

Las estrategias de gestión educativa dentro de un programa de intervención: mejorar las prácticas y decisiones de liderazgo educativo.

Lic. Avalon Chapuis

Universidad Católica del Uruguay

Resumen

El desarrollo de un liderazgo educativo que promueva prácticas adecuadas de gestión ha pasado a ocupar un lugar primordial en el ámbito de la educación cuando el objetivo es generar cambios educacionales. El liderazgo es una prioridad en las políticas educativas de muchos países debido a su aporte y a su naturaleza transversal, que está implicada en los procesos de un centro educativo. El liderazgo educativo también juega un papel decisivo cuando se trata de mejorar las prácticas en el aula, las políticas educativas y las conexiones entre las escuelas y su entorno. Para favorecer el desarrollo de estas prácticas de liderazgo, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad Católica del Uruguay y la Universidad de Pensilvania diseñaron un plan de intervención en centros educativos a través de sus equipos de dirección. En esta investigación se estudia la incidencia del programa de formación en las prácticas de los líderes educativos participantes.

Palabras clave

Educación; liderazgo educativo; gestión educativa; programa de intervención.

Abstract

The importance of developing educational leadership that promotes proper management practices occupies a primary place when it comes to discussing educational change. Leadership is a priority in the educational policies of many countries, due to its recognized importance and transversal nature that is implicated in the processes of an educational center. Educational leadership also plays a decisive role when it comes to improving classroom practices, educational policies and connections between schools and their environment. In order to determine these leadership practices, an intervention plan was visualized and elaborated by developing a Master's degree in education with emphasis in pedagogical leadership, through the continuous and joint work of three Universities; University of Pennsylvania, Catholic University of Uruguay and the Pontifical Catholic University of Chile, where their participating students, already immersed in the area of educational leadership, will be able to optimize and reflect together with their tutors, about their educational management decisions and strategies in their own educational centers.

Keywords

Education; educational leadership; educational management; intervention program.

La importancia del liderazgo de los directivos en los centros educativos

Cuando se refiere a cambio educativo, el liderazgo se considera fundamental y desempeña un papel protagónico en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004). Los líderes son clave para optimizar la calidad de la educación y mejorar los procesos de aprendizaje. Si se toma en consideración el rendimiento de los estudiantes y se analizan los logros académicos, se puede afirmar que el director desempeña un rol sustancial. De esta manera, el liderazgo en una institución educativa influye en el aprendizaje de los estudiantes. Así, Bolívar (2010) destaca que «el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado» (p. 2).

A través de la posibilidad del cambio educativo, los líderes encontrarán oportunidades de mejora, tanto para sí mismos como para brindar apoyo a los estudiantes.

Guerrero y Vásquez (2019) destacan que «cuando las relaciones interpersonales están alimentadas por la confianza, los vínculos entre profesores y directivos se constituyen en parte de los cimientos de la organización escolar que posibilita el trabajo colectivo (Bryk & Schneider, 2002) y facilitan la mejora del funcionamiento para desarrollar un proceso sostenible de cambio asentado en el vínculo social» (p. sn).

La gestión efectiva ha demostrado ser crítica e imprescindible cuando se trata del desarrollo educativo y se realiza, principalmente, por un equipo de profesionales. Se entiende que estos expertos son capaces de establecer prácticas pedagógicas, además de fomentar mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Durante las últimas décadas, se puede establecer que, de a poco, las prácticas pedagógicas de los líderes educativos han evolucionado hacia un rol específicamente de liderazgo pedagógico consciente.

El liderazgo educativo influye en los aprendizajes del alumnado a través de cuatro canales identificados por Leithwood, Anderson, Mascall y Strauss (2010): el racional, el de los sentimientos, el organizacional y el familiar. En cada uno de estos canales existen variables que influyen en los aprendizajes de los alumnos de diferentes maneras. Las mejoras en la gestión educativa deberán entonces tener en cuenta estos canales y variables para lograr mejoras en los aprendizajes.

Cabrera y Julio (2018) acatan que «en una perspectiva más interactiva, dinámica y holística, en que el nivel de confianza organizacional alcanza su más alto sentido, la práctica del liderazgo distribuido emerge como un atributo de la cultura organizacional, en que tanto liderazgos formales como informales interactúan naturalmente e influyen, según situación y niveles de competencias, con el objeto de dinamizar el centro educativo hacia su mejora sustentable» (p 16).

Programa de intervención para el desarrollo de competencias de liderazgo.

Se diseña un programa de intervención para el desarrollo de competencias de liderazgo (PICL) con el objetivo de mejorar las estrategias de los directores y el aprendizaje académico de los estudiantes, destinado a quienes ya trabajan como directores, subdirectores, y personal involucrado en la gestión de las escuelas.

Leithwood y Riehl (2003) reconocen que «un conjunto básico de prácticas de liderazgo forma los “elementos básicos” del liderazgo exitoso y son valiosos en casi todos los contextos educativos (...). Hay amplias categorías de prácticas que se han identificado como importantes para el éxito del liderazgo» (p. 3).

