FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

Sede Ituzaingó

Trabajo Final

Carrera: Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas

Título del Trabajo: "*Liderazgo Educativo"*

Título a obtener: Licenciado en Gestión de instituciones Educativas

Alumna: Marchionni Vera, Maria Marta

Septiembre, 2021

DEDICATORIA

“Quiero dedicar este trabajo a las personas que acompañaron este hermoso proceso, mi mama, mis hijos, y a mi profesora Juana Amas que fue un referente importante, a ellos Muchas Gracias”

Si tus acciones inspiran a otros a soñar más,
aprender más,
hacer más y ser más,
TU ERES UN LIDER

-John Quincy Adams

Resumen

La educación constituye uno de los aspectos fundamentales en cualquier sociedad. La calidad de esta depende de muchos factores, pero sin duda, uno que resulta determinante es el rol de gestión que ejerce el directivo o equipo directivo del plantel, pues dependiendo de esto la institución, como cualquier organización conformada por personas que trabajan en función de objetivos comunes, se desarrollará encaminada a la calidad o no. En este sentido, la teoría especializada y múltiples investigaciones respaldan la importancia de desarrollar una gestión fundamentada en el liderazgo distribuido. De esta manera, se presentan los resultados de una investigación cualitativa de nivel descriptivo, realizada con el objetivo de analizar la capacidad de liderazgo que permitan contribuir a la gestión y la calidad de las instituciones educativas secundarias de gestión privada. Para ello, se aplicaron entrevistas a directivos de este tipo de instituciones, obteniendo como resultado la identificación de inconsistencias en las diferentes dimensiones analizadas, con algunas ideas orientadas al rol de liderazgo distribuido, pero con predominancia de acciones dirigidas a conservar el modelo tradicional de gestión.

Palabras claves: Liderazgo. Liderazgo distribuido. Gestión. Herramientas de Gestión. Calidad Educativa.

Índice

	Pág.
Resumen	3
Capítulo I- Fundamentación del problema	5
1.1- Planteo del problema	5
1.2- Justificación	6
1.3- Objetivos	6
1.4- Hipótesis	7
Capítulo II- Marco teórico referencial	8
2.1- ¿Qué es la gestión educativa	8
2.2-Gestion vs administración	11
2.3-Modelos de gestión educativa	13
2.4-Herramientas de Gestión	16
2.5-Liderazgo	21
2.5.1-Liderazgo Distribuido	23
2.6-Marco Normativo	25
Capítulo III- Marco metodológico	28
Capítulo IV- Análisis de resultados	28
3.1- Tipo de investigación	28
3.2- Determinación de la población de trabajo	28
3.3- determinación de las técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
3.4- Selección y categorización de variables	29
3.5- Determinación de la técnica de análisis de datos	30
Capítulo V- Análisis de resultados	31

Conclusiones 37
Referencias Bibliográficas 39
Anexos 42

Capítulo I- Fundamentación del problema

1.1-Planteo del problema

La educación constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de cualquier sociedad. Por ello, es considerada como un derecho consagrado en la Constitución y el Estado se compromete a garantizar el acceso a la misma, por medio de políticas y acciones concretas destinadas a favorecer una educación de calidad.

Sin embargo, la calidad educativa es un concepto complejo y multifactorial. La propia dinámica de las instituciones educativas, van configurando las prácticas que las caracteriza y le son propias. En este sentido, resulta clave el rol de gestión que ejerce el directivo o equipo directivo del plantel, pues dependiendo de esto la institución, como cualquier organización conformada por personas que trabajan en función de objetivos comunes, se desarrollará encaminada a la calidad o no.

Por mucho tiempo, el liderazgo directivo ha estado marcado por la figura del director como autoridad formal designada para estar al frente de una institución educativa. De esta forma, se asume que quien ocupara el cargo de la dirección, debía estar encargado de las tareas administrativas y pedagógicas, en atención a las reglamentaciones correspondientes, contando con un grado de confianza institucionalizada, de sus colaboradores (Gallegos, 2004).

