



Universidad Católica del Uruguay

Dámaso Antonio Larrañaga

Maestría en Liderazgo y Gestión educativa

**“Aplicación de una herramienta internacional que
mida los liderazgos educativos en centros
educativos de Uruguay.**

**Una mirada crítica desde el liderazgo pedagógico y
liderazgo distribuido”**

Autoras: Sabrina Puentes - Catalina Selves - Lucía Charlo

Montevideo - diciembre de 2022

Tutor: Dr. Marcos Sarasola

Agradecimientos

En primer lugar, reconocer la importancia de haber podido llegar a esta instancia final luego de un arduo proceso, que resulta como corolario no sólo de los dos años de Maestría; sino de un largo derrotero vital que nos ha conducido a éste encuentro, de enorme crecimiento personal y profesional.

Agradecer a todos y cada uno de nuestros docentes de ayer y de hoy, por habitarnos y hacer parte de éste logro. Especialmente ponderar al Dr. Marcos Sarasola, por habernos acompañado y guiado en éste camino, sin cuyo apoyo constante, aliento y guía permanente, nos hubiera sido imposible agenciar el presente trabajo.

Agradecer también a la UCU, por formarnos, conducirnos y acompañarnos a través de cada actor institucional en la obtención de nuestra tan ansiada meta de un nuevo título profesional y aprendizajes renovados. De la misma forma, a todos los entrevistados quienes amablemente y voluntariamente nos abrieron el espacio de sus prácticas e instituciones para poder conformar la muestra y hacer parte fundante de la presente investigación.

También, reconocer el sostén permanente de nuestras familias y amigos, que han sabido entender nuestras ausencias, horas de estudio, frustraciones y cuando no angustias. Del mismo modo, agradecer a nuestros alumnos, que nos han acompañado en el proceso de nuestra mejora, a nuestros compañeros de curso y colegas, de quienes hemos aprendido y crecido en el compartir; y particularmente a nuestros padres y ancestros que nos educaron en la cultura del sacrificio, de la constancia y trabajo arduo hacia el cumplimiento de nuestras metas. A ellos y a todos los aquí nombrados, agradecerles enormemente por anidar en nosotros y ser parte de alguna manera también de esta investigación, que esperamos aporte un granito de arena hacia la mejora de la educación en el país.

Agradecimientos personales

Lucía Charlo

A mis Rolines, que lo hicieron posible, a los colegas que me impulsaron en todo momento (y me forman y re-forman constantemente), a las amigas y amigos que estuvieron para sostenerme, a la familia, a los estudiantes, motores de cada docente que elige esta profesión y a Cata y a Sabri, por haber sido pilares fundamentales de este proceso, antes compañeras, hoy amigas. A todo ellos, por conformar mi mosaico y ser parte de mi ser.

Catalina Selves

A mi padre que me enseñó siempre a levantarme y luchar por mis sueños, a mis amigas, por su eterno sostén de hierro, a Lu y a Sabri, que me ayudaron a empujar hasta que arrancó y después se subieron conmigo, y especialmente a los gurises, motores y guías permanentes de este camino que elijo todos los días, y volvería a elegir siempre.

Sabrina Puentes

A mis ancestros bajados de los barcos que con trabajo y esfuerzo impulsaron a que cada generación fuera mejor que la anterior. A la familia que me anidó y anida, porque de ellos he aprendido como es debido ser, también a todos aquellos que habitan en mí, alumnos, docentes, compañeros, amigos. A Miriam, por acompañarme y dotarme de herramientas para enfrentar el porvenir y sobrevolar las pérdidas. A todos aquellos que pasaron y ya no están, también a aquellos que me acompañaron sólo por algún momento en la vida y fundamentalmente a los que llegaron un día para quedarse, porque de todos y cada uno he aprendido, que un fracaso no es una derrota, sino una oportunidad. La oportunidad de levantarse y seguir, siempre seguir hacia adelante en pro de mis sueños y metas. Gracias Catita y Lu, por saber estar, por apuntalar y por ser, sin ustedes todo habría sido mucho más difícil e infinitamente menos feliz.

Tabla de contenido

1 - Resumen	6
2 - Palabras claves	6
3 – Justificación	7
4 – Objetivos	8
5 - Marco teórico	9
5.1 - Liderazgo Educativo.....	9
5.2 - Liderazgo Pedagógico	11
5.3 - Liderazgo Distribuido.....	12
5.4 - TALIS.....	14
5.5 - Desarrollo Profesional de Directores y Cuerpo Docente	15
5.6 - Condiciones de la Docencia y el Aprendizaje	16
5.7 - Dirección del Centro	17
5.8 - Evaluación del profesorado	18
5.9 - Clima Escolar	19
5.2.1 - Enseñanza en entornos diversos	20
5.2.2 - Iniciación profesional y tutoría del profesorado	21
5.2.3 - Satisfacción Laboral	21
6 - Metodología de la investigación	22
7 – Herramienta TALIS adaptada como instrumento de investigación.	24
8 – Análisis de datos	25
9 – Referencias de análisis.	26
9.1 - Perfil de los directores que conforman la muestra	26
9.2 – Información de carácter general sobre el centro	33
9.3 - Dirección del centro	36
9.4 - Evaluación del profesorado	42
9.5 - Clima escolar	46

9.6 - Iniciación profesional y tutoría del profesorado	53
9.7 - Entornos diversos	55
9.8 - Satisfacción laboral	60
10 – Conclusiones	65
11 – Referencias	69

1- Resumen

La presente investigación tiene por objeto, la aplicación de una herramienta internacional adaptada (TALIS), con el fin de describir y analizar las características de los liderazgos educativos en Uruguay a través de una mirada crítica desde el liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido. Para ello se conformó una muestra a partir de nueve centros educativos, pertenecientes a distintos subsistemas con diversas modalidades de gestión institucional. Los hallazgos obtenidos dan cuenta de las particularidades de los liderazgos educativos en el país en base a evidencias, abriendo sendas hacia la evaluación y mejora del ejercicio de los liderazgos en las instituciones educativas del país.

2 - Palabras clave

Directores, liderazgo educativo, liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido, TALIS, Montevideo-Uruguay.

3 - Justificación

Ante los vertiginosos cambios acontecidos a partir de la segunda mitad del siglo XX, el ámbito educativo se ha visto interpelado por múltiples demandas, atravesadas por diversidades y distintos focos de interés. Los liderazgos burocráticos y gerencialistas característicos de otros tiempos, se han mostrado poco operativos y eficaces a la hora de gestionar los centros educativos y su relación con los aprendizajes (Bolívar, 2012).

Siguiendo los aportes de Sarasola y Da Costa (2016) sobre la particular incidencia de los liderazgos en los resultados educativos y su especial afectación en los aprendizajes del alumnado, es que se considera imperioso aplicar una herramienta que pueda analizar las características de los liderazgos en centros educativos del Uruguay. Asimismo, distintas investigaciones dan prueba de los aportes positivos de las gestiones horizontales, en donde los liderazgos distribuidos y liderazgos pedagógicos resultan claves en la mejora del funcionamiento de los centros y los aprendizajes.

En función de los aspectos anteriormente señalados, resulta de crucial relevancia evaluar las características de los ejercicios de liderazgo al interior de las instituciones educativas en el marco nacional. Lo cual podrá impulsar futuras investigaciones y planes, que afecten la superación y el ejercicio de los liderazgos en los centros educativos que promuevan mejores aprendizajes.

Si bien existen herramientas internacionales que analicen el liderazgo, resulta importante considerar una que fusione los aspectos destacados y aplicables de las existentes, con foco en el liderazgo pedagógico y el liderazgo distribuido.

Para tales fines, se elaboró una muestra que abarca nueve centros educativos, tres de carácter público, tres privados de acceso gratuito y tres privados, con el fin de enriquecer el análisis de los liderazgos existentes en cada uno de estos centros, con distintas particularidades de gestión institucional.

En cuanto a las características de los enclaves territoriales de los centros seleccionados, estos pertenecen a la periferia, a la zona céntrica y a barrios de Montevideo. En cuanto a los primeros, forman parte de un espacio geográfico caracterizado por la segregación territorial, con dificultades de acceso a los servicios públicos, conformados por un escaso nivel de ordenamiento territorial, a lo que se suma características de vulnerabilidad socioeconómica.

El segundo grupo de la muestra, pertenece al centro de Montevideo, cuya localización condiciona la característica aluvional de los mismos, con población de origen y condición

socioeconómica diversa. Por último, la zona barrial seleccionada responde a un nivel socioeconómico medio, con estudiantes sin grandes vulnerabilidades pertenecientes a hogares conformados mayormente por profesionales y con altas expectativas académicas. En cuanto al tamaño y población total de los centros, estos resultan muy diversos, situación que enriquece y al mismo tiempo dificulta las posibilidades de análisis.

4 - Objetivos

Objetivo general:

- Aplicar una herramienta internacional adaptada que permita analizar las características del liderazgo en centros educativos en Uruguay, a través del liderazgo pedagógico y el liderazgo distribuido.

Objetivos específicos:

- Adaptar la herramienta TALIS al contexto del Uruguay, para analizar las características de los liderazgos educativos.
- Aplicar dicha herramienta a la muestra seleccionada perteneciente a distintos marcos de gestión (público, privado, privado de acceso gratuito) en diferentes subsistemas educativos nacionales.
- Describir los resultados de la muestra seleccionada.
- Analizar críticamente los resultados de la muestra, a partir de los fundamentos del liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido.

5 - Marco teórico

El trabajo de investigación articula los siguientes conceptos: liderazgo educativo, liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido, herramienta TALIS, perfil profesional, satisfacción laboral, condiciones de la docencia y el aprendizaje, desarrollo profesional de directores y cuerpo docente, condiciones de la docencia y el aprendizaje, dirección del centro, evaluación del profesorado, clima escolar, enseñanza en entornos diversos, iniciación profesional, tutoría del profesorado y satisfacción laboral.

Iniciaremos el respectivo marco teórico abordando el concepto de liderazgo educativo, al entender que este contiene las dimensiones claves que serán analizadas a partir de las concepciones del liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido, mediada por la herramienta adaptada y aplicada.

5.1 - Liderazgo educativo

El foco central que motiva esta investigación, es la aplicación de una herramienta adaptada que analice los liderazgos educativos en centros educativos del Uruguay a través de una mirada crítica desde el liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido.

Se partirá de la definición adoptada por la herramienta TALIS, quien entiende el liderazgo educativo como las acciones que emprende el director para fomentar el aumento del aprendizaje de los estudiantes (Flath citado en TALIS, 2018). Sin embargo, se considera importante enriquecer esta mirada, dada la evolución que ha tenido este concepto de liderazgo a lo largo de los años.

La concepción de liderazgo educativo se discute dentro de una polisemia atravesada por distintos momentos históricos, miradas y construcciones espaciales. Como tal, hace foco en los aprendizajes integrales de los estudiantes en los centros educativos, siendo el director un elemento clave dentro del todo en el desarrollo de tales desempeños. Es por ello que el cuestionario utilizado, enfatiza lugar y mirada del director sobre el decurso institucional.

El liderazgo educativo, integra las características de los liderazgos pedagógicos y liderazgos distribuidos en esta investigación, haciendo énfasis en los directores y en los centros educativos, quienes deben posicionarse autorreferencialmente a partir de las interrogantes propuestas por el cuestionario. El mismo se focaliza en dilucidar las prácticas y características del liderazgo que referencia cada gestión. El liderazgo educativo, no deberá pasar solo por la

dirección del centro, sino por involucrar a todos aquellos que estén comprometidos con la educación, con el impacto sobre los aprendizajes y desarrollo de los estudiantes. En vinculación con lo anteriormente expresado, Liu, Bellibas y Gümü (2020), consideran que el liderazgo no puede focalizarse en una sola persona, así como tampoco centralizarse sólo en la figura de los directores. (p. 434). De igual manera, Bolívar, López y Murillo (2013) señalan que “incrementar la implicación del profesorado en la difícil tarea de tomar buenas decisiones y mejorar la práctica docente, ha de ser el centro del liderazgo escolar” (p. 24). En tal sentido, traspasar las individualidades y permanecer en la organización de las instituciones, resulta un desafío que deben enfrentar los líderes de los centros educativos. Sin embargo, es necesario sostener que “la creación de un ambiente y de unas condiciones que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas, es algo en lo que pueden incidir los equipos directivos.” (Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 22).

El liderazgo educativo según el Marco Conceptual Talis (2018) debe estar bajo las luces de las nuevas políticas de Uruguay, teniendo en cuenta que este se sustenta en el apoyo y el desarrollo de prácticas didácticas de calidad. Tiene como objetivo promover políticas de apoyo al rendimiento estudiantil y al desarrollo de comunidades de aprendizaje. En igual sentido busca impulsar espacios de retroalimentación que fomenten marcos de enseñanza eficaces sustentados en base a elementos de orden empírico. (p.43)

El equipo de trabajo comparte la premisa de Liu, Bellibas, y Gümü, (2020), quienes sostienen que ambos liderazgos tienen influencia directa en los resultados académicos de los estudiantes y que su combinación, reduce cierto tinte de heroicidad vinculado a los liderazgos pedagógicos, complementando así la falta de enfoque que coloca el liderazgo distribuido sobre los aspectos relacionados más a los procesos de aprendizaje y enseñanza (p. 433). Con lo antedicho se reafirma el enfoque integral del liderazgo educativo, que se desarrollará a lo largo de la investigación.

Para finalizar éste aspecto, reafirmamos lo planteado por Contreras (2016), quien sostiene que:

en contraposición a las prácticas y situaciones expuestas, el liderazgo escolar tiende, hoy en día, a enfocarse en lo pedagógico y en la mejora continua y a ser conceptualizado como un fenómeno organizacional en el que se recurre a estructuras horizontales ya principios de distribución entre diversos actores y roles para enfrentar dilemas y retos de complejidad creciente. (p. 239)

En este sentido el liderazgo educativo enfatiza los aspectos de orden pedagógico a fin de lograr una promoción continua; así como también fomentar aquellos aspectos de carácter organizativo, que promueven estructuras funcionales horizontales que imbrican a los distintos actores sociales, a partir de sus roles en la resolución de conflictos y situaciones al interior de las comunidades educativas.

5.2 - Liderazgo pedagógico

Como tal según Gajardo y Ulloa (2016), constituye un concepto que a lo largo del tiempo ha adoptado diferentes significaciones, dado que han existido dos tipologías cercanas con relación al concepto de liderazgo pedagógico, las cuales obedecen a tradiciones con objetivos distintos. Por su parte, las teorías de liderazgo instruccional tienen origen norteamericano y han puesto foco en las acciones por parte de los líderes, el comportamiento de los docentes y su relación con las actividades que afectan directamente el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, las teorías que han tenido origen inglés han colocado el énfasis en construcción de un liderazgo centrado en el aprendizaje. (p.5). “El primer concepto se ha relacionado con asegurar la calidad de la enseñanza; el segundo, se ha concentrado en incorporar un amplio espectro de acciones de liderazgo para sostener el aprendizaje y sus resultados” (Gajardo y Ulloa, 2016, p. 5)

Actualmente tal como señalan Gajardo y Ulloa (2016), la literatura a su respecto ha conformado una integralidad entre ambas tradiciones, aunando sentidos al interpretar que el liderazgo pedagógico, refiere a las conductas y prácticas ejercidas por los directores, evaluando a sus docentes y promoviendo asimismo contacto con la totalidad de la comunidad educativa. Por otra parte, conforma un liderazgo que focaliza en lo curricular pedagógico, sin abandonar por completo la gestión o aspectos de orden administrativo. Teniendo como elemento central, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir del impulso de objetivos claros, atendiendo a la planificación del currículo, la evaluación docente y promoción del desarrollo profesional. Por tanto, el liderazgo pedagógico, debe ser interpretado como un liderazgo para el aprendizaje (p.5).