El PICL fue diseñado con la idea de fortalecer el liderazgo educativo y mejorar el aprendizaje académico de sus participantes. Las prácticas que se presentan e imparten son las siguientes:

- a. Desarrollar las habilidades necesarias para establecer orientaciones estratégicas.
- b. Desarrollar las habilidades necesarias para facilitar el desarrollo de las personas.
- c. Desarrollar las habilidades necesarias para generar cambios en la estructura organizativa.
- d. Desarrollar las habilidades necesarias para administrar el currículo.
- e. Desarrollar las habilidades necesarias para establecer canales de comunicación internos y externos.

El formato de la propuesta es semipresencial. Esto se complementa con el trabajo a distancia, guiado por tutores del PICL. Este modo particular de proceder permite facilitar una reflexión pertinente de los estudiantes ante su práctica profesional, como también incorporar recursos

que mejoran el proceso de aprendizaje de los alumnos en las instituciones educativas. Durante los encuentros, los docentes imparten e intercambian conocimientos con los estudiantes a través de debates, que tienen como hilo conductor las cinco prácticas anteriormente destacadas.

Los integrantes del PICL son evaluados durante todo el proceso a través de autoevaluaciones, heteroevaluaciones, evaluaciones espejo (evaluaciones entre los estudiantes) y reuniones entre los evaluadores y los estudiantes. Es importante destacar que las medidas de evaluación del desarrollo de las prácticas se realizan mediante un cuestionario cuya versión original fue desarrollada por el equipo de INNOVA de la Universidad de Deusto (Troncoso, 2010) basado en el modelo de Leithwood y colaboradores (Leithwood, Aitken y Jantzi, 2006; Leithwood y Riehl, 2005). Posteriormente, se adaptó y validó en Uruguay (Sarasola y Chevalier, 2014), en el que se definieron cuatro dimensiones de liderazgo exitoso. De esta manera, se pueden detectar fácilmente las trayectorias particulares de mejora en las competencias de liderazgo educativo para cada participante.

Paralelamente, se organizan encuentros entre los integrantes. Esta actividad consiste en hacer una visita de «sombra» a otro participante del PICL en su establecimiento educativo con el fin de obtener información sobre el ejercicio de su función *in situ* en un momento determinado de la jornada. Dicha técnica es utilizada en otros contextos organizacionales cuando una persona está siendo entrenada para desempeñarse en una determinada posición y es enviada a «ser la sombra» de un experto en esta área. Por lo tanto, los participantes deben estar dispuestos a ser seguidos y a transmitir saberes sobre el papel que desempeñan en la institución a la persona que está aprendiendo sobre el cargo. Durante los encuentros interestudiantiles, se pretende que observen, comprendan procesos, experiencias y desafíos educativos en relación con las prácticas de liderazgo de cada uno. El objetivo de las continuas evaluaciones es examinar si las prácticas impartidas durante los encuentros del programa optimizan y perfeccionan las decisiones de liderazgo educativo de los protagonistas del PICL.

En definitiva, este programa no debe verse únicamente como una capacitación aislada que propone y facilita el acceso exclusivo a la información sobre cómo las prácticas de liderazgo afectan el aprendizaje estudiantil, sino también como una tutoría personalizada que acompaña a los gestores a reflexionar sobre sus desempeños como líderes educativos, mediante una constante búsqueda para mejorar sus decisiones.

El Programa de Intervención

El PICL fue diseñado por tres universidades (Universidad de Pensilvania, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Católica del Uruguay) y presentado en la 32.^a Convención Anual del Consejo Universitario de Administración Educativa (UCEA, por sus siglas en inglés) en Houston, Texas. Consta de dos semanas completas de encuentros académicos entre participantes y tutores, durante un año. A través de estas reuniones, los tutores asignados del PICL trabajan dentro de sus respectivas áreas, considerando las cinco dimensiones en las que planifican juntos, con la oportunidad de conocerse y compartir conocimiento integrando el aprendizaje al rol de liderazgo.

Tabla 1. Programa de Intervención



A lo largo del año de la ejecución del PICL, los tutores tienen 15 sesiones de *coaching* con los estudiantes asignados. En estas sesiones se visitan los centros donde los participantes ejercen su rol de liderazgo con el fin de guiarlos en su área designada. Los tutores trabajan y refuerzan los métodos con cada uno de los líderes, según las prácticas o dimensiones que notaron más débiles; para identificarlas se llevan a cabo tres medidas de evaluación que brindan resultados pertinentes acerca de cada integrante del programa.

Se practica una evaluación de 360° (autoevaluaciones, co evaluaciones y heteroevaluaciones) y se investiga a partir de heteroevaluaciones que realiza el personal a cargo de los líderes participantes del PICL mediante un formato de cuestionario adaptado. Esta evaluación se basa en las cinco dimensiones presentadas y en 17 prácticas que se establecen en el primer encuentro. Los participantes reciben los promedios que surgen de las evaluaciones para que comparen los resultados con los de sus evaluaciones de 360° y analicen los puntos en los que se difiere entre la autopercepción y la percepción de su plantel sobre ellos. Cabe señalar que todos los resultados o promedios reflejados durante este estudio fueron completamente anónimos.

Finalmente, las visitas «sombra» permiten comprender diferentes formas de proceder en una posición de liderazgo, reflexionar sobre la toma de decisiones de su propio liderazgo e implementar algunas nuevas estrategias observadas durante la visita.