Sin embargo, la realidad educativa actual en constante búsqueda de mejoras de la calidad deja ver que esta concepción tradicional de gestión basada mecanismos burocráticos no son garantía de calidad en la gestión. Es necesario

que quien asuma este rol, adopte nuevos modelos de liderazgo fundamentados en el desarrollo de competencias personales ajustadas a la responsabilidad y compromiso que corresponde a la dirección de una institución educativa.

Por todo lo antes expuesto, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son modelos teóricos actuales sobre gestión educativa, herramientas de gestión y liderazgo educativo?
- ¿Cómo seleccionar, procesar y presentar información valiosa vinculada a la gestión y el liderazgo de los centros educativos secundarios?
- ¿Cuáles roles y tipo de liderazgo evidencian directivos de instituciones secundarias, en el diseño y ejecución de planes estratégicos y operativos?

1.2-Justificación

Si bien la gestión escolar, no es el único factor que determina la calidad educativa que se brinda en la institución, lo que sí es cierto es que, esta constituye un pilar fundamental para la construcción de prácticas instituciones encaminadas a procesos de mejoramiento.

Es así como, el liderazgo escolar se ha convertido en un tema de interés y preocupación en diversos países a nivel mundial, pues este representa un factor decisivo en la mejora institucional y, por tanto, en la calidad educativa (Riveros, 2011). De esta manera, son numerosas las investigaciones desarrolladas en torno al tema de la eficacia y mejora, destacando de forma sistemática el rol significativo del liderazgo escolar (Barry, 1991; Murphy y Datnow, 2003).

En el presente trabajo, se abordan las características de la gestión educativa y la importancia de contar con directivos con capacidades de liderazgo democrático y participativo, a lo que se le ha denominado “liderazgo distribuido” (Cayulef Ojeda, 2007). Para ello, se realiza una investigación orientada, a analizar la capacidad de liderazgo que permita contribuir a la gestión y la calidad de instituciones educativas secundarias de gestión privada, por medio de un

estudio de campo en el que se realizan entrevistas a directivos de instituciones de estas características.

1.3-Objetivos

Objetivo General:

Analizar la capacidad de liderazgo que permitan contribuir a la gestión y la calidad de las instituciones educativas secundarias de gestión privada.

Objetivos específicos:

- Investigar los diferentes modelos teóricos sobre gestión educativa, herramientas de gestión y liderazgo educativo
- Descubrir una actitud crítica para seleccionar, procesar y presentar información valiosa sobre la gestión y el liderazgo de los centros educativos secundarios
- Describir los roles y el liderazgo de directivos en la ejecución de planes estratégicos y operativos en las instituciones educativas secundarias.

1.4-Hipótesis

En atención a los objetivos de la presente investigación, se plantea la siguiente hipótesis: Los directivos de instituciones secundarias de gestión privada, se encuentran encaminados al desarrollo de un liderazgo distribuido pues implementan en su rol de gestión, ciertas acciones que favorecen la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones para la elaboración de planes estratégicos y operativos institucionales.

Capítulo II- Marco teórico referencial

2.1- ¿Qué es la gestión educativa?

Se entiende por ¨gestión¨ a la acción que se lleva a cabo con el fin de resolver u organizar alguna cuestión en particular. Dicho término es propio del campo de la gestión empresarial y de las organizaciones. Es decir, se aborda el concepto de gestión en relación con el manejo y conducción de un equipo de trabajo que pueda desarrollarse y desenvolverse con el fin de lograr diversos objetivos.

Según Cassasus (2000), la gestión aborda cuestiones relativas a la acción humana, por ello, su definición es efímera y se sostiene, de manera colaborativa, a partir del planteo de diversas corrientes.