En tal sentido Gajardo y Ulloa (2016) señalan que, los establecimientos escolares focalizan su tarea en prácticas que posibiliten instituir propósitos y metas compartidas por la comunidad educativa; donde el desarrollo profesional de los docentes y las condiciones

organizacionales, devengan en la promoción de una cultura de colaboración al interior del Centro (p.6).

Desde el marco nacional por intermedio del informe Aristas (2022), señala que el fin primero de las prácticas educativas es impulsar actividades de enseñanza, que estimulen altos niveles de aprendizaje en los estudiantes. (p. 13). Desde esta óptica, el lugar del director, se encuadra en una lógica desde la cual debe promover altos estándares académicos, estimulando a los docentes “para la toma de riesgos y aplicación de nuevos métodos de enseñanza” (Aristas, 2022, p. 13).

En tal sentido como plantean Liu, Bellibas, y Gümus, (2020), el director es visualizado como líder pedagógico, quien supervisa y evalúa el desempeño instructivo de los docentes, con relación a la visión y las metas de la escuela, proporcionándoles retroalimentación, a fin de la mejora de sus estrategias y técnicas instructivas (p.433).

En opinión de Contreras (2016), la mejora de los centros depende fundamentalmente del enriquecimiento y desarrollo de las capacidades de las personas que la conforman. (p. 247). Lo que estaría denotando, la insuficiencia de un liderazgo pedagógico centrado en la figura del director, dado que “sin el correspondiente empoderamiento de cada comunidad escolar, ni la escuela autónoma, (...) el desarrollo de la escuela y de la educación, no son posibles” (Contreras, 2016, p. 247).

5.3 - Liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido, debe ser entendido como una práctica compartida, que promueva responsabilidades y objetivos comunes, en donde la meta primordial tienda a la mejora de la calidad educativa, sin recaer exclusivamente en la figura del director. Se busca promover con ello, la construcción de comunidades profesionales de aprendizajes, que faciliten la construcción de espacios propicios para el cambio y la mejora.

Siguiendo una perspectiva de carácter histórico, Bolívar, López y Murillo (2013), plantean esta visión distribuida del liderazgo, como heredada de dos puntos de vista que tuvieron su auge en la última década del siglo XX. Por un lado, un liderazgo pedagógico y por el otro, uno que impulse el empoderamiento y liderazgo de los docentes, como base para la mejora y como una nueva forma de profesionalidad en el ámbito de las organizaciones educativas (p. 32).

Siguiendo la línea de pensamiento de Bolívar, López y Murillo (2013), este tipo de liderazgo asume que hay más implicados de lo que se observa en la práctica, dado que éste liderazgo resulta ser compartido y descentrado, en razón de un número significativo de individuos que asumen diferentes responsabilidades. Este liderazgo, alude al modo en que se configura el fenómeno y su naturaleza misma. Desde este punto de vista, la perspectiva de liderazgo distribuido no se traduce a un fenómeno o a una práctica individual, sino a una constitutivamente social, en el entendido que distribución no equivale a delegación, participación y colaboración, así como tampoco se trataría de un co-liderazgo; sino de compartir las responsabilidades (p. 33).

Este tipo de liderazgo, mantiene su visión más centrada en el liderazgo mismo y no tanto en la gestión organizativa, es visualizado ya no de forma piramidal, donde los equipos directivos se encuentran en un extremo superior, sino en la horizontalidad de las decisiones y las responsabilidades, ya que:

se ha ido produciendo un desplazamiento del foco de atención desde la gestión organizativa hacia el liderazgo y así el núcleo central de las organizaciones escolares, esto es, los procesos de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que identificar el liderazgo con quien ocupa posiciones formales se ha pasado a entenderlo de forma más amplia, compartida o distribuida. De este modo, de considerar la cúspide como la clave del liderazgo, actualmente lo situamos en el centro de las relaciones. En lugar de centrarse en el “que” de la dirección (personas, estructuras, funciones y roles, rutinas) se pasa al “cómo” el liderazgo se realiza a través de prácticas comunes y habituales implicadas en rutinas y funciones de liderazgo. (González, citado en Bolívar, López y Murillo, 2011, p.22).

Lo anteriormente señalado, no implica que el director deje de ser una figura relevante en los sistemas de liderazgo distribuido. Incluso en estos contextos, el director es quien sigue instando las distribuciones del liderazgo y estando al frente del liderazgo educativo y de la gestión administrativa (Talis, 2018, p. 44).

Es importante tener en cuenta que el liderazgo distribuido no conforma aquel liderazgo que resulte más sencillo de llevarse a la práctica, muy por el contrario, el liderazgo distribuido estaría representando un liderazgo más exigente para aquellos que deban ejercerlo, dado que requiere un mayor proceso de coordinación, en razón de las diferentes responsabilidades asignadas a los distintos actores. Lo que exige también, potenciar las múltiples capacidades de los miembros de la comunidad, existiendo una supervisión permanente sobre las actividades y

las implicancias de sus acciones, en pro del desarrollo de una comunidad educativa, en constante crecimiento y mejora. (Leithwood citado en Bolívar, López y Murillo 2013, p.34).

A pesar de las consideraciones anteriores y del valor horizontal de sus aportes al interior de las comunidades educativas, el liderazgo distribuido por sí solo, resulta insuficiente y muy difícil de implementar. Dado que este debe ser complementado desde un liderazgo de carácter pedagógico, vinculado a la figura del director de los centros.

5.4 - TALIS

La herramienta TALIS (Teaching and Learning International Survey en inglés), es un instrumento reconocido a nivel internacional desde el año 2008, desarrollado por la OCDE¹, aplicado en más de 40 países, con un ponderado reconocimiento a nivel global.

TALIS (2018) tiene por objeto, generar indicadores internacionales, sólidos y pertinentes; a fin de brindar a los países, niveles de análisis que le permitan revisar y desarrollar políticas educativas que promuevan condiciones de mejora para una enseñanza y aprendizaje efectivos, brindando marcos de profesionalismo, confiabilidad y validez. (pp.16-17).

El cuestionario TALIS (2018), el cual fue modificado y adaptado por el grupo de trabajo, a la realidad uruguaya, conceptualiza al liderazgo educativo, a partir de cuatro consideraciones primordiales, a saber:

1. Quiénes son los directores: perfil profesional y desarrollo de los directores.
2. Qué hacen los directores: papel, función y labor del director, liderazgo educativo, condiciones, carga de trabajo, horas de autonomía, función y tareas.
3. Liderazgo distribuido y sus prácticas
4. Satisfacción laboral del director (p. 44).

¹ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es una organización internacional cuya misión es diseñar mejores políticas para una vida mejor.

5.5 - Desarrollo Profesional de Directores y Cuerpo Docente

El desarrollo profesional, hoy se encuentra en el centro de la discusión educativa, colocándolo en un lugar de privilegio a la hora de pensar en “buenos docentes”. La percepción de los directores sobre su relevancia, el lugar que le dan los docentes y la posición que tiene en las políticas educativas, conlleva consecuencias directas, sobre el desarrollo de los estudiantes y sus resultados.

El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar. Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo de docente. (Marcelo, 2014, p.1)

Esta construcción sobre el desarrollo profesional es reafirmada por Terigi (2009), considerándolo como una herramienta que conforma el espiral de la profesión docente, no siendo suficiente lo aprendido en una formación inicial; continuamente, los docentes, deben nutrirse de nuevos conocimientos, conformándose por un mosaico no sólo de experiencias, sino de saberes, estratégicos en el sistema educativo dinámico que vivimos (p. 154).

Los directores tienen un lugar fundamental en el desarrollo profesional. En primera instancia, entendiendo la importancia que tiene en su rol, complejizado en algunos casos por el multiempleo y las exigencias del sistema, que no permiten una verdadera formación profesional. En segundo lugar, generando espacios internos de desarrollo profesional, en los centros educativos, entendiendo que “la calidad docente es el factor de mayor impacto en el aprendizaje. La formación y el desarrollo profesional del cuerpo docente en ejercicio se vuelven con ello componentes claves en el diseño, desarrollo y mejora de la calidad escolar” (Contreras, 2006, p. 235).

Los directores y docentes de un centro educativo deben tener espacios de formación, que como plantea Hunt (2009), son necesarios para fortalecer la educación en América Latina, así como contar con una formación continua, especialmente hacia aquellos docentes más jóvenes en los distintos centros (p. 29).

La literatura sugiere que los docentes que poseen un fuerte sentido de eficacia y compromiso son los que más probablemente se mantengan en la profesión. Estas cualidades no son innatas; existen muchos ejemplos de proyectos exitosos en América Latina que demuestran que el sentido de eficacia del docente y el nivel de compromiso aumenta, cuando reciben

desarrollo profesional que les permita no solo mejorar su relación con sus alumnos, sino también el aprendizaje de los estudiantes (Hunt, 2009, p. 30).

El liderazgo de los centros educativos no puede alejarse de la tarea de reflexionar en torno a la promoción del desarrollo profesional de sus docentes, impulsando estrategias que fomenten el sentido de autoeficacia y compromiso de sus profesionales docentes, a partir de la formación continua. Las políticas educativas por su parte, deben acompañar el desarrollo profesional, aumentando la oferta, realizando propuestas acordes a las características de los diferentes roles que conforman los sistemas educativos, profundizando la escucha a la hora de pensar la implementación de las propuestas.

5.6 - Condiciones de la Docencia y el Aprendizaje

Los docentes constituyen un componente clave a la hora de pensar en los niveles de aprendizaje de los alumnos. Altos rendimientos académicos y aprendizajes significativos, devienen fundamentalmente del ejercicio de prácticas docentes de calidad. Por ende, las características de este, su desarrollo profesional, la formación continua, la satisfacción y la autoeficacia docente, constituyen elementos claves a la hora de promover aprendizajes profundos y en calidad de los estudiantes.

En tal sentido y según la Guía del profesorado de TALIS (2018), los profesores constituyen los principales ejecutores del liderazgo académico, gracias a la comprensión de los objetivos del plan de estudios, su trabajo implementado y las altas expectativas que tienen respecto a cada uno de sus estudiantes.

En promedio en todos los países participantes en TALIS, más del 90 % de los directores escolares declaran que sus profesores suelen dar muestras de estos aspectos del liderazgo académico” (Guía del profesorado TALIS 2018, p. 11). Asimismo, y continuando con esta Guía, afirma, que las investigaciones sugieren que proveer retroalimentación a los profesores sobre sus métodos, es una de las mejores maneras de ayudarlos a reflexionar sobre sus prácticas docentes y a mejorarlas (p. 18). En tal sentido, sería fundamental el desarrollo de estructuras de soporte dirigidas a los profesores núbiles, por intermedio de diversos mecanismos de mejora entre los que se recomiendan instancias de tutela o mentoría, ejercida por docentes experimentados. De esta manera, estos marcos deben ser entendidos, “como estructura de apoyo en los centros, mediante la cual los docentes más experimentados apoyan a los que tienen menos o ninguna

experiencia. Esta estructura puede involucrar a todos los docentes o solo a los nuevos y (...) es considerada como parte integral del proceso de enseñanza” (Informe TALIS, 2018, p. 170).

Como tal, la tutoría señalada cumpliría funciones de orientación, instrucción, guía, apoyo y evaluación del docente, donde los consejeros se transforman en soportes, modelos a replicar, asesores, críticos y supervisores de los docentes con trayectoria laboral iniciática o con alguna dificultad en el ejercicio de sus prácticas, a fin de desarrollar diálogos colaborativos. De este modo, la tutoría o mentoría, favorecen según Furman, Larsen y Giorgi, (2020) “al aprendizaje y desarrollo metodológico del profesorado, además de contribuir a la definición de sus creencias, valores y competencia docente” (p. 6). De esta manera, afirman que, “a medio y largo plazo, la tutoría influye en los comportamientos y decisiones que los docentes tomarán a lo largo de su carrera” (Furman, Larsen, y Giorgi, 2020, p.6).

En cuanto a la trayectoria profesional y la formación continua, la literatura afirma que los nuevos profesores enfrentan “una curva de aprendizaje muy pronunciada en los primeros tres a cinco años en el cargo / período en el cual/, los sistemas escolares tienen una valiosa oportunidad para respaldar y maximizar su desarrollo profesional. Así, los programas de mentoría por pares o tutoría por capacitadores expertos resultan especialmente importantes”. (Furman, Larsen, y Giorgi, P, 2020, p.6)

5.7 - Dirección del Centro

La dirección de un centro educativo es uno de los roles más importantes dentro de una institución. La misma incide y condiciona el flujo institucional, los fines, la toma de decisiones, la práctica, la comunicación de los agentes educativos y los aprendizajes de los estudiantes. En tal sentido:

la gestión del centro educativo depende, en gran medida, del rol del director, de su capacidad de liderazgo, de aunar los esfuerzos de los diferentes protagonistas, docentes, estudiantes y comunidad educativa, en aras de lograr las metas comunes, previamente consensuadas y definidas. (Moos & Huber, citado en Sarasola, Da costa, 2016)

Como tal, TALIS (2018) plantea que el objetivo central de toda institución educativa pretende ofrecer a sus estudiantes la mejor experiencia posible de aprendizaje. Los directores se enfrentan a tareas y retos que desvían sus esfuerzos en distintas direcciones, aun así, este objetivo central debe mantenerse vigente, lo que en muchas ocasiones es difícil, ya que no siempre cuentan con un amplio equipo director o con un liderazgo compartido, que les permita

delegar para dedicar un mayor tiempo al liderazgo académico (p.11). En acuerdo con esto, la OCDE (2008) plantea que “es por tanto necesario que el liderazgo pedagógico de los directores no se vea afectado excesivamente por las tareas burocráticas y administrativas que tradicionalmente se han venido asociando a los cargos de dirección” (p. 41).

Es por ello que el rol de la dirección para la OCDE (2008), además de ser un factor importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, se encuentra directamente relacionado con los resultados del centro educativo, la motivación, el clima escolar y las capacidades de los docentes (p.41). “Además, la investigación reciente muestra cómo un director eficaz puede mejorar el rendimiento académico de los alumnos, con una incidencia incluso superior a la del propio docente, así como ayudar a mantener la estabilidad de las plantillas” (Branch, et al. citando en Talis, 2013, p. 41).

Es importante reconocer que cada equipo directivo marcará su propio camino y estilo, con sus determinadas direcciones para lograr un mejor funcionamiento del centro, así como también que cada contexto puede demandar distintas competencias y habilidades. Resulta necesario considerar siguiendo a Bolívar (2011), que existen un conjunto de competencias genéricas que son requeridas para el ejercicio de un modelo de dirección deseable. Las cuales se mueven entre aquello que es preciso para hacer que la escuela funcione, y un conjunto de competencias relacionales, que posibiliten que, si estas dos se fusionan, será mejor el resultado.

Así, en toda organización escolar que quiera garantizar el éxito educativo a todos los directivos y qué competencias es necesario implementar (Bolívar, 2011, p. 258).

En acuerdo con lo planteado por los autores anteriormente citados y TALIS, resulta de gran relevancia generar espacios para el desarrollo del liderazgo distribuido, que además de tener múltiples beneficios en cuanto a lo pedagógico, tiene como características el reparto tareas y las decisiones, abordadas por distintos miembros del equipo, lo que permitiría a la dirección hacer foco en lo pedagógico.