Sobre la base de los resultados obtenidos, el objetivo es adherir información coherente fundamentada en los principios diseñados para este programa, con el fin de mejorar las prácticas de liderazgo adecuadas y comprender diferentes caminos para establecer y ejecutar un liderazgo educativo pertinente.

Interpretación y ejecución del Programa de Intervención

Se conformaron cinco equipos de tres miembros, provenientes de diferentes instituciones educativas que ejecutan roles vinculados al liderazgo educativo. Al inscribirse en el programa, acordaron llevar a cabo diferentes tareas, así como realizar heteroevaluaciones y autoevaluaciones a lo largo del curso y permitir las visitas de los tutores y compañeros del PICL a sus propios espacios de trabajo.

En la primera medición, se recopila información y datos sobre las 17 prácticas que realizaron en su entorno de trabajo. A partir de las respuestas obtenidas, los integrantes del programa establecen con sus tutores un plan de mejora personal y profesional. El propósito es brindar información útil y valiosa sobre lo que se observó durante los encuentros, en correlación con

los resultados que se obtuvieron de las autoevaluaciones y las heteroevaluaciones previamente realizadas. La finalidad es otorgarles un período de tiempo determinado para poder modificar las prácticas discutidas con los tutores y, en consecuencia, planificar próximos encuentros para analizar si los líderes educativos fueron capaces de modificar y optimizar sus prácticas de liderazgo y si, eventualmente, las tutorías que ofrece el programa son efectivas.

Detalle del Programa de Intervención

La dimensión «**Desarrolla a las personas**» fundamenta que los líderes eficaces ejercen influencia sobre el desarrollo de las personas en su centro y lo consideran una prioridad. Las capacidades y motivaciones que los miembros del centro requieren para desarrollarse satisfactoriamente en la dirección establecida están influenciadas por las experiencias que los miembros de la organización tienen con los líderes y lo que perciben en el contexto organizativo en el que trabajan. La habilidad de los líderes para implicarse en las prácticas que promueven el desarrollo de las personas, no solo depende del conocimiento sobre el núcleo técnico de la educación (lo que se requiere para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y es conocido como «liderazgo instructivo»), sino también de lo que se denomina como «inteligencia emocional». Esta metodología de trabajo de los líderes logra capacitar a los docentes y a los demás integrantes de la comunidad educativa para alcanzar las destrezas cognitivas y emocionales necesarias para abordar las dificultades que surgen en el proceso de cambio. Las competencias asociadas a esta dimensión son:

1. *Proporcionar apoyo y consideración personal:* Corresponde a un comportamiento del líder que indica respeto por las personas y preocupación con respecto a sus sentimientos y necesidades. La mayoría de las iniciativas de mejora requieren niveles significativos de cambio por parte de los participantes. Para que los docentes hagan el esfuerzo necesario para implementar las innovaciones y desarrollarse profesionalmente tienen que sentir que los líderes se vinculan sanamente con ellos, respetan sus opiniones y los apoyan cuando surgen los problemas.
2. *Proporcionar estimulación intelectual:* Ayuda a que el personal se cuestione de forma permanente su trabajo y reflexione sobre cómo se puede mejorar. El liderazgo educativo puede promover el desarrollo profesional de los docentes mediante la provisión de financiación, tiempo, espacio y estimulación social. La práctica de estimulación intelectual está dirigida a desarrollar las capacidades de los docentes a niveles más altos. Estas prácticas de liderazgo estimulan a los docentes a ser innovadores y creativos.
3. *Se comporta con integridad personal y profesional:* Se observa en el líder un comportamiento que sirve de ejemplo a los docentes y que está en consonancia con los valores adoptados por él. El liderazgo educativo demuestra con actitudes y conductas lo que se espera de los docentes. Es importante servir de modelo y no utilizar el poder que les otorga el cargo para beneficio personal.

Tabla 2. Promedios de las heteroevaluaciones realizadas en tres instancias (“H1-H3”) de la dimensión «Desarrolla a las personas»

| | H1 | H2 | H3 |
|---|-------------|-------------|-------------|
| Desarrolla a las personas | | | |
| Proporciona apoyo/consideración individualizada | 3,34 | 3,48 | 3,49 |
| Proporciona estimulación intelectual | 3,40 | 3,46 | 3,47 |
| Proporciona un modelo de conducta apropiado | 3,56 | 3,60 | 3,67 |
| Promedio por dimensión | 3,43 | 3,51 | 3,55 |

La tabla anterior despliega los resultados de las tres mediciones realizadas para la dimensión en relación con las competencias designadas, las siglas "H" refieren a las tres instancias de heteroevaluaciones realizadas. En el cuestionario sobre los líderes participantes, el personal pudo transmitir sus opiniones sobre su director, de forma anónima, a través de un sistema de medición que oscila entre 1 (el puntaje más bajo) y 4 (el puntaje más alto). De los datos se desprende que los evaluadores observaron mejoras en las competencias de sus líderes educativos en cada etapa de evaluación. Luego de la primera medición los tutores establecieron planes de mejora para aquellos líderes que obtuvieron los promedios más bajos en la respectiva dimensión. Su implementación fue de forma inmediata y denota 2.33% de crecimiento de H1 - H2 en todas sus competencias. Se realiza el mismo procedimiento durante la segunda etapa de evaluación. Se señala un 1.14% de crecimiento en las competencias de la dimensión. Si bien el crecimiento no es elevado se destaca que las tutorías y los planes de mejora ofrecidos a los líderes educativos resultaron ser favorables.