Una de las virtudes que indica una buena gestión recae en la capacidad de poder emplear de la manera más idónea posible los recursos que se disponen para poder llegar al objetivo propuesto. Ahora bien, cuando el enfoque está

referido a los procesos es cuando es posible vincular a la gestión con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La institución educativa ha atravesado por diversas reformas y concepciones, algunas basadas en el ideal del conocimiento y otras como la construcción del conocimiento colectivo. La escuela resultó un apartado ideológico y su característica principal se constituía por la hegemonía, entendida como organismo de poder simbólico. Ya en el siglo XVI fue concebida como dispositivo de socialización y como símbolo de progreso en la modernidad, la cual formaba parte del nuevo orden ¨civilizar significa moralizar y moralizar era escolarizar a toda la población, a todas las clases sociales, incluso a los delincuentes¨ (Gallego,1995). Pensada como parte del movimiento civilizador con el fin de asentar las bases de las instituciones democráticas, de la moralidad y del progreso en el siglo XIX (Gallego, 1995:44). De este modo, el estudiante era un prototipo de individuo cuyos valores morales iban a servir a la familia, a la comunidad y, por supuesto, a la patria. En este sentido, se concebía a la educación como proveedora de conocimientos, de valores y moralidad.

Pero está claro que el emergente estudiantil hoy en día abunda y sobrepasa la lenta reestructuración del sistema educativo. La autora Guillermina Tiramonti ha analizado las circunstancias en las que la escuela, aún, no está preparada para esta encrucijada epocal y menciona: ¨Lo primero a decir es que la escuela es una producción institucional de otro momento histórico y que, por tato, nació asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales¨ (Tiramonti, 2005).

Con lo cual, estamos ante un organismo atemporal a los contextos que nos sobrevienen, pero, aun así, la escuela continúa sosteniendo una promesa de futuro; y dicha promesa está anclada a un resultado idílico: promover a un sujeto autónomo con capacidades y herramientas para sumergirse en un campo laboral desconocido, el cual las escuelas y los docentes todavía no están preparados para afrontar.

La escuela ha mutado de un dispositivo de homogeneización a un ¨aguantadero¨, a un asilo; se ha transformado en hogar, en soporte, en un

organismo de contención y autoestima para los estudiantes; y, por sobre todas estas concepciones, ha trasmutado en un campo de resiliencia.

Las diferentes corrientes pedagógicas que destacan la resiliencia como una respuesta a un contexto pedagógico vertiginoso, proponen desandar y ayornar las habilidades de los estudiantes; para superar las adversidades de su cotidianeidad en el contexto escolar. Estas teorías promueven, dentro de las instituciones educativas, espacios que favorezcan la autoestima, la autonomía, el desarrollo personal y la autosuperación.

Tiramonti señala que entiende al concepto mencionado como un proceso de restructuración constante, la adecuación posible y positiva a los contextos adversos deviene de la capacidad de readaptación de algunos sujetos.

En línea con lo anterior, entonces, es imprescindible escindir el sentido de la escuela en los contextos sociales de cambios fluctuantes. Por tanto, pensar en una orientación con visión de futuro para los jóvenes, implica discurrir en nuevas metodologías para poder desarrollar su formación e integración hacia una nueva concepción de un sujeto estudiantil. Aquí es donde reside configurar una gestión educativa enfocada en el liderazgo de las instituciones educativas, según palabras del autor: ¨La gestión educativa se constituye por la puesta en práctica de los principios generales de la gestión y de la educación. En este sentido es una disciplina aplicada, es un campo de acción¨ (Cassuss, 2000, p.3).

Cuando se menciona el termino ¨gestión¨ es importante remitirse a su sentido comunitario, desde un coaccionar colectivo, con una perspectiva sociológica. Por tanto, no existe un modo univoco de definirla. Según Cassasus, pensar en la conducción de las instituciones educativas, resulta un término no tan socavado. Las concepciones primarias sobre la gestión remiten a los comienzos – primera mitad- del siglo XX. En esta encrucijada histórica, fue relevante el trabajo de las ciencias de la sociología, psicología y administración; uno de los filósofos y politólogos más notorios en el campo de las organizaciones fue Max Weber, quien propuso una de las primeras nociones sobre la administración pública. Se enfocó, particularmente, en la estructuración del trabajo, en la concepción de la organización como un proceso en el cual era preciso racionalizar, orientado al ajuste de los medios por el cual se desarrolla

dicha estructura (p.3). Lo interesante, en el trabajo de Weber y sus administradores, es plantear la idea de la ¨división del trabajo¨. Enunciaron, entre otras teorías, que la motivación laboral de las organizaciones está atravesada por el interés económico y la tecnicidad y racionalización del trabajo resultan muy importantes en el progreso burocrático de las organizaciones (p.3).

