.

1.7. Variables.

El concepto de variable hace alusión a una abstracción, con un significado específico conferido por el investigador, el cual cambia dependiendo de la intervención.

En la investigación, se considerarán como variables, el liderazgo instruccional y la escala de apreciación de la gestión instruccional de Directores, desarrollada por los autores Hallinger y Heck (1996).

1.7.1. Definición conceptual de la variable.

La definición conceptual de la variable hace mención al liderazgo instruccional, cuyo objetivo es explicar la contribución que hacen los Directores para alinear y motivar a los miembros de la organización hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Hallinger, 1989). En el trabajo realizado por Leithwood (como se citó en Volante, 2008) describe la función del liderazgo instruccional en base a dos aspectos claves: “definir el foco de la gestión’ e

‘influir en sus miembros para moverse en esa dirección’, cuyo contenido y sentido es el logro de aprendizajes en todos los estudiantes” (Volante 2008, p.6). Es así como diversos estudios, han logrado mostrar que el efecto que tiene el liderazgo instruccional se expresa en dinámicas de diferentes caracterizaciones.

Existe consenso en las tres dimensiones que mejor las definen:

Primero se identifican prácticas de definición de objetivos y prioridades, luego se proponen prácticas relacionadas con la comunicación y motivación de tales objetivos, y en tercer lugar se destacan aquellas prácticas relacionadas con el desarrollo y rediseño de las capacidades organizacionales (Leithwood, Seashore, Anderson y Whlstrom, 2004, p.9).

1.7.2. Definición operacional de la variable.

A continuación, se detalla la naturaleza de la variable involucrada en la investigación.

El liderazgo instruccional será considerado en este estudio como:

Las habilidades de los/as Directores en Escuelas Especiales de Lenguaje de la Provincia de Concepción de acuerdo a la escala de apreciación de la gestión instruccional de Directores desarrollada por los autores Hallinger y Heck, (1996).

La escala entrega un indicador de pericia y actitud, contextualizadas en las/los Directores/as de Escuelas Especiales de Lenguaje de la Provincia de Concepción. Se mide a través de un cuestionario que consiste en 50 afirmaciones que describen las conductas y/o prácticas del Director/a en su

trabajo, obteniendo de esta forma un perfil acerca de su liderazgo instruccional. El/la Director/a y los/as docentes deben seleccionar la respuesta que mejor se ajusta a su conducta y/o práctica durante el año escolar anterior.

Además dentro de las diez funciones que contempla el instrumento, se dará énfasis en sólo tres de ellas: Supervisión y Evaluación de la Instrucción, Gestión del Currículum y Monitoreo del Progreso de los Estudiantes, porque constituyen la dimensión del plan académico de la escuela. Donde se diseña, planifica, ejecuta y evalúan acciones que permiten la instalación o mejora de las prácticas en los elementos que se han priorizado.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En un sentido amplio, se reconoce el liderazgo, como la capacidad de movilizar a otros miembros de un equipo en el logro de un objetivo determinado. Sin embargo en el ámbito educativo, el concepto de liderazgo asume diferentes modalidades. En esta sección se dará énfasis en el liderazgo instruccional, que se basa principalmente en las acciones que asume el/la Director/a en un contexto que cobra sentido y valor en las orientaciones que proporcionan las políticas nacionales en materia de desarrollo profesional directivo.

2.1. Liderazgo Educativo.

El liderazgo es la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, a través de propuestas que funcionan como premisa en su acción. De acuerdo a lo que explican los autores Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2010), ésta influencia no se centra en el poder o autoridad, debido a que se ejerce en diferentes dimensiones, sobre todo, en el plano organizativo. Es por esto que la dirección se logra a través de consensos y movilizaciones de una organización que busca metas en común. Cuando éstos esfuerzos tienen una orientación hacia la mejora en los aprendizajes de los estudiantes, se llama liderazgo educativo. Según Muñoz y Marfán (2011), las buenas prácticas de la dirección escolar se demuestran cuando se crean contextos de mejora, especialmente en el deber de los docentes, debido al impacto positivo que tienen en el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte los autores Díaz y Eloy (2007), consideran el liderazgo educativo, como el término que debe ser asociado principalmente con la orientación y la motivación. Puesto que la orientación muestra y define los logros que se quieren realizar dentro de una institución, mientras que la

motivación, contribuye al desarrollo de las personas que conforman el cuerpo docente dentro de los centros educativos.

Es así como la dirección y el liderazgo educativo, cumplen un papel fundamental en la puesta en marcha de innovaciones que influyen directamente con las expectativas y compromisos que cada miembro asume en su centro educativo. De acuerdo con Longo (2008), ejercer un liderazgo educativo implica realizar tres grandes tareas: orientar para avanzar en una dirección, motivar y generar compromisos en los agentes educativos, con la finalidad de promover cambios positivos. A su vez Bolívar (2010), considera que los equipos directivos mejoran los centros escolares cuando se tiene la capacidad de liderar, es decir, cuando existe la capacidad de dinamizar, apoyar y animar a sus docentes en el desarrollo de buenas prácticas educativas.

Es necesario entender que las prácticas de liderazgo no se asocian de manera directa con los aprendizajes de los estudiantes, sino más bien de manera indirecta, porque son intermediados por el trabajo que realizan los/as profesores/as. No obstante, las buenas prácticas de liderazgo contribuyen al desarrollo de habilidades, motivaciones y condiciones favorables enfocadas en potenciar el trabajo de los docentes. Anderson (2010), reafirma lo siguiente:

El rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades

profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores. (p.38).

Sin duda, la influencia del liderazgo directivo es significativa dentro de los establecimientos, sobre todo en las Escuelas Especiales de Lenguaje, pues debe velar por el efectivo cumplimiento de los lineamientos y orientaciones establecidos en el centro, y en consecuencia, desarrollar un mayor compromiso en las prácticas de los maestros, intentando superar o minimizar los problemas de aprendizaje que posiblemente se pudieran desarrollar en los/as estudiantes con TEL al ingresar al aula regular.

2.2. Liderazgo Instruccional.

El liderazgo instruccional, busca promover una gestión educativa en la que se confíe en sus líderes para facilitar procesos de mejora. Videla Reyes (2015), señala que mientras los profesores son los responsables directos del proceso de enseñanza aprendizaje en la sala de clase, los directivos deben desarrollar organizaciones que faciliten éstos procesos. Así mismo el trabajo realizado por Leithwood (como se citó en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación [CEPPE], 2009), sostiene que el Director tiene la función de definir el foco de la gestión e influir en sus miembros para moverse en esa dirección, cuyo contenido y sentido se concretiza en el logro de los aprendizajes en todos los estudiantes. Estos estudios sin duda, han logrado mostrar el efecto que tiene el liderazgo instruccional, mediante la indagación de prácticas específicas.

Por otra parte, el enfoque de liderazgo instruccional ha ido cambiando a lo largo del tiempo, y una de las perspectivas más actualizadas, la define como un

modelo compartido y colaborativo entre Directores/as y profesores/as. Los autores Argos y Ezquerro (2014), consideran que el liderazgo instruccional es importante en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. Por lo tanto, es necesario realizar un trabajo interactivo y colaborativo, porque la esencia del liderazgo no es el actor social individual, sino una relación de direcciones, movimientos y orientaciones casi imperceptibles. De este modo, se crea un clima que fomenta el logro de resultados de aprendizaje previstos y de calidad.

2.2.1. Dimensiones del Liderazgo Instruccional.

Phillip Hallinger, destacado investigador en el área de liderazgo instruccional, reconoce tres dimensiones relevantes a ser desarrolladas por los/as Directores/as de establecimientos educacionales, las que a continuación se detallan:

Misión de la Escuela: En base a lo que señala el autor Chamorro (2008):

El foco del Director en esta dimensión se encuentra centrado en construir una visión colectiva de la escuela, estableciendo y clarificando objetivos referidos a la enseñanza, así como también el aprendizaje. El Director centra su trabajo en realizar acciones que aseguren la comprensión de cada miembro y el logro de metas de la escuela a través de la colaboración (p.170).

El Director “promueve una cultura escolar que comparte los valores y creencias de la organización sobre los que se sustentan los objetivos

estratégicos de la escuela” (Anderson, 2010, p.2). A su vez, Kouzes y Posner (2010), mencionan que el Director es quien “establece metas con un sentido de lo que es posible lograr si todos trabajan juntos, con un propósito en común y con visión de futuro” (p. 416).

Desarrollo Curricular: Chamorro (2008), considera que “el Director presta especial cuidado en todas las variables organizativas que potencian o dificultan el trabajo en las aulas” (p.170), “coordinando acciones curriculares, supervisando horarios y labores del equipo docente, para lograr un óptimo desarrollo académico de todos los estudiantes, donde además se prioriza los contenidos más relevantes del currículo” (Schmoker, 2011, p. 236), y “se monitorea el progreso académico de los estudiantes” (Bambrick-Santoyo, 2010).

Los autores Gento y Pinas (2011), mencionan que en esta dimensión es donde el Director centra su trabajo en clarificar adecuadamente las funciones de cada uno de los integrantes del equipo, con el fin de garantizar que tales colaboradores, desempeñen correctamente sus respectivas tareas, e involucrándose directamente en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo.

Es por eso que, dentro del desarrollo curricular, se realizan tres funciones: Gestionar el Currículo Académico, Supervisar y Evaluar la Instrucción y Monitorear el Progreso Académico de los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, el autor Bolívar (2010), señala lo siguiente:

El director debe gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje, así como también crear un conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos. Las prácticas adecuadas son: supervisar la sala de clases; motivar emocionalmente al profesorado, con actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas (p. 13).

La labor directiva se desempeña correctamente cuando se indaga en las necesidades tanto de los estudiantes como docentes, es así como el Director debe brindar confianza y herramientas que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que la comunidad educativa sea partícipe de todos los progresos académicos del establecimiento.

Por otra parte Aguilar (2005), plantea lo siguiente:

La supervisión educativa es una parte del sistema educativo que aborda problemas relativos a la construcción de una visión contemporánea de las relaciones educación y supervisión, que permite generar transformaciones en el sistema educativo y el cambio de paradigma de la administración a la gestión, desde la perspectiva del supervisor para facilitar el mejoramiento de los ambientes educacionales que se dan en cada centro educativo (p. 16).

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que la supervisión dentro del marco educativo, es esencial para facilitar el mejoramiento en el quehacer del profesorado.

Por último, Anderson (2010) menciona que:

El monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes se destaca entre el conjunto de prácticas que corresponden a esta dimensión. En cuanto a los docentes, no se limita a la ejecución formal de evaluaciones anuales de parte de los Directores para cumplir y satisfacer los requisitos contractuales. Se trata, más bien, de elaborar procesos de monitoreo continuos, con el propósito de comprender mejor el progreso de los docentes, y obstáculos que impiden la implementación de los objetivos de aprendizajes. Los líderes eficaces participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de instrucción mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes de una manera informal con el fin de apoyarlos. El monitoreo de los directores se esfuerza por los procesos y normas de trabajo colectivo en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas como también los resultados de aprendizajes que se han logrado (p.13).

En relación a lo anterior, ésta función pretende generar un trabajo colaborativo entre Director-profesor, a través de la ejecución de reuniones formales o charlas informativas, en las que implementen programas y/o estrategias que potencien al máximo el desarrollo de competencias que son necesarias en el aprendizaje.

Clima de aprendizaje: Chamorro (2008), explica que esta dimensión le permite al director “proveer un clima positivo y ordenado de aprendizaje que genere una cultura propia sustentada en valores de participación y colaboración a través de diversos canales de comunicación” (p. 170).

Es así como “el director promueve oportunidades para el trabajo colaborativo con los profesores en el salón de clases y fomenta el liderazgo compartido” (Dufor & Marzano, 2009, p.66). De ésta manera, puede asesorar y apoyar al profesorado en el desarrollo de los programas educativos y actividades extraescolares.

2.3. Habilidades Directivas.

En los últimos años se han realizado diversos estudios en diferentes países, cuyos resultados han demostrado que los/as Directores/as que efectúan una gestión eficaz y eficiente del recurso humano, logran consumir el éxito de su organización.

Cuevas (2012), menciona lo siguiente:

Las habilidades directivas, son un conjunto de capacidades y conocimientos que una persona posee para realizar las actividades de administración y liderazgo en el rol de directivo o líder de una organización. Las habilidades directivas son muy importantes y necesarias en todas las organizaciones humanas, así como en cada una de sus áreas. De igual forma son fundamentales en el desarrollo de las funciones como gestores en las organizaciones. Tales habilidades,

permiten crear un conjunto de condiciones que favorecen el desarrollo de un buen líder, las que pueden demostrarse, practicarse, mejorarse o frenarse conscientemente por los propios directivos (p.7).

En esta misma línea, Fajardo (2009), clasifica algunas habilidades necesarias para realizar una buena labor directiva:

Autoconocimiento: Lo primero que debe tener el directivo es un conocimiento propio acerca de cómo se relaciona consigo mismo; Visión y Pensamiento Estratégico: El directivo debe tener una visión clara sobre lo que debe ser la empresa y también sobre lo que es actualmente, así como el camino que debe seguir para conseguirlo; Dominio de las Técnicas de Captación de Información: La visión no es estática, sino que es dinámica y puede ir cambiando sobre una base permanente que es propia de cada directivo; Gestión de Equipo: Por descontado, el directivo no está solo, sino que debe dirigir y desarrollar un equipo. Es básico que sepa cómo gestionarlo para que los miembros del equipo alcancen la motivación necesaria, logren sus objetivos y consigan desarrollarse como profesionales y como personas; Comunicación: Las habilidades de comunicación son básicas; el directivo debe ser un excelente comunicador y gran parte de su trabajo va a ser comunicar de forma constante el rumbo de la organización; Gestionar los Proyectos: El directivo debe saber no sólo desarrollar una visión y una estrategia, sino también implementarla, para lo que es fundamental que el conozca cómo poner en marcha las iniciativas estratégicas desarrolladas; Control y

Supervisión: El directivo debe tener sólidos conocimientos de control de gestión y de las áreas funcionales básicas; Inteligencia Emocional y Social: El directivo debe manejar todas las competencias relacionadas con la inteligencia emocional (autoconocimiento, autocontrol y automotivación) y con la inteligencia social (confianza al grupo, aporte de experiencia, escucha activa, etc.); Gestión de las Crisis y del Cambio: El directivo debe ser consciente de que el cambio es una constante y que este cambio viene precedido de un periodo de crisis que debe ser capaz de manejar adecuadamente; Estilo de Liderazgo: Por último, todo esto debe manifestarse a través de un estilo de liderazgo único y definido, el cual debe motivar a las personas, unirlos y dirigirlos hacia un determinado fin (p.3).

En relación a lo anterior, la labor directiva es muy compleja, ya que exige desarrollar habilidades que potencien y mejoren la conducción de un equipo, a partir de la creación de condiciones que favorezcan la realización de cualquier proceso. Es necesario entonces, que el/la Director/a esté en constante perfeccionamiento en relación a su rol, para que pueda establecer direcciones que estén orientadas en el compromiso y comprensión con sus pares, estimulando y capacitando las habilidades de los miembros del centro y facilitando la concreción de acciones destinadas al mejoramiento de su centro.

2.4. Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El Proyecto Educativo Institucional es “un instrumento que ordena y da sentido a la gestión del establecimiento educativo, es decir, dota de sentido a los actores hacia el logro de las metas de mejoramiento y ordena la gestión institucional, curricular y pedagógica a mediano y largo plazo” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2014, p. 13).

Los Proyectos Educativos Institucionales permiten a las escuelas tener una visión clara y organizada, establecer normas y evaluar el mejoramiento de la organización (Conley, Dunlap & Goldman, como se citó en las Orientaciones para la Revisión y Actualización del Proyecto Educativo Institucional, 2015). La normativa educacional chilena reconoce el valor de ésta herramienta, como exigencia para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales. Los Proyectos Educativos tienen una centralidad ineludible, pues representan la expresión concreta de la diversidad de alternativas educacionales que ofrece nuestro sistema de provisión mixta. Por otra parte, Villalobos y Salazar (2014), mencionan que la introducción masiva de ofertas educativas al sistema educacional no necesariamente ha incentivado la consolidación de proyectos educativos heterogéneos a lo largo del país.