5.8 - Evaluación del profesorado

Los directores constituyen figuras claves al interior de los Centros Educativos con respecto a los procesos de evaluación, supervisión y mejora de las prácticas docentes. Pudiendo utilizar éstos procesos, como instancias de reflexión de carácter multidimensional y no sólo como espacios de promoción profesional. En tal sentido y según Martin (2002) “para que un

centro se convierta en una institución que aprende, necesita estar articulado sobre unas características que hagan viable la cultura de la reflexión. (...) uno de los objetivos de la supervisión es conseguir reconstruir la cultura de los centros, creando progresivamente las condiciones y el contexto más favorables para que se conviertan en comunidades de aprendizaje y desarrollo” (p. 7). Es por ello, que “conseguir que un centro pase de su situación actual a convertirse en una comunidad profesional con capacidad de autodesarrollo es un proceso largo, que en principio nunca termina y que experimenta varias fases: la escuela fragmentada, el centro como proyecto conjunto de visión y el centro educativo que aprende y se desarrolla” (Martin, 2022, p. 9).

En tal sentido, los elementos para el cambio-mejora, “no aparecen de repente ni por generación espontánea y tienen que ver con condiciones estructurales, (...) la mayor o menor autonomía que tiene el centro, con la capacidad de organización de la misma institución y “(...) las actitudes de los profesores” (Martin, 2002, p. 9). En este marco, asesorar se convierte en un proceso de mediación que contribuye a que la práctica y acción educativa se torne “reflexiva e investigadora (...) un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre el conocimiento disponible sobre educación, los contextos y problemas concretos de los centros y de los profesores, que son quienes tienen el papel fundamental en la modelación de la práctica educativa y en la construcción de conocimiento desde ella”. (Martin, 2002, p. 10)

5.9 - Clima Escolar

Este debe ser considerado un elemento intrínseco en la concepción de liderazgo educativo, tal como lo plantea Herra y Ballesteros (2014), dado que en la actualidad hablar de calidad educativa, implica revisar y asimismo mantener actualizado los modelos pedagógicos, así como también los contenidos curriculares sin descuidar todos aquellos elementos que resulten favorecedores al desarrollo de una positiva convivencia escolar, que posibiliten la formación plena de los estudiantes. (p. 11).

Así como los autores se refieren a que el clima escolar no solo implica la sensación del bienestar dentro de la institución, sino también como aquellos procesos que dan sentido a la cotidianidad de cada centro educativo.

En tal sentido, la relación entre el clima escolar y el bienestar docente y su doble implicancia, ponen énfasis en la importancia de trabajar en ambos, para generar espacios de bienestar educativos, que promuevan no solo la satisfacción laboral, sino también el bienestar

estudiantil. Los liderazgos educativos, tienen que atender al clima escolar, según Talis (2018), los directores tienen una importante tarea dedicada a fomentarlo, ya que un clima escolar adecuado, promueve mejores resultados (p.10).

Por otra parte, el clima escolar no puede entenderse sin la promoción de la colaboración entre docentes, ya que:

los propios hallazgos de la OCDE muestran que la colaboración entre profesores tiene un impacto positivo tanto en el bienestar de los docentes como en su confianza en sí mismos. Además, los investigadores recomiendan esta cooperación entre compañeros, por motivos diversos y la presencia o ausencia de esta colaboración puede definir las condiciones laborales y la experiencia profesional de la comunidad docente (Guía del profesorado TALIS 2018, p. 13).

Desarrollar este tipo de acciones, necesita de una intencionalidad de los directores, siendo el tiempo y la planificación, fundamentales para llevarlas adelante. Es por ello que Talis (2018), reafirma la necesidad de generar espacios de intercambio entre pares, visitas de clase, coordinación y comunicación asertiva, naturalizando la colaboración directa entre docentes, apostando a la creación de comunidades de aprendizaje (p. 15).

Así entonces, el clima escolar, debe entenderse como una fusión de acciones que lo construyen y lo desarrollan, promoviendo espacios de satisfacción laboral que repercutan en los estudiantes. En palabras de Hunt (2009) “los docentes no trabajan en el vacío, y un docente solo trabajando individualmente, no puede cambiar la cultura de una escuela” (p.21), así como tampoco, un líder educativo, no puede visualizarse a sí mismo como un héroe creador.

5.2.1 - Enseñanza en entornos diversos

El marco conceptual de Talis, expresa que la diversidad según esta perspectiva, es un recurso que puede llevar a un mayor conocimiento y una mayor apertura hacia otras culturas y a la mejora de las habilidades interculturales (p. 78).

Como tal, la diversidad crea recursos que enriquecen y conforman instancias de promoción de aprendizajes en torno al respeto de la multiculturalidad y la diferencia. Brinda, asimismo, “la oportunidad de comparar prácticas y políticas relativas a los aspectos de la equidad” (Marco conceptual Talis, 2018, p. 79). Promoviendo de igual modo, una cultura de respeto, integración y colaboración. Donde los docentes, deberán cumplir roles claves en la

promoción de tales objetivos, a partir de prácticas bien diseñadas que redunden en aprendizajes para la vida y la ciudadanía.

5.2.2 - Iniciación profesional y tutoría del profesorado

Talis (2018), identifica como necesaria la formación en aquellos docentes noveles en las instituciones educativas, ya que la formación inicial no resulta suficiente a las características actuales de las aulas en su multiplicidad y diversidad. Lo ideal sería contar con una cultura formativa y tutorada de iniciación docentes (p. 151). “En concreto, hay evidencia empírica de que los estudiantes cuyos profesores han recibido orientación inicial obtienen más beneficios de su aprendizaje que aquellos cuyos profesores no tuvieron acceso a dicha formación” (Helms-Lorenz, et al., citado en Talis, Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje, 2013, p-151).

En Uruguay no existen formalmente programas de iniciación docente, por lo que no es posible encontrarlos con este destino en centros educativos públicos, quedando a criterio de los equipos de gestión y financiación de los recursos de los centros privados, o privados de acceso gratuito.

Siguiendo con la línea de Talis (2018), podría existir actividades de iniciación, orientadas al apoyo, en espacios de coordinación, reuniones o ámbitos creados por cada centro, siendo formales o informales, dependiendo del carácter que el equipo directivo pretende brindarle (Talis, Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje, 2013, p- 151).

5.2.3 - Satisfacción Laboral

Esta se relaciona directamente con la autoeficacia docente, no son sinónimos. Por su parte Talis (2018) entiende la autoeficacia, como la confianza que los docentes tienen con respecto a su trabajo, señalando asimismo que la satisfacción laboral se relaciona con la autopercepción sobre la realización profesional y personal, teniendo asimismo en cuenta, la gratificación que reciben en el trabajo (p. 280). Las investigaciones sobre la temática en cuestión demuestran que el rendimiento laboral se relaciona con respecto a la satisfacción que cada empleado desarrolla. Pero en los marcos educativos, el tipo de trabajo, no puede compararse, por ejemplo, con una fábrica, por ende, la construcción y promoción de la satisfacción laboral se debe construir con bases teóricas distintas.

Liu, Bellibas y Gümüs (2020), diferencian la satisfacción laboral educativa de otros empleos, pero coinciden en que las dimensiones cognitivas y afectivas, la conforman. En los docentes se asocia la satisfacción laboral a la valoración que hacen de su trabajo, el nivel de expectativa que le genera y su entorno actual de trabajo, así como también a la proyección profesional que cada uno haga (p. 432).

Los directores deben ser promotores de espacios de trabajo, que permitan que los docentes quieran permanecer en el centro educativo, “mejorar la satisfacción laboral es un medio para contribuir al logro de los objetivos de una organización” (Talis 2013, p. 160). En este sentido:

los directores escolares pueden crear entornos, políticas y prácticas en la escuela que hagan de este trabajo algo divertido y satisfactorio, con vistas a evitar que los profesores abandonen la escuela o la profesión. Por ejemplo, crear un entorno en el que los profesores se sientan apreciados por sus aportaciones les ayudará a sentirse más satisfechos con su profesión y realizados en el trabajo (Guía del profesorado TALIS 2018, p. 25)

Cabe señalar, que también es importante trabajar en la autoeficacia y satisfacción laboral de quienes conforman los equipos de dirección, ya sea por parte de las autoridades, fundaciones, u otros actores de la educación. Los directores deben aliviar el estrés de los profesores, o al menos ofrecer herramientas o habilidades que puedan usar por su cuenta (...). Sin embargo, los directores escolares no podrán ayudar a sus trabajadores si no son conscientes de que sufren estrés” (Guía del profesorado TALIS 2018, p. 27)

6 - Metodología de la investigación

La metodología seleccionada para esta investigación posee un perfil cuantitativo, dado que la herramienta fundamental para la construcción de la muestra constituye un cuestionario. Su objeto general, tiene por fin medir el grado o la forma en que los sujetos encuestados dan cuenta de intereses, interpretaciones y conceptos, dándole contenido a las variables propuestas (Canales, 2006, p. 67). Se considera que, al aplicar un cuestionario como herramienta cuantitativa hacia el proceso de investigación, al mismo tiempo se recoge y se construye información, la que luego será procesada y analizada a la luz de un marco teórico específico (Canales, 2006, p. 72).

El tipo de estudio que se propone iniciar, adoptará un carácter exploratorio, el que según Batthyány y Cabrera, M (2011) sirve para preparar el terreno sobre aquellos temas en donde

existe poca investigación. Este estilo de investigación, se caracteriza por su mayor flexibilidad y su amplitud metodológica, vinculado a estudios de carácter explicativo o descriptivo (p.33).

La escasa exploración en esta área, y la casi total ausencia de antecedentes analíticos sobre esta temática en nuestro país, admite la construcción de un camino que permita a otros desarrollar posibles futuras investigaciones. Para tales fines, se elaborará una muestra en base a nueve centros educativos, tres de carácter público, tres públicos de gestión privada y tres privados, con el fin de enriquecer el análisis de los liderazgos existentes en cada uno de estos centros, con distintas particularidades de gestión institucional.

Tal como lo plantean McMillan y Schumacher (2005), los sujetos o población elegida (en este caso los directores) conformarán el muestreo intencionado. El cual se caracteriza por una selección por parte del investigador, de elementos particulares aplicables a la población que será representativa (p.140). Con relación al tamaño de la muestra, en una investigación exploratoria es aceptable un tamaño de muestra pequeño; ya que resulta tolerable cierto margen de error en los resultados.

En cuanto a las características de los enclaves territoriales de los centros seleccionados, estos pertenecen a la periferia, a la zona céntrica y a barrios de Montevideo. Los primeros, pertenecen a un espacio geográfico caracterizado por la segregación territorial, con dificultades de acceso a los servicios públicos, conformados por un escaso nivel de ordenamiento territorial a lo que se suma características de vulnerabilidad socioeconómica.

El segundo grupo de la muestra, pertenecen al centro de Montevideo, cuya localización condiciona la característica aluvional de los centros, con población de origen y condición socioeconómica diversa. Por último, la zona barrial seleccionada responde a un nivel socioeconómico medio, con estudiantes sin grandes vulnerabilidades pertenecientes a hogares conformados mayormente por profesionales y con altas expectativas académicas.

En relación con el tamaño y población total de los centros, estos resultan muy diversos, situación que enriquece las posibilidades de análisis, a fin de dar cuenta de las características y preponderancias de los estilos de los liderazgos en Uruguay.

Universo: Escuelas, liceos, UTU, públicas, privadas y privadas de acceso gratuito.

Unidad de análisis: Equipos de dirección de los centros.

TABLA 1 - MUESTRA

<i>Variables</i>	Centros A	Centros B	Centros C
<i>Tipo de gestión</i>	pública	privada	privada de acceso público
<i>Características socioeconómicas</i>	vulnerable	media	vulnerable
<i>Localización</i>	Área Metropolitana de Montevideo	Área Metropolitana de Montevideo	Área Metropolitana de Montevideo
<i>Antigüedad</i>	Más de 20 años	Entre 1 y 5 años Más de 20 años	Entre 1 y 5 años

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

7 – Herramienta TALIS adaptada como instrumento de investigación.

El instrumento de investigación fue adaptado y modificado a las condicionantes del sistema educativo uruguayo, su contexto e idioma. En su versión original 2018, la misma, fue pensada en su aplicación en la Educación Media Básica. Los criterios de adaptación se centraron fundamentalmente en su aplicación a todos los subsistemas y niveles de la educación uruguaya.

Utilizar un instrumento ya existente, según Canales (2006) facilita espacios de crítica y perfeccionamiento de lo ya dado que crear una herramienta nueva, bajo nuevos procesos de operacionalización. Canales, afirma que “un cuestionario siempre será mejor cuantas más personas contribuyan a su formulación (...), cada una aportando una diferente experticia y punto de vista” (p.67), resultando finalmente un trabajo enriquecido.

Por tal, la herramienta seleccionada, adaptada y modificada, permite analizar si las características del liderazgo se encuentran en algún sentido condicionadas por el perfil de gestión, por ende, la muestra se conforma a partir de centros públicos, privados, y privados de acceso gratuito. Así mismo, la selección abarca tres subsistemas (Dirección General de Educación Primaria, Dirección General de Educación Secundaria, Dirección General de Educación Técnico Profesional) de los cuatro existentes en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

La composición de la muestra, es construida a partir de vinculaciones profesionales y las conclusiones logradas, serán analizadas bajo la óptica de los últimos aportes de investigación sobre los liderazgos pedagógicos y distribuidos, desde una mirada crítica; que tenga por objeto el desarrollo de recomendaciones en pro de la mejora de los liderazgos en las instituciones educativas uruguayas.

En última instancia, y retomando las consideraciones de Canales (2006) el mejor de los instrumentos puede generar resultados no totalmente perfectos, dado que en toda encuesta “siempre hay preguntas que no funcionan y que se dejan sin analizar, lo importante es que exista un buen núcleo de preguntas fiables, validas e interesantes” (p.67). Es por esto, que para intentar minimizar lo máximo posible este tipo de errores, se utiliza una herramienta de jerarquía internacional, adaptada a la realidad uruguaya.

Para Canales (2006), la efectividad de una investigación cuantitativa depende de la calidad de los datos que se pretenda analizar. En tal sentido, estos últimos se encuentran condicionados por el instrumento bajo el cual se haya decidido registrarlos, aspecto que incide sustancialmente sobre la calidad de la investigación. (p. 63). Una vez obtenidos los datos, el objeto es traducir los resultados en variables y conceptos teóricos, teniendo en cuenta el lenguaje, las formas de expresión y la cultura de los sujetos investigados. El marco de análisis de las respuestas, siguiendo a Canales (2006) está condicionado por una serie de tópicos definidos por parte del equipo de investigación, quienes asimismo consideraron experticias de orden metodológico, teórico y socio-antropológico, que guíen el análisis de los resultados (p. 66)

8 - Análisis de datos

A la luz de los resultados de la aplicación de la herramienta adaptada y modificada al marco educativo nacional al que se circunscriben las muestras seleccionadas, los datos obtenidos serán mediados por el marco teórico y una mirada crítica desde el liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido. Se busca con ello, dilucidar las características y prácticas del ejercicio de liderazgo de los centros educativos seleccionados en Uruguay, permitiendo aplicar esta herramienta en futuras investigaciones.

9 - Referencias de análisis

A posteriori serán presentados los centros educativos que componen la muestra, sus características generales y modalidades de gestión. Los resultados serán explicitados a partir de tablas, las cuales serán organizadas en torno a las distintas subdimensiones que conforman el cuestionario y aglomeran las interrogantes que buscan analizar los funcionamientos institucionales a partir del liderazgo distribuido y del liderazgo pedagógico.