La visión sistémica de las organizaciones es la concepción venidera. En este sentido, se comprende a la organización como un sistema conformado por un conjunto de sistemas, que tienen por fin común la concreción de objetivos. Uno de sus precursores fue T. Parsons, quien desarrolló la idea de designar ¨roles¨ dentro de las comunidades colectivas de trabajo, los cuales se complementan con las funciones para el desarrollo de las sociedades y las organizaciones. Otros de los sistemas que han influido en esta corriente, son las teorías de los sistemas abiertos, plateada por L. von Bertalanfly, y la teoría de la visión auto poética de Luhman (p.4).

Según los estudios de Cassasus, el eje principal de la cuestión de estas teorías fue la de incurrir en la motivación de los individuos en sus contextos laborales, qué los convoca y de qué manera es posible impulsar un mejor desarrollo de sus capacidades.

Es posible hablar de la gestión como una perspectiva, cuya visión está centrada en el proceso de organización de los recursos a partir de los años ’90, con el origen del ¨siglo de la vanguardia¨. Cassasus (2000), distingue diversas corrientes sobre las cuales afirma:

> Una de ellas emerge de la perspectiva de la experiencia (…) en la administración de grandes empresas. Esta corriente ha tenido una gran influencia en el desarrollo del enfoque casuístico aplicado del campo de la gestión, es decir el enfoque de la gestión a partir de las experiencias concretas de gestión. Esta corriente se transfiere a los enfoques casuísticos de una de las corrientes de la gestión educativa predominantes en los Estados Unidos.
>
> Una de las dificultades de esta corriente (…) es que si bien se refieren a situaciones concretas (…), el enfoque empírico resulta en que los temas de gestión salten de una temática a otra, sin

> lograr profundizar en la comprensión de los mecanismos que rigen la situación específica y como tampoco construir el sentido de la situación. Las otras corrientes emergen del pensamiento más teórico y están ligadas a los modelos de gestión tales como el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional (p.4).

Es posible determinar, a partir del recorrido de los diversos planteos (los cuales se han enmarcado en sus principales bases), que la definición de un concepto amplio y complejo como el de **gestión**, es el resultado de un anexo de corrientes que se han perfeccionado con fines de mejorar la función y el progreso de los contextos laborales y sociales.

2.2- Gestion vs administration

Debemos tener en cuenta que gestión escolar no es igual a administración escolar, el modelo de la administración escolar ha estado funcionando durante un siglo, sin dudas ha obtenido éxitos gigantescos que han dado brillo internacional a los educadores y a los administradores, hemos estado acostumbrados a trabajar con estilo de la administración escolar, y esto verifica en la forma en que se ha construido el sistema educativo, viéndolo reflejado en los textos, en las practicas, en los cursos de formación orientados a administradores y educadores, vemos que las practicas educativas tenían que seguir al pie de la letra cuestiones decididas, y fundamentalmente las cuestiones administrativas con baja presencia de lo educativo. Hace 25 años atrás los administradores no tenían urgencias de una transformación educativa debido a que los impactos de una globalización principiante, pero luego cuestionaría todos los supuestos sobre los que se levantan las practicas cotidianas de los educadores y administradores, para ese entonces no había sentido apuro por cambiar los supuestos con que estaba organizada la educación, menos aún, transformarlos

La mayoría de los países latinoamericanos durante estos últimos años, empezaron a centrarse en rutinas de prestación de servicios, debido a los profundos cambios en las estructuras macrosociales, es así que el sistema

educativo ingreso en un acelerado proceso de desconfiguración debido a la perdida de eficacia de previsiones existentes, la incapacidad por modificarlas y la ausencia cada vez más evidente de espacios colectivos de construcción, y lo peor la inexistencia de escenarios donde se debata la calidad, equidad y pertenencia de los aprendizajes, reflexionar sobre estos indicadores hizo emerger la necesidad de iniciar cambios y reformas en varios aspectos de las organizaciones escolares, actualmente la calidad y la equidad en América Latina muestra la urgencia de transformar el sistema educativo buscando nuevas formas de organizarlo y dirigirlo.