Y según datos oficiales reportados en las fichas de los establecimientos, la gran mayoría de proyectos educativos se centran en tres orientaciones o focos: a) el desarrollo integral de los estudiantes, b) la excelencia académica, y c) el desarrollo valórico.

Desde ésta perspectiva, el rol del directivo es fundamental, porque es el encargado de velar por el efectivo cumplimiento de las tres orientaciones. Proyectando de este modo, conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera en los estudiantes desarrollen en el plano intelectual, social, moral y personal.

Las Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional, (2015), destacan los perfiles de los actores que se desempeñan en un centro educativo, y se mencionan a continuación:

Director: Se enmarca en el desarrollo de diversas dimensiones que permitan movilizar a los actores de la comunidad educativa para fomentar el aprendizaje de todos los estudiantes. Promoviendo una visión estratégica compartida, que les permita abordar la convivencia como un espacio de aprendizaje. Asimismo, les corresponde liderar las prácticas de enseñanza y aprendizaje y apoyar el desarrollo de las capacidades profesionales mediante la participación activa de todos los integrantes del establecimiento. Se espera por tanto que los rasgos de su ejercicio profesional y personal coincidan con los enunciados fundamentales del PEI y sean parte de la lógica con la cual ejercen la conducción del establecimiento (p.31).

El PEI invita a los establecimientos a analizar los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el centro, y a no perder de vista el desarrollo profesional, entendido como proceso de formación que conlleva la reflexión y cambio en la

forma de pensar y actuar, en torno a una necesidad de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Equipo Técnico y Pedagógico: Revisar y actualizar los reglamentos internos, en el ámbito de convivencia escolar, como revisar la coherencia entre los diferentes proyectos, en especial el Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

Equipo Técnico: Trabajar con el personal docente como los asistentes de la educación, con el fin de mejorar su trabajo cotidiano.

Docentes: Incorporar como parte de sus planificaciones los objetivos transversales, correspondiente a los valores establecidos en el proyecto Educativo, incluyendo las evaluaciones de los aprendizajes.

Los Estudiantes: Mostrar en el comportamiento cotidiano, dentro y fuera de la sala de clases, los valores que el establecimiento desea fomentar, como parte de su institución.

Padres y Apoderados: Tienen la tarea de capacitarse sobre el significado e importancia de la educación de sus hijos, guiándolos en sus procesos de aprendizaje y entregándoles los valores necesarios para su formación.

Todas las tareas mencionadas, tienen como finalidad, lograr una adecuada implementación del Plan de Mejoramiento Escolar (PME) y el cumplimiento de los aprendizajes de los alumnos. Materializado a través del PEI que define y fija el rumbo de la institución para los próximos años, mediante ajustes o reformulaciones que aseguren una educación de calidad.

No obstante, el Proyecto no solo hace alusión a las mejoras que deben realizarse en el ámbito educativo en términos curriculares, sino que también a la gestión de todos sus participantes, porque se definen las obligaciones que debe desempeñar cada miembro, tanto el sostenedor del establecimiento, docentes, padres y apoderados de la comunidad educativa. Informando acerca de las acciones que se están cumpliendo y las que están en proceso de realizarse.

Adicionalmente es relevante considerar que la dirección tiene un papel fundamental en las organizaciones en la actualidad, ya que se está viviendo un proceso imparable, que lleva a establecer los centros educativos como instituciones abiertas a las demandas del entorno. Así queda de manifiesto en la estructura básica del PEI Orientaciones para la Elaboración, que señala lo siguiente:

El sostenedor del establecimiento presenta un ante-proyecto de Proyecto Educativo al Director/a, en su calidad de líder pedagógico del establecimiento. En conjunto con el equipo directivo, analizan la propuesta para verificar si la dimensión formativa está suficientemente considerada (Proyecto Educativo Institucional Orientaciones para la Elaboración, 2014, p.12).

Sin duda es una etapa esencial para que el/la Director/a de a conocer el proceso de gestión educativa que se espera realizar en su institución, y logre implementar los criterios pedagógicos y los valores definidos en el PEI que resultan importantes transmitir a la comunidad educativa.

2.4.1. La importancia de la gestión del director en el desempeño de los docentes y estudiantes.

Los/as Directores/as son los primeros agentes responsables en influir, conseguir y provocar cambios efectivos dentro de una institución. Es por eso que deben tener una organización de calidad a favor de toda la comunidad escolar.

El autor Galiano Gil (2009), señala que:

El liderazgo es la capacidad que tiene la persona para articular y despertar entusiasmo en pos de una visión y una misión compartida; el liderazgo implica además ponerse a la vanguardia, cualquiera sea su cargo, y poder orientar el desempeño de otros, sirviéndoles como ejemplo para hacerles asumir su responsabilidad. (p.4)

Es por ello que la labor directiva se vuelve tremendamente importante, cuando actúa como facilitador en el desarrollo de vínculos e intercambios entre cada uno los integrantes que conforma la comunidad educativa, incluso en “los ambientes donde prevalece una confianza relacional, se caracterizan por extenderse más allá de los requisitos formales de un contrato de trabajo y apunta a una real preocupación por el bienestar del otro” (Müller, p. 53, 2013). En función de lo anterior, la influencia del liderazgo directivo está estrechamente vinculado con el desempeño académico de los estudiantes. Los autores Rodríguez y Ulloa (2014), señalan que el liderazgo directivo sería la segunda variable escolar más influyente en el logro académico, después del desempeño de los docentes en la sala de clases, y se trataría de un efecto que se ejerce

indirectamente, a través de la influencia de los directivos sobre el trabajo que realizan los profesores con los alumnos en el aula.

Incluso concluyeron lo siguiente:

Las escuelas con mejores resultados en la prueba nacional estandarizada SIMCE tienden a estar conducidas por directores que ejercen con mayor frecuencia las prácticas de liderazgo directivo estudiadas (p.109).

Es cierto que hay personas que tienen una disposición natural al liderazgo, que logran manejar las relaciones personales y que son capaces de construir una mirada en perspectiva, fomentando un sistema dinámico mediante el trabajo compartido. “Sin embargo, no se requiere una ‘predisponibilidad genética’ ni mucho menos, para ser un buen director de escuela, basta con las ganas de superarse” (Educarchile, 2009).

En función a lo anterior, se demuestra el avance en el rol directivo cuando promueve el desarrollo integral de todos aquellos que se desenvuelven en el contexto escolar, a partir de la creación de espacios y oportunidades favorables para el desarrollo de conductas saludables; construyendo una buena convivencia entre pares, como un factor clave en el éxito educativo. Y manifestando un compromiso con la comunidad educativa, especialmente con los padres.

Por consiguiente, es necesario que el/la Director/a se involucre no solo en el área de gestión, sino que también en el clima escolar. Porque es un factor que tiene directa relación con el proceso de enseñanza- aprendizaje, y se desarrolla

bajo ciertas condiciones el bienestar psicológico, ético y emocional en sus miembros. Por lo tanto, la posibilidad de enseñar y aprender en formación académica y socioafectiva, debería ser esencial dentro de una escuela. Debido a que en “los docentes, la calidad del clima incide en la motivación por desarrollar su trabajo, el sentido de autoeficacia, sentirse valorado y estimulado, el compromiso con la escuela y la atención dada a los propósitos de la institución” (Raczynski, Muñoz, Arón & Milicic, citado por Guzmán, 2010). Por el contrario, cuando existen climas escolares negativos, se genera una fuente de desmotivación en los docentes que disminuye el compromiso y las ganas de trabajar, impidiendo generar una visión de futuro en la escuela. Por lo tanto, el/la Director/a debe tener un amplio conocimiento y disponibilidad para atender a las necesidades de su equipo de trabajo, entregando herramientas y/o estrategias oportunas, que generen un clima escolar efectivo.

En ese sentido, los autores Maureira y Guerrero (2003), señalan que existe un avance cuando los directores declaran una preocupación por asegurar condiciones mínimas para el trabajo de los profesores al ofrecerles participación en la definición de objetivos pedagógicos y disciplinarios. Pero es difícil encontrar en el discurso de los directores, orientaciones para efectuar el cumplimiento de metas que cada establecimiento se propone.

La importancia del liderazgo directivo en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos, y la evidencia de que su efecto se produce a través de su influencia en el desempeño docente, justifican un análisis de las prácticas que los directores realizan con sus profesores. ¿Cómo y

cuánto apoyan los/as directores/as a sus equipos docentes? ¿Cuáles son sus prácticas más frecuentes en este plano? ¿Qué consiguen con estos apoyos? ¿Qué factores obstaculizan o facilitan este «efecto indirecto» que el liderazgo directivo ejerce? (Rodríguez & Ulloa 2014, p.108).

Es necesario entonces que el/la Directora/a esté constantemente reflexionando sobre su práctica, ya que “el foco de acción de las escuelas y sus directores la mayoría de las veces no está puesto en el proceso pedagógico de las escuelas” (Rodríguez & Ulloa, 2014, p.10). En consecuencia, los diferentes tipos de liderazgo influyen fuertemente en la cotidianidad que se producen en los establecimientos y en la disposición de los maestros frente al trabajo. “El desempeño de los docentes depende en gran medida de las condiciones laborales y de la existencia de un liderazgo “apoyador”, tanto dentro como fuera del aula” (Marcel & Raczynski, 2009). Por lo tanto, es esencial comprender el liderazgo directivo, como un pilar fundamental para que los/as docentes realicen un desempeño efectivo en los estudiantes.

Si se analizan las principales tareas a las que se han enfocado los/as Directores/as, se puede apreciar la gestión como la función central en las tareas administrativas, como el diseño, tiempo y jornadas de trabajo, además de la elaboración de normativas que buscan potenciar las relaciones laborales. Por otra parte, también se puede observar que la gestión realizada por algunos Directores/as, pone mayor énfasis en el mejoramiento de logros y prácticas educativas que intentan integrar a la comunidad escolar y el mejoramiento de la infraestructura. Pero también el/la Directora/a debe brindar orientaciones y

apoyos específicos en el ámbito académico, técnico y humano. Ésta concepción del rol del Director debe ser entendida como “decisiva en cuanto al tipo de organización que se da en la escuela y ésta a su vez, influye en el clima general, en las actitudes del docente y en sus posibilidades de perfeccionamiento”. (Maureira & Guerrero, 2003, p.67).

Es así como el sistema educativo se vuelve más inclusivo cuando el Director se compromete con los valores de una escuela, especialmente cuando considera y apoya los procesos de reflexión entre los miembros del centro para alcanzar metas. Es por eso que debe prestar atención en las fortalezas y debilidades de los/as profesores/as de la escuela, con la finalidad de guiar su trabajo en el aula a través de elementos que potencien y perfeccionen sus prácticas.

2.5. Marco Regulatorio de Escuelas Chilenas.

Los desafíos y responsabilidades que realiza el/la Directora/a están cada vez más definidos, los investigadores Marfán y Muñoz (2010), confirman que las políticas educativas en Chile, han seguido la línea de relevar el rol de la gestión escolar y en particular el de los/as Directores/as, como mecanismo para avanzar en los procesos de mejoramiento escolar. Por consiguiente, se han ido instalando un conjunto de preceptos que han velado por el cumplimiento detallado en la función del directivo de una escuela, evitando perder el foco y seguir manteniendo el rumbo en su centro.

Es así como las políticas dirigidas a las capacidades del Director, se remota hace varios años atrás. Weinstein (2009), comenta que la legislación que rige

para los directivos escolares proviene esencialmente del Estatuto Docente de principios de los '90, y sus modificaciones. De éste modo es que surge en el año 2004, la Ley N° 19.979 que establece deberes en el Director y que es mencionado en artículo N° 5: “La función principal del Director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional” (Ley N° 19.979, artículo N° 5, 2004). Además de encomendarle una serie de funciones en el ámbito pedagógico: formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; otras en el ámbito administrativo: organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal no docente del establecimiento educacional; y financiero: asignar, administrar y controlar algunos recursos que no corresponden a los ingresos por concepto de subvención (en los casos que se le haya entregado esa facultad por el sostenedor, siguiendo la ley sobre facultades delegadas). Si bien las facultades que proporcionó el Estatuto se fueron ampliando paulatinamente, se inhibió el compromiso del Director/a con su comunidad educativa, en el seguimiento de algunas prácticas como, indagar las fortalezas y características de los profesores, promover el trabajo colaborativo con sus pares, coordinar los diferentes ámbitos de la escuela, entre otros. Por lo tanto su visibilidad se traducía a una participación más bien formal y no protagónica.

Es por eso que más tarde se crea el Marco para la Buena Dirección (MBD, 2005) publicado por el Ministerio de Educación, cuyo propósito fue contar con un instrumento que guiara el quehacer educativo y reforzara el liderazgo en el/la

Director/a. Ya que la política en ese entonces, deseaba mejorar la situación y quería crear instancias en donde la comunidad pudiera participar en las definiciones escolares.

El documento propone cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo a saber: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y Convivencia. De ésta manera, se destaca al director/a como “el llamado a liderar y dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, preocupado por obtener logros de aprendizajes para sus alumnos, logros institucionales para el establecimiento y de satisfacción en la comunidad educativa” (MBD, 2005). Si bien el documento fue diseñado para implementarlo en el escenario nacional, tuvo gran influencia la experiencia internacional en cuanto a los estándares de los Directores. Es por eso que no hay sorpresa en indicar que el liderazgo directivo ha tenido gran trascendencia. Weinstein y Muñoz (2012), consideran que la relevancia del liderazgo escolar ha llevado a que en la última década sea un tema central en las agendas de política educativa en muchos países, incluido Chile. Incluso “la mayoría de estos países, ha propugnado el fortalecimiento de las capacidades directivas mediante esfuerzos formativos que les permitan desarrollar un liderazgo efectivo, al tiempo de generar estándares de desempeño o marcos de actuación que orienten su trabajo” (CEDLE, 2016, p. 2).

Consecutivamente, el Ministerio de Educación publica en el diario oficial, la ley N° 20.006 que establece la concursabilidad de los cargos de Directores de establecimientos educacionales municipales. Se crea “la formación en 2007 del

Programa de Liderazgo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP); y la implementación de la Asignación de Desempeño Colectivo (Muñoz & Marfán, 2010, p. 9). Este último, corresponde a “un incentivo que promueve la mejora continua de las prácticas de gestión de los equipos directivos y técnico pedagógicos, para el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes” (CPEIP, Asignación de desempeño colectivo, 2016). Sin duda, las políticas de ese entonces querían reformar el Sistema Educativo, orientándose al desarrollo de la calidad y equidad a través de recursos que fomentara su mejora. Sin embargo las adecuaciones no llegaron hasta aquí, ya que a partir de las movilizaciones realizadas por estudiantes a mediados del año 2006 se formuló un proyecto de ley que tenía por objeto, desarrollar una Educación de calidad e integral. Es así como es promulgada la Ley General de Educación, LGE (Ley N° 20.370, 2009) que estipula lo siguiente acerca de la función del Director en el artículo N° 10 de la Ley N° 20.370, 2009:

Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas; y cumplir y hacer respetar las normas del establecimiento que conducen (p.5).

El país pone de manifiesto el interés por abordar las prácticas de liderazgo de los equipos directivos en ejercicio, además de promover estudios de mejora en la capacidad de liderar. Por ese motivo es que, “la facultad de Educación de la

Universidad Alberto Hurtado, a solicitud de la División de Educación General del MINEDUC, realiza el estudio “Situación del Liderazgo Educativo en Chile” (Ministerio de educación, 2008). Con el principal objetivo de conocer y tipificar las prácticas de liderazgo de los actuales equipos directivos de establecimientos educativos municipalizados y particular-subvencionados, “a fin de encontrar prácticas que permitieran instalar el Marco para la Buena Dirección como herramienta de mejoramiento y evaluación de competencias y desempeño directivo y, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educacional (SACGE)” (González, 2013, p.22).