TABLA 2 – REFERENCIAS DE ANÁLISIS

Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Gestión Privada	Gestión Pública	Gestión privada, de acceso gratuito	Gestión Privada	Gestión Pública	Gestión privada, de acceso gratuito	Gestión Privada	Gestión Pública	Gestión privada, de acceso gratuito
Educación Primaria			Educación Secundaria			Educación Técnico Profesional		

Fuente: elaboración propia

La primera subdimensión que se presenta en el cuestionario aplicado, se circunscribe bajo el rotulado: **Información de carácter general sobre usted**. El mismo tiene por objeto, recoger datos genéricos sobre los directores de la muestra, así como informaciones sobre su nivel máximo de desarrollo profesional alcanzado y su proceso presente de actualización. Las preguntas referidas a las intenciones ya mencionadas, se extienden entre los numerales uno y nueve.

9.1 - Perfil de los directores que conforman la muestra

Aquellos directores que participaron, se encuentran comprendidos entre los 33 y los 56 años, cuatro son mujeres y cinco hombres.

En cuanto a la experiencia laboral, como directores de cada centro en cuestión, no superan una antigüedad mayor a seis años en el cargo, condicionado por los años de existencia

del Centro, como por la permanencia en el cargo por concurso como director, o el caso particular de la directora del liceo público, quien presenta la condición suplente por Art. 20².

La muestra denota un desarrollo profesional continuo, donde ocho de los nueve directores evidencian una formación superior de grado, posgrado de especialización o máster. Siendo la excepción la directora del liceo Público, quien llegó al cargo por el ya mencionado Art. 20 limitada su formación al grado docente.

TABLA 3 - EXPERIENCIA LABORAL.

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Experiencia laboral como director en centro	1	6	11	3	1	14	2	2	7
Experiencia laboral como director en total	5	11	11	3	2	23	2	8	7
Experiencia laboral en otros puestos de gestión	0	0	6	0	11	5	8	0	9
Años de docencia directa	0	29	30	19	13	35	6	25	0
Años de docencia indirecta	7	0	33	3	13	28	4	0	0
Años en otros empleos	2	29	2	0	0	5	0	7	9

Fuente: elaboración propia

La muestra denota un desarrollo profesional continuo, donde ocho de los nueve directores evidencian una formación superior de grado, posgrado de especialización o máster. Siendo la excepción la directora del liceo Público, quien llegó al cargo por el ya mencionado Art. 20 limitada su formación al grado docente.

² Estatuto del funcionario docente de la Dirección General de Educación Secundaria, Ordenanza No 45, 1993, que dice: La Dirección de cada establecimiento educacional estará integrada por el Director y los Subdirectores correspondientes, si los hubiere. El cargo de Director no podrá quedar acéfalo. En caso de vacancia asumirá de inmediato el Subdirector que preceda en el orden escalafonario. Si no hubiere Subdirector, transitoriamente y hasta que se provea el cargo mediante los mecanismos previstos en el artículo 32, asumirá la Dirección el docente del establecimiento que tenga precedencia en el sistema escalafonario de acuerdo con el criterio establecido en el artículo 13.

TABLA 4 - SITUACIÓN LABORAL

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Situación laboral actual, tiempo completo con grupo/s a cargo			X		X	X		X	
Situación laboral actual, tiempo completo sin grupo/s a cargo	X			X			X		X
Situación laboral actual, tiempo parcial con grupo/s a cargo									
Situación laboral actual, tiempo parcial sin grupo/s a cargo		X							

Fuente: elaboración propia

La posibilidad de fomentar el desarrollo profesional, se acompaña del tiempo que disponen los directores; en la muestra solamente la directora de Primaria pública tiene un empleo parcial sin grupos a cargo; lo que a priori puede indicar mayor tiempo para continuar profesionalizándose. Los tres directores del sistema privado, no tienen grupos a cargo, dedicando su tiempo laboral a la gestión del centro. Por su parte, los integrantes del sistema público a excepción del sistema escolar público tienen grupos de docencia directa. Asimismo, en los directores de los centros privados de acceso gratuito, sólo uno de ellos no posee grupo a cargo.

TABLA 5 - DESARROLLO PROFESIONAL

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Nivel educativo más alto	Lic. o Pos	Lic. o Pos	Máster	Máster	Profesorado	Máster	Máster	Lic. o Pos	Lic. o Pos

Fuente: elaboración propia

El siguiente aspecto, aborda consideraciones respecto a la profesionalización de los directores. De los nueve encuestados, solamente tres no presentan ningún aspecto formativo relacionado a la gestión, siendo para este caso las tres directoras de menor edad. Solamente la directora de Primaria privada, no presenta formación alguna en el último año. Mientras los restantes, denotan una tendencia positiva hacia el desarrollo profesional en educación.

Desde un punto de vista genérico, el sistema educativo uruguayo no exige como condición *sine qua non*, la formación en gestión, a excepción explícita de Educación Primaria Pública. Sin embargo los nuevos lineamientos educativos nacionales, referenciados desde la

Administración Nacional de la Educación Pública Consejo Directivo Central (ANEP - CODICEN) promueven dicha formación³.

TABLA 6 - DESARROLLO PROFESIONAL INCLUIDOS EN LA FORMACIÓN.

En la educación o formación formal que usted completó, ¿se incluyeron los siguientes aspectos? Si la respuesta es afirmativa, ¿recibió esta educación antes o después de ocupar un puesto de director?

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Formación para la administración o dirección de centros educativos	Nunca	Antes	Antes	Antes	Nunca	Antes y después	Antes	Antes y después	Nunca
Programa o curso de formación/educación como Docente	Antes	Antes y después	Antes	Antes	Antes	Antes	Antes	Después	Nunca
Formación o curso de liderazgo.	Nunca	Antes y Después	Después	Antes	Después	Después	Antes	Después	Antes y después

Fuente: elaboración propia

De los directores que conforman la muestra, seis de ellos poseen formación en gestión y administración de centros educativos, constituyendo seis del total. De los tres restantes, solo la UTU privada de acceso gratuito no posee formación alguna vinculada con el ámbito educativo, pero sí estudios relacionados con el liderazgo.

³ Resolución 1238-022, Acta 18, expedida el 8 de junio del 2022

TABLA 7 - DESARROLLO PROFESIONAL, ACTIVIDADES ORIENTADAS AL TRABAJO COMO DIRECTOR

Durante los últimos 12 meses, ¿ha participado en alguna de las siguientes actividades de desarrollo profesional orientadas a su trabajo como director? Sí - No

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Cursos/seminarios sobre las materias, métodos de enseñanza o temas pedagógicos	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Cursos /seminarios sobre liderazgo	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí
Cursos/seminarios presenciales	No	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí
Cursos/seminarios online	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Conferencias sobre educación en las que docentes, directores y/o investigadores presentan sus investigaciones o debaten temas educativos	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No
Programa de cualificación profesional (p. ej., un programa dirigido a la obtención de una titulación)	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Autoobservación u observación de compañeros y orientación dentro de una estructura formal	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí
Participación en una red de directores formada específicamente para el desarrollo profesional de los directores	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No
Lectura de literatura académica	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Otros	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No

Fuente: elaboración propia

A la fecha, la voluntad formativa parece estar sujeta fuertemente a decisiones de carácter individual. Cabe preguntarse entonces, qué elementos podrían estar presentes en la toma de decisiones y valoración sobre la necesidad de formación permanente y cuál sería su afectación sobre la calidad de la gestión, los aprendizajes de los estudiantes, la profesionalización docente y el clima escolar.

Tabla 8 - Necesidad de desarrollo profesional

En qué medida tiene usted actualmente necesidad de desarrollo profesional.

Ninguna necesidad (NN) - Escasa necesidad (EN) - Necesidad media (NM) - Una gran necesidad (GN)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Conocimiento y comprensión de las últimas novedades en investigación y teorías sobre liderazgo	NM	NM	NM	EN	GN	GN	NM	EN	EN
Conocimiento y comprensión de las políticas educativas nacionales/locales actuales	NM	NM	NM	NN	GN	GN	GN	EN	EN
Uso de datos para mejorar la calidad del centro	EN	GN	GN	NM	GN	NM	GN	NM	GN
Diseñar el currículo del centro	NM	NM	GN	EN	GN	NM	NM	EN	EN
Diseñar actividades de desarrollo profesional con/para docentes	NM	NM	EN	GN	GN	GN	GN	EN	GN
Observar la instrucción de aula	EN	EN	NN	EN	GN	NM	NM	EN	EN
Proporcionar comunicación efectivos	EN	NM	GN	NN	GN	NM	EN	EN	GN
Fomentar la equidad y la diversidad	EN	NM	NM	NN	NM	NM	NM	EN	GN
Fomentar la colaboración entre docentes	NM	NM	NM	NM	GN	EN	NM	EN	GN
Gestión de recursos humanos	EN	EN	EN	NN	NM	EN	NM	EN	GN
Gestión financiera	EN	EN	NM	NN	NM	NN	EN	NM	NM

Fuente: elaboración propia

La variedad de respuestas, nos indican que la necesidad de desarrollo profesional depende de la percepción de cada director, por lo tanto, es subjetiva y condicionada por su trayectoria profesional en la docencia. La misma, está sesgada a individualidades y no a un criterio común general que entienda el desarrollo profesional como elemento fundamental.

Las particularidades de cada centro educativo, no influyen sobre las necesidades de los directores con respecto a los factores que aquí se cuestionan; ya que el tipo de gestión y los subsistemas no resultan válidos para generalizar estas respuestas.

TABLA 9 - IMPEDIMENTOS RELACIONADOS AL DESARROLLO PROFESIONAL

¿Hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo con que las siguientes cuestiones son un impedimento para que usted participe en actividades de desarrollo profesional?

Totalmente en desacuerdo (TD) - En desacuerdo (ED) - De acuerdo (DA) - Totalmente de acuerdo (TA)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
No cumplo los requisitos necesarios (p. ej., titulación, experiencia o antigüedad)	ED	ED	TD	TD	TD	TD	TD	TD	TD
El desarrollo profesional es demasiado caro	DA	DA	TA	TD	TD	ED	TA	TA	ED
Existe una falta de apoyo por parte de mis superiores	ED	ED	TD	TD	TD	ED	DA	TD	TD
Incompatibilidad del desarrollo profesional con mi horario laboral	ED	DA	TA	TD	TD	DA	TD	DA	DA
No dispongo de tiempo debido a mis responsabilidades familiares	DA	TD	TD	TD	TD	DA	TD	DA	DA
No existe una oferta de actividades de desarrollo profesional adecuada	ED	TD	TD	ED	ED	ED	DA	TD	ED
No hay incentivos para participar en actividades de desarrollo profesional	DA	TD	TD	ED	TD	TD	DA	DA	TD
Falta de tiempo debido al multiempleo docente.	ED	DA	TA	TD	TD	DA	TD	ED	DA
La oferta educativa pública es escasa.	DA	ED	DA	ED	DA	TD	TA	TD	DA

Fuente: elaboración propia

Existe una unanimidad de criterios en cuanto a la autopercepción en relación al cumplimiento de los requerimientos imprescindibles para el cargo de director ya que todos validan positivamente su capacidad para el cargo. Cinco direcciones afirman que el desarrollo profesional resulta demasiado caro, sin embargo, las restantes cuatro difieren en tal opinión. Aspecto que podrían estar condicionando su proceso de formación continua. De los nueve, ocho manifiestan sentirse apoyados por sus superiores para participar de actividades de desarrollo profesional continuo, a excepción del director de la Escuela Técnico Profesional. Cada director percibe de forma distinta la oferta educativa, su disponibilidad, incentivos para participar y calidad de la misma. En relación con la incompatibilidad del desarrollo profesional con el tiempo libre disponible en su espacio laboral y compatibilidad de las responsabilidades familiares, no existen percepciones definitivas al respecto, al igual que la apreciación sobre el carácter y valoración de la oferta pública en formación.

En acuerdo a las afirmaciones señaladas por Contreras (2006), sobre la necesidad de la formación permanente de los líderes pedagógicos y su incidencia sobre los resultados académicos y el buen clima institucional; los resultados obtenidos manifiestan una heterogeneidad con relación al peso atribuido a la formación permanente en la construcción y ejercicio de buenos liderazgos que incidan sobre la calidad y el buen clima escolar. La muestra, asimismo, podría dar cuenta de la casi inexistencia de un convencimiento real e internalizado, sobre el lugar relevante que debería ocupar la formación profesional y permanente, en la construcción de instituciones que tiendan a la mejora continua.

9.2 - Información de carácter general sobre el centro

La segunda subdimensión que aparece en el cuestionario tiene por objeto dar cuenta de información de **carácter general sobre el centro**. Las preguntas van entre la 10 y 17, destinadas a la obtención de información genérica de las características del centro educativo, sus estudiantes y el equipo que forma parte del mismo.

La muestra se centra en ocho centros educativos emplazados en Montevideo y el liceo público localizado en el Área Metropolitana, con la característica de variabilidad en sus estudiantes, y conformación del cuerpo docente. Lo que diferencia el enclave territorial de la muestra, hace referencia a las condiciones socioeconómicas relacionadas al barrio en que cada uno se localiza, así como al tipo de gestión, ya clasificado con anterioridad.

TABLA 10 - FINANCIACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

¿Qué porcentaje de la financiación de su centro educativo proviene de las siguientes fuentes?

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
DGES, DGETP o DGEIP	0	100	0	0	100	0	0	90	0
Tasas estudiantiles o gastos de escolarización pagados por los padres o tutores	80	0	0	80	0	0	100	0	0
Benefactores, donaciones, herencias, patrocinio, recaudación de fondos de padres/tutores	20	0	0	20	0	0	0	10	0
Fundación	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Otras	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta al carácter de la financiación de los centros, éstos se encuentran condicionados por el tipo de gestión. Los tres de carácter público dependen mayoritariamente de la ANEP y su respectiva Dirección; por su parte los centros de carácter privado se sustentan a partir de los aportes por cuotificación estudiantil y apoyos externos de diverso origen. Finalmente, en cuanto a los centros privados de acceso gratuito, se encuentran financiados por Fundaciones. Las distintas modalidades de financiación condicionan los destinos finales de los recursos, así como la definición de las prioridades en la organización del gasto.

TABLA 11 - CARACTERÍSTICAS DE PLANTILLA DEL CENTRO EDUCATIVO

Haga un recuento e indique el número de personas de la plantilla que actualmente trabaja en su centro en cada uno de los puestos enumerados a continuación.

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Docentes, independientemente de los cursos/edades a los que impartan clases	6	17	24	74	60	42	16	258	36
Personal dedicado al apoyo pedagógico, independientemente de los cursos/edades a los que ofrezcan el apoyo	2	2	3	2	4	17	1	5	4
Personal encargado de la administración del centro <i>Incluye secretarios y auxiliares administrativos</i>	1	2	1	1	4	5	2	13	2
Equipo directivo del centro <i>Incluye directores, directores adjuntos, jefes de estudio y otro personal encargado de la gestión</i>	1	2	3	1	2	7	1	3	5
Equipo de docencia indirecta. <i>Incluye a Adscriptos, POP, POB, POITES, Laboratoristas.</i>	10	0	1	5	13	12	1	26	4
Otras personas de la plantilla	0	3	3	3	0	18		10	9

Fuente: elaboración propia

Se desprende de lo explicitado en el cuestionario, que en los centros privados de acceso gratuito los equipos directivos resultan ser más numerosos. Asimismo, respecto a la composición de las plantillas, éstos centros privados de acceso público, destinan más personal al apoyo pedagógico institucional. En consideración a lo anteriormente expresado, es posible inferir que la conformación de equipos de dirección y no de directores aislados, puede ser una manifestación inicial hacia la distribución del liderazgo. Sin embargo, esto no necesariamente significa que se esté desarrollando un liderazgo compartido; dado que habría que explicitar el carácter de la gestión. Cabe presuponer que la existencia de equipos de gestión más numerosos

permitiría una mejor distribución de las tareas administrativas, priorizando el carácter de líder pedagógico del director

TABLA 12 - ROLES DE LOS MIEMBROS DE LA PLANTILLA DEL CENTRO

Haga un recuento e indique el número de personas de la plantilla para cada una de las siguientes categorías.