Durante esta última década, los sistemas educativos se observa que van transitando un proceso de transformación incluso antes de haber empezado a reflexionar sistemáticamente acerca de las alternativas globales para direccionar un cambio, este proceso se enmarca a partir de una estrategia para el mejoramiento en la eficiencia, eficacia del sistema educativo a través de la gestión de los procesos y de los recursos educativos, esto implica reconocer una descentralización, promover la profesionalización docente, apertura de espacios para la articulación de políticas, fortalecimiento de centros educativos como unidad básica de decisión y operación del sistema y de las políticas educativas. A pesar de todo aún era común que las autoridades de la enseñanza realicen o definieran sus tareas utilizando el concepto de administración escolar, poniendo a la escuela en similitud a las empresas, y esto aun refuerza la simplicidad con la que se define administración escolar, como las actividades que se refieren al planeamiento, la instrumentación, la coordinación, la gestión y el control de los servicios. Estas acciones administrativas generales tienen como objetivo racionalizar el trabajo bajo dos principios funcionales, la subordinación funcional y la previsibilidad de resultados, la administración supone un sistema de tareas rutinarias jerárquicas e independientes, cada persona tiene su jefe y trabaja individualmente recibiendo comunicaciones oficiales de forma vertical, así mismo se cierra todo tipo de relaciones en el sistema organizacional, se observaba una rutinización, respuestas lentas y tardías, falta de autonomía y creatividad, produciendo un obstáculo para mejorar actualizar o innovar. Podemos entonces realizar un paralelismo entre administración y gestión escolar:

ADMINISTARCION ESCOLAR	GESTION ESCOLAR
Baja presencia de lo pedagógico	Centralidad de lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidad para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesionalizantes
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro
Observación simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistemáticas y estrategias

Cuadro n°1: Comparación entre la administración y la gestión escolar
Fuente: Pozner (2000)

2.3- Modelos de gestión educativa

Los principios generales de una gestión se formalizan a través de diferentes modelos, estos conciben a la escuela como un sistema de organización de experiencias para los aprendizajes, pues en última instancia la función de esta es crear condiciones para que sus estudiantes aprendan para la vida y logren los propósitos curriculares, de acuerdo con el modelo, la gestión son acción institucionales y pedagógicas que entrelazadas entre si logran los aprendizajes, es decir, organiza todos los recursos (oportunidades educativas) y a las personas en un sentido y propósito determinado. Es la manera de concebir, planificar, organizar, dirigir, administrar, evaluar y rendir cuentas para lograr mejores resultados en los aprendizajes.

Según Cassasus(2000), “cada uno de estos modelos constituyen una forma de respuesta a limitaciones que presenta el modelo anterior o a situaciones restrictivas del entorno de los modelos anteriores” (pag 9). Podemos decir que cada modelo, tiene su lado efectivo, pero también tienen sus limitaciones, las que son superadas por el nuevo modelo.

Mientras unas teorías se apegan a prácticas rutinarias como entrar y salir en hora, notificarse de los comunicados institucionales o participar de las

> actividades convocadas por la escuela, otras apuestan a la consolidación de conocimiento, es decir, a diseñar e implementar proyectos, hacer investigaciones, generar bancos de información, analizar y transmitir los datos obtenidos. Estas distintas concepciones sobre la escuela están presentes en modelos que sirven de encuadre desde donde mirarla y comprenderla (Tapia, 2007, p. 20).

Estos modelos son: el normativo, el prospectivo, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional.