La principal conclusión registrada en el estudio del MINEDUC (2008), se resume en la figura 1:

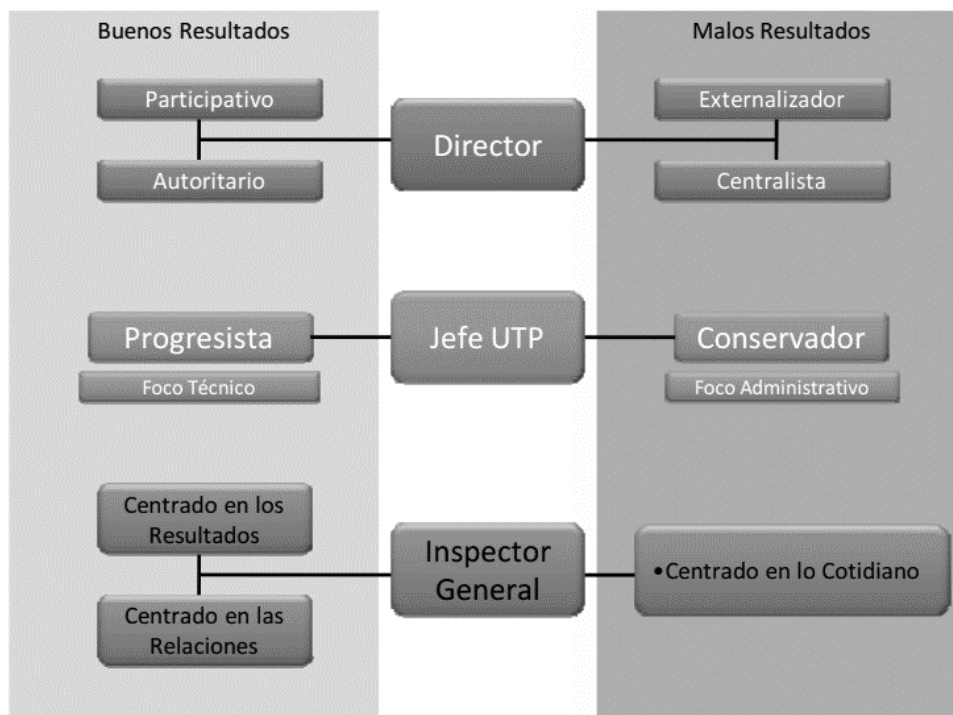


Figura 1. Estilos de liderazgo en el contexto escolar chileno. Información extraída del estudio “Situación del Liderazgo Educativo en Chile” (MINEDUC, 2008).

A partir del análisis que se realizó con los diferentes instrumentos en el estudio, fue posible distinguir características que permitió categorizar los estilos de liderazgo.

Los/as Directores/as que obtienen buenos resultados de aprendizaje, establecen dos estilos de liderazgos: participativo y autoritario. Y son quienes tienen claro sus objetivos y son capaces de gestionar, apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje y asignar recursos en función del cumplimiento de los estándares asignados por sistema educativo.

En cambio, los/as Directores/as que obtienen malos resultados en el aprendizaje, presentan dos estilos de liderazgos: externalizador y centralista. Son quienes se dedican al ámbito administrativo más que pedagógico, y no se involucran en acciones que estén orientadas al aprendizaje de los estudiantes. Leithwood et al. 2004, sostienen que diferentes formas de liderazgo son descritas en la literatura usando adjetivos como instruccional, participativo, democrático, transformacional, distribuido, moral, estratégico y muchos otros. Pero son sólo enfoques metodológicos que tienen por objetivo, alcanzar la eficacia de cualquier organización. Queda de manifiesto entonces, que las investigaciones son el indicio para analizar, planificar y ejecutar acciones que estén orientadas al cambio; en ese sentido, la necesidad de proyectar una política educativa que consolide el rol directivo es que surge el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE 2015), que considera los nuevos desafíos que exigen los procesos educativos y la creciente demanda al respeto por la diversidad y las identidades locales.

El presente marco, actualiza y reemplaza el Marco para la Buena Dirección, que significó hace 11 años un gran hito en el proceso de profesionalización del rol directivo en Chile. Su diseño se fundamenta considerando tres conceptos: Liderazgo, Gestión y Prácticas de Liderazgo. Un instrumento que fija el norte, hacia el cual debieran orientarse las prácticas directivas para influir de manera efectiva en el mejoramiento de los centros educativos. Por esta razón es que fue creado, para aplicarse a cada establecimiento escolar. Sin embargo, cuando alude a ese punto, no menciona los Establecimientos de Educación Especial. Y causa mayor curiosidad cuando las agendas políticas llaman a la inclusión como un cambio transformador en la Educación.

Otro punto a destacar, es que el nuevo Marco describe Prácticas, Recursos Personales, Competencias y Conocimientos Fundamentales que orientan el desarrollo por parte de los equipos directivos. Sin embargo, el documento señala que la dirección y el liderazgo escolar no se comprenden cabalmente si no son complementados por recursos personales que motivan e impulsan la aplicación de éstas prácticas.

Las Prácticas se agrupan en cinco dimensiones: Construyendo e implementando una visión estratégica compartida; Desarrollando las Capacidades Profesionales; Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje; Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar; Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar. Y los Recursos Personales en tres Ámbitos: Principios; Habilidades; Conocimientos profesionales.

A continuación se resume lo anteriormente mencionado en la siguiente figura:



Figura 2. Representación gráfica del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Información extraída del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, MINEDUC (2015).

Las prácticas de liderazgo orientan el quehacer directivo más allá de las personas o roles de quienes lo ejecuten y toman en consideración que el liderazgo en su concepto más amplio está inserto en las organizaciones y se actualiza continuamente a partir de los aprendizajes que los líderes adquieren de las relaciones e interrelaciones que se producen al gestionar el establecimiento educacional (MBDLE, 2015, p. 20).

Pero favorecer la comprensión de todos los miembros de una comunidad educativa, sólo se logra cuando el Director convoca y los hace partícipe en la toma de decisiones. De esta forma:

Entendemos a la organización escolar como un sistema social abierto. Eso significa que es difícil delimitar el afuera y adentro de la organización, lo que exige un liderazgo eficaz en el manejo de factores, variables y agentes que operan en contexto, cuyas variaciones suponen un enfoque contingente y distribuir las influencias que pueden impactar en mejoras de resultados educativos (Volante, p. 57, 2013).

Por tal motivo es que toma mayor realce los Recursos Personales, que son considerados en el nuevo documento. Hacer frente a situaciones complejas y cotidianas es posible mejorar la capacidad profesional, ya que “el tener muchas horas de práctica permite ganar experiencia en situaciones determinadas y contextos específicos, aprendizaje in-situ, de aquello que resulta y lo que no” (MBDLE, 2015, p.30).

El nuevo Marco tiene una mirada más transversal e igualitaria, pero aborda los nuevos desafíos considerando establecimientos que tienen mayor cantidad de estudiantes. Así es confirmado por la nueva herramienta creada por el Ministerio de Educación llamado: Fortalecimiento de los traspasos de curso (2016), que entre líneas hace un análisis acerca de la importancia que tiene el traspaso de curso de un profesor jefe a otro, ya que es una oportunidad para transmitir información acerca de cada uno de los estudiantes. Destacando a los directivos de estas escuelas, como creadores y líderes de espacios concretos de

trabajo y de reflexión colectiva, en los cuales los docentes pueden intercambiar estrategias y dificultades. Un punto que también es mencionado en el MBDLE.

2.5.1. Liderazgo y su relación con la inclusión.

En sentido amplio, el respeto por la diversidad, se traduce en los conceptos teóricos de inclusión y equidad. Conocimientos que deben ser relevantes para el ejercicio del liderazgo por parte de un/a Director/a. De acuerdo a lo que señala el autor Murillo (2010), es probable que la definición de liderazgo inclusivo, no sea tanto el estilo sino más bien las prácticas que están vinculadas al interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor de los individuos y sus tradiciones culturales; además de resolver otros asuntos. Si bien es cierto, se asocia el liderazgo al concepto de gestión, en su definición y alcance son distintos, ellos se complementan. Bolívar y Kotter (como se citó en el MBDLE, 2015) aseguran que mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de los procesos organizacionales, su sinergia y sostenibilidad, el liderazgo se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico. La gestión de los equipos directivos está asociada esencialmente a la generación de condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales. Es por ello, que estas condiciones se vuelven indispensables para un líder, ya que son las que dan marcha a las acciones pedagógicas efectivas, las cuales están enfocadas en generar ambientes que propicien la igualdad y la equidad; y de esta manera atender todas aquellas necesidades educativas que presente la comunidad.

Es así como las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE, 2013), cuyo objetivo es aportar un conjunto de criterios y estrategias para la implementación del Decreto Supremo N° 170/2009 del MINEDUC, garantizan la calidad de los procesos educativos en los establecimientos que cuentan con Programa de Integración Escolar. A través de sus diversos capítulos, describen los procedimientos y procesos técnicos que deben ser considerados por la comunidad escolar, para abordar las diferentes etapas que exige la implementación y desarrollo de un PIE. Precisamente en el capítulo 1 de las Orientaciones para la Planificación, Organización y Coordinación de un Programa de Integración Escolar diseñado por el MINEDUC (PIE) 2.4, destaca el Liderazgo del Equipo Directivo, señalando lo siguiente:

La participación e implicación efectiva de los equipos directivos, es fundamental para avanzar hacia procesos más inclusivos y ofrecer una enseñanza escolar que entregue respuestas educativas ajustadas a las necesidades diversas de todos los estudiantes en el contexto de la clase habitual (MINEDUC, 2013, p.17).

Queda en evidencia que la construcción de centros educativos de orientación inclusiva, se convierte es una aspiración para los miembros que desarrollan programas y proyectos de investigación. No obstante, las investigaciones sobre liderazgo en escuelas especiales, son escasas o prácticamente nulas en el país.

Se sabe que el PIE, es un apoyo al mejoramiento de las escuelas regulares en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas

especiales. No obstante, la definición acerca del Liderazgo del Equipo Directivo también deber ser el sello para las Escuelas Especiales de Lenguaje.

El Manual de Orientaciones y Apoyo a la Gestión (Directores y Sostenedores) del PIE (2009), señala que es un desafío para el establecimiento, generar las condiciones para que todos los estudiantes progresen en sus aprendizajes, a través de estrategias enfocadas en el trabajo colaborativo, las cuales deben ser facilitadas por el equipo directivo. Si bien es cierto, en los establecimientos regulares se dispone de un tiempo suficiente y planificado para desarrollar el trabajo colaborativo, en escuelas especiales de lenguaje también está inserto. Precisamente cuando se da cumplimiento al plan de estudio, por medio de la coordinación entre el fonoaudiólogo y el profesor especialista, en cuanto a los contenidos que se trabajarán durante el año escolar. Así es mencionado en el Decreto Supremo 1300/ 2002 del MINEDUC.

Fernández Batanero y Hernández Fernández (2013), aseguran que el desarrollo de centros educativos de calidad con carácter inclusivo, es un reto de la educación contemporánea. Y para eso, se requiere de una transformación profunda en las representaciones de las sociedades y de las personas, que se traducen en cambios de actitudes y acciones que repercuten en el sistema educativo de cada sociedad.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque investigativo.

La investigación tiene como objetivo, realizar una recogida de datos para comprobar la presencia de la variable, “habilidades de los/as Directores en Escuelas de Lenguaje de la Provincia de Concepción basadas en el liderazgo instruccional. La que se realizará a través de la aplicación de la escala de apreciación desarrollada por Hallinger y Heck (1996).

En base a ello, éste estudio sigue un enfoque cuantitativo, porque de acuerdo a lo que señala Hernández, Fernández y Baptista (2014), es considerado como:

“Un conjunto de procesos secuenciales y probatorios, donde el orden es riguroso y cada etapa precede a la siguiente. Derivando de esta forma objetivos y preguntas de investigación, perspectiva teórica, estableciendo hipótesis, determinando las variables; desarrollando un plan para probarlas (diseño); y analizando las mediciones obtenidas” (p.4).

Además, Armas, Martínez y Fernández (2010), mencionan que:

Parte de una constatación inicial, es mediante la aplicación de instrumentos para conocer el estado actual de la situación problemática, aplicando una propuesta de solución del problema o tratamiento que permita mejorar las condiciones del objeto de estudio (p.152).

Es por eso que el estudio seguirá éste enfoque, porque cumple con los criterios anteriormente señalados; aplicándose un cuestionario para conocer la realidad existente en las Escuelas Especiales de Lenguaje, basándose principalmente en el quehacer del directivo.

3.2. Método y diseño.

En la investigación cuantitativa existen distintos métodos desarrollados para lograr una adecuada aproximación a los objetivos que se plantean en el estudio. Algunos de los métodos de investigación más frecuentes son: método inductivo, el método deductivo y el método hipotético-deductivo (Ferreyra & Longhi, 2014, p.18). El estudio está enmarcado bajo el método hipotético- deductivo, porque busca observar hechos que ya sucedieron. A partir de esto, se formuló una hipótesis en la que se dedujeron los posibles efectos que comprobaran el postulado. El autor Cegarra (2012), menciona que éste método “consiste en emitir hipótesis acerca de las posibles soluciones al problema y en comprobar con los datos disponibles si estos están de acuerdo con aquellas” (p.82).

El estudio se basó en un diseño de investigación no experimental, debido a que no hay un control sobre las variables, porque ya ocurrieron los fenómenos en su contexto natural. Los autores Hernández et al. (2014), menciona que éste modelo se centra en lo siguiente:

Analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado, también nos permite evaluar una situación, comunidad, evento fenómeno o contexto, en un punto del tiempo, y por otra parte, nos ayuda a determinar o ubicar cuál es la relación entre un conjunto de variables en un momento (p.152).

Considerando la temporalidad de las mediciones involucradas en la investigación, el estudio fue considerado como transeccional, debido a que su fin es “lograr una recolección única de datos sin manipular sus variables, pues el

diseño transeccional o transversal recolecta datos en un momento, en un tiempo único y describen las variables analizando su incidencia e interrelación, es como tomar una fotografía” (Hernández et al., 2014, p.153).

Como ya se mencionó anteriormente, en esta investigación no se manipularon sus variables debido a que las observaciones recopiladas, responden a eventos que ya sucedieron dentro de los establecimientos educacionales participantes. De acuerdo a ésta realidad, la investigación puede ser clasificada como de tipo Ex post Facto tal como la definen los autores Cancela, Cea, Galindo y Valilla (2010):

Ex post facto” significa “después de hecho”, haciendo alusión a que primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias, por lo que se trata de un tipo de investigación en donde no se modifica el fenómeno o situación objeto de análisis (p.3).

El análisis de los resultados se centró en el análisis descriptivo de la información recogida. En éste sentido, conforme a los objetivos desarrollados en la investigación, se buscó describir y analizar las habilidades directivas de carácter instruccional que poseen los/as Directores/as de las diferentes Escuelas de Lenguaje de la Provincia de Concepción.

Los autores Hernández et al. (2014), mencionan lo siguiente:

El diseño transeccional descriptivo, tiene como propósito indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variable de una población. A través de él se podrán ubicar en una o en diversas variables

a un grupo de personas, u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc. y proporcionar su descripción (p.155).

3.2.1. Tipo de muestra.

La muestra de la investigación es de tipo no probabilística voluntaria.

Hernández et al. (2014), sostienen lo siguiente:

Son procedimiento de selección, orientadas por la característica de la investigación, donde se seleccionan “individuos “o casos típicos sin intentar que sea estadísticamente representativo de una población determinada (pag.189).