0	1-5	6-10	11-15	16 o más
---	-----	------	-------	----------

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Docentes que empezaron a trabajar en este centro en los últimos 12 meses	1-5	6-10	11-15	11-15	11-15	1-5	11-15	16 o más	6-10
Docentes que dejaron este centro de forma permanente en los últimos 12 meses	1-5	1-5	1-5	6-10	6-10	1-5	1-5	16 o más	1-5

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta las características de la permanencia y el cambio docente, es posible inferir que las escuelas son las que presentan menos recambio docente. Por su parte, la impronta de la organización disciplinar de la educación secundaria y técnica, presenta mayores niveles de movimiento, siendo en las instituciones privadas y privadas de acceso gratuito, donde se registran los mayores porcentajes de permanencia.

TABLA 13 - ALUMNOS MATRICULADOS EN EL CENTRO

¿Cuál es el número actual de alumnos matriculados en este centro (número de alumnos de todos los cursos y edades en donde ejerce su rol de director/a)?

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Cantidad de alumnos	90	321	310	280	553	265	30	1254	150

Fuente: elaboración propia

De los centros referidos, los tres de acceso público presentan la mayor concentración poblacional, siendo los de acceso privado los que mayoritariamente poseen menor matrícula. Por su parte, los centros privados de acceso gratuito poseen una media de 25 alumnos por clase, lo que condiciona la matrícula y la oferta educativa por nivel y por número de grupos.

TABLA 14 - CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

Calcule el porcentaje aproximado del alumnado que presenta las siguientes características.

Ninguno (N) - Entre el 1% y 10% (1 y 10) - Entre el 11% y el 30% (11 y 30) - Entre el 31% y el 60% (31 y 60) - más del 60% (más del 60)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Alumnos cuya lengua materna es distinta de la(s) lengua(s) de instrucción o de un dialecto de esta(s)	Ninguno	Ninguno	Ninguno	1 y 10	1 y 10	Ninguno	Ninguno	Ninguno	1 y 10
Alumnos con necesidades educativas especiales	1 y 10	1 y 10	más del 60	11 y 30	1 y 10	31 y 60	1 y 10	1 y 10	1 y 10
Alumnos de hogares desfavorecidos socioeconómicamente	1 y 10	1 y 10	más del 60	1 y 10	11 y 30	más del 60	Ninguno	Más del 60	Más del 60
Alumnos inmigrantes o de origen migrante	1 y 10	1 y 10	1 y 10	1 y 10	1 y 10	Ninguno	Ninguno	1 - 10	1 y 10

Fuente: elaboración propia

De lo registrado se desprende que cuatro de los nueve centros, presentan más de 60% de su población con características de vulnerabilidad socioeconómica; tres de los cuales pertenecen a la condición de instituciones privadas de acceso gratuito y solo uno privado no posee poblaciones desfavorecidas.

Los alumnos con características especiales, se concentran más en instituciones de carácter privado de acceso gratuito y el liceo privado que presenta énfasis en educación inclusiva. No existen casi referencias a la población de origen inmigrante en ninguna de las instituciones que componen la muestra.

9.3 - Dirección del centro

La tercera subdimensión que aparece en el cuestionario aborda las características de la **Dirección del centro**. Las preguntas se encuentran comprendidas entre la 18 y 22, recorriendo las características principales relacionadas a las tareas que lleva adelante cada director y el equipo del centro.

TABLA 15 - EQUIPO DIRECTIVO

¿Hay un equipo directivo en su centro? Sí - No

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Sí/No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: elaboración propia

Todos los directores de los centros analizados, se autoperciben como parte de un equipo de dirección superando la modalidad del trabajo en solitario, característico de liderazgos más burocráticos y jerarquizados. De la muestra cabe presumir que existe una tendencia creciente hacia la compartimentación de las tareas con relación a la gestión de los centros, posiblemente expresión de liderazgos de carácter más distribuidos.

TABLA 16 - PRESENCIA ACTIVA EN EL EQUIPO DIRECTIVO

¿Existe presencia activa, representada en el equipo directivo de su centro educativo? Sí - No – NO APLICABLE (Na)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Jefe de estudios	No	No	Sí	No	No	Sí	Na	No	Sí
Gestor económico	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí	No
Jefes de departamento	No	No	Sí	No	No	Sí	Na	No	Sí
Docentes	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sí	No
Consejo escolar (por ejemplo APAL)	No	No	Sí	No	No	No	Na	Sí	No
Padres o tutores	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No
Alumnos	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Otros	No	No	No	No	No	No	No	No	No

Fuente: elaboración propia

Todos los directores de los centros analizados se autoperciben como parte de un equipo de dirección. Si analizamos pormenorizadamente y por componentes activos, sólo los centros públicos de acceso gratuito manifiestan tener jefes de estudios, en cuanto a los gestores económicos, sólo son considerados como parte del equipo directivo en el liceo privado de acceso gratuito y la escuela técnica de acceso privado. Asimismo, las tres direcciones de los centros públicos manifiestan poseer representación docente al interior de sus equipos directivos. Por último, cabe señalar que la Escuela Técnica Pública es la única que manifiesta contar como parte de su equipo directivo, a un consejo escolar conformado por padres (APAL).

De lo antedicho, cabe presumir que muy pocos de los centros analizados se acercan a las condicionantes de funcionamiento exigidas para un cabal desarrollo en la lógica de la puesta en práctica de liderazgos pedagógicos y distribuidos, dado que existe escasa representación de otros actores que conformen la gestión.

TABLA 17 - ENCARGADOS DE LAS TAREAS DEL CENTRO

En lo que respecta a este centro, ¿quiénes son los principales encargados de las siguientes tareas?

Director (Dir.) - Otros miembros del equipo directivo del centro (OM.) - Docentes que no forman parte del equipo directivo del centro (Doc. X) - Autoridades de la ANEP (A. ANEP) - Autoridades privadas (AP)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Selección o contratación de los docentes	Dir.	A. ANEP	Dir.	Dir. y AP	A. ANEP	Dir. y OM.	Dir. y OM.	A. ANEP	Dir. y OM.
Despido o suspensión temporal del cuerpo docente.	Dir.	A. ANEP	Dir. y OM.	Dir. y AP.	A. ANEP	Dir. y OM.	Dir. y OM.	A. ANEP	Dir. y OM.
Determinación del salario inicial de los docentes y de escalas salariales	AP.	A. ANEP	Dir. y AP.	AP.	A. ANEP	AP.	OM	A. ANEP	Dir.
Determinación de los aumentos salariales del cuerpo docente.	AP.	A. ANEP	Dir.	AP.	A. ANEP	AP.	OM.	A. ANEP	Dir.
Decisiones relativas a las asignaciones presupuestarias dentro del centro	AP.	A. ANEP	Dir. y AP.	AP.	A. ANEP	Dir. y OM..	OM.	A. ANEP	Dir.
Establecimiento de las políticas y medidas disciplinarias al alumnado	AP.	Dir. y Doc. X.	Doc. X	Dir.	Dir. y Doc. X.	Dir., OM. y Doc. X	Dir.	Doc. X	Dir.
Establecimiento de las políticas de evaluación del alumnado	AP.	A. ANEP	Dir. y Doc. X	Dir. y AP.	OM.	A. ANEP	Dir. y A. ANEP	A. ANEP	Dir. y OM. y doc. X
Aprobación de la admisión del alumnado en el centro	AP.	Dir. y A.ANEP	Sorteo	Dir. y AP.	A. ANEP	Sorteo y doc. X	Dir. y OM.	A. ANEP	Dir. y OM. y Doc. X.
Elección de los materiales pedagógicos que se utilizan	Dir.	Dir. y A.ANEP	Dir. y OM. y Doc. X	Dir. y AP.	Doc. X	Doc. X y A. ANEP	Dir., Doc. X y A. ANEP	Doc. X	OM. y Doc. X..
Establecimiento del contenido de los cursos	AP.	A. ANEP	OM. y A.ANEP	Dir., A.ANEP y AP.	Doc. X., y A. ANEP	Doc. X. y A.ANEP	Dir., Doc. X y A.ANEP	A. ANEP	OM. y Doc. X.
Decisión de los cursos que se imparten.	Dir. y AP.	A. ANEP	OM.	Dir. A. ANEP y AP.	A. ANEP	Dir. y OM..	Dir. y Doc. X	A. ANEP	Dir., OM., Doc. X. y A. ANEP.

Fuente: elaboración propia

En cuanto al ítem a considerar vinculado con la distribución de las tareas al interior de los centros, es posible inferir que sólo existe incidencia en los centros privados y en los privados de acceso gratuito sobre la elección y permanencia del personal.

Solamente en los centros educativos privados y privados de acceso gratuito, puede existir una incidencia relativa por parte de las direcciones, con relación a los salarios institucionales y ejecución presupuestal de los recursos materiales, mientras que los centros públicos se ven condicionados por la ejecución del gasto.

Con respecto a las problemáticas disciplinares al interior del centro, cinco de los nueve directores señalan que deben intervenir mucho más de lo deseable en la resolución de conflictos, situación que los aleja de la centralidad pedagógica de su gestión.

Sobre la evaluación del alumnado, solo los directores de centros privados y privados de acceso gratuito indican percibir el peso del liderazgo sobre la evaluación, los contenidos de los cursos y los resultados académicos; lo que estaría reflejando un autoconcepto positivo sobre el lugar de la gestión en los aprendizajes de calidad de sus centros.

TABLA 18 - DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN LAS TAREAS DEL CENTRO

Por término medio, ¿qué porcentaje de tiempo dedica a las siguientes tareas como director de este centro durante el año lectivo?

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Reuniones y tareas administrativas	10	25	10	20	20	25	25	25	10
Reuniones y tareas de dirección	20	25	30	20	20	25	35	25	20
Reuniones y tareas relacionadas con el currículo y la actividad docente	20	20	30	15	15	20	25	20	50
Relación con los alumnos	20	15	15	10	30	20	10	10	10
Relación con los padres o tutores	20	10	10	20	10	5	5	0	5
Relación con la comunidad local, NODO educativo, con empresas de la zona	10	5	5	5	5	5	0	20	2
Otros	0	0	0	10	0	0	0	0	3

Fuente: elaboración propia

En cuanto al ítem que aborda el tiempo dedicado a cada una de las tareas que forman parte de su gestión, los tres centros públicos distribuyen equitativamente su tiempo entre actividades pedagógicas y administrativas; mientras que, en las instituciones privadas y privadas de acceso gratuito, el uso de su tiempo es medianamente equitativo colocando cierto énfasis en lo pedagógico.

Siete de los directores de los centros, dedican menos tiempo a atender a las familias; así como también se aprecia una tendencia a la baja relación con los alumnos, excepto en el liceo público que considera que invierte su mayor disponibilidad temporal en sus alumnos.

Estos datos, permiten percibir que los directores en general distribuyen su tiempo más o menos sin mayores diferencias entre ellos, de lo que es posible deducir que no existe un verdadero énfasis en el desarrollo de un liderazgo pedagógico, dada la multiplicidad de factores de los que deben hacerse cargo en la cotidianeidad de los centros. La ausencia de la distribución de tareas en los equipos directivos, podrían estar demostrando un alejamiento de las prioridades del liderazgo pedagógico y distribuido.

TABLA 19 - ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL ÚLTIMO AÑO

Indique con qué frecuencia ha llevado a cabo las siguientes actividades en este centro durante los últimos 12 meses. Nunca o casi nunca (NCN) – A veces (AV) – A menudo (AM) – Muy a menudo (MM)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
He colaborado con los docentes para resolver problemas de disciplina en el aula	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	AV
He observado el proceso de enseñanza en las clases	MM	MM	MM	MM	AM	AM	AM	AM	AV
He proporcionado comentarios a los docentes basados en mis observaciones	AM	AM	MM	MM	AM	AM	AM	AM	AM
He tomado medidas para apoyar la cooperación entre los docentes a la hora de desarrollar nuevas prácticas docentes	AM	AM	MM	MM	AM	AM	AM	MM	AM
He llevado a cabo acciones para que los docentes se hagan responsables de mejorar sus destrezas docentes	AM	AV	MM	MM	MM	AM	AV	AM	AV
Me he asegurado de que los docentes se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos	AM	AV	MM	MM	MM	AM	AV	AM	AV
He proporcionado a los padres o tutores información acerca del centro y del rendimiento de los alumnos	AM	AM	MM	MM	MM	AV	AM	AV	N o CN
He revisado los informes y procedimientos administrativos	MM	AM	AM	MM	MM	AV	AV	MM	AV
He resuelto problemas relativos a los horarios de clase del centro	MM	MM	NN	MM	AM	AV	MM	AM	AM
He colaborado con directores de otros centros en tareas desafiantes	AM	AV	AM	MM	MM	AV	NN	AM	N o CN
He trabajado en un plan de actividades de desarrollo profesional para este centro	AM	MM	MM	AM	AV	AV	NN	MM	AV

Fuente: elaboración propia

Esta área de análisis, redonda sobre la autopercepción de los directores acerca de su vinculación con los docentes y sus pares directores. Todos señalan, que a menudo o muy a menudo colaboran con los procesos de enseñanza desarrollados en sus institutos; así como también en los aspectos vinculados a las situaciones relacionadas a la disciplina de los alumnos.

Asimismo, expresan todos que muy o muy a menudo instauran relaciones de cooperación y apoyo con su cuerpo docente. Siete de cada nueve, manifiestan colaborar en la mejora de las destrezas de los docentes en el aula. Sin embargo, indican que la colaboración y contacto con sus pares directores, parece ser mucho menor; dado que cuatro de nueve de ellos expresan que a veces o nunca, han colaborado con sus pares directores de otros centros. Cabe afirmar entonces, que la autopercepción de los directores sobre su gestión de centro, posee una fuerte impronta vinculada con liderazgos de carácter pedagógico.

9.4 - Evaluación del profesorado

La subdimensión que aparece en el cuestionario bajo el rotulado: evaluación del profesorado, se desarrollan en torno a las preguntas que se extienden entre los numerales 23 y 25, dirigidas a recabar información referente a las características de la evaluación que se realiza en los centros vinculada a la actividad docente.

TABLA 20 - EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Por término medio, ¿con qué frecuencia es evaluado formalmente un docente en este centro por las siguientes personas? – Nunca – Menos de una vez cada dos años – Una vez cada dos años - Una vez al año – Dos o más veces al año

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Director	Una vez al año	Dos o más veces al año	Dos o más veces al año	Una vez al año	Una vez al año	Una vez al año	Una vez cada dos años	Una vez al año	
Otros miembros del equipo directivo del centro	Nunca	Dos o más veces al año	Menos de una vez cada dos años	Nunca	Una vez al año	Nunca	Nunca	Una vez al año	Dos o más veces al año
Docentes (que no forman parte del equipo directivo del centro)	Nunca	Dos o más veces al año	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Una vez al año	
Personas u organismos externos	Nunca	Dos o más veces al año	Nunca	Nunca	Una vez al año	una vez cada dos años	Nunca	Nunca	

Fuente: elaboración propia

Del análisis de los datos, se desprende que, del total de nueve directores, ocho expresan que solo ellos realizan evaluaciones a sus docentes por lo menos una vez al año, indicando

cinco, que tal acción también la desarrolla un equipo de dirección. Por ende, cabe presuponer que el liderazgo pedagógico resulta escaso en la subdimensión evaluativa.