El *modelo normativo***,** a comienzos de los años 70, con la iniciación de los planes nacionales de desarrollo educativo, su concepto de gestión era la planeación de la visión hacia el futuro a través de acciones presentes en forma lineal, fue un modelo planificado y orientado al crecimiento cuantitativo del sistema, su autor Jorge Ahumada, propone un plan en la asignación de los recursos destinados a expandir la oferta educativa, la planificación consistía en técnicas de proyección de tendencias a mediano plazo y su consecuente programación desde el presente hacia el futuro. Este modelo racionalista weberiano, tendría un alto grado de abstracción, donde la sociedad estaba ausente, pero la cultura se ensamblaba bien con la visión normativa y verticalista

El *modelo prospectivo* su referente Michel, Godet, fundamento que el futuro alcanzado no coincidía con el futuro previsto, el futuro estaba como incierto, debido a la crisis cristalizada por el aumento del petróleo en 1973, marco el quiebre de la visión normativa, asegurando que el futuro era predecible a través de la construcción de escenarios, estos pasarían a ser la técnica de matrices de relaciones e impacto entre variables. Las planificaciones comenzaron a tener un criterio prospectivo, de anticipación a través de los escenarios como mapas conceptuales, micro planificaciones, se introduce elementos de investigación ligados a la planificación, pero sigue siendo un modelo instrumentalmente cuantitativo, teniendo una perspectiva racionalista fundamentada en la proyección como técnica, si bien predomina un manejo financiero hay un criterio del análisis, como ser el costo-beneficio.

La *gestión estratégica* con la crisis de los años 80 las planificaciones y la gestión se vinculan con lo económico su, concepto radica en articular los recurso para su organización, sean estos recursos humanos, técnicos, materiales y

financieros, sus referentes, Ansoff, Porter, Steiner y Ackoff, propone un análisis tipo FODA poniendo en relieve la misión, la visión, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas para planear a partir de ello, con esto se sugería trazar un horizonte, sin perder su identidad, se logró que las organizaciones adquieran permanencia y presencia en un contexto cambiante, analizando mirando hacia atrás. La gestión educativa deja de ser un sistema en su conjunto pasando a ser unidades de gestión, más pequeñas que el conjunto, caracterizadas por tener objetivos propios y así poder asignarles recursos, este pensamiento estratégico tiene una base de pensamiento de tipo militar, situándose en una perspectiva competitiva de personas y organizaciones constituyéndose como aliados versus enemigos.

Con la crisis petrolera de los 80 que genero una problemática financiera, surge una crisis estructural lo que da origen a una situación social muy inestable, Carlos, Matus su referente, el concepto de gestión radicaba en que este modelo de *planificación situacional,* se basaba en un proceso de resolución de problemas, algo entre el actor y la acción de este, se fundamentaba en reconocer no solo el antagonismo de los intereses de los actores en la sociedad, sino que, además del tema de la viabilidad política se plantea el de la viabilidad técnica, económica, organizativa e institucional. Se preocupa del análisis y del abordaje de los problemas en el trayecto hacia el objetivo o el futuro deseado. En el inicio de los 90 se intenta unir criterios y buscar acuerdos para lograr consensos sociales como criterio de gestión de los sistemas educativos, la educación comienza a descentralizarse, deja de ser un sistema en su conjunto pasando a ser unidades de gestión que se caracterizan por tener objetivos propios y en el que se pueden asignar recursos.

Con el pensamiento estratégico surge la visión de la *calidad total,* surge la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad. En los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes a disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad y creatividad en los procesos, como refiere Cassasus (2000), “Los principios del pensamiento acerca de la calidad se refieren a la planificación, control y la mejora continua, las que permiten introducir “estratégicamente” la visión de la calidad al interior de la organización” (pág. 11).

Sus autores, J, Jura, E, Deming, P, Crosby, P, Senge, proponían un método de planificación, control y mejora continua, visión de la calidad al interior de la organización, perspectiva clásica estratégica, los elementos para planear son la identificación de los usuarios, necesidades, diseño de normas y estándares de calidad, diseño de procesos de calidad, y reducción de márgenes de error, llegando así a fines de los años 90 con una perspectiva estratégica clásica combinada con una perspectiva de calidad total.

Y en la década de los 90 con sus autores Hammer y Champy surge el modelo de *reingeniería*, el cual su fundamento se basaba en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global. Se requiere de un cambio cualitativo, en cuanto a la calidad de la educación y un cambio en la manera del ver el mundo, no se trata de mejorar lo que existe, sino que se requiere reconsiderar como está concebido el proceso, este modelo es un continuo replanteamiento y cuestionamientos de los procesos, que conducen a la acción.