«**Promueve la transformación organizativa**» es otra de las dimensiones presentadas en el PICL. Existen evidencias acerca de la naturaleza de las *organizaciones que aprenden* y de las *comunidades profesionales de aprendizaje*, además de la contribución al trabajo de los docentes y a la enseñanza de los alumnos.

Algunos investigadores afirman que:

Estas prácticas asumen que el propósito que reside a la base de las culturas y estructuras organizativas es facilitar el trabajo de los miembros de la organización y asegurar que la flexibilidad de las estructuras debería acoplarse a la naturaleza cambiante de la agenda de mejora escolar (Leithwood *et al.*, 2006, p. 63).

Las tres competencias vinculadas a la dimensión respectiva en este programa son:

1. *Facilitar el desarrollo de una cultura de colaboración*: Esta práctica contribuye al desarrollo de una cultura organizacional que incorpora normas compartidas, valores, creencias y actitudes procurando el cuidado recíproco de las personas y la confianza entre todos los miembros del centro.
2. *Transformar las estructuras para promover la colaboración*: La estructura organizativa es la columna vertebral que sostiene el marco en el que las personas desarrollan su trabajo y los líderes ejercen su influencia sobre esta organización estructural de la institución. La estructura puede favorecer o inhibir el desempeño individual y el logro de las metas, además de las oportunidades para la participación de los docentes en la toma de decisiones.
3. *Desarrollar relaciones positivas con las familias y la comunidad*: Esta práctica considera el trabajo hecho por los líderes con los representantes del entorno del centro educativo (familias, miembros de la comunidad, socios de la administración o las empresas) y la influencia que ejerce sobre estos.

Tabla 3. Promedios de H1-H3 de la dimensión «Promueve la transformación organizativa»

| | H1 | H2 | H3 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Promueve la transformación organizativa | | | |
| Facilita el desarrollo de una cultura de colaboración | 3,43 | 3,58 | 3,67 |
| Transforma las estructuras para promover la colaboración | 3,43 | 3,42 | 3,49 |
| Desarrolla relaciones positivas con familias y comunidad | 3,45 | 3,51 | 3,50 |
| Promedio por dimensión | 3,44 | 3,50 | 3,55 |

A partir de la tabla se observan los resultados obtenidos a partir de las tres instancias de evaluación. Similar a la dimensión «Desarrollo a las personas» los datos arrojan que los evaluadores percibieron mejoras en las competencias de sus líderes educativos. Al igual que el análisis de la tabla 2., las competencias incrementan sus promedios de la H1 - H2, específicamente 1.74%. De todas maneras, la competencia «*Transforma las estructuras para promover la colaboración*» obtuvo un descenso en su promedio, específicamente 0.29% más bajo. Lo mismo sucede de H2 - H3 con la competencia «*Desarrolla relaciones positivas con familias y comunidad*» con un declive de 0.28%. Se destaca que la diferencia de estos promedios es exigua y no incide para evidenciar el éxito, o no, del programa de intervención. Los datos reflejan un crecimiento constante de H1 - H3 denotando que nuevamente los planes de mejora resultaron ser beneficiosos para sus líderes.

Para la dimensión «**Establece direcciones**» es oportuno trabajar las acciones de los líderes que se dirigen al desarrollo de las metas, referido a la educación, e inspirar con una visión de futuro del centro. Si se entiende que las acciones de las personas suelen basarse generalmente en su comprensión de las experiencias que tienen en el centro y el significado que atribuyen a estas experiencias, los líderes educacionales pueden ayudar a crear significados compartidos que apoyan la visión del centro. Este aspecto del liderazgo es fundamental: ayudar a un grupo de personas a desarrollar significados compartidos acerca del centro y sus metas, que puedan integrar un sentido de propósito o visión compartida por todos. Se vincula con las siguientes tres competencias:

1. *Identifica y articula una visión*: La competencia refiere a un líder que se encuentra dirigido a identificar oportunidades nuevas para su centro y a articular o inspirar una visión de futuro. Los líderes efectivos ayudan a sus centros a desarrollar o asimilar visiones que representan la mejor concepción posible acerca de la enseñanza-aprendizaje para el centro. Si el personal de una institución educativa no cuenta con un líder que los ayude a ampliar su visión o concepción académica, la institución contará con un plantel que no podrá encaminar sus decisiones profesionales para formar parte de una expectativa ideal sobre el futuro del centro educativo.
2. *Promueve la aceptación de las metas del grupo*: Los líderes efectivos en esta competencia ayudan a crear un espíritu de cooperación entre el personal del centro y a prestar ayuda para que sus integrantes trabajen juntos por las metas comunes. Es imprescindible que los docentes y el resto del personal de un centro comparta metas comunes para accionar con propósito académico-educativo.
3. *Expectativas de alto rendimiento*: Esta competencia alude al comportamiento que demuestra las expectativas del líder en cuanto a excelencia, calidad y alto nivel de actuación de los docentes. Cuando el liderazgo educativo es claro y ofrece retroalimentación acerca de sus expectativas de calidad y rendimiento por parte de los docentes, estos saben de qué son capaces y hasta qué punto cumplen las expectativas del centro. Sin embargo, cuando el líder fracasa en guiar a su personal hacia el camino de la excelencia, estos pueden sentirse desmotivados.