Con relación a la presencia y visita de los Inspectores como evaluadores externos, resultan ser los centros privados y en especial los privados de acceso público, quienes indican nunca o casi nunca haber sido visitados por las autoridades referidas.

De lo expuesto, es posible presumir la existencia de una percepción generalizada por parte de los directores de los centros, de que la evaluación docente no constituye una práctica prioritaria entre los agentes externos evaluadores sobre instituciones que no sean públicas. Recayendo en estos casos sobre las figuras de los directores, el peso de la evaluación y la promoción de su cuerpo docente al interior de sus centros.

TABLA 21 - INFORMACIÓN RELACIONADA A LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

¿Quién utiliza los siguientes tipos de información como parte de la evaluación formal del trabajo de los docentes en este centro? – Personas u organismos externos (Pers. u Org. Ex.) – Personas que no forman parte del equipo directivo (Pers. no equipo) – Director – Director u otros profesores (Dir y otros profes.) - No se hace en este centro (No se hace).

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Observación directa de la actividad docente en el aula	Director	Director	Dir. y otros profes.	Director	Director	Director	Director	Director	Director
Respuestas de encuestas al alumnado acerca de la actividad docente	No se hace	No se hace	Dir. y otros profes.	No se hace	No se hace	No se hace centro	No se hace	(Pers. u Org. Ex.)	Director
Evaluación del conocimiento de los profesores sobre los contenidos	No se hace	No se hace	Dir. y otros profes	No se hace	No se hace	No se hace	No se hace	No se hace	No se hace
Resultados externos de los alumnos	Pers. u Org. Ex. y director	Pers. u Org. Ex.	Dir. y otros profes	No se hace	No se hace	No se hace	No se hace	Pers. u Org. Ex.	No se hace
Resultados de centro y de clase	Pers. u Org. Ex. y director	Pers. u Org. Ex.	Dir. y otros profes	Director	Director	Director		Pers. u Org. Ex.	Director
Autoevaluación del trabajo de los profesores	Director	Director	No se hace	No se hace	No se hace	Director	Director	Director	Director

Fuente: elaboración propia

La totalidad de los directores consultados, señalan haber desarrollado observaciones de aula en sus centros. Tres de los centros, privados y privados de acceso gratuito manifiestan aplicar encuestas a sus estudiantes vinculado al desempeño de sus docentes. Solamente en la escuela privada de acceso público, se señala haber realizado evaluaciones de conocimiento a sus docentes. La totalidad de los centros analizados, indica conocer y elaborar síntesis informativas sobre resultados y desempeños de sus estudiantes. Un total de seis directores sobre nueve, entienden como pertinente desarrollar procesos de autoevaluación entre los docentes.

De lo antedicho se puede inferir que las formas de evaluación se encuentran instituidas al interior de los centros, pero con un carácter conservador, dado que quienes evalúan son casi exclusivamente los directores sin ampliar el espectro evaluador a otros actores institucionales. Primando entre todas las posibles evaluaciones aquellas que remiten a las instancias de aula.

Del mismo modo, cabe señalar que no hay una promoción sobre el valor y los aspectos que pueden devenir de procesos de autoevaluación o evaluación entre pares, que tiendan a la reflexión y la mejora de las prácticas, redundando en el logro de mejores aprendizajes y positivos climas institucionales

TABLA 22 - MEDIDAS TOMADAS LUEGO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Indique con qué frecuencia se toman cada una de las siguientes medidas en este centro tras una evaluación formal de los docentes. Nunca (N) - A veces (AV) - La mayoría de las veces (MV) - Siempre (S)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Se discuten con el docente medidas para corregir los puntos débiles de la actividad docente	AV	MV	S	MV	MV	MV	AV	S	S
Se establece un plan de desarrollo/formación	AV	S	S	N	AV	N	N	MV	MV
Se imponen sanciones materiales, por ejemplo, retención de haberes o inasistencia por suspensión.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Se asigna a un tutor para que ayude al docente a mejorar su práctica	N	N	S	N	N	MV	N	N	N
Un cambio en las responsabilidades laborales del docente	N	N	AV	AV	N	AV	N	N	AV
Un aumento en el salario del docente o una bonificación económica	N	N	AV	N	N	N	N	N	N
Un cambio en las posibilidades de promoción profesional	N	N	AV	N	N	AV	N	N	N
Despido o no renovación de contrato	AV	N	N	AV	N	AV	N	N	AV

Fuente: elaboración propia

Al respecto de éste ítem, la totalidad de los directores liceales afirman discutir con frecuencia con los docentes sobre temáticas vinculadas a debilidades y falencias de la práctica docente, a fin de promover la mejora. Sólo dos de los centros privados de acceso público, cuentan con tutores en apoyo a la práctica docente. Con relación a los aumentos salariales impulsados por las direcciones, solo aplica para el caso de las instituciones privadas de acceso gratuito. Los directores de los centros restantes manifiestan su total imposibilidad de hacerlo. En la mayor parte de los centros educativos, excepto por dos, no existe la posibilidad de desarrollar espacios de promoción al interior de sus instituciones.

A diferencia de los centros privados y privados de acceso gratuito, los centros públicos carecen de toda posibilidad de incidencia sobre el despido directo de su personal, pudiendo sí

dar curso a observaciones orales, escritas o procesos que devengan en situaciones sumariales; así como también la afectación en los informes finales de actuación anual.

La eficacia de un liderazgo pedagógico se ve interpelada por la carencia de herramientas e instancias formales que le permitan realmente al director, incidir sobre la permanencia, promoción y mejora de las prácticas del cuerpo docente.

9.5 - Clima escolar

La quinta subdimensión que aparece en el cuestionario remite al **clima escolar**. Las preguntas a su respecto, se extienden entre la 26 y 30. En las mismas, se busca delimitar los vínculos relacionales entre los directores y los restantes actores educativos de los centros. Buscando asimismo evaluar el grado de implicación del director en el funcionamiento y calidad educativa de sus instituciones.

TABLA 23 - ACUERDOS SOBRE EL CENTRO

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de este centro.
 Totalmente en desacuerdo (TD) – En desacuerdo(ED) – De acuerdo (DA) – Totalmente de acuerdo (TA)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Este centro ofrece a su personal oportunidades de participar activamente en las decisiones del centro	DA	TA	ED	ED	DA	DA	TA	DA	DA
Este centro ofrece a los padres o tutores oportunidades de participar activamente en las decisiones del centro	ED	DA	TD	ED	DA	ED	ED	DA	DA
Este centro ofrece a los alumnos oportunidades de participar activamente en las decisiones del centro	DA	DA	TD	ED	DA	DA	DA	DA	ED
Este centro posee una cultura de responsabilidad compartida en lo referente a cuestiones del centro	DA	TA	TA	ED	ED	DA	DA	DA	DA
Tomo yo solo las decisiones importantes	ED	TD	TD	DA	DA	TD	DA	ED	TD
Existe una cultura de colaboración en el centro	DA	DA	TD	ED	ED	TA	DA	DA	TA
El personal del centro comparte una serie de opiniones acerca de la enseñanza y el aprendizaje	DA	TA	TD	DA	ED	DA	TA	DA	DA
La plantilla del centro aplica las normas de comportamiento de los alumnos de forma consistente en todo el centro	DA	TA	ED	ED	ED	DA	ED	ED	DA
Este centro anima a su personal a liderar nuevas iniciativas	DA	TA	TD	DA	DA	TA	DA	DA	DA
Los docentes y los alumnos normalmente se llevan bien	DA	TA	TD	DA	TD	DA	DA	ED	TA
Los docentes pueden contar uno con el otro	DA	DA	ED	ED	ED	TA	DA	DA	DA

Fuente: elaboración propia

En consideración de la percepción que poseen los directores sobre el funcionamiento de sus centros, siete de los nueve afirman que existen posibilidades de participación por parte del personal en cuanto a las actividades desarrolladas en los centros. En cuanto a los centros que creen que los padres tienen oportunidades de participación activa en la toma de decisiones, remite a las direcciones públicas. Como, por ejemplo, las comisiones fomento (APAL). Por otra parte, tres de los nueve centros confirman la no participación de los estudiantes en la toma de decisiones. En lo que respecta a la adopción de resoluciones y determinaciones importantes,

tres directores indican realizarlo en solitario. Asimismo, dos de los nueve no visualizan una cultura colaborativa al interior de sus instituciones. La dirección del liceo público, quien comprende lo anteriormente dicho, piensa además que en su centro no existen opiniones compartidas por el cuerpo docente y otros agentes institucionales sobre los fines, el carácter de la enseñanza y los aprendizajes. Visión también compartida por la dirección de la escuela privada de acceso gratuito.

Por otra parte, cinco de nueve directores, no creen que su plantilla docente sea consecuente con la visión del centro con relación a las dinámicas vinculadas con la disciplina de los alumnos. Sólo uno (director de la escuela privada de acceso gratuito) considera que los docentes lideren nuevas iniciativas al respecto, señalando además la ausencia de colaboración entre pares. Referido a lo antedicho, los directores de los centros liceales de carácter privado y público, comparten la opinión de la falta de colaboración entre pares docentes, así como también el director de la escuela privada con acceso gratuito.

Las respuestas heterogéneas de este ítem, evidencian que en ninguna de las instituciones educativas se desarrolla completamente un buen clima escolar. Para un liderazgo educativo eficaz, debe dedicarse tiempo y planificación de calidad a la construcción y desarrollo de un clima escolar, que promueva la satisfacción laboral y repercuta en el aprendizaje de los estudiantes.

TABLA 24 - APLICABILIDAD DE AFIRMACIONES SOBRE EL CENTRO

Indique en qué medida son aplicables las siguientes afirmaciones a su centro. Nada en absoluto (NA) – En cierta medida (CM) – Bastante (B) – Mucho (M)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Los docentes comprenden los objetivos del perfil de egreso	EM	M	EM	EM	NA	M	EM	EM	B
Los docentes tienen éxito a la hora de implementar estrategias para alcanzar el perfil de egreso	EM	B	EM	B	NA	B	B	B	B
Los docentes mantienen altas expectativas sobre el rendimiento de sus alumnos	EM	B	EM	B	EM	EM	EM	B	M
Los padres o tutores apoyan el rendimiento de los alumnos	EM	B	B	EM	EM	EM	B	EM	B
Los padres o tutores están involucrados en las actividades del centro	EM	B	B	EM	EM	EM	NA	EM	EM
Los alumnos desarrollan buenos desempeños escolares	EM	B	EM	B	B	EM	B	B	B
El centro educativo coopera con la comunidad local	NA	B	EM	EM	M	B	NA	M	N

Fuente: elaboración propia

En consideración de las temáticas consultadas, la información desplegada pareciera indicar que los directores, en especial de las Instituciones públicas no poseen una mirada positiva sobre sus cuerpos docentes, al considerar que los mismos comprenden en cierta medida los perfiles de egreso y carecen de éxito a la hora de implementar estrategias para su logro. Los restantes directores, señalan tales desempeños de forma muy variada oscilando entre las consideraciones, bastante, en cierta medida y nada en absoluto. Sin embargo, la totalidad de los directores, desarrollan percepciones positivas sobre el alcance de los desempeños escolares; ya que consideran que acceden al nivel de logros esperados. tres centros del total de la muestra, señalan que no desarrollan relaciones fluidas de cooperación en la comunidad local, mientras que los restantes indican que la misma se promueve en calidad de bastante y mucho.

TABLA 25 - ACUERDO SOBRE AFIRMACIONES RELACIONADAS AL CENTRO EDUCATIVO

Indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones. Totalmente en desacuerdo (TD) – En desacuerdo(ED) – De acuerdo (DA) – Totalmente de acuerdo (TA)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Este centro educativo rápidamente identifica la necesidad de hacer las cosas de forma diferente	DA	TA	TA	DA	TA	TA	ED	DA	TA
Este centro educativo rápidamente da respuesta a los cambios cuando es necesario	DA	TA	TA	DA	DA	DA	ED	DA	DA
Este centro educativo acepta nuevas ideas de manera positiva	DA	TA	TA	DA	TD		DA	TA	DA
Este centro educativo, rápidamente, proporciona ayuda para el desarrollo de nuevas ideas	DA	TA	TA	DA	TD		ED	TA	DA

Fuente: elaboración propia

Ocho centros educativos, reconocen desarrollar una rápida respuesta ante los desafíos y actuar frente a los cambios que sean necesarios, exceptuando el caso del director de la escuela técnica privada. Todos los directores, excepto el del privado con acceso gratuito (que no contesta), consideran que las ideas se toman de forma positiva por la plantilla del centro. La directora del liceo público, quien expresaba disconformidad con los ítems de colaboración entre pares y la comprensión de los docentes en el perfil de egreso y su trabajo para ello, y el director de la escuela técnica, no identifican la existencia de ayuda para implementar nuevas ideas.

El clima escolar no parece ser igual en los nueve centros, dado que los directores perciben la colaboración entre pares, el involucramiento docente, la participación de los alumnos y de las familias, de forma heterogénea. Existe una disparidad para el caso de las escuelas y los de más centros, dado que las primeras evidencian la existencia de un mejor clima escolar.

Podríamos preguntarnos si esta subdimensión, resulta prioridad en la conformación del liderazgo en cada director, partiendo de la idea que el desarrollo de un clima escolar no grato, no fomenta liderazgos distribuidos, repercutiendo asimismo negativamente sobre la satisfacción laboral de los docentes y equipos directivos, así como también en el desempeño de los estudiantes.

TABLA 26 - FACTORES QUE IMPIDEN IMPARTIR UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD

¿En qué medida, en la actualidad, son los siguientes factores un impedimento para proporcionar una enseñanza de buena calidad en su centro? - En absoluto (NA) – En cierta medida (CM) – Bastante (B) – Mucho (M)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
¿Escasez de docentes efectivos?	B	B	B	EA	EA	EA	EA	CM	CM
Escasez de docentes capacitados para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales	CM	CM	B	CM	B	CM	EA	B	CM
Escasez de docentes egresados	CM	EA	M	CM	EA	CM	EA	B	CM
Escasez o inadecuación de material docente	B	EA	EA	EA	EA	EA	EA	CM	EA
Escasez o inadecuación de tecnologías digitales para la práctica docente	B	B	EA	B	CM	EA	EA	B	EA
Conexión a Internet deficiente	CM	EA	EA	CM	EA	EA	EA	CM	EA
Escasez o inadecuación de materiales de biblioteca	M	EA	EA	M	EA	EA	EA	CM	EA
Escasez de personal de apoyo	B	CM	EA	B	M	EA	CM	CM	CM
Escasez o inadecuación de espacio para la práctica docente	CM	EA	EA	CM	EA	EA	EA	B	CM
Escasez o inadecuación de infraestructuras físicas	M	EA	EA	M	EA	EA	EA	B	EA
Escasez o inadecuación de tiempo para el liderazgo educativo	B	EA	CM	B	B	B	CM	CM	EA
Escasez o inadecuación de tiempo con los alumnos	CM	EA	EA	EA	EA	CM	CM	CM	EA
Escasez de tiempo docente remunerado para planificar y corregir	M	CM	B	B	M	CM	CM	M	CM

Fuente: elaboración propia

Los directores de primaria consideran que es necesario el desarrollo de calidad de sus docentes, contrario a los de los directores liceales, quienes presentan estados de conformidad respecto a la efectividad docente. Exceptuando la escuela técnica privada, todos los demás directores, entienden como necesaria una mayor preparación y capacitación del cuerpo docente con relación a las necesidades educativas especiales.