Los procesos anteriores dan origen al *modelo comunicacional*, debido a la preocupación por entender los elementos que conducen a los compromisos de la acción mencionados en la perspectiva de calidad total, el gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción, sus referentes como F, Flores, J, Austin, Neitzsche, Heidegger y Foucault entre otros, ponen como protagonista al lenguaje por sobre todas las cosas, apareciendo como “la coordinación de la coordinación de acciones” (H. Marturana), la comunicación pasa a ser una acción, un medio y una destreza para obtener promesas y formular peticiones, afirmar y declarar

2.4- Herramientas de Gestión

El concepto de herramientas de gestión proviene del ámbito empresarial, y desde distintos autores (Álvarez, 2009; García, 2017; Mendoza-Zamora y otros, 2018) se apunta a una definición del tipo extensional, en el que se agrupan diversos tipos de procesos, sistemas, aplicaciones, soluciones parciales o integradas, métodos de cálculo y análisis, cuyo propósito es facilitar el cumplimiento de objetivos y resolución de problemas en una empresa.

Puntualmente, hay tres grandes ámbitos generales hacia los que suelen estar orientadas estas herramientas.

Un primer campo, constituido por las herramientas que centralizan, ordenan y analizan datos de la empresa en su totalidad. Este campo se ha visto especialmente estimulado y complejizado a partir del desarrollo de Softwares de cada vez mayor complejidad y especificidad. Un segundo campo, conformado por las herramientas que controlan y optimizan procesos empresariales propiamente dichos, que pueden abarcar desde problemas de logística y optimización de canales de comunicación hasta gestión del personal. Por último, un tercer campo, que es específico del análisis de datos vinculado a toma de decisiones situadas. Este campo busca realizar una integración entre aspectos fuertemente cuantitativos y aspectos propios del análisis de situaciones concretas.

El campo de la gestión educativa, inspirado en el campo empresarial, se ha ido constituyendo lentamente como un campo autónomo (Mora, 2009), a través de la consolidación de espacios de identidad propios e intermedios como son la política educativa, la planeación institucional, la administración escolar, entre muchos otros. Así todo, también es cierto que, a partir del devenir histórico institucional, el campo de la gestión educativa ha llegado a conformarse como un espacio relativamente autónomo en el cual ha desarrollado sus instrumentos teóricos propios. Siguiendo la revisión de Mora, se destaca que el campo de la gestión educativa surge a partir de una necesidad de dar respuesta a soluciones reales, pero que con las herramientas previas o de la gestión general no fue suficiente, puesto que nunca fueron concebidas para bajar a la realidad educativa, al día a día de una institución tan particular como la escuela. Además, viene a llenar un espacio (como ya señalamos en el apartado anterior) que la administración escolar era incapaz de ocupar, que es ya no el de la administración de recursos en sentido amplio, sino el de llegar a comprender para operar sobre la vida institucional concreta.

Siguiendo a distintos autores, encontramos que pese a que las denominaciones varían (por ejemplo, Blejmar nos hablará de instrumentos y Pozner nos hablará de la idea de caja de herramientas), subyace una idea común, muy relacionada a la clásica definición de Blejmar de que gestionar es

hacer que las cosas sucedan. En eses sentido, gestionar es, sea con herramientas o instrumentos, pasar a la acción y a partir de ella planificar las próximas acciones. Además, también hay acuerdo en que la gestión educativa es, en alguna medida individual, pero en otra también colectiva. Algunos autores (Tigre, Delgado y Gavilanes, 2016) señalan que la gestión educativa es potestad de un equipo de personas que deben coordinar la vida institucional y alinear las voluntades y objetivos disímiles de diferentes agentes. Otros, sin embargo, hacen énfasis en las capacidades o herramientas o competencias que debe poseer el director, haciendo mucho hincapié en su rol estructurante en la gestión educativa (Cejas, 2009). En cualquier caso, el acuerdo entre teóricos señala que la figura del director resulta central, y que mucho de su estilo o carácter personal tenderá a verse reflejado en la forma de gestión que emplee.