Tabla 4. Promedios de H1-H3 de la dimensión «Establece direcciones»

| | H1 | H2 | H3 |
|---|------|------|------|
| Establece direcciones | | | |
| Identifica y articula una visión | 3,37 | 3,55 | 3,48 |
| Promueve la aceptación de las metas del grupo | 3,28 | 3,38 | 3,37 |

| | | | |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Expectativas de alto rendimiento | 3,49 | 3,61 | 3,56 |
| Promedio por dimensión | 3,38 | 3,51 | 3,47 |

En la tabla se observa que todas las prácticas de la dimensión descendieron en cuanto a sus promedios entre la segunda y tercera evaluación. Con anterioridad, se mencionó la importancia de liderar educativamente con un ejemplo claro para guiar apropiadamente a los docentes de un equipo, pudiendo así motivarlos a desempeñarse de manera positiva. Los datos arrojados establecen que, de la segunda a la tercera etapa de evaluación, los líderes no estaban siendo claros en su mensaje.

En la competencia «*Identifica y articula una visión*», solo un 35,7 % del grupo promedió más alto en H3 respecto a H2. Por lo que la mayoría del grupo observó que su líder no fue capaz de identificar y articular una visión de aprendizaje.

Luego, se observa que en la competencia «*Promueve la aceptación de las metas del grupo*» sucede algo similar: aunque el 42,8 % del grupo promedió más alto en H3 respecto a H2, la mayoría del grupo reflejó que su líder no había podido promover las metas del grupo. Para la competencia «*Expectativas de alto rendimiento*» el 74,3 % del grupo promedió más bajo en H3 que en H2, se constata así que la mayoría de los integrantes del grupo opinan que su líder falló en comunicar de forma clara sobre lo que se espera de ellos.

Sin pretensiones de exhaustividad, se puede conjeturar que una de las posibles causas del descenso de la dimensión es producto de que las evaluaciones H2 fueron realizadas al comienzo del año lectivo. Puede acontecer que los docentes se sientan más motivados durante esta etapa que al fin del año académico debido a que tienen muchos proyectos que desean llevar a cabo, ideas motivantes para realizar y una idealización acerca de lo que van a poder brindarles a sus alumnos. Por otro lado, las H3 fueron realizadas en agosto y septiembre del mismo año, específicamente, durante el segundo semestre académico, período en el que los docentes pueden llegar a tener menos energía profesional y encontrarse desmotivados por un número infinito de causas, como ser: proyectos no realizados, situaciones y vivencias personales, gestión del aula o de las personas, entre otras varias razones. Estos factores pueden influir de manera negativa a la hora de evaluar al líder. Si se toman en cuenta los porcentajes, existe la incógnita de si el declive general de la dimensión es generado por el mensaje no claro del líder hacia sus docentes o por la incertidumbre sobre el acierto, o no, de los planes de mejora ofrecidos.

Si partimos de la base de que el problema yace en que los mensajes no fueron claros, es posible suponer que no están pudiendo comunicar apropiadamente los deseos, expectativas, del centro y para su personal. A partir de este juicio se procede a analizar la evolución de la dimensión «**Comunicación**».

Se visualizó que fue la que tuvo mayor crecimiento, comparada con las otras cuatro dimensiones, ya que registró un aumento en todas sus competencias. Partiendo de este punto, se puede presumir que el declive en la dimensión anteriormente analizada (Establece direcciones) no fue por las habilidades comunicativas del líder.

La comunicación en el ámbito educativo, o en cualquier ámbito profesional, es una herramienta fundamental. Independientemente de su uso, siempre determina el flujo de los aprendizajes y el desarrollo de los alumnos, de los docentes y, por ende, de la comunidad. La capacidad de comunicación de un directivo para relacionarse positivamente con otras personas depende de: una escucha empática, una expresión clara y asertiva de lo que piensa o siente, por medios verbales y no verbales dentro y fuera del contexto institucional. Por tanto, se vincula con las siguientes cinco competencias:

1. *Escucha empática*: Esta práctica contribuye al constante desarrollo de una escucha activa, atenta y receptiva, tanto personal como hacia la comunidad. Cuando el líder