En la investigación se seleccionaron los individuos que desearon participar de manera voluntaria, los que no necesariamente fueron representados por un tipo de población, ya que no todas las escuelas tenían la misma dependencia.

Cabe mencionar que en éste estudio, se tomaron muestras dentro de la Provincia de Concepción en 12 Escuelas Especiales de Lenguaje, en donde se consideraron docentes y Directores/as de cada comuna (Tabla 1). Al finalizar el proceso de recogida de datos, se adjuntaron y se analizaron en conjunto para posteriormente entregar una retroalimentación a cada establecimiento que voluntariamente accedió a participar en el proyecto.

Tabla 1

Número de Directores/as y profesores/as que respondieron la EAGID, de las diferentes comunas de Concepción

	N° Directores/as	N° Profesores/as
Comunas		
Concepción	3	12
Coronel	2	9
Lirquén	1	4
Penco	3	10
San Pedro	1	3
Tomé	2	9
TOTAL	12	47

3.3. Instrumento.

Para llevar a cabo ésta investigación, se utilizó un instrumento que consiste en una escala de apreciación, enfocada en la gestión instruccional que realizan los/as Directores/as dentro de los establecimientos.

Escala de Apreciación de la Gestión Instruccional de Directores (EAGID): Diseñado originalmente por Hallinger & Murphy (1985), ha sido utilizado para el desarrollo de estudios empíricos por más de 200 investigadores en diferentes sistemas escolares de 26 países (Hallinger, 2011).

Ésta escala de apreciación, está basada en un modelo conceptual que propone tres dimensiones asociadas al desarrollo de liderazgo instruccional: definir la misión de la escuela, administrar el plan académico de la escuela y

fomentar un adecuado clima de aprendizaje escolar. La primera dimensión, consiste en el trabajo que realiza el/la Director/a en conjunto con el cuerpo docente, para asegurar en la escuela, la presencia de una misión clara y coherente con el progreso académico de los estudiantes. La segunda dimensión, comprende el trabajo del Director o Directora en la coordinación y control del plan académico del colegio, considerando las capacidades de delegar y compartir la responsabilidad con los especialistas de cada área académica del establecimiento. Finalmente, la tercera dimensión (que es más amplia en comparación con las dos primeras) sostiene que las ideas exitosas, van creando una especie “presión académica” entre los docentes, para el desarrollo de altas expectativas y estándares de desempeño profesional. Es así como en estos establecimientos, se desarrolla una cultura que privilegia y recompensa el desarrollo de nuevas capacidades profesionales y el aprendizaje continuo.

Cabe señalar que estas tres dimensiones de acción, están delineadas por 10 funciones directivas asociadas al estilo de liderazgo instruccional.

La estructura del instrumento, está conformado con 50 preguntas que evalúan la frecuencia en que cada Director/a manifiesta un comportamiento asociado al liderazgo instruccional. Cada pregunta está rankeada con una escala de tipo Likert que varía de (1) casi nunca, a (5) casi siempre.

Ésta herramienta se aplicó en las Escuelas de Lenguaje de la Provincia de Concepción que aceptaron de manera voluntaria participar en la investigación, cuyo propósito fue conocer las funciones que desempeñaba el/la Directora/a dentro de su establecimiento, desde una perspectiva asociada al liderazgo

instruccional. El mismo instrumento se aplicó al equipo docente, para ampliar y matizar la información acerca del quehacer directivo.

3.4. Procedimiento investigativo y escenarios de investigación.

El procedimiento investigativo abarcó un tiempo aproximado de 2 a 3 semanas y se subdividió en tres sesiones. La primera sesión se realizó durante la 3ª semana del mes de Abril, la segunda sesión durante la 2ª semana de Mayo y la tercera sesión durante la 1ª semana de Junio. Cabe mencionar que las sesiones se llevaron a cabo en las 12 Escuelas Especiales de Lenguaje de la Provincia de Concepción, las que estuvieron lideradas por un grupo de 4 estudiantes universitarias.

Cada etapa tuvo una finalidad específica, en la primera sesión se le informó al Director/a del centro, el objetivo general de la investigación y el instrumento EAGID que se les aplicaría si participaban en el estudio. Aquellos Directores/as que aceptaron la invitación, se les acordó una segunda visita para aplicar el instrumento durante el consejo de profesores. En la segunda sesión, se les comentó a los/as profesores/as el motivo de la visita, y el propósito del instrumento. Posteriormente, se describió la escala y se leyó cuidadosamente las instrucciones. Durante la aplicación del instrumento, se respondieron las dudas que manifestaron los/as docentes en algunas afirmaciones. En la tercera sesión, se realizó la última visita a los centros, donde se les mostró a los/as Directores/as los resultados de la escala de apreciación, a través de un gráfico de radar.

De ésta manera, los/as Directores/as pudieron observar y conocer desde su perspectiva como también del equipo docente, cuáles fueron las habilidades que alcanzaron un alto desarrollo en relación al liderazgo instruccional, y cuáles fueron las funciones que obtuvieron el menor grado de desempeño. Visualizando aquellas necesidades, como nuevos desafíos en pos de un efectivo liderazgo directivo.

3.5. Control de validez/credibilidad y consistencia interna.

Para realizar una investigación, es importante utilizar un instrumento que recabe información válida y confiable. “La validez se refiere al grado en que una prueba proporciona información que es apropiada a la decisión que se toma. La consistencia interna, está relacionada con la exactitud y precisión del procedimiento de medición” (Corral, 2009, p. 230).

En función de lo anterior, el estudio original de validación del instrumento, encontró que la Escala de Percepción de la Gestión Instruccional de Directores (PIMRS), cumple con altos estándares de confiabilidad, pues cada una de la 10 sub escalas evaluadas excedieron 0.80 en el test de consideración interna de Cronbach (Hallinger, 2012). Incluso los análisis posteriores con respecto a la credibilidad de los instrumentos basados en el metanálisis, mostraron altos índices de confiabilidad del instrumento en cada una de las tres dimensiones asociadas al desarrollo de liderazgo instruccional (Hallinger, 2010).

3.6. Análisis de Datos.

Los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento a docentes y Directores/as de las 12 Escuelas de Lenguaje, fueron sistematizados utilizando una planilla Excel. Así se creó una base de datos con la información relativa a las respuestas de los/as Directores/as y profesores/as participantes en el estudio, ordenando la información conforme a las tres funciones consideradas en la EAGID.

Posteriormente, se seleccionaron las respuestas del Director/a y el equipo docente por escuela. Después, se analizaron los datos por función: Gestiona el Currículum, Supervisa y Evalúa la Instrucción y Monitorea el Progreso de los Estudiantes. Y luego, los datos se trasladaron a un gráfico de radar (también conocido como diagrama de araña) y a tablas, con el objetivo de realizar una apreciación general de los resultados.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Resultados Generales

Para dar respuesta a los objetivos específicos 1 y 2, se utilizaron los resultados proporcionados por la escala de apreciación, considerando el promedio que arrojó la percepción que sostuvieron Directores/as y docentes sobre las habilidades directivas en el liderazgo instruccional, aplicado en las 12 Escuelas de Lenguaje que participaron en el estudio.

En términos generales, se pudo observar que los/as profesores/as presentaron una mejor percepción en cuanto a la efectiva implementación de las funciones directivas asociadas al liderazgo instruccional de los/as Directores/as de Escuelas de Lenguaje (Figura 3). Aunque al comparar la percepción entre los/las Directores/as y los/as docentes, existió una brecha diferencial promedio de 0,4 puntos. De manera más específica, se observó que la mayor diferencia entre las percepciones de los/as docentes y Directores/as, se presentó en las siguientes funciones: Estructura Metas Escolares, Comunica las Metas Escolares, Provee Incentivos para el Aprendizaje.

FUNCIONES DEL DIRECTOR

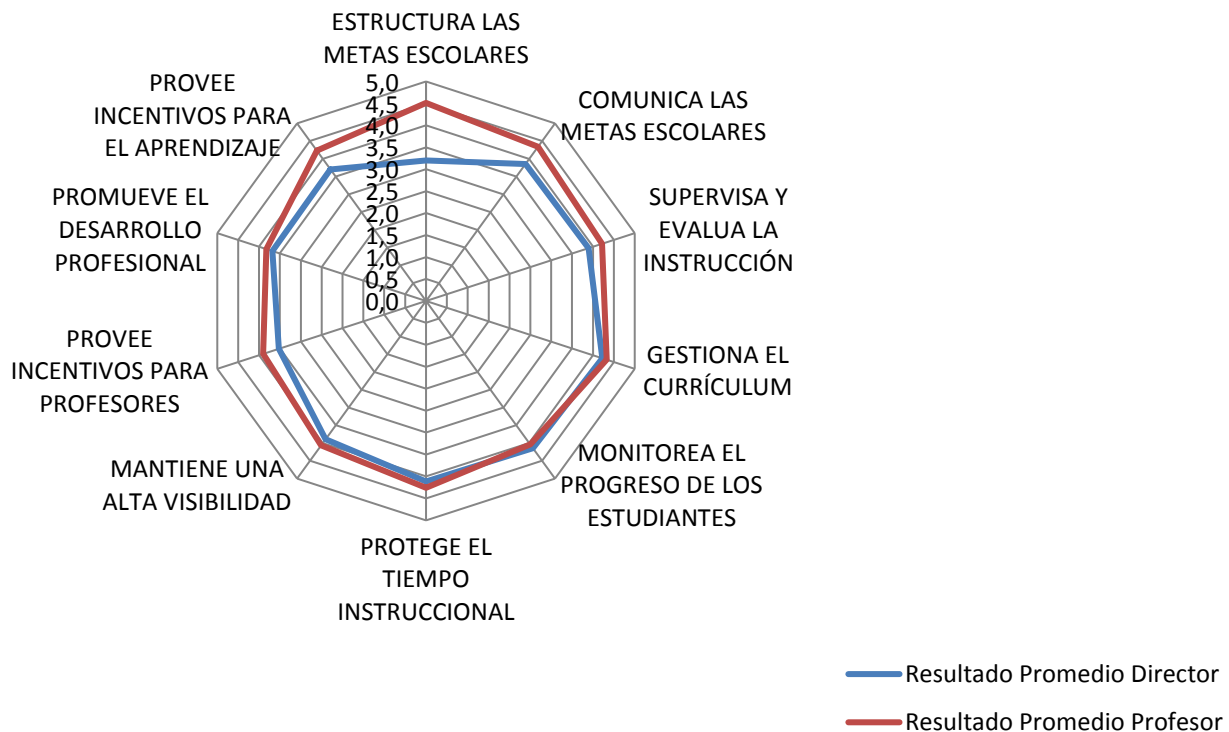


Figura 3. Resultados Generales de las 10 funciones de la EAGID aplicado en Directores/as y Profesores/as de las 12 Escuelas Especiales de Lenguaje de la Provincia de Concepción.

4.2. Análisis de la Dimensión II: Administrar el plan académico de la escuela

La dimensión, contempló el desarrollo del objetivo específico 3 de esta investigación: Identificar las fortalezas y desafíos para el desarrollo de las habilidades directivas. Con la finalidad de transparentar esa realidad en las Escuelas Especiales de Lenguaje.

Por otra parte, es importante destacar que ésta investigación se centró específicamente en la dimensión II de la EAGID, la cual contempla las siguientes funciones directivas: Gestionar el Currículum, Supervisa y Evalúa la Instrucción y Monitorea el Progreso de los Estudiantes.

En la tabla 2 se ordenaron y organizaron los resultados de cada Director/a y el equipo docente por escuela, considerando las tres funciones asociadas al liderazgo instruccional incluidas en la dimensión Administrar el Plan Académico, en la que se presenta la información de las 12 escuelas investigadas.

En el análisis de la tabla 2 se observa que en algunas funciones, tanto la percepción de los/las Directores/as, como profesores/as del mismo centro educativo, coincidieron en sus respuestas. En la escuela 6, tanto el Director/a como profesores/as, señalaron que frecuentemente se realizaban supervisiones y evaluaciones hacia los docentes. En relación a la tarea que contempla la función de Gestionar el Currículum, la escuela 5 fue el que obtuvo el valor más alto en cuanto a las percepciones de ambos participantes, logrando el puntaje máximo de 5, 0 puntos. En cambio en la escuela 6, fueron sólo los/as

profesores/as quienes manifestaron una apreciación más positiva, alcanzando también el puntaje máximo en aquella función.

Sin duda la escuela 3, es la que presenta mayores desafíos en comparación con las otras escuelas estudiadas, debido a que el/la Director/a autocrítico su desempeño en la función de Supervisar y Evaluar la Instrucción. Lo que se traduce a una necesidad que debe remediarse a mediano y largo plazo, para desarrollar acciones que fomenten la optimización en el centro.

Por otra parte, se puede mencionar que al promediar cada una de las tareas que abarca la dimensión de Administrar el Plan Académico de la Escuela, la función de Gestionar el Currículum es la que muestra un mejor puntaje en relación a los resultados obtenidos en las apreciaciones de los/as docentes.

De acuerdo a lo anterior, las tres funciones que se estudiaron en la investigación, se obtuvieron promedios que estuvieron por sobre los 4,0 puntos, lo que significa que el/la Directora/a desarrolla varias funciones que forman parte del liderazgo instruccional. No obstante, es importante que sigan mejorando esas competencias y logren sostenerlas en el tiempo, para alcanzar nuevas metas en pos de una mejor educación.

Tabla 2
Resultados de la Dimensión Administrar el Plan Académico de la Escuela

Funciones	Gestionar el currículum		Supervisar y evaluar la instrucción		Monitorear el progreso de los estudiantes	
	D	P	D	P	D	P
Escuelas						
1	2,8	4,0	4,0	4,3	3,2	4,1
2	5,0	4,4	4,6	4,9	4,0	4,1
3	3,2	4,7	1,8	4,4	2,8	4,5
4	3,6	4,3	3,6	4,2	4,0	4,5
5	5,0	5,0	4,8	4,3	5,0	4,3
6	4,4	5,0	4,4	4,4	4,4	3,5
7	5,0	4,8	4,2	4,4	4,6	4,4
8	4,5	4,5	4,8	4,4	4,4	5,0
9	4,6	4,8	4,6	4,6	4,8	4,8
10	4,2	3,8	4,2	3,2	4,2	3,2
11	3,8	3,6	3,8	3,4	4,2	3,4
12	4,8	4,5	5,0	4,6	4,8	4,1
Promedio	4,2	4,5	4,2	4,3	4,2	4,2

Nota. D = Director/a; P= Profesores/as.

4.2.1. Funciones Del Director:

4.2.1.1. Gestionar el Currículum

Para llevar a cabo una práctica exitosa, el director debe liderar la gestión curricular. La que “implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el

currículum escolar” (Castro, 2005, p. 13). En la Escala de Apreciación de la Gestión Instruccional de Directores (EAGID), aparece la función de Gestionar el Currículum, la que contiene cinco indicadores que precisa de algunas competencias y habilidades que el director debería desempeñar en su escuela, asegurando de este modo el proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo de los niños y niñas que allí estudian. Los indicadores son los siguientes: 1) Aclara quién es responsable de coordinar el currículum en cada nivel (por ejemplo: el director, jefe técnico, profesor encargado de ciclo o asignatura); 2) Se remite a los resultados en las evaluaciones de toda la escuela cuando toma decisiones curriculares; 3) Monitorea el currículum en aula para ver si se cubren los objetivos curriculares de la escuela; 4); Evalúa el ajuste entre los objetivos curriculares las evaluaciones de desempeño de la escuela; 5); Participa activamente en la revisión de materiales curriculares.

En la tabla que aparece a continuación, se dan a conocer las respuestas de ambos participantes que fueron acordes a la conducta que más se ajustaba al director; cada afirmación iba del 1 al 5 y de acuerdo al resultado, se realizó un promedio para Directores/as y profesoras de las 12 escuelas de la Provincia de Concepción que fueron estudiadas en esta investigación.