Con relación a la disponibilidad de materiales que promuevan mejores espacios de enseñanza y aprendizaje, la directora de la escuela privada expresa gran escasez a su respecto, lo cual resulta en cierta medida compartido por el director de la escuela técnica pública.

Por su parte, los tres centros educativos privados de acceso gratuito, son los únicos que consideran que una enseñanza de calidad se pueda ver afectada por la falta de recursos materiales, humanos, infraestructura, acceso a internet, tecnología y tiempo con los alumnos; ya que presentan un espectro amplio de posibilidades, lo que puede colaborar con el desarrollo del clima escolar. En el resto de los interlocutores, predomina la heterogeneidad de opiniones en cuanto a la valoración de la incidencia de los recursos materiales sobre los aprendizajes y desempeños de calidad de los alumnos.

TABLA 27 - FRECUENCIA DE ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES EN EL CENTRO

Indique con qué frecuencia sucede lo siguiente entre los alumnos en este centro. Nunca (N) – Menos que mensualmente (MM) – Cada mes (CM) – Cada semana (CS) – Cada día (CD)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Vandalismo y robo	N	N	MM	N	MM	N	N	MM	N
Intimidación o acoso entre alumnos (u otros tipos de insultos verbales)	MM	N	CD	N	MM	CM	MM	CS	CM
Daños físicos causados por violencia entre alumnos	MM	N	CM	N	MM	MM	N	CM	N
Intimidación o insultos a docentes o personal del centro	MM	N	N	N	MM	MM	N	MM	N
Posesión/consumo de drogas y/o alcohol	N	N	N	N	MM	MM	N	CS	N
Un alumno o padre/tutor informa sobre la publicación en Internet de información ofensiva relativa a alumnos	MM	N	N	MM	MM	MM	MM	CS	N
Un alumno o padre/tutor informa sobre contactos electrónicos no deseados entre alumnos	MM	N	MM	MM	MM	MM	N	CS	

Fuente: elaboración propia

Los centros educativos privados son los que expresan menores inconvenientes relacionados a los ítems consultados, sin embargo y de manera un tanto sorprendente, la directora de la escuela pública afirma que no se desarrollan en su centro de referencia mayores disrupciones en torno a los aspectos conductuales, desavenidos con las normas instituidas.

Ante lo expuesto, es posible señalar la existencia de miradas y percepciones positivas en torno al clima institucional por parte de los alumnos. Indicando una relación entre los marcos de apoyo y personal disponible en las instituciones (docentes del centro, referentes,

acompañantes, adscriptos, equipos psicopedagógicos o psicosociales) y el buen desempeño actitudinal de los estudiantes.

9.6 - Iniciación profesional y tutoría del profesorado.

La sexta subdimensión que aparece en el cuestionario se vincula con la **iniciación profesional y tutoría del profesorado**. Las preguntas se extienden entre la 31 y 35. En las mismas, se busca indagar en relación a las características de la iniciación profesional de los docentes y las posibilidades de apoyo y formación permanente.

TABLA 28 - ACCESO A ACTIVIDADES DE INICIACIÓN PROFESIONAL

¿Tienen acceso los docentes nuevos de este centro a actividades de iniciación profesional? Sí - No

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Existe un programa formal de iniciación profesional para docentes nuevos	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No
Existen actividades de iniciación profesional de carácter informal para docentes nuevos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí

Fuente: elaboración propia

La mayor parte de los directores señalan que no existe un programa de formación formal profesional en las etapas iniciales de la carrera. Sin embargo, indican en su mayoría la existencia de actividades informales en apoyo a la iniciación profesional. De lo anterior se desprende que para la mayor parte de los directores el apoyo a la iniciación profesional y al impulso y la formación permanente resulta de relevancia ponderándolo de manera positiva.

TABLA 29 - ACTIVIDADES RELACIONADAS A LA INICIACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

¿Cuáles de las siguientes actividades están incluidas en el programa de iniciación profesional en este centro? Sí - No

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Cursos/seminarios presenciales	No	Sí	Sí	No	No			Sí	
Cursos/seminarios <i>online</i>	No	No	No	No	Sí			Sí	
Actividades <i>online</i> (p. ej. comunidades virtuales)	No	Sí	No	No	Sí			Sí	
Reuniones programadas con el director y/o profesores con experiencia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí			Sí	
Supervisión por el director y/o profesores con experiencia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí			No	
Trabajo en red/colaboración con otros docentes nuevos	Sí	Sí	Sí	No	Sí			Sí	
Enseñanza en equipo junto con docentes con experiencia	Sí	Sí	Sí	No	Sí			Sí	
Portafolio docente y desarrollo de curso.	Sí	Sí	Sí	No	Sí			Sí	

Fuente: elaboración propia

Solo tres del total de los centros indicaron ofrecer actividades de iniciación profesional de carácter interno, vinculadas con el apoyo del director y profesores experientes; a partir de distintas dinámicas tales como: reuniones, supervisiones y acciones conjuntas en pro de la mejora. En cuanto a la oferta externa, esta resulta mínima según los directores que componen la muestra.

TABLA 30- SISTEMA DE FORMACIÓN CONTINUA

¿Tiene el cuerpo docente de este centro, acceso a un sistema de formación continua? Sí - No

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Sí, pero solo tienen acceso los docentes nuevos en la enseñanza, es decir, que trabajan por primera vez en el centro.									
Sí, tienen acceso todos los docentes .	Sí	Sí	Sí						
Sí, tienen acceso todos los docentes de enseñanza directa e indirecta.		Sí		Sí	Sí				
No, en este momento los docentes de este centro no tienen acceso a un programa de formación continua.						Sí	Sí	Sí	No
Sí, pero solo tienen acceso los docentes nuevos en la enseñanza, es decir, que trabajan por primera vez en el centro.									

Fuente: elaboración propia

En opinión de los educadores de primaria indiferentemente de los sistemas de gestión, concuerdan en que todos sus docentes afirman que tienen acceso a la formación continua. Sin embargo, a nivel de los directores de secundaria confirman la existencia de oferta educativa no sólo para la docencia directa, sino que agregan la docencia indirecta a esta razón. Por otra parte, resulta llamativa la afirmación de los tres centros de educación técnica sobre la inexistencia de oferta educativa para su personal en este caso docente.

TABLA 31 - GRADO DE IMPORTANCIA CON LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE

Indique qué grado de importancia cree que tiene la formación continua docente para los centros
 Ninguna importancia (NI) - Importancia escasa (IE) - Importancia media (IM) - Gran importancia (GI)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Para mejorar la competencia pedagógica del docente	GI	GI	GI	IE	GI	-	-	GI	-
Para reforzar la identidad profesional del docente	GI	GI	GI	IE	GI	-	-	GI	-
Para mejorar la colaboración de los docentes con sus pares.	GI	GI	GI	IE	GI	-	-	GI	-
Para apoyar a docentes con menos experiencia en su actividad	GI	GI	IM	IE	GI	-	-	GI	-
Para ampliar los conocimientos de la(s) materia(s) principal(es) que imparten los docentes	GI	GI	IE	IE	GI	-	-	GI	-
Para mejorar el rendimiento general del alumnado	GI	GI	IM	IE	GI	-	-	GI	-

Fuente: elaboración propia

La propuesta de acompañamiento a la iniciación profesional depende de las características del centro, sus posibilidades y la visión del director. desde los directores de primaria, existe un convencimiento. en relación de espacios de apoyo permanente a la mejora de la práctica docente, no entendiéndolo así, todos los directores de la enseñanza media y superior.

9.7 – Entornos diversos.

La séptima subdimensión que aparece en el cuestionario aborda aspectos vinculados con **entornos diversos**. Las preguntas referidas se extienden desde la 36 a la 40. A partir de las mismas se busca indagar sobre el origen étnico y cultural de los alumnos, así como en las políticas en torno a la diversidad e inclusión en los distintos centros educativos.

TABLA 32 - ORIGEN CULTURAL O ÉTNICO DE LOS ALUMNOS

¿Incluye este centro alumnos de más de un origen cultural o étnico?

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Sí		X	X		X			X	X
No	X			X		X	X		

Fuente: elaboración propia

En relación a éste punto y en base a las observaciones que se desprenden de las respuestas dadas, cinco centros en nueve cuentan con alumnos de más de un origen étnico. Tomando en consideración las afirmaciones de TALIS (2018), los centros se verían enriquecidos por recursos que favorecen la promoción de aprendizajes diversos y multiculturales, lo que brindaría la oportunidad de impulsar prácticas áulicas enriquecidas que desarrollen convivencias y ciudadanías respetuosas y empáticas.

TABLA 33 - POLÍTICAS APLICADAS RELACIONADAS A LA DIVERSIDAD

¿Se han implementado en este centro las siguientes políticas y prácticas relacionadas con la diversidad? Sí - No

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Apoyo a actividades u organizaciones que incentivan la expresión de los alumnos de identidades de diversos grupos culturales y étnicos		Sí	Sí		Sí			Sí	No
Organizar eventos multiculturales (p. ej. el día de la diversidad cultural)		Sí	Sí		Sí			Sí	No
Enseñar a los alumnos cómo afrontar la discriminación cultural y étnica		Sí	Sí		Sí			Sí	No
Adoptar prácticas de enseñanza y aprendizaje que integran temas globales a lo largo del currículum		Sí	Sí		Sí			Sí	Sí

Fuente: elaboración propia

En la mayor parte de los centros que cuentan con alumnado considerado dentro de la diversidad, los directores entienden que existen actividades que incentivan la expresión de los alumnos de identidades de diversos grupos culturales y étnicos, que organizan eventos multiculturales que enseñan a los alumnos cómo afrontar la discriminación cultural y étnica, adoptan prácticas de enseñanza y aprendizaje que integran temas globales a lo largo del currículum. Con respecto a esta mirada, se considera importante que los centros puedan contar con todas estas actividades, ya que como afirma TALIS (2018) la diversidad es un recurso que aumenta el conocimiento y la apertura a la multiculturalidad.

TABLA 34 - POLÍTICAS Y PRÁCTICAS IMPLANTADAS EN EL CENTRO

En este centro, ¿se implementan las siguientes políticas y prácticas? Sí - No

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Enseñar a los alumnos a ser inclusivos con diversas vulnerabilidades	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Políticas concretas en contra de la discriminación de género	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Políticas concretas en contra de la discriminación socioeconómica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Apoyo adicional para los estudiantes de contextos desfavorecidos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a las respuestas de estos directores, en todos los centros se promueven prácticas inclusivas que atiendan diversas vulnerabilidades, así como la realización de políticas concretas en contra de la discriminación de género y socioeconómica y se apoya a los estudiantes de contextos desfavorecidos a excepción de la Escuela Técnica pública.

TABLA 35 - VISIÓN SOBRE LA OPINIÓN DOCENTE

En su opinión, de forma aproximada, ¿cuántos docentes de su centro estarían de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

Ninguno o casi ninguno (N) – Algunos (A) – Muchos (M) - Todos o casi todos(TCT)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Es importante ser sensible a las diferencias entre los orígenes culturales de los alumnos	M	TCT	M	M	M	TCT	TCT	TCT	TCT
Es importante que los alumnos aprendan que las personas de otras culturas pueden tener valores diferentes	M	TCT	M	M	M	TCT	TCT	M	M
El respeto a otras culturas es algo que los niños y jóvenes deberían aprender lo más pronto posible	M	TCT	M	M	M	TCT	M	M	M
Los niños y jóvenes deberían aprender que las personas de culturas diferentes tienen muchas cosas en común	M	TCT	M	M	M	TCT	M	M	M
Los centros educativos deberían animar a los alumnos a una educación inclusiva.	M	TCT	TCT	M	M	TCT	TCT	M	TCT
Los centros educativos deberían promover una educación en pro de la diversidad de género	M	TCT	TCT	M	M	M	TCT	M	TCT

Fuente: elaboración propia

De las respuestas se desprende que en su mayoría los docentes comparten la idea de la relevancia de promover el respeto y tolerancia hacia personas de otras culturas. En tal sentido, los directores creen que todos o casi todos sus docentes, comparten la idea de que los alumnos deben internalizar tempranamente el respeto hacia otras culturas, opiniones y personas.

Además, se señala que todos o casi todos sus docentes, deberían animar a los alumnos a una educación inclusiva y promover una educación en pro de la diversidad de género. En tal sentido, se desprende de las respuestas de los directores un convencimiento homogéneo en relación con la relevancia de enseñar en entornos diversos, promoviendo una convivencia armónica y la conformación de una ciudadanía fundada en la tolerancia.

9.8 – Satisfacción laboral

La octava subdimensión que aparece en el cuestionario es: **satisfacción laboral**. El cuestionario indaga en relación a esta temática desde la pregunta 41 a la 44. La temática se relaciona con la permanencia en el rol, el estrés laboral, la conformidad salarial y con las tareas respectivas al perfil de dirección.

TABLA 36 - PROYECCIÓN COMO DIRECTOR

¿Cuántos años más le gustaría seguir trabajando como director?

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Años	10	5		3	25	9	7	10	

Fuente: elaboración propia

La voluntad de permanencia en el rol no desprende ningún aspecto conclusivo, señalándose en todos los casos de aquellos que contestaron una continuidad en el cargo de tres años y más.

TABLA 37 - ESTRÉS LABORAL

Con relación a su trabajo en este centro, ¿en qué medida las siguientes son fuentes de estrés en su trabajo? Nada en absoluto (NA) - En cierta medida(CM) – Bastante (B)- Mucho (M)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Tener demasiado trabajo de evaluación y observaciones a los docentes	CM	CM	CM	CM	NA	CM	NA	B	CM
Tener demasiado trabajo administrativo (p. ej. rellenar formularios)	B	B	CM	NA	NA	B	CM	M	B
Tener responsabilidades extra debido al ausentismo de docentes y funcionarios	B	CM	B	B	B	CM	CM	CM	NA
Ser considerado responsable de los logros de los alumnos	CM	CM	B	NA	NA	CM	CM	B	NA
Mantener la disciplina escolar	CM	NA	NA	NA	CM	CM	B	CM	CM
Ser intimidado o insultado verbalmente por los alumnos y familias	NA	NA	CM	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Mantenerse al día con los requisitos cambiantes de las autoridades	NA	NA	B	NA	NA	CM	NA	M	NA
Atender a las preocupaciones de los padres o tutores	NA	NA	B	NA	NA	CM	NA	CM	NA
Atender a las múltiples demandas de los alumnos con necesidades especiales	CM	NA	B	NA	NA	CM	NA	CM	CM

Fuente: elaboración propia

En esta tabla referida, casi todos los directores coinciden en mediana o gran medida, en que el trabajo administrativo les genera estrés laboral, lo que podría indicarnos que esto incide en su liderazgo pedagógico restando tiempo, y que asimismo no cuentan con otros agentes dentro de su equipo directivo que compartan esta labor.

En el caso del estrés relacionado a las observaciones y la evaluación docente, solo un director de un centro público (UTU) alega que esto le genera altos niveles de estrés, pudiendo relacionarse el mismo con la alta cantidad de docentes de su centro educativo.

Todos los directores de los centros manifiestan estrés por tener que cubrir tareas y responsabilidades extra debido al ausentismo de docentes y funcionarios. Esto se relaciona directamente con la importancia de mantener encaminado su rol, ya que al tener que cumplir o hacerse cargo de algunas de estas tareas se desvía la mirada de su gestión pedagógica.

En cuanto al estrés que les genera como directivos ser considerados responsables de los logros de los alumnos, todos los directores entienden que esa responsabilidad resulta estresora. Solamente dos directores, uno del liceo público y otro del

privado con acceso público consideran que no les genera estrés en lo absoluto. En estos dos casos, es posible pensar que ambas direcciones no tengan muy presente la incidencia de su rol en el resultado de los logros académicos de los estudiantes.