- fracasa en guiar a su personal a desarrollar una comunicación empática, se pueden generar rispideces y malentendidos.
2. *Ofrecer retroalimentación:* La retroalimentación es una parte importante en el rol que desempeña el líder educativo. Si retribuye de manera constante y apropiada a los docentes, estos se sentirán motivados en sus decisiones didácticas. Una retroalimentación clara y justa permite que los docentes mejoren su accionar profesional.
 3. *Ofrecer pautas y orientaciones para el desarrollo de la comunicación interna y externa:* Esta competencia refiere a la comunicación que el líder promueve en la comunidad educativa, que incorpora normas, valores, creencias, entre otras actitudes, y ofrece pautas y orientaciones para generar un intercambio permanente.
 4. *Rendir cuenta de los resultados y logros del centro:* Se observa en el líder una comunicación constante, de la que hace partícipe a los docentes y demás funcionarios, sobre los logros del centro, entendiendo que son necesarios e imprescindibles para capitalizar lo aprendido. Es importante que el líder educativo los guíe en el modo de alcanzar los resultados esperados, rindiendo cuentas de las acciones que llevan a cabo para obtenerlos.
 5. *Persuadir de la visión y el plan estratégico del centro:* Corresponde a un comportamiento del líder que indica gran capacidad comunicativa para persuadir a los docentes de la visión del centro y su plan estratégico. Para que los docentes puedan vincularse en concordancia con la visión del centro, debe haber un líder hábil en su inteligencia comunicativa.

A pesar de observar un crecimiento constante de la dimensión, es pertinente analizar la tabla de promedios y recolectar datos más exactos.

Tabla 5. Promedios de H1-H3 de la dimensión «Comunicación»

| | H1 | H2 | H3 |
|---|-------------|-------------|-------------|
| Comunicación | | | |
| Escucha con empatía | 3,53 | 3,52 | 3,67 |
| Ofrece retroalimentación | 3,13 | 3,33 | 3,57 |
| Ofrece pautas y orientaciones para el desarrollo de la comunicación interna y externa | 3,27 | 3,21 | 3,40 |
| Rinde cuenta de resultados y logros del centro | 3,43 | 3,69 | 3,57 |
| Persuade de la visión y el plan estratégico | 3,43 | 3,54 | 3,50 |
| Promedio por dimensión | 3,36 | 3,46 | 3,54 |

De H1 a H2, el 57,1 % de los funcionarios informó que sus líderes habían podido optimizar sus capacidades comunicativas. La mayoría del grupo observó progresos en sus líderes a partir de la implementación de los planes de mejora. A su vez, se encontraron similitudes en las H3 realizadas acerca de la dimensión. Los resultados plasmados son, en buena medida, respuesta de que los planes de mejora desarrollados por los tutores del PICL fueron apropiados para ayudar a transformar positivamente las conductas de los participantes del programa. Considerando este factor, es posible descartar el supuesto de que la dimensión «Establece direcciones» haya sido afectada por una cuestión de comunicación fallida de los líderes de los centros educativos. Si bien los promedios de la dimensión aumentaron durante las etapas de evaluación, cabe destacar que dos competencias de esta disminuyeron de H2 a H3 (específicamente «Rinde cuenta de resultados y logros del centro» y «Persuade de la visión y el plan estratégico»). Ambas prácticas pueden estar correlacionadas con el declive de los

promedios de las competencias de «Establece direcciones». Aunque las competencias difieren en su objetivo, la relación es evidente. En las cuatro competencias, los docentes opinaron que sus líderes no habían podido persuadirlos de una visión institucional ni establecer expectativas de rendimiento específicas luego de rendir cuentas de los resultados y logros del centro. Se presenta, por último, la «**Gestión del currículo escolar**» como dimensión. Los líderes educativos tienen que disponer de información actualizada acerca de las prácticas profesionales y contribuir a desarrollar las condiciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro educativo y para los profesionales docentes. De forma concreta, supone el desarrollo de cuatro competencias, a saber:

1. *Planificar y supervisar la enseñanza*: Las prácticas de liderazgo dirigidas a la planificación y supervisión de la enseñanza en contextos educativos diversos ayudan a identificar, planificar e implementar formas de enseñanza-aprendizaje que son apropiadas y eficaces para el alumnado y las familias a las que atienden.
2. *Proporcionar apoyo instructivo*: Está dirigida a ofrecer orientación sobre cuestiones de enseñanza-aprendizaje, apoyo técnico y recursos a los docentes para la mejora de los procesos.
3. *Hacer seguimiento del progreso del centro*: Esta práctica refiere a la clara identificación del grado en que la organización educativa está teniendo un nivel de desempeño en una diversidad de indicadores y la información en el proceso de mejora del centro.
4. *Favorecer un clima de trabajo adecuado para el logro de las prioridades*: Consiste en garantizar que los docentes se mantengan al margen de las distracciones, alejarlos de lo que no es prioritario para su tarea. Esto busca favorecer un clima de trabajo adecuado para el logro de las tareas más relevantes.

Tabla 6. Promedios de H1-H3 de la dimensión «Gestión del currículo escolar»

| | H1 | H2 | H3 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Gestión del currículo escolar | | | |
| Planifica y supervisa la enseñanza | 3,18 | 3,29 | 3,48 |
| Proporciona apoyo instructivo | 3,41 | 3,52 | 3,54 |
| Hace seguimiento del progreso del centro | 3,49 | 3,52 | 3,64 |
| Favorece un clima de trabajo docente adecuado para el logro de las prioridades | 3,32 | 3,38 | 3,29 |
| Promedio por dimensión | 3,35 | 3,43 | 3,49 |

A partir de los datos que se desprenden de la tabla 6, es posible observar que aumentan los promedios luego de cada heteroevaluación realizada. A pesar del crecimiento, hay una competencia que desciende sus promedios de H2 a H3: «Favorece un clima de trabajo docente adecuado para el logro de las prioridades». Si bien los promedios descienden con relación a la competencia, los promedios finales de cada evaluación aumentan: más del 50 % del grupo argumenta que su líder logró crear un clima de trabajo apropiado para que el personal pueda lograr las prioridades sugeridas y establecidas a comienzo de año lectivo.