Tabla 3

Resultados de las cinco afirmaciones que contemplan la función: Gestiona el Currículum, considerando las apreciaciones de Directores/as (D) y Profesores/as (P) de las 12 Escuelas de la Provincia de Concepción

Preguntas	1		2		3		4		5		\bar{X}		Promedio Total
	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P	
Escuelas													
1	1,0	4,0	4,0	4,3	4,0	4,0	3,0	4,0	2,0	3,7	2,8	4,0	3,4
2	5,0	4,0	5,0	4,3	5,0	4,5	5,0	4,8	5,0	4,8	5,0	4,5	4,7
3	4,0	5,0	3,0	4,3	3,0	4,8	3,0	5,0	3,0	4,7	3,2	4,8	4,0
4	5,0	4,5	3,0	4,0	2,0	4,0	3,0	4,5	5,0	4,5	3,6	4,3	4,0
5	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
6	5,0	5,0	5,0	4,2	4,0	3,7	4,0	4,2	4,0	3,5	4,4	4,1	4,3
7		5,0		4,7	4,0	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	4,3	4,9	4,6
8	5,0	5,0	5,0		5,0	4,0	5,0	5,0	3,0	4,0	4,6	3,6	4,1
9		4,7	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,6	5,0	4,7	5,0	4,8	4,9
10	5,0	4,4	5,0	4,0	3,0	2,8	4,0	3,4	4,0	3,2	4,2	3,6	3,9
11	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,3	4,0	3,5	3,0	3,5	3,8	3,7	3,7
12	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	4,7	5,0	4,7	4,0	4,3	4,8	4,5	4,7
Promedio por indicador	4,4	4,6	4,5	4,3	4,1	4,2	4,3	4,5	3,9	4,2			

Nota. Puntuación máxima = 5,0; \bar{X} = Promedio general.

Los valores que más se repitieron en la función de Gestionar el Currículum, fluctuaron de los 3,0 a los 5,0 puntos. No obstante, al hacer un promedio de cada pregunta realizada, la número 5 fue la que obtuvo el valor más bajo de 3,9 puntos en comparación con las respuestas de las otras preguntas que estuvieron por encima de los 4,0 puntos. Si bien es cierto el promedio 3,9 es un valor que

está por sobre la media, es necesario que los/as Directores/as se empoderen en ésta labor y participen activamente en la revisión de los materiales curriculares, transformándose de este modo en un nuevo desafío en su quehacer.

Al hacer un promedio general de las 5 preguntas que respondió cada equipo docente de las 12 escuelas, la pregunta 1, 3, 4 y 5 alcanzaron valores superiores al compararlos con el promedio de los/as Directores/as, aunque la diferencia fue muy estrecha pues no superó los 0,3 puntos.

Del total de las escuelas investigadas, sólo en la escuela 5 coincidieron las respuestas del Director como del cuerpo docente. Éste caso permitió dar cuenta que efectivamente el encargado de la escuela cumplió con la función de Gestionar el Currículum durante el año anterior, siendo una fortaleza dentro de su quehacer.

De las 12 escuelas, en 4 de ellas se repitió el mismo patrón. Sus Directores/as sostuvieron una mejor percepción en cuanto a sus deberes en comparación con el equipo de profesores /as, que fueron más críticos y consideraron que el/la Directora/a debería seguir mejorando la función de gestión curricular. Sin duda es un desafío para los/las Directores/as comunicar los procesos institucionales que conlleva la implementación del currículum.

También se observó que dentro de las 5 afirmaciones, la mayoría de los/as Directores/as tuvieron por lo menos una respuesta con el valor máximo de 5,0 puntos. Sólo 3 de los 12 Directores/as no compartió la conducta.

Causa sorpresa que sólo un/a Director/a se autoevaluó con valores que fueron inferiores a lo que los/as docentes señalaron, inclusive en la pregunta número 1: “aclara quien es responsable de coordinar el currículum en cada nivel (por ejemplo: el director, jefe técnico, profesor encargado de ciclo o asignatura)” se evaluó con 1,0 punto. Además, al realizar un promedio general de las respuestas de cada uno de los/as Directores/as, ese Director o Directora, fue quién alcanzó el valor mínimo de 2,8 puntos, del valor máximo que fueron 5,0 puntos. Éste caso permitió dar cuenta que el/la Director/a fue más autocrítico y consideró que las tareas que desarrolló durante el año pasado, no fueron las más eficientes. Por el contrario, los /las docentes que trabajan en el mismo establecimiento, consideraron que su Director/a estaba a pasos de poseer una fortaleza dentro de este quehacer.

En la tabla se observó que en la escuela 2 el/la Directora/a tuvo una apreciación más positiva en comparación con los/as profesores/as, alcanzando el puntaje ideal. Aunque la percepción de los/as educadores/as defirió muy poco. Algo similar sucedió con el/la Director/a de la escuela 6, 8, 9,10 y 12.

Nuevamente en la pregunta número 1, profesores/as y Directores/as de 4 escuelas compartieron las mismas respuestas. En cambio, en la pregunta 2; “se remite a los resultados en las evaluaciones de toda la escuela cuando toma decisiones curriculares”, 3: “monitorea el currículum en aula para ver si se cubren los objetivos curriculares de la escuela”, y 4: “evalúa el ajuste entre los objetivos curriculares y las evaluaciones de desempeño de la escuela”, sólo en dos escuelas compartieron la conducta que más se ajustaba a el/la Director/a.

Sin embargo, en la pregunta 5: “participa activamente en la revisión de materiales curriculares”, ningún grupo de profesoras ni su respectivo director/a, coincidieron en sus respuestas. Lo que sin duda hace presagiar que tanto para los/as Directores/as y educadores/as creen que es necesario que los primeros participen activamente en la revisión de los materiales curriculares, considerando ésta tarea como un nuevo desafío.

Lo que también se logró visualizar en la tabla, es que tanto el equipo de profesores/as de la escuela 9 como Directores/as de la escuela 7 y 8 omitieron las respuestas de algunos indicadores acerca de la función: Gestiona el Currículum. Posiblemente porque consideraron que no se asociaba la afirmación a las exigencias que se solicitan en una Escuela Especial de Lenguaje.

4.2.1.2. Supervisar y Evaluar la Instrucción

En ésta función, el/la Director/a debe cumplir con una serie de tareas esenciales para lograr una mejor práctica, las que están enfocadas en Supervisar y Evaluar el desempeño que ejercen los/as profesores/as. Esto requiere de un análisis para observar la implementación de los objetivos y productos de las actividades. Realizando una retroalimentación detallada a los/as profesores/as para mejorar su intervención en pro de los estudiantes, dando a conocer las fortalezas y debilidades específicas para lograr un trabajo de alta calidad y productividad. A partir de esto, se consideran las siguientes afirmaciones:

1) Asegura que las prioridades en clases del profesor sean consistentes con los objetivos y directrices de la escuela; 2) Revisa productos del trabajo de los

estudiantes cuando evalúa la instrucción en aula; 3) Realiza observaciones de clases informales de forma regular (las observaciones informales no son programadas, duran al menos 5 minutos y puede, o no, incluir retroalimentación escrita o conversación formal); 4) Señala fortalezas específicas de las prácticas de enseñanza de los profesores en retroalimentaciones posteriores a las observaciones o evaluaciones escritas); 5) Señala debilidades específicas de las prácticas de enseñanza de los profesores en retroalimentaciones posteriores a las observaciones (por ejemplo: en conversaciones o evaluaciones escritas).

En la tabla que aparece a continuación, se dan a conocer los resultados de las escuelas en las que se le aplicó el instrumento. Las respuestas de ambos participantes fueron acordes a la conducta que más se ajustaba al Director; cada afirmación iba del 1 al 5 y de acuerdo al resultado, se realizó un promedio para Directores/as y profesores/as de las 12 Escuelas de la Provincia de Concepción que participaron en la investigación.

Tabla 4

Resultados de las cinco afirmaciones que contemplan la función: Supervisa y Evalúa la Instrucción, considerando las apreciaciones de Directores/as (D) y Profesores/as (P) de las 12 Escuelas de la Provincia de Concepción

Preguntas	1		2		3		4		5		\bar{X}		Promedio Total
	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P	
Escuelas													
1	4,0	4,7	4,0	4,7	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,3	4,0	4,3	4,2
2	4,0	4,8	5,0	4,3	4,0	4,5	5,0	4,8	5,0	4,5	4,6	4,6	4,6
3	4,0	5,0	2,0	4,5	1,0	3,3	1,0	4,7	1,0	4,7	1,8	4,4	3,1
4	5,0	4,0	4,0	4,5	3,0	4,0	3,0	4,0	3,0	4,5	3,6	4,2	3,9
5	5,0	4,8	4,0	3,8	5,0	3,7	5,0	4,8	5,0	4,5	4,8	4,3	4,5
6	5,0	4,7	3,0	4,3	4,0	4,0	5,0	4,5	5,0	4,7	4,4	4,4	4,4
7	5,0	4,7	5,0	3,7	3,0	4,0	4,0	4,7	4,0	5,0	4,2	4,4	4,3
8	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	4,0	5,0	4,0	5,0	4,0	4,8	4,4	4,6
9	5,0	4,3	5,0	5,0	4,0	4,3	4,0	4,7	5,0	4,7	4,6	4,6	4,6
10	5,0	4,6	5,0	3,4	3,0	2,4	4,0	3,0	4,0	3,0	4,2	3,3	3,7
11	4,0	3,3	3,0	3,3	4,0	2,8	4,0	3,3	4,0	4,8	3,8	3,5	3,6
12	5,0	5,0	5,0	4,7	5,0	4,7	5,0	4,3	5,0	4,7	5,0	4,7	4,8
Promedio por indicador	4,7	4,6	4,1	4,2	3,8	3,8	4,1	4,2	4,2	4,2			

Nota. Puntuación máxima = 5,0; \bar{X} = Promedio general.

En primera instancia se analizaron los promedios por indicador, considerando los 12 establecimientos participantes. En el indicador 1 donde se afirma lo siguiente: “asegura que las prioridades en clases del profesor sean consistentes con los objetivos y directrices de la escuela”, los/as directores/as obtuvieron un promedio de 4,7 puntos y las profesoras alcanzaron un total de 4,6 puntos, variando sólo en un 0,1 punto entre ambos agentes. Demostrando entonces que

la tarea que realiza el/la Director/a en la escuela, está dentro de los parámetros deseados.

En el indicador 3 donde se afirma lo siguiente: “realiza observaciones de clases informales de forma regular (las observaciones informales no son programadas, duran al menos 5 minutos y pueden, o no, incluir retroalimentación escrita o conversación formal)”, los/as Directores/as y profesores/as obtuvieron un promedio total de 3,8 puntos, lo que está lejos del promedio ideal que son 5,0 puntos. Lo que se traduce a un nuevo desafío dentro del quehacer directivo, porque necesita de mejoras.

A través de las apreciaciones, también se pudo demostrar que los/as Directores/as de las escuelas 5, 8 y 12 alcanzaron un promedio que estuvo por sobre los 4,7 puntos, en comparación con los otros 9 establecimientos que participaron en la investigación. Con respecto a la evaluación que realizaron los/as docentes, se pudo observar que los resultados fueron mayormente positivos en cuanto a la labor directiva, incluso los de las escuelas 2, 9, y 12 fueron los que alcanzaron los resultados más destacados.

A diferencia de los establecimientos mencionados anteriormente, los/as Directores/as de las escuelas 3, 4 y 11 se autoevaluaron de manera más crítica, por lo tanto, se visualiza su conducta como un nuevo desafío a mediano y largo plazo. Con respecto a las respuestas de los/as docentes del total de las escuelas investigadas, la 10 y 11 obtuvieron resultados que estuvieron bajo el promedio ideal. Incluso la última escuela mencionada, tanto el/la Director/a como el equipo

docente, coincidieron en que las tareas en la función de Supervisar y Evaluar la Instrucción es escasa dentro del establecimiento.

Por otra parte, dentro de la tabla, se pudo observar que las escuelas 2, 6 y 9 tanto Directores/as y docentes del mismo establecimiento, obtuvieron los mismos resultados en la función de Supervisar y Evaluar la Instrucción. Manifestando de éste modo que la práctica que realizó el/la Director/a durante el año anterior, se vió reflejado en el centro.

4.2.1.3. Monitorear el Progreso Académico de los Estudiantes

En ésta función, el Director debe cumplir con una serie de requisitos esenciales para poder evidenciar y conocer los progresos o dificultades de los estudiantes, y a partir de aquello, construir acciones que fomenten el éxito en el centro, las que se mencionan a continuación:

- 1) El director debe reunirse individualmente con los profesores para discutir el progreso de los estudiantes;
- 2) Debe discutir los desempeños académicos con el equipo docente para identificar fortalezas y debilidades curriculares;
- 3) Utilizar test u otra evaluación de desempeños para medir el progreso en las metas escolares,
- 4) Informar a los profesores acerca de los resultados de desempeño de la escuela de forma escrita;
- 5) Informar a los estudiantes sobre el progreso académico de la escuela.

En la tabla que aparece a continuación, se da a conocer los resultados de las escuelas en donde se aplicó la EAGID, permitiendo evidenciar tanto la percepción de los/as Directores/as como docentes.

Tabla 5

Resultados de las cinco afirmaciones que contemplan la función: Monitorea el Progreso de los Estudiantes, considerando las apreciaciones de Directores/as (D) y Profesores/as (P) de las 12 Escuelas de la Provincia de Concepción

Preguntas	1		2		3		4		5		\bar{X}		Promedio Total
	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P	
Escuelas													
1	3,0	4,3	4,0	4,3	4,0	4,0	4,0	4,0	1,0	4,0	3,2	4,1	3,7
2	5,0	5,0	5,0	4,8	4,0	4,3	5,0	4,3	1,0	2,5	4,0	4,2	4,1
3	4,0	5,0	4,0	4,8	2,0	4,5	2,0	2,5	2,0		2,8	4,2	3,5
4	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,5	4,0	4,0	1,0	4,0	4,0	4,5	4,3
5	5,0	5,0	5,0	5,0		5,0	5,0	2,5			5,0	4,4	4,7
6	5,0	3,7	5,0	4,2	4,0	3,8	4,0	3,2	4,0	3,4	4,4	3,6	4,0
7	4,0	4,7	5,0	4,3	5,0	4,3	5,0	5,0	5,0	3,7	4,8	4,4	4,6
8	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0						4,6	5,0	4,8
9	5,0	4,7	5,0	4,7	5,0	5,0	2,0	5,0	5,0	5,0	4,4	4,9	4,7
10	5,0	3,2	5,0	4,0	4,4	3,6	3,0	2,8		2,4	4,3	3,2	3,8
11	5,0	3,5	4,0	4,0	4,0	3,3	4,0	3,3	4,0	3,0	4,2	3,4	3,8
12	5,0	4,0	5,0	4,7	5,0	4,3	4,0	3,7		4,0	4,8	4,1	4,5
Promedio por indicador	4,6	4,4	4,8	4,6	4,3	4,2	3,8	3,6	3,3	3,6			

Nota. Puntuación máxima = 5,0; \bar{X} = Promedio general.

Al analizar el promedio que se obtuvo por indicador en la EAGID, la pregunta 2: “discute los desempeños académicos con el equipo docente para identificar fortalezas y debilidades curriculares”, fue la que obtuvo un mejor resultado en relación a la autoevaluación que realizaron los/as 12 Directores/as de los centros investigados, con un promedio de 4,8 puntos. Seguido por la pregunta 1: “se reúne individualmente con profesores para discutir el progreso de los estudiantes” la que alcanzó un promedio de 4,6 puntos.

En función de lo anterior, se puede decir que la percepción que manifestaron los/as Directores/as, son fortalezas dentro de su quehacer, porque pone en marcha acciones que apoyan el cumplimiento de su misión en el centro educativo.

Por el contrario, se observó que la pregunta 5: “informa a los estudiantes sobre el progreso académico de la escuela” fue la que obtuvo un menor puntaje con 3,3 puntos lo que se traduce a un desafío para los/as Directores/as.

De ésta forma, se pudo evidenciar que la percepción que manifestaron los/as docentes coincidió con el de los/as Directores/as. Incluso las preguntas que obtuvieron un mayor puntaje fue la 2, con un promedio de 4,6 puntos, y la pregunta 1 con un promedio de 4,4 puntos. Por otra parte, los indicadores que obtuvieron un menor puntaje en relación a la apreciación de los/as docentes sobre la función directiva, fue la pregunta 4: “informa a los profesores acerca de los resultados de desempeño de la escuela de forma escrita (por ejemplo: en una circular o boletín)” y la 5: “informa a los estudiantes sobre el progreso

académico de la escuela”, obteniendo un puntaje de 3,6 puntos en cada uno de ellos.

A partir de lo anterior, se puede decir que ambos participantes consideraron la existencia de un gran desafío por parte del Director o Directora, en el cumplimiento de la tarea 5.

Cabe mencionar, que los/as Directores/as que realizaron una mejor autoevaluación en relación a las cinco afirmaciones que constituyen la función, fueron los de las escuelas 5, 7 y 12, obteniendo un puntaje por sobre los 4,7 puntos. Por otra parte, los/las Directores/as que se autoevaluaron con menor puntaje fueron los del establecimiento 1 y 2. Se considera entonces que los directivos de éstos centros deben potenciar sus habilidades y cumplir con los desafíos que se evidenciaron en la EAGID.

Se constató además que las escuelas 8 y 9 fueron las que lograron una mejor evaluación, ya que su puntaje estuvo por sobre los 4,8 puntos. Por el contrario, la escuela que obtuvo una menor evaluación por parte de los/as docentes, fue la 10, con un puntaje de 3,2 puntos.

También se pudo demostrar que al promediar las cinco afirmaciones por cada una de las escuelas, en relación a las respuestas de ambos sujetos en estudio, el centro que obtuvo un menor resultado, fue el 3, ya que su puntaje promedio fue de 3,5 puntos, siendo el más bajo en comparación con las otras escuelas que formaron parte en el estudio. Precisamente en las preguntas 3, 4 y 5. Es posible afirmar entonces, que el/la Director/a de éste establecimiento, necesita

lograr los siguientes desafíos: utilización de test u otra evaluación de desempeños para medir el progreso en las metas escolares, entregar información a los profesores acerca de los resultados de desempeño de la escuela de forma escrita; así como también, informar a los estudiantes sobre el progreso académico de la escuela.

A través del análisis exhaustivo de la tabla 5, se pudo observar que en el establecimiento número 8, tres indicadores fueron omitidos por los/as docentes y el/la Director/a. No obstante, fue el centro que obtuvo una mejor evaluación por parte de ambos participantes, debido a que su promedio general fue de 4,8 puntos. Cabe señalar, que al momento de aplicar la EAGID, el/la Director/a mencionó que omitieron esos indicadores debido a que las tareas que se mencionaban, no les competían como Escuelas de Lenguaje.

Del mismo modo, se pudo evidenciar que en las escuelas 5, 10 y 12; los/as Directores/as omitieron la pregunta número 5: “informa a los estudiantes sobre el progreso académico de la escuela”. Debido a que las docentes y Director/a mencionaron que estas funciones no eran un requisito para los directivos de las escuelas de lenguaje. Incluso los/as directores/as de los establecimientos 1,2 y 4; se evaluaron con un 1,0; con ello se puede reafirmar lo mencionado anteriormente por los/as Directores/as y docentes.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Discusión.

El objetivo principal de ésta investigación, fue describir las habilidades del liderazgo instruccional de los/as Directores/as, en base a las percepciones de Directores/as y docentes sobre la labor directiva; fundamentados en los objetivos específicos 1 y 2 de la investigación.

Según lo investigado y los resultados presentados anteriormente, la percepción que sostuvieron los/as profesores/as y Directores/as no variaron en gran magnitud.

En las siguientes funciones: Estructurar Metas Escolares y Comunicar Metas Escolares, se visualizaron como desafío a mediano y largo plazo. En ambos casos, se menciona la responsabilidad que asume el/la Director/a para crear evaluaciones o métodos formales e informales, que aseguran la participación de la comunidad educativa. Determinar las metas que deben cumplir los/as docentes, fijar metas para que el desarrollo de los estudiantes sea óptimo, comunicar la misión de la escuela a los miembros de la comunidad educativa, discutir los objetivos académicos de la escuela con los/as profesores/as, entre otros. Quehaceres que en muchas ocasiones no se realizan por falta de tiempo, o porque se delegan a otros miembros de la escuela (Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, docentes, secretariado). No obstante el MINEDUC (2015), indica que es de suma importancia que los equipos directivos se empoderen de su rol, de manera que logren transformar su establecimiento educacional en una organización consolidada, que facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de las metas institucionales.

En cuanto a las respuestas que manifestaron los/as Directores/as y docentes, pudo dar cuenta que la función: Proveer Incentivos para el Aprendizaje, se realiza con menor frecuencia en la mayoría de las escuelas. Aunque la visión que promocionan los establecimientos investigados, se basan en el reconocimiento de logros de todos los alumnos y docentes. Educarchile (2005), reafirma que la motivación es una de las claves para el éxito escolar y reconocer los logros de los estudiantes, fomenta el interés y la confianza en ellos mismos, mejorando de paso el proceso de aprendizaje y adaptación escolar. En ese sentido, premiar el buen desempeño puede realizarse a través de refuerzos positivos como, felicitar a los niños por sus logros y reconocer el esfuerzo a través de mecanismos de incentivo que propicie la escuela.

Para promover el desarrollo del liderazgo instruccional de los /las Directores/as (objetivo específico 3) es clave mejorar y afianzar la función de Supervisión y Evaluación de la Instrucción, especialmente para el Director o Directora de la escuela 3. Debido a que alcanzó la percepción más baja de todos los Directores/as investigados, con un promedio de 1,8 puntos en comparación con los otros promedios que estuvieron por sobre los 3,6 puntos. Es probable que ésta labor se vea confundida con la que realiza el jefe de UTP, debido a que su cargo se caracteriza por “asesorar al Director y a la programación en cuanto a la organización, supervisión y evaluación del desarrollo de actividades curriculares” (Fundación Chile, 2006, p.2). En este sentido, se debería avanzar hacia una mayor integración de las labores administrativas en que suelen

enfocarse los directivos, y transformarse en el referente instruccional del proyecto educativo en el establecimiento que dirigen.

En relación a los resultados alcanzados en la función de Gestionar el Currículum, se pudo constatar que sólo en una escuela, las respuestas entre Directores/as y profesoras fueron idénticas. Permitiendo inferir entonces que los procesos que están vinculados a la función de Gestionar el Currículum, están insertos en la práctica del Director/a, asumiendo la necesidad de seguir implementando un sistema de mejora continua en su centro. También se pudo demostrar, que 7 de los 12 Directores/as investigados, manifestaron una apreciación positiva en cuanto a su quehacer y difirió muy poco con el equipo docente del respectivo centro educacional. En cuanto al resto de los/as Directores/as investigados, sólo 4 manifestaron una percepción inferior en comparación con el grupo de profesores/as. No obstante, la diferencia fue mínima, incluso el valor que obtuvo un mayor margen de diferencia, fue de 1,2 puntos.

Por lo tanto, las evidencias demostraron que la autoevaluación que realizó cada Director/a no estuvo tan lejos de aquello que consideraron los/as docentes de cada establecimiento educacional, quedando de manifiesto entonces, que los procesos directamente vinculados con la organización, implementación y evaluación de la propuesta curricular del establecimiento, alcanzan un buen nivel de desempeño.

Considerando el promedio de las respuestas de cada indicador, por cada Director/a de escuela, la situación varió en cuatro de las cinco preguntas. Aquí

fueron los/as profesoras que manifestaron una percepción más alta en comparación con los/as Directores/as del mismo centro educativo, sin embargo la diferencia también fue mínima. Es posible que los resultados estuvieron influidos por dos factores: consideraron que el/la Director/a realizaba prácticas efectivas en su centro educacional o simplemente desearon que el/la Director/a se visualizara como un correcto líder de su escuela.

Otro punto a destacar, es que Directores/as de la escuela 7 y 8 omitieron algunos indicadores, no obstante al considerar los indicadores restantes, ambos sujetos alcanzaron una percepción positiva con respecto a su quehacer, dando como resultado un promedio que estuvo por sobre la media. Es posible que la conducta estuvo condicionada por algún motivo; presumiendo entonces que los/as Directores/as no lograron comprender las afirmaciones; o no realizaron dichas prácticas durante el año anterior. La situación también se repitió con los/as profesoras de la escuela 8, sólo que omitieron una afirmación.

Si bien es cierto, la Gestión Curricular actúa como soporte en el centro educativo, es importante que el/la Director/a garantice su desarrollo, a través del cumplimiento efectivo en su práctica.

En la función de Supervisar y Evaluar la Instrucción, se obtuvieron los resultados deseados, a pesar del alto nivel de exigencias que éste involucra. Es así como en la afirmación 11: “asegura que las prioridades en clases del profesor sean consistentes con los objetivos y directrices de la escuela” los/as directores/as de las 12 escuelas alcanzaron un promedio de 4,7 puntos, en cambio las profesoras obtuvieron 4,6 puntos, dejando un margen de 0,1 puntos.

Por lo tanto es posible afirmar que existe un compromiso e interés por parte del Director/a a trabajar de manera colaborativa con los/as docentes. De acuerdo a lo anterior, García y Zendejas (2008), mencionan lo siguiente:

La supervisión escolar es un proceso de gestión educativa fundamental para lograr los fines y objetivos educativos que se hacen realidad en las escuelas; en ella recaen las funciones de diagnóstico, planeación, seguimiento y evaluación que se desarrollan en las mismas, así como las labores de asesoría, acompañamiento docente e impulso al trabajo colegiado (p.23).

Es por esto que es esencial que los/as Directores/as faciliten las condiciones que apoyen a los/as profesores/as, y los/as incentiven a mejorar.

Otro punto a destacar es que la afirmación 3: “realiza observaciones de clases informarles de forma regular” es para los/as Directores/as un nuevo desafío, debido a que los/as profesores/as consideraron que el indicador no se ve reflejado en las Escuelas de Lenguaje. El promedio general fue 3,8 puntos, lo que significa que dicha actividad requiere de mejoras. Queda demostrado, que la labor de los/as Directores/as debe realizarse tanto fuera como dentro de las salas de clases. Con la finalidad de entregar observaciones que estén basadas en conocimiento preexistentes, como por ejemplo, las nuevas metodologías educativas que los/las docentes debieran manejar en sus clases.

La importancia de ésta función radica principalmente en la interacción que el/la Director/a debiera mantener con el cuerpo docente, en cuanto a las

acciones que requieren de mejoras. Las que se traducen en “actividades relacionadas con la moral del profesor, el mejoramiento de las relaciones humanas, el perfeccionamiento del maestro durante la realización de sus funcionamientos y el desarrollo del currículo” (Aguilar, 2005, p. 16). De manera que el/la Director/a tome decisiones oportunas, priorizando los desafíos de cada actor de la escuela.

De acuerdo a la función de Monitoreo sobre el Progreso de los Estudiantes, se pudo demostrar que el desempeño directivo se encuentra en un nivel considerable; el resultado promedio de ambos participantes no presentó una diferencia significativa, debido a que las apreciaciones fueron muy similares. La afirmación 2: “discute los desempeños académicos con el equipo docente para identificar fortalezas y debilidades curriculares”, fue la que obtuvo un mejor resultado, considerando las apreciaciones de los/as profesores/as y Directores/as de las 12 escuelas. Sin duda, éste aspecto resulta ser significativo durante el proceso educativo, porque a partir de los resultados que se obtienen de las discusiones, los/as profesores/as y Directores/as indagan acerca de las fortalezas y necesidades de cada estudiante, para realizar un programa en conjunto con cada profesional a cargo.

Por otra parte, se pudo observar que en varios de los centros educativos, los/as docentes y Directores/as, no respondieron algunos indicadores, tales como, “informar a los profesores acerca de los resultados de desempeño de la escuela de manera escrita”, e “informar a los estudiantes sobre el progreso académico de la escuela”. De ésta forma se pudo constatar, que las preguntas

fueron las que presentaron un menor puntaje, probablemente por el bajo dominio que sostienen los/as Directores/as en esas áreas, de manera que los miembros en lugar de haber evaluado con valores mínimos, decidieron más bien omitir sus respuestas.

Sin duda las prácticas que conllevan a mejorar los resultados y a sostenerlos en el tiempo, se aprenden. No obstante, es sustancial que los/as Directores/as alcancen una solidez en su quehacer, participando activamente en el monitoreo del progreso de los estudiantes. El autor Thomas (2008), menciona que:

El monitoreo de progreso es una práctica avalada científicamente que se utiliza para medir el avance y rendimiento académico del estudiante y para evaluar la eficacia del método de instrucción. El sistema de monitoreo de progreso, puede ser implementado con un solo estudiante o con un grupo entero. A través de él, se determinan los niveles actuales de rendimiento del estudiante y se identifican las metas de aprendizaje a alcanzar; y a partir de ello, se adaptan técnicas de instrucción a las necesidades individuales de aprendizaje de cada estudiante (p.1).

5.2. Limitaciones

Un aspecto que afectó en la realización del estudio fue sin duda el tiempo, ya que se pretendía asistir a los centros educativos que obtuvieron altos puntajes en la EAGID para conocer el mecanismo que utilizaban los/as Directores/as en la administración del plan académico. Y a través de ello, haber generado propuestas que estuvieran enfocadas en la mejora de la labor directiva de aquellos centros que alcanzaron bajos promedios. Sin

embargo, no se logró concretizar, debido a que al momento de asistir a los establecimientos educacionales, el tiempo de atención por parte de los/as Directores/as era bastante acotado. De lo contrario, el análisis de la investigación habría podido abarcar las consideraciones del Director/a y del equipo docente, luego de haber obtenido conocimiento de los resultados alcanzados en la aplicación del instrumento.

5.3. Proyecciones

Se espera que en un futuro próximo, se avance en programas de aseguramiento de la calidad de la enseñanza que incluyan a las Escuelas Especiales de Lenguaje. De tal manera que los equipos directivos y docentes identifiquen sus fortalezas y desafíos, y a partir de la EAGID generar oportunidades de mejora continua en el quehacer de los/as Directores/as. Es así como se puede promover la adquisición de mayor información acerca de su desempeño y el que considera el cuerpo docente, verificando el cumplimiento de los estándares establecidos en el liderazgo instruccional por medio de retroalimentaciones impartidas por un equipo especializado en el área.

5.4. Conclusiones

Éste seminario nos ha permitido indagar acerca del desempeño de los/as Directores/as de 12 Escuelas de Lenguaje de la Provincia de Concepción a partir de la EAGID (escala de apreciación de la gestión instruccional de directores). Un instrumento que permite evaluar el liderazgo instruccional basado en las acciones que se deberían implementar en los establecimientos educativos.

En función de lo anterior, se demostró que los resultados que se lograron obtener en la investigación, mostraron pequeñas variaciones entre las percepciones de los/as Directores/as y docentes de las diferentes Escuelas Especiales de Lenguaje que participaron en el estudio. Incluso la mayoría de los centros, obtuvieron puntajes que estuvieron por sobre la media en las tres funciones que contempla la dimensión de Administrar el Plan Académico. Lo que sin duda evidenció que las buenas prácticas que realiza un/a Director/a nacen a partir del liderazgo instruccional. Un enfoque que prioriza la mejora de las prácticas en el aula de los/as profesores/as como la dirección de la escuela.

Es por eso que fue importante que los/as docentes evaluaran el desempeño de su Director/a de su centro, ya que son quienes mantienen un contacto permanente con el líder del establecimiento y visualizan con mayor claridad las diversas funciones que realiza. De éste modo, la información reportada en la investigación, alcanzó mayor consistencia y validez.

Todas las evidencias apuntan a que el instrumento utilizado en la investigación EAGID, es una herramienta que permite evaluar las competencias que presentan los diversos Directores y Directoras de escuelas en el contexto nacional. Por lo tanto, representa un método que permite mejorar en gran magnitud las prácticas preestablecidas.

ANEXOS

Anexo 1



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

Departamento de Fundamentos de la Pedagogía

Concepción, 11 de Abril de 2016

Director

XXXXX XXXXXXXXXX

Escuela de Lenguaje XXXXXXXXXX

Presente

De nuestra consideración:

La Universidad Católica de la Santísima Concepción, a través de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, lleva adelante el proceso de Seminario de Carrera, que constituye un proceso riguroso de investigación educacional aplicado a la realidad local, con alto valor formativo para instalar en los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial las competencias investigativas necesarias para el ejercicio de su práctica profesional.

En este proceso se pretende indagar en los diferentes planos de la realidad educacional de los establecimientos educacionales de la región, con el fin de obtener información objetiva y científicamente trabajada que puede ser de mucha utilidad para su establecimiento educacional, en tanto que podría obtener información relevante para la práctica educativa en relación a la gestión y liderazgo de su establecimiento educacional. Cabe señalar que la información obtenida es de absoluta confidencialidad para los establecimientos educacionales que participan en el estudio.

Por lo tanto, es de vital importancia para nuestros alumnos investigadores, contar con su aprobación como Director (a), para desarrollar parte de su estudio en su prestigiosa institución.

El tema a investigar en esta oportunidad es: **“Descripción de las habilidades en el liderazgo instruccional de los/las directores (as) de escuelas de lenguaje de la región del Bío-bío.”** y los estudiantes de pregrado responsables del mismo son: Camila Toro G. (Rut: 18.569.327-9), Aurora Díaz V. (Rut: 17.710.630-5), Margot Barra G. (Rut: 18.111.096-1) y Constanza Villegas (Rut: 18.405.062-5), siendo asesorado por el académico de nuestra Facultad de Educación: Dr. Felipe Sepúlveda López (email: fsepulveda@ucsc.cl; Teléfono: 41 234 5136).

Para llevar a cabo esta investigación cuantitativa los estudiantes deberán realizar una encuesta al equipo de docentes y el/la director(a) para recoger información con respecto a la percepción sobre la implementación del estilo de liderazgo instruccional en su establecimiento educativo. Al finalizar el estudio nos comprometemos con entregarle un reporte con los resultados del estudio.

Por la presente, expresamos a usted nuestros más cordiales saludos y agradecimientos de parte de la Facultad de Educación y en especial del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, por apoyar el trabajo investigativo de nuestros estudiantes, que por cierto redundará en la calidad educativa de nuestra región.

Para cualquier consulta rogamos ponerse en contacto con el profesor guía de la estudiante.

Sin otro particular, saluda cordialmente a usted,

Académico Dr. Felipe Sepúlveda L.
Profesor Guía

Dra. Marcela Bizama M.
Jefa Departamento Fundamentos de la Pedagogía

Anexo 2

**ESCALA DE APRECIACIÓN DE LA
GESTIÓN INSTRUCCIONAL DE DIRECTORES
(EAGID)**

Traducción de:

**PRINCIPAL INSTRUCTIONAL MANAGEMENT
RATING SCALE
(PIMRS)**

Publicado por:

Dr. Philip Hallinger

7250 Golf Pointe Way

Sarasota, FL 34243

Leadingware.com

813-354-3543

philip@leadingware.com

Traducido por:

Dr. (c) Germán Fromm

Adaptado por Dr. Felipe Sepúlveda para su utilización en equipos administrativos

All rights are reserved. This instrument may not be reproduced in whole or in part without the written permission of the publisher.

Todos los derechos reservados. Este instrumento no puede ser reproducido parcial o completamente sin la autorización escrita de quien lo publica.

ESCALA DE APRECIACIÓN DE LA GESTIÓN INSTRUCCIONAL DE DIRECTORES

Primera Parte: Por favor, indique la siguiente información acerca de Ud.:

(A) Nombre de la Escuela: _____

(B) Cantidad de años, incluyendo este, que lleva trabajando como Director (a) en esta escuela:

____ 1 ____ 5-9 ____ más de 15

____ 2-4 ____ 10-15

(C) Cantidad de años, incluyendo este, de experiencia como Director o Directora:

____ 1 ____ 5-9 ____ más de 15

____ 2-4 ____ 10-15

Segunda Parte: Este cuestionario está diseñado para obtener un perfil de su liderazgo instruccional como Director(a). Consiste en 50 afirmaciones que describen las conductas y prácticas que asume en su trabajo. Se le pide que considere cada pregunta en términos de su apreciación de su dirección en ésta escuela a lo largo del año escolar pasado.

Lea cada afirmación cuidadosamente. Encierre con un círculo el número que mejor se ajusta a la conducta o práctica específica de su trabajo durante el año pasado. Para la respuesta de cada afirmación:

5 representa "Casi Siempre"

4 representa "Frecuentemente"

3 representa "A veces"

2 representa "Rara Vez"

1 representa "Casi Nunca"

En algunos casos las respuestas pueden parecer extrañas; use su criterio para seleccionar la respuesta más apropiada para esas preguntas. Por favor, encierre sólo un número con un círculo en cada pregunta. Trate de responder cada pregunta.

Muchas Gracias.

¿En qué medida usted...?

I. ESTRUCTURA LAS METAS ESCOLARES

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
1. Desarrolla un conjunto focalizado de metas anuales, a nivel de toda la escuela	1	2	3	4	5
2. Determina las metas de la escuela en términos de responsabilidades que debe cumplir el personal (docente y no docente)	1	2	3	4	5
3. Usa evaluaciones de necesidades u otros métodos formales e informales para asegurar la participación del equipo docente en el desarrollo de las metas	1	2	3	4	5
4. Usa datos sobre el desempeño de los estudiantes cuando desarrolla las metas académicas de la escuela	1	2	3	4	5
5. Desarrolla metas que son entendidos fácilmente y utilizados por los profesores de la escuela	1	2	3	4	5

II. COMUNICA LAS METAS ESCOLARES

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
6. Comunica efectivamente la misión de la escuela a los miembros de la comunidad escolar	1	2	3	4	5
7. Discute los objetivos académicos de la escuela en reuniones con los profesores	1	2	3	4	5
8. Se refiere a las metas académicas de la escuela cuando toma decisiones sobre el currículum con los profesores	1	2	3	4	5
9. Se asegura de que las metas académicas de la escuela estén publicadas en exhibiciones altamente visibles en la escuela (por ejemplo: en afiches, diario mural que enfatice los progresos académicos)	1	2	3	4	5
10. Hace referencia a los objetivos o misión escolar en conversaciones con los estudiantes (por ejemplo: en asambleas o discusiones)	1	2	3	4	5

III. SUPERVISA Y EVALÚA LA INSTRUCCIÓN

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
11. Asegura que las prioridades en clases del profesor sean consistentes con los objetivos y directrices de la escuela.	1	2	3	4	5
12. Revisa productos del trabajo de los estudiantes cuando evalúa la instrucción en aula.	1	2	3	4	5
13. Realiza observaciones de clases informales de forma regular (las observaciones informales no son programadas, duran al menos 5 minutos y pueden, o no, incluir retroalimentación escrita o conversación formal)	1	2	3	4	5
14. Señala fortalezas específicas de las prácticas de enseñanza de los profesores en retroalimentaciones posteriores a las observaciones (por ejemplo: en	1	2	3	4	5

conversaciones o evaluaciones escritas)

15. Señala debilidades específicas de las prácticas de enseñanza de los profesores en retroalimentaciones posteriores a las observaciones (por ejemplo: en conversaciones o evaluaciones escritas)	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

IV. GESTIONA EL CURRÍCULUM

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
16. Aclara quien es responsable de coordinar el currículum en cada nivel (por ejemplo: el director, jefe técnico, profesor encargado de ciclo o asignatura)	1	2	3	4	5
17. Se remite a los resultados en las evaluaciones de toda la escuela cuando toma decisiones curriculares	1	2	3	4	5
18. Monitorea el currículum en aula para ver si se cubren los objetivos curriculares de la escuela.	1	2	3	4	5
19. Evalúa el ajuste entre los objetivos curriculares y las evaluaciones de desempeño de la escuela	1	2	3	4	5
20. Participa activamente en la revisión de materiales curriculares	1	2	3	4	5

V. MONITOREA EL PROGRESO DE LOS ESTUDIANTES

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
21. Se reúne individualmente con profesores para discutir el progreso de los estudiantes	1	2	3	4	5
22. Discute los desempeños académicos con el equipo docente para identificar fortalezas y debilidades curriculares	1	2	3	4	5
23. Utiliza tests u otra evaluación de desempeños para medir el progreso en las metas escolares	1	2	3	4	5
24. Informa a los profesores acerca de los resultados de desempeño de la escuela de forma escrita (por ejemplo: en una circular o boletín)	1	2	3	4	5
25. Informa a los estudiantes sobre el progreso académico de la escuela	1	2	3	4	5

VI. PROTEGE EL TIEMPO INSTRUCCIONAL

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
26. Limita las interrupciones del tiempo instruccional por avisos públicos	1	2	3	4	5
27. Se asegura que los estudiantes no sean llamados a la oficina durante clases	1	2	3	4	5
28. Se asegura que estudiantes atrasados o ausentes tengan consecuencias específicas al perder clases	1	2	3	4	5
29. Incentiva a los profesores a usar el tiempo instruccional para la enseñanza y práctica de nuevas habilidades y conceptos	1	2	3	4	5
30. Limita la intromisión de actividades extra-curriculares o complementarias durante el tiempo instruccional	1	2	3	4	5

VII. MANTIENE UNA ALTA VISIBILIDAD	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
31. Se toma tiempo para conversar informalmente con estudiantes y profesores durante recreos y recesos	1	2	3	4	5
32. Visita aulas para discutir asuntos escolares con profesores y estudiantes	1	2	3	4	5
33. Participa y asiste a actividades extra-curriculares o complementarias	1	2	3	4	5
34. Cubre las clases hasta la llegada de profesores atrasados o reemplazantes	1	2	3	4	5
35. Hace tutorías o da clases directamente con estudiantes	1	2	3	4	5
VIII. PROVEE INCENTIVOS PARA PROFESORES	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
36. Refuerza desempeños superiores de profesores en reuniones, boletines y/o avisos	1	2	3	4	5
37. Felicita en privado a profesores por sus esfuerzos o desempeños	1	2	3	4	5
38. Reconoce desempeños excepcionales de los profesores registrándolo en actas personales	1	2	3	4	5
39. Recompensa esfuerzos especiales de profesores a través de oportunidades de reconocimiento profesional	1	2	3	4	5
40. Crea oportunidades de desarrollo profesional para profesores como recompensa de contribuciones especiales a la escuela	1	2	3	4	5
IX. PROMUEVE EL DESARROLLO PROFESIONAL	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
41. Se asegura que las actividades de capacitación a las que asiste el personal son consistentes con los objetivos de la escuela	1	2	3	4	5
42. Apoya activamente el uso en aula de habilidades adquiridas a través de capacitaciones	1	2	3	4	5
43. Logra la participación del equipo docente completo en actividades de perfeccionamiento importantes	1	2	3	4	5
44. Lidera o asiste a actividades de perfeccionamiento docente relacionadas con instrucción	1	2	3	4	5
45. Destina tiempo en reuniones del equipo docente para que profesores compartan ideas o información adquiridas en actividades de capacitaciones	1	2	3	4	5

X. PROVEE INCENTIVOS PARA EL APRENDIZAJE

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
46. Reconoce estudiantes que hacen un trabajo superior con recompensas formales como una distinción de honor o una mención en las noticias de la escuela	1	2	3	4	5
47. Utiliza actos cívicos para destacar logros académicos o comportamiento o compromiso ciudadano	1	2	3	4	5
48. Reconoce mejoras o logros superiores de los estudiantes al verlos en su oficina con sus trabajos	1	2	3	4	5
49. Contacta a los apoderados para comunicarles mejoras o desempeños ejemplares o contribuciones de los estudiantes	1	2	3	4	5
50. Apoya activamente a los profesores a reconocer y/o recompensar contribuciones o logros de los estudiantes en las clases	1	2	3	4	5

Anexo 3

**ESCALA DE APRECIACIÓN DE LA
GESTIÓN INSTRUCCIONAL DE DIRECTORES
(EAGID)**

Traducción de:

**PRINCIPAL INSTRUCTIONAL MANAGEMENT
RATING SCALE
(PIMRS)**

Publicado por:

Dr. Philip Hallinger

7250 Golf Pointe Way

Sarasota, FL 34243

Leadingware.com

813-354-3543

philip@leadingware.com

Traducido por:

Dr. (c) Germán Fromm

Adaptado por Dr. Felipe Sepúlveda para su utilización en equipos administrativos

All rights are reserved. This instrument may not be reproduced in whole or in part without the written permission of the publisher.

Todos los derechos reservados. Este instrumento no puede ser reproducido parcial o completamente sin la autorización escrita de quien lo publica.

ESCALA DE APRECIACIÓN DE LA GESTIÓN INSTRUCCIONAL DE DIRECTORES

Primera Parte: Por favor, indique la siguiente información acerca de Ud.:

(A) Nombre de la Escuela: _____

(B) Cantidad de años, incluyendo este, que lleva trabajando con el Director (a) en esta escuela:

____ 1 ____ 5-9 ____ más de 15

____ 2-4 ____ 10-15

(C) Cantidad de años, incluyendo este, de experiencia como Profesor(a):

____ 1 ____ 5-9 ____ más de 15

____ 2-4 ____ 10-15

Segunda Parte: Este cuestionario está diseñado para obtener un perfil del liderazgo instruccional de su Director(a). Consiste en 50 afirmaciones que describen las conductas y prácticas del director(a) en su trabajo. Se le pide que considere cada pregunta en términos de su apreciación de la dirección en ésta escuela a lo largo del año escolar pasado.

Lea cada afirmación cuidadosamente. Encierre con un círculo el número que mejor se ajusta a la conducta o práctica específica en el trabajo del Director(a) durante el año pasado. Para la respuesta de cada afirmación:

5 representa "Casi Siempre"

4 representa "Frecuentemente"

3 representa "A veces"

2 representa "Rara Vez"

1 representa "Casi Nunca"

En algunos casos las respuestas pueden parecer extrañas; use su criterio para seleccionar la respuesta más apropiada para esas preguntas. Por favor, encierre sólo un número con un círculo en cada pregunta. Trate de responder cada pregunta.

Muchas Gracias.

¿En qué medida el Director...?

I. ESTRUCTURA LAS METAS ESCOLARES

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
1. Desarrolla un conjunto focalizado de metas anuales, a nivel de toda la escuela	1	2	3	4	5
2. Determina las metas de la escuela en términos de responsabilidades que debe cumplir el personal (docente y no docente)	1	2	3	4	5
3. Usa evaluaciones de necesidades u otros métodos formales e informales para asegurar la participación del equipo docente en el desarrollo de las metas	1	2	3	4	5
4. Usa datos sobre el desempeño de los estudiantes cuando desarrolla las metas académicas de la escuela	1	2	3	4	5
5. Desarrolla metas que son entendidos fácilmente y utilizados por los profesores de la escuela	1	2	3	4	5

II. COMUNICA LAS METAS ESCOLARES

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
6. Comunica efectivamente la misión de la escuela a los miembros de la comunidad escolar	1	2	3	4	5
7. Discute los objetivos académicos de la escuela en reuniones con los profesores	1	2	3	4	5
8. Se refiere a las metas académicas de la escuela cuando toma decisiones sobre el currículum con los profesores	1	2	3	4	5
9. Se asegura de que las metas académicas de la escuela estén publicadas en exhibiciones altamente visibles en la escuela (por ejemplo: en afiches, diario mural que enfatice los progresos académicos)	1	2	3	4	5
10. Hace referencia a los objetivos o misión escolar en conversaciones con los estudiantes (por ejemplo: en asambleas o discusiones)	1	2	3	4	5

III. SUPERVISA Y EVALÚA LA INSTRUCCIÓN

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
11. Asegura que las prioridades en clases del profesor sean consistentes con los objetivos y directrices de la escuela.	1	2	3	4	5
12. Revisa productos del trabajo de los estudiantes cuando evalúa la instrucción en aula.	1	2	3	4	5
13. Realiza observaciones de clases informales de forma regular (las observaciones informales no son programadas, duran al menos 5 minutos y pueden, o no, incluir retroalimentación escrita o conversación formal)	1	2	3	4	5
14. Señala fortalezas específicas de las prácticas de enseñanza de los profesores en retroalimentaciones posteriores a las observaciones (por ejemplo: en	1	2	3	4	5

conversaciones o evaluaciones escritas)

15. Señala debilidades específicas de las prácticas de enseñanza de los profesores en retroalimentaciones posteriores a las observaciones (por ejemplo: en conversaciones o evaluaciones escritas)	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

IV. GESTIONA EL CURRÍCULUM

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
16. Aclara quien es responsable de coordinar el currículum en cada nivel (por ejemplo: el director, jefe técnico, profesor encargado de ciclo o asignatura)	1	2	3	4	5
17. Se remite a los resultados en las evaluaciones de toda la escuela cuando toma decisiones curriculares	1	2	3	4	5
18. Monitorea el currículum en aula para ver si se cubren los objetivos curriculares de la escuela.	1	2	3	4	5
19. Evalúa el ajuste entre los objetivos curriculares y las evaluaciones de desempeño de la escuela	1	2	3	4	5
20. Participa activamente en la revisión de materiales curriculares	1	2	3	4	5

V. MONITOREA EL PROGRESO DE LOS ESTUDIANTES

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
21. Se reúne individualmente con profesores para discutir el progreso de los estudiantes	1	2	3	4	5
22. Discute los desempeños académicos con el equipo docente para identificar fortalezas y debilidades curriculares	1	2	3	4	5
23. Utiliza tests u otra evaluación de desempeños para medir el progreso en las metas escolares	1	2	3	4	5
24. Informa a los profesores acerca de los resultados de desempeño de la escuela de forma escrita (por ejemplo: en una circular o boletín)	1	2	3	4	5
25. Informa a los estudiantes sobre el progreso académico de la escuela	1	2	3	4	5

VI. PROTEGE EL TIEMPO INSTRUCCIONAL

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
26. Limita las interrupciones del tiempo instruccional por avisos públicos	1	2	3	4	5
27. Se asegura que los estudiantes no sean llamados a la oficina durante clases	1	2	3	4	5
28. Se asegura que estudiantes atrasados o ausentes tengan consecuencias específicas al perder clases	1	2	3	4	5
29. Incentiva a los profesores a usar el tiempo instruccional para la enseñanza y práctica de nuevas habilidades y conceptos	1	2	3	4	5
30. Limita la intromisión de actividades extra-curriculares o complementarias durante el tiempo instruccional	1	2	3	4	5

VII. MANTIENE UNA ALTA VISIBILIDAD

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
31. Se toma tiempo para conversar informalmente con estudiantes y profesores durante recreos y recesos	1	2	3	4	5
32. Visita aulas para discutir asuntos escolares con profesores y estudiantes	1	2	3	4	5
33. Participa y asiste a actividades extra-curriculares o complementarias	1	2	3	4	5
34. Cubre las clases hasta la llegada de profesores atrasados o reemplazantes	1	2	3	4	5
35. Hace tutorías o da clases directamente con estudiantes	1	2	3	4	5

VIII. PROVEE INCENTIVOS PARA PROFESORES

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
36. Refuerza desempeños superiores de profesores en reuniones, boletines y/o avisos	1	2	3	4	5
37. Felicita en privado a profesores por sus esfuerzos o desempeños	1	2	3	4	5
38. Reconoce desempeños excepcionales de los profesores registrándolo en actas personales	1	2	3	4	5
39. Recompensa esfuerzos especiales de profesores a través de oportunidades de reconocimiento profesional	1	2	3	4	5
40. Crea oportunidades de desarrollo profesional para profesores como recompensa de contribuciones especiales a la escuela	1	2	3	4	5

IX. PROMUEVE EL DESARROLLO PROFESIONAL

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
41. Se asegura que las actividades de capacitación a las que asiste el personal son consistentes con los objetivos de la escuela	1	2	3	4	5
42. Apoya activamente el uso en aula de habilidades adquiridas a través de capacitaciones	1	2	3	4	5
43. Logra la participación del equipo docente completo en actividades de perfeccionamiento importantes	1	2	3	4	5
44. Lidera o asiste a actividades de perfeccionamiento docente relacionadas con instrucción	1	2	3	4	5
45. Destina tiempo en reuniones del equipo docente para que profesores compartan ideas o información adquiridas en actividades de capacitaciones	1	2	3	4	5

X. PROVEE INCENTIVOS PARA EL APRENDIZAJE

	CASI NUNCA				CASI SIEMPRE
46. Reconoce estudiantes que hacen un trabajo superior con recompensas formales como una distinción de honor o una mención en las noticias de la escuela	1	2	3	4	5
47. Utiliza actos cívicos para destacar logros académicos o comportamiento o compromiso ciudadano	1	2	3	4	5
48. Reconoce mejoras o logros superiores de los estudiantes al verlos en su oficina con sus trabajos	1	2	3	4	5
49. Contacta a los apoderados para comunicarles mejoras o desempeños ejemplares o contribuciones de los estudiantes	1	2	3	4	5
50. Apoya activamente a los profesores a reconocer y/o recompensar contribuciones o logros de los estudiantes en las clases	1	2	3	4	5

Referencias

- Aguilar Santos, R. (2005). *Opciones y condicionantes de la supervisión educativa en el departamento de Olancho*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras). Recuperada de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/opciones-y-condicionantes-de-la-supervision-educativa-en-el-departamento-de-olancho/>
- Anderson, S. (2010). El liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 9(2), 32-52. doi:10.5027 /PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-127
- Argos, J., Ezquerro, P. (2013). "Liderazgo y Educación". España: Ediciones Universidad de Cantabria.
- Armas, N. Martínez, R. y Fernández, N. (2010). Dos formas de orientar la investigación en la educación de postgrado: lo cuantitativo y lo cualitativo. *Revista Pedagógica Universitaria*, 15(5), 13-28. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/552/551>
- Arón, A. y Milicic, N. (2000). Desgaste Profesional de los Profesores y Clima Social Escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología (ISSI)*, 32(3), 447-466. Recuperado de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron1.pdf
- Bambrick-Santoyo, P. (2010). *Driven by Data: A practical guide to improve instruction*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* UNICEF- MINEDUC- Asesorías para el Desarrollo.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. doi: 10.5027 /PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-112

Cancela, R., Cea, N., Galindo, G., y Valilla, S., (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. Recuperado del sitio de Internet de la Universidad Autónoma de Madrid: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf

Castro Rubilar, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos* 10, 13-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf>

Cegarra Sánchez, J. (2012). *Los métodos de investigación*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.

Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. (2016). *Sistema educacional chileno ¿Qué políticas para los directivos?* (1). Disponible en el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo: <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2016/05/cuaderno1.pdf>

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(3), 19-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114063003>

Chamorro, D. (2005). *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director/a*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Recuperada de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28589.pdf>

Chile. Ministerio de Educación. División de Educación General. (2005). *Marco para la Buena Dirección: criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MIN EDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf

Chile. Ministerio de Educación, (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt848.pdf>

Chile. Ministerio de Educación. (2015) Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201507231154160.Marco_Buena_Direccion_y_Liderazgo_v_12_03_2015_para_becarios.pdf

Chile. Ministerio de educación. (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto educativo educacional*. Recuperado de

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201506111603060.OrientacionesPEI.pdf>

Chile. Ministerio de Educación. (2013) *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>

Chile. Ministerio de Educación. (2012). *Orientaciones técnico pedagógicas para la evaluación diagnóstica integral en escuelas especiales de lenguaje*. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201211191804180.Orientaciones_Esc_Esp_Leng_2012.pdf

Chile. Ministerio de Educación. (2005). *Política nacional de educación especial nuestro compromiso con la diversidad*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>

Chile. Ministerio de Educación. (2009). *Programa de integración escolar (PIE). Manual de orientaciones y apoyos a la gestión (directores y sostenedores)*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405071255480.ManualOrientacionesPIE.pdf>

Chile. Ministerio de educación. (2014). *Proyecto educativo educacional, Orientaciones para su elaboración*. Recuperado de

[http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201410091522060.p
ei_cartilla.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201410091522060.p
ei_cartilla.pdf)

Corral, Y. Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencia de la Educación*, (19)33, 228-247. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>

Cuevas, M. (2012). *Liderazgo, una habilidad directiva a desarrollar en las organizaciones*. Recuperado de Universidad Veracruzana: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/32020/1/cuevaslormendez.pdf>

Decreto 170. (2009). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago.

Decreto 1300. (2002). Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje. Santiago.

Díaz Méndez, C., Eloy Collar, M. (2007). *Administración Inteligente*. Madrid, España: Ministerio de Administraciones Públicas.

Dufour, R. & Marzano, R. (2009). *High-Leverage Strategies for Principal Leadership*. (5). Recuperado de Allthingsplc: <http://www.allthingsplc.info/files/uploads/highleverage.pdf>

Educarchile. (2005). La importancia de la motivación y el reconocimiento de los logros escolares obtenidos. Recuperado de Educarchile: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=75532>

Educarchile. (2009). Un buen director, ¿nace o se hace?. Recuperado de Educarchile:
<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=195842>

Fajardo, O. (2009). *Las 12 habilidades directivas fundamentales*. Disponible en Friendly Business: <https://fbusiness.wordpress.com/2009/10/04/las-12-habilidades-directivas-fundamentales/>

Fernández Batanero, J. Hernández Fernández A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Revista Scielo*, 35 (142). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400003

Ferreira, M., Cardoso, A., & Abrantes, J. (2011). *Procedia-Social and behaviaral Sciensces*, 29, 1707-1714. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811028837>

Ferreyra, A. y Longhi, A. L. (2014). *Metodología de la investigación II*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Fundación Chile. (2006). *Cargo: Jefe de Unidad Técnico Pedagógica*. Disponible en Programa de Gestión Escolar de Fundación Chile: http://www.palestinapalomares.cl/file/Perfil_Jefe_UTP.pdf

Galiano Gil, J. (2009). *Algunas reflexiones de Liderazgo*. Santa Fe, Argentina: El Cid Editor.

García, B. y Zendejas, L. (2008). Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas. Recuperado del Instituto Nacional para la Evaluación

de la Educación:

http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Supervision/Completo/supervision_escolar.pdf

Gento Palacios, S. y Pinas, Mulas, J. (2011). *Gestión, dirección y supervisión de instituciones y programas de tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid, España: UNED- Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Guzmán Guzmán, M. (2010). *Clima escolar en el marco de la gestión directiva de escuelas municipales de la Región Metropolitana*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile). Recuperada de http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/76625/GUZMAN_MARIA_1371_M.pdf?sequence=1

Guerrero, L. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-166. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149181/132161>

Hallinger P. A. (2010) Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administrative Quarterly* 47(2), 271–306.

Hallinger, P. (2012). A Data-Driven Approach to Assess and Develop Instructional Leadership with the PIMRS. In J. Shen (Ed.), *Tools for Improving Principal' Work* (pp.47- 69). New York: Peter Lang.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *EAQ The journal of leadership for effective & equitable organizations*, 32(1), 5-44. doi: 10.1177 / 0013161X96032001002

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 9(2), 82-104. doi:10.5027 /PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-116

Leithwood, K.; Seashore, L.; Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Wallace Foundation. <http://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/2102/CAREI%20ExecutiveSummary%20How%20Leadership%20Influences.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Longo Martínez F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital humano* (226), 84-91. Recuperado de http://horarioscentros.uned.es/archivos_publicos/qdocente_planes/676894/larticulo/oliderazgodistribuido.pdf

Marcel, M y Raczynski, D. (2009). *La asignatura pendiente*. Santiago, Chile: Uqbar.

Maureira, F. y Guerrero, G. (2003) Gestión y Cultura Escolar en Escuelas Carenciadas: Descripción de las Representaciones Sociales Contenidas en el Discurso de los

- Directores. *Persona y Sociedad*, 17 (1), 65-75. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9140.PDF>
- MINEDUC (2009). Ley general de educación 20.370. Santiago, Chile.
- Müller, M. (2013, 19 de Mayo). Liderazgo instruccional. La tercera. Recuperado de <http://www.papeldigital.info/lt/2013/05/19/01/paginas/053.pdf>
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2010). *Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: Situación Actual, Desafíos y Propuestas de Política*. Disponible en: Educarchile: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/informe_formacion_%20entrenamiento_de_directores_en_chile.pdf
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-81. doi: 10.7764/PEL.48.1.2011.5
- Murillo, J. Krichesky, G. Castro, A. y Hernández R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 169-186. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Núñez, I. Weinstein, J. Muñoz, G (2010). ¿Posición olvidada? una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 9(2), 53-81. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-117

- Pérez, L. (2004). *Contactos boletín informativo para padres* (11). Recuperado de Unicef: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Contactos%2011.pdf
- Ponce Vidal, R. (2008). *El liderazgo y su relación con el rendimiento académico*. (Tesis de maestría. Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile). Recuperada de http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2008/ponce_r/doc/ponce_r.pdf
- Kouzes, P. & Posner, B. (2010). *The truth about leadership: The no-fads, heart-of-the-matter facts you need to know*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago: Maval Ltda.
- Rodriguez, J. y Ulloa S. (2000). *Liderazgo escolar y desarrollo Profesional de docente Aportes para la mejora de la escuela*. Santiago, Chile: RIL editores.
- Schmoker, M. (2011). *Focus*. Alexandria,VA:ASCD
- Thomas, J. (2008). *Preguntas comunes respecto al monitoreo del progreso*. Disponible en: Centro Nacional de Monitoreo de Progreso del Estudiante <http://www.studentprogress.org/esp/1.asp#second>
- Torres Torres, A. (2008). *El sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar SACGE, una mejora de las prácticas institucionales*. (Tesis de maestría, Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile). Recuperada de http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2008/torres_a/doc/torres_a.pdf

Volante, P. (2008). *Influencia de la dirección escolar en los logros académicos*.

Recuperado del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación:

http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Paulo%20Volante/INFLUENCIA-DE-LA-DIRECCION-ESCOLAR-EN-LOS-LOGROS-ACADEMICO_2008.pdf

Volante, P. (2013). *Liderazgo en contexto*. Recuperado del sitio de Internet de la

Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación:

http://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=287%3Aliderazgo-en-contexto&catid=13&Itemid=291#

Videla Reyes, R., Campos Carreno, C., Volante, P. y Madrid López, M. (2015). Efecto

de un programa de liderazgo instruccional sobre el logro académico de matemáticas en escuelas de enseñanza básica [Exclusivo en línea].

ResearchGate. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/272093316_Efecto_de_un_programa_de_liderazgo_instruccional_sobre_el_logro_academico_de_matematicas_en_escuelas_de_ensenanza_basica

Weinstein, J. y Hernández M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en

Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina.

Psicoperspectivas individuo y sociedad, 13(3), 52-68. doi:

:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3- FULLTEXT-468

Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en*

Chile? (2a ed.). Santiago, Chile: Centro de Innovación en Educación de

Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).

Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista Estudios Sociales*, (117), 123-148. Recuperado de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Jose%20Weinstein/Weinstein_LIDERAZGO_DIRECTIVO_doc.pdf