Respecto a la disciplina escolar, solamente a uno de los directores de los centros privados le genera estrés, sin embargo, este constituye el centro con menos población estudiantil. Todos los directores coinciden en que ser insultados o intimidados verbalmente por los alumnos o familias no les genera estrés en su trabajo, lo que sugiere que esta no es una situación vivenciada por los equipos directivos.

Los directores manifiestan en un 60% sentirse estresados por tener que mantenerse al día con los requisitos cambiantes de las autoridades, y otro 40% expresa no sentir estrés por esta cuestión. En cuanto al estrés que puede generar atender a las preocupaciones de las familias, solamente tres de los nueve centros lo entienden como elemento de peso. Con relación al estrés generado por alumnos con necesidades especiales, solamente dos centros (que atienden tales situaciones) lo indican como factor estresor.

TABLA 38 - SATISFACCIÓN LABORAL

Nos gustaría saber cómo se siente en general con respecto a su trabajo. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

Totalmente en desacuerdo (TD) - En desacuerdo (ED) - De acuerdo (DA) - Totalmente de acuerdo (TA)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Las ventajas de esta profesión superan claramente las desventajas	DA	TA	TA	TA	TA	TA	DA	TA	TA
Si pudiera decidir otra vez, seguiría eligiendo este trabajo/puesto	DA	TA	TA	DA	TA	TA	TA	TA	DA
Me gustaría cambiar de centro si fuese posible	ED	TD	TD	TA	TD	TA	TA	TD	ED
Me arrepiento de haber decidido ser director	ED	TD	TD	TD	TD	TD	TD	TD	TD
Disfruto trabajando en este centro	DA	TA	TA	TA	TA	TA	TA	TA	TA
Me pregunto si habría sido mejor elegir otra profesión	ED	TD	TD	TD	TD	TD	TD	TD	ED
Recomendaría este centro como un buen lugar para trabajar	DA	TA	TA	ED	TA	DA	TA	TA	TA
Pienso que la profesión docente está bien valorada en la sociedad	ED	DA	TD	TD	TD	TD	TD	ED	TD
Estoy satisfecho con mi labor en este centro	DA	TA	TA	DA	DA	TA	DA	DA	DA
En conjunto, estoy satisfecho con mi trabajo	DA	TA	TA	DA	DA	TA	DA	DA	DA

Fuente: elaboración propia

Por intermedio de las respuestas dadas, es posible afirmar que todos los directores consideran que las ventajas de su profesión superan en gran medida las desventajas, contestando que están de acuerdo o totalmente de acuerdo, al igual que el sentimiento que tienen de satisfacción con su trabajo que es muy bueno. De la misma forma, coinciden en que si tuvieran que elegir nuevamente su profesión optarían por la misma y que no se preguntan en absoluto si hubiese sido mejor elegir otra profesión. Tampoco se arrepienten en absoluto de ser directores y todos menos el director de uno de los centros privados, recomendaría trabajar allí. También, la totalidad de éstos, señalan encontrarse satisfechos con su trabajo en el centro. Y en general, todos menos una de las directoras del centro público, están en acuerdo con que la profesión docente se encuentra bien valorada. En general, la satisfacción laboral de los directores es de un alto porcentaje por lo decodificado en sus respuestas, lo que puede promover un mejor desarrollo de liderazgo educativo.

TABLA 39 - SATISFACCIÓN LABORAL 2

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

Muy en desacuerdo (MD) - En desacuerdo (ED) - De acuerdo (DA) - Muy de acuerdo (MA)

	Prim_pri	Prim_púb	Prim_AG	Lic_pri	Lic_púb	Lic_AG	UTU_pri	UTU_púb	UTU_AG
Estoy satisfecho con el salario que recibo por mi trabajo	DA	DA	MA	DA	DA	DA	DA	MD	DA
Además de mi salario, estoy satisfecho con las condiciones de mi contrato laboral de director/a (p. ej. prestaciones, horario de trabajo)	ED	DA	DA	DA	DA	DA	MA	DA	DA
Estoy satisfecho con el apoyo que recibo de la plantilla en este centro	DA	DA	DA	ED	MA	DA	MA	MA	DA
Necesito más apoyo de las autoridades.	DA	MA	MD	MA	ED	ED	MA	ED	ED
No tengo influencia en decisiones que son importantes para mi trabajo	DA	DA	MD	DA	MD	DA	DA	MD	ED

Fuente: elaboración propia

Según las respuestas referidas al salario percibido y su grado de satisfacción, la totalidad de la muestra presenta altos niveles de aceptación. En cuanto a las condiciones laborales de los centros en torno al rol de director, en su amplia mayoría a excepción de la directora del centro de primaria privado (quien se muestra en total desacuerdo), los restantes señalan estar de acuerdo.

En relación con la valoración que realizan los directores en función de la colaboración de las plantillas docentes, en su mayoría se muestran ampliamente satisfechos con el apoyo brindado. Sin embargo, no parecen conformes con su participación e incidencia en relación con las decisiones relevantes que inciden sobre sus prácticas laborales. Por último, seis de los nueve directores de la muestra, denotan no estar satisfechos con el apoyo recibido por parte de las autoridades, mientras los restantes tres, lo están.

10 - Conclusiones

El siguiente trabajo da cuenta de haber adaptado positivamente la herramienta internacional TALIS a las características del sistema educativo uruguayo, condicionando el lenguaje y adecuando las consignas a la realidad de los centros educativos con distintas características de gestión y subsistemas. La herramienta adaptada fue aplicada con éxito a nueve directores de nueve centros educativos que responden a la conformación de una muestra heterogénea y abarcativa respondiendo a los diferentes marcos de gestión y subsistemas educativos existentes en el país.

Las evidencias obtenidas a partir del análisis inicial de las informaciones organizadas en función de ocho subdimensiones de interés, fueron plasmadas en tablas, descritas, comentadas y analizadas a la luz de los lineamientos expresados en el marco teórico en relación con las características del liderazgo pedagógico y el liderazgo distribuido.

El análisis pormenorizado de las evidencias obtenidas se abordó desde las especificidades y características de los modelos del liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido, a fin de analizar críticamente los resultados de la muestra. La misma fue examinada en razón de ocho subdimensiones (perfil general del director, información general del centro, dirección del centro, evaluación del profesorado, clima escolar, iniciación profesional, entornos diversos, y satisfacción laboral), vinculando cada de una de éstas a los caracteres y atributos de cada uno de los liderazgos considerados.

Las miradas actuales sobre liderazgo educativo se desmarcan cada vez más de aquellos liderazgos de carácter burocráticos gerencialistas de otros tiempos. Actualmente los mismos, se ven fundamentalmente implicados con la promoción del aprendizaje en calidad de los alumnos, a la mejora continua y supervisión del cuerpo docente y con la construcción de centros educativos como comunidades de aprendizaje.

Este nuevo estilo de liderazgo educativo combina especificidades de los liderazgos pedagógicos y los distribuidos. En lo que refiere al primero de éstos y las distintas subdimensiones a considerar, cabe concluir que, con respecto al **perfil general del director**, existe una alta preparación más allá de la formación de grado, así como también una permanencia en el cargo que no supera los cinco años de ejercicio. Asimismo, se confirma una autopercepción positiva en el ejercicio del rol, alejada sin embargo de una tendencia a la necesidad de la formación permanente. Aspecto este último, que los aleja de uno de los principios generales del liderazgo pedagógico, ya que el mismo se encuentra altamente

condicionado por la necesidad de la formación continua, la que incide en la mejora de sus centros y la promoción de la calidad de aprendizaje de sus estudiantes.

En cuanto a las subdimensiones vinculada a la **información de carácter general del centro y dirección de este**, se concluye que debido a la multitarea y al peso de lo administrativo, todos los directores se encuentran alejados de un liderazgo de carácter pedagógico, a excepción de las instituciones privadas de acceso gratuito, las cuales poseen otras estructuras funcionales que se ocupan de una multiplicidad de aspectos que permiten al director centralizar mayoritariamente su gestión en las áreas pedagógicas. Colocándose el énfasis en estos casos en la evaluación, los contenidos programáticos y los resultados académicos; lo que estaría reflejando un autoconcepto positivo sobre el lugar de la gestión en el logro de los aprendizajes de calidad en sus instituciones. Cabe interrogarse entonces si no existe entonces una relación directa entre la inversión educativa en personal que diversifique la atención de la multitarea y el desarrollo de positivos liderazgos pedagógicos.

En lo que respecta al liderazgo distribuido, existe escasa representación de otros actores que conformen la gestión, lo que dificulta la implementación de un carácter horizontal funcional al interior de la comunidad educativa y sus actores con el fin de implementar marcos decisorios de responsabilidad compartida. La existencia de equipos de gestión más numerosos permite una mayor distribución de tareas, lo que no supone necesariamente el ejercicio de liderazgos distribuidos dado que tales acciones se limitan a la complementariedad y no a la toma de decisiones de carácter horizontal. Sin embargo, esta característica conforma un camino que puede devenir en un liderazgo distribuido.

En la consideración de la **evaluación, supervisión del profesorado e iniciación profesional**, aspectos claves de los liderazgos pedagógicos, podemos concluir que en su mayoría no existe una retroalimentación en proceso que permita la mejora de la calidad docente y de sus prácticas, dado que en todos los casos se realiza por lo menos una visita al año. Esto resulta insuficiente y se reduce a una mera evaluación sin posibilidad de supervisión y retroalimentación frecuente, que permita internalizar el intercambio y las sugerencias a fin de hacerlas parte una práctica renovada y enriquecida.

La propuesta de acompañamiento a la iniciación profesional depende de las características del centro, sus posibilidades y la visión del director. Existiendo únicamente a partir de esta muestra, opciones de implementación en los centros de gestión privada, lo que

nos lleva a reflexionar sobre las posibilidades del desarrollo de estas prácticas al interior de los centros públicos.

Es posible afirmar, que las formas de evaluación presentan ciertas características conservadoras, dado que quienes evalúan son casi exclusivamente los directores, dejándose de lado otras modalidades de evaluación que incorporen distintos actores de los centros educativos, impidiendo de esta manera la práctica de liderazgos de carácter distribuido.

El **clima escolar** y la educación en **entornos diversos**, conforman elementos claves para el desarrollo armónico de las instituciones. El empoderamiento de cada comunidad en su circunstancia resulta fundante para la construcción de espacios propicios para el cambio y la mejora institucional, pilares fundamentales del liderazgo pedagógico y del liderazgo distribuido. La heterogeneidad presente en los resultados de la muestra, no permite concluir una ponderación positiva hacia la construcción de verdaderas comunidades educativas; dado que existen elementos que obturan el desempeño pleno de las potencialidades al interior de los centros. En cambio, cabe señalar que en casi la totalidad de los centros educativos están presentes prácticas inclusivas, que atienden diversas vulnerabilidades.

En cuanto a la consideración respecto a la **satisfacción laboral** de los directores, ésta resulta contradictoria, dado que señalan altos niveles de estrés debido a la multitarea, lo que los aleja de su rol pedagógico y la construcción de posibles liderazgos distribuidos; sin embargo, aun así, expresan una mirada positiva sobre su rol, valorando las ventajas sobre las desventajas en el ejercicio del mismo. Cabe preguntarse, si no valdría la pena profundizar acerca de si esta percepción sobre la satisfacción laboral, no limita la motivación de los directores en pro de mejora hacia un liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido.

A modo de conclusión de carácter general transversal, se puede afirmar que de los dos liderazgos analizados predomina el liderazgo pedagógico. Sin embargo, al respecto de este último, su desarrollo pleno se ve obturado por la permanencia de una herencia instituida en la práctica del sistema educativo de carácter burocrático administrativo. Resulta relevante indicar cierta excepcionalidad en relación a este, en los centros de gestión privada. Si la mejora educativa se expresa a partir de la calidad en los aprendizajes y estos asimismo presentan una estrecha relación con la mejora docente, la supervisión, la profesionalización y la calidad pedagógica de sus directores, cabe preguntarse si la voluntad de mejora existe por parte de los líderes de los centros, si no será el propio sistema el que coarta la puesta en práctica de esa posibilidad.

En relación a las consideraciones sobre el liderazgo distribuido, este resulta en su manifestación plena inexistente, registrándose atisbos a su respecto en el funcionamiento de las instituciones privadas. No encontrándose verdadera internalización, del sentido de los fundamentos del ejercicio de los liderazgos distribuidos.

Si el liderazgo educativo se construye a partir de una presencia equilibrada de instancias pedagógicas y de distribución en los compromisos, resoluciones y pertenencias de las comunidades educativas activas al interior de los centros. Es posible concluir, que, para los casos estudiados en los distintos subsistemas y modalidades de gestión, existe una carencia en relación al ejercicio de plenos liderazgos pedagógicos y la falta de prácticas que acompañen la construcción de un proceso de conformación hacia los liderazgos distribuidos.

Con el objeto de enriquecer los resultados obtenidos a partir de la presente investigación, entendemos que las conclusiones arribadas se verían enriquecidas desde una complementariedad; a partir de los aportes de una investigación que se interrogue sobre las miradas existentes sobre el liderazgo al interior de las comunidades educativa, con especial énfasis en alumnos y profesores. Asimismo, cabría interrogarse sobre el peso que ocupan las características personales de cada director en ejercicio de su rol y sus vínculos con la comunidad desde la mirada del liderazgo educativo.

Referencias

- Balsa, A (2010). *ReachingU y la educación formal: el modelo de los liceos privados gratuitos*. Universidad de Montevideo
- Batthyány, K. y Cabrera, M., (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales Apuntes para un curso inicial*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)
- Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bolívar, A. (2011). *Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*. *Educar* 2011, vol. 47/2 253-275
- Bolívar, A.; López, J. y Murillo, F.J (2013). *Liderazgo en las instituciones educativas. una revisión de líneas de investigación*. *Revista Fuentes*, 14, 2013; pp. 15-60
- Bravo, M. y Verdugo, S. (2007). *Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza*. REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5 (1), 121-144.
- Canales, M., (2006). *Metodologías de investigación social*. LOM, Santiago de Chile.
- Contreras, T. (2016). *Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica*. *Propósitos y Representaciones*, 4 (2), 231-284. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.1>
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente (GTD) del PREAL.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2022). *Reporte de Aristas 8 Los docentes durante la pandemia: comunidad profesional y liderazgo en los centros educativos*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-8-Docentes-pandemia-comunidad-profesional-liderazgo-centros-educativos.pdf>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2022). *Reporte de Aristas 8 Los docentes durante la pandemia: comunidad profesional y liderazgo en los centros educativos*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-8-Docentes-pandemia-comunidad-profesional-liderazgo-centros-educativos>.
- Liu, Y., Bellibas, M. S. & Gümüş, S. (2020). *The Effect of instructional Leadership and Distributed Leadership on Teacher Selfefficacy and Job Satisfaction: Mediating Roles of Supportive School Culture and Teacher Collaboration*. *Educational Management Administration & Leadership*, 49 (3), 430-453.
- Marcelo, C. (2014). *La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad*. *REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFPISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.43-70*.
- Martin, M. (2002). *La supervisión escolar y el cambio educativo. un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros*. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2).
- McMillan, J. y Schumacher S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid.
- Ministerio de educación y formación profesional (2018). *Talis 2018. Marco conceptual*. Secretaría general técnica.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Guía del profesorado TALIS 2018*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Marco Conceptual TALIS 2018*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, España.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, España.
- Sarasola, M. y Da Costa, C. (2016). *Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado*. *Educación*, 25 (49), 121-139. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/15290/15>