Resultados generales de la primera medición

En el cuestionario sobre los líderes participantes, el personal pudo transmitir sus opiniones sobre su director, de forma anónima, a través de un sistema de medición que oscila entre 1 (el puntaje más bajo) y 4 (el puntaje más alto). Con la información recopilada, se pudo ver que los promedios más bajos refieren a la dimensión «Comunicación» y «Gestión del currículo

escolar». Específicamente, en las prácticas de «planificación, supervisión de la enseñanza del director» y «cómo ofrecer comentarios relevantes sobre el desempeño de sus subordinados». Estas están interrelacionadas, ya que el director, para que pueda llevar a cabo una supervisión educativa coherente y específica en su rol, debe mantener una comunicación con criterios de precisión y consistencia. Los promedios de los participantes resultaron ser muy similares entre sí, por lo que el promedio en la dimensión «Comunicación» fluctuó muy poco; mientras que en la de «Gestión del currículo escolar» hubo mayores diferencias.

Es de interés obtener las opiniones del personal que tienen a cargo los participantes del programa. A partir de ellas, los tutores del PICL elaboraron un plan de mejora para cada participante, con énfasis en las dimensiones que calificaron más bajas, orientadas a mejorar sus prácticas profesionales y, de esta forma, optimizar las prácticas escolares.

Resultados generales de la segunda medición

En la segunda medición, se analizó si los participantes generaron cambios profesionales a partir de los planes de mejora otorgados por los tutores, con base en el rastreo de los nuevos promedios arrojados por la segunda medición.

En esta fase, la dimensión «Gestión del currículo escolar» obtuvo uno de los promedios más bajos en comparación con las otras dimensiones, lo que evidencia que no hubo cambios significativos en los promedios, y se entendió que los tutores debían mejorar el suministro de estrategias para optimizar las competencias de la dimensión y las prácticas profesionales de los líderes. Sin embargo, la dimensión «Comunicación» promedió en los porcentajes más altos, lo que determinó que los planes de mejora realizados por los tutores resultaron útiles para que los integrantes del PICL optimizaran sus prácticas profesionales en esta área.

Resultados generales de la tercera medición

La última medición fue llevada a cabo un año después de comenzado el PICL, y se pudieron vislumbrar diferencias entre las prácticas y las dimensiones. En la última evaluación, se rastrearon datos sobre la dimensión «Establece direcciones». Fue la única que promedió más bajo en comparación con las demás. Teniendo estos últimos criterios en cuenta es que más adelante se analizarán posibles razones del declive de la competencia.

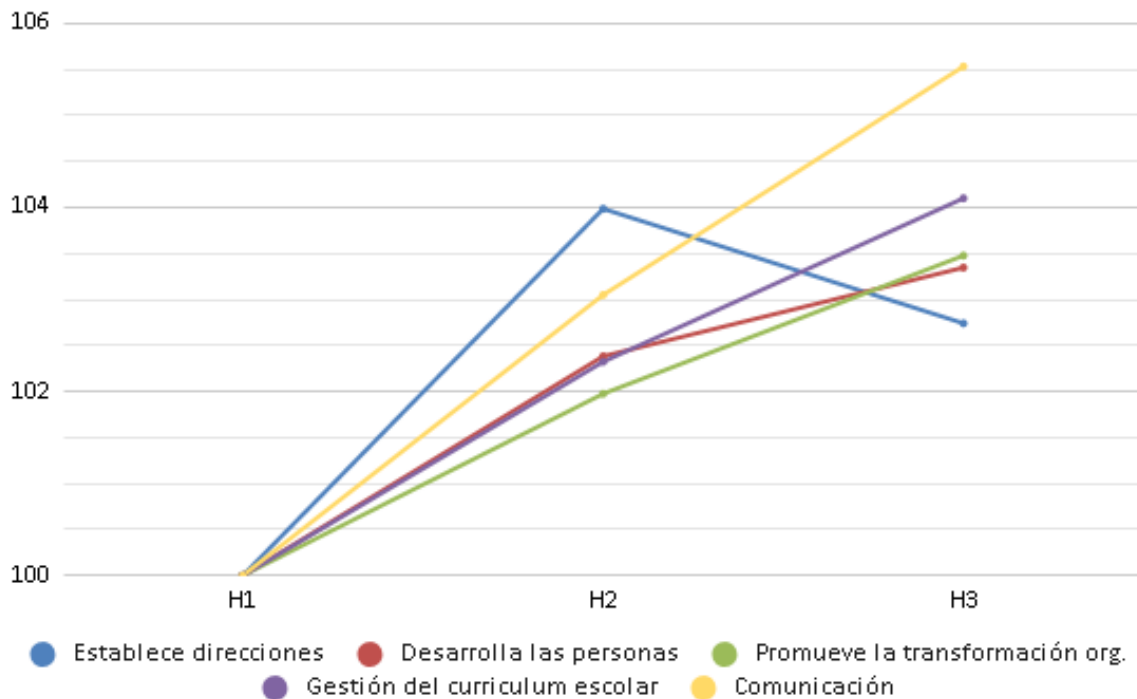
A continuación, se despliega una gráfica en base 100 que muestra la evolución de las dimensiones en las distintas evaluaciones. La sigla H refiere a las instancias de heteroevaluación.

Tabla 8. Gráfica de la evolución por grupo

La gráfica refleja que de H1 a H2 todas las dimensiones aumentaron sus promedios, y de H2 a H3 todas las dimensiones incrementaron aún más, a excepción de «Establece direcciones». Se observa que los integrantes mejoraron sus prácticas y decisiones de liderazgo en la mayoría de las dimensiones. Si bien los números demuestran que el crecimiento de las dimensiones no fue considerable en la mayoría de las competencias, en la tercera etapa de la evaluación los líderes obtuvieron un aumento en los

promedios.

EVOLUCIÓN DEL GRUPO POR DIMENSIÓN EN EL TIEMPO



Conclusiones

Siguiendo los lineamientos de Lopater (2015): «Con una mirada sistémica tenemos que pensar que estamos diseñando la línea de transformación de la profesión de educar, para que sea un aporte significativo en una transformación más global del sistema educativo en su conjunto» (p. 22), el PICL propone, indudablemente, otorgar una intervención activa sosteniendo como eje principal mejorar las prácticas de liderazgo educativo para formar alumnos exitosos.

Vaillant (2015) propone que:

El marco para el liderazgo educativo exitoso es un tema que se discute en todo el mundo por su importancia en la mejora de los aprendizajes. En ese sentido vale la pena recordar a Leithwood y Costa-Louis (2012) cuando afirman que, hasta la fecha, en todos los casos documentados de mejora en los aprendizajes de alumnos en las escuelas es posible identificar un liderazgo educativo talentoso (p. 35).

A partir de los datos es posible destacar que el programa de intervención cumple con su objetivo. Interviene de manera activa en las decisiones de gestión llevadas a cabo por los líderes educativos, reafirmando sobre todo en aquellos que su personal puede percibir alguna debilidad. El programa está diseñado para que los tutores procedan con respuesta rápida en la concepción de un plan de mejora en todas las áreas que consideren necesarias a partir del reflejo de las heteroevaluaciones. Es primordial añadir que el PICL dispone del tiempo necesario para generar cambios efectivos y a la vez imprescindibles a partir de las tutorías. Apoyándose en los promedios obtenidos, todos los integrantes del programa de intervención lograron realizar cambios positivos en las distintas dimensiones. Si bien el crecimiento que

obtuvo cada dimensión no fue significativo, son los pequeños avances que permiten cambios reales y efectivos inclinados hacia una meta particular y fundamental; liderar de manera justa, efectiva e inspiradora (para los demás) en el ámbito educativo. A su vez, es un desafío determinar si el programa de intervención para el desarrollo de competencias de liderazgo fue exitoso con un solo estudio de casos. Es necesario continuar profundizando en los aspectos del PICL; progresar en las enseñanzas que imparten los tutores y en las competencias fomentadas, y actualizar constantemente los nuevos saberes que surgen con las más recientes investigaciones sobre el liderazgo educativo. Es un programa que procura optimizar las prácticas de los líderes, que determinan que una institución educativa sea la más deseable para desarrollarse profesionalmente y la más atractiva para que los estudiantes aprendan.

Referencias

- Bolívar, A. (julio – diciembre de 2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Psicoperspectivas, vol. 9, núm. 2, (pp. 9-33). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile
- Guerrero, M., Vásquez, C. (diciembre 2019). *Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente*. SciELO-Calidad en la educación. Santiago. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071845652019000200225&script=sci_arttext&lng=p#aff1
- Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascall, B. y Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. En Bush, T., Bell, L. y Middlewood, D. (Ed.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). Londres: SAGE.
- Leithwood, K. A., Aitken, R. y Jantzi, D. (2006). *Making schools smarter: Leading with evidence* (3.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K. A. y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En Firestone, W. y Riehl, C. (Ed.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Mineápolis, MN: Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota-Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Leithwood, K. A. y Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lopater, A. (2015). La gestión del proceso hacia el nivel universitario. Un desafío a la Formación en Educación en el Uruguay. *GestiónArte*, (1-2), 16-22.
- Sarasola, M. R. y Chevalier, C. (2014). Liderazgo y gestión de centros educativos. En Ministerio de Educación y Cultura (Ed.), *Aportes para la gestión de centros educativos de primera infancia* (pp. 39-64). Montevideo: RedAGE-MEC.
- Maureira Cabrera, Óscar Julio (2018). *Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos*. 1 Revista Educación, vol. 42, núm. 1. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918001> DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115> Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Troncoso, P. (noviembre de 2010). *El perfil de liderazgo en los centros educativos de enseñanzas medias de Gipuzkoa*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Liderazgo en Educación. Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. Disponible en <http://www.innova.deusto.es/images/archivos/trocoso2010Liderazgo-deusto.pdf>

Vaillant, D. (2015). Liderazgo educativo en América Latina: Tendencias y desafíos. *GestiónArte*, (1-2), 31-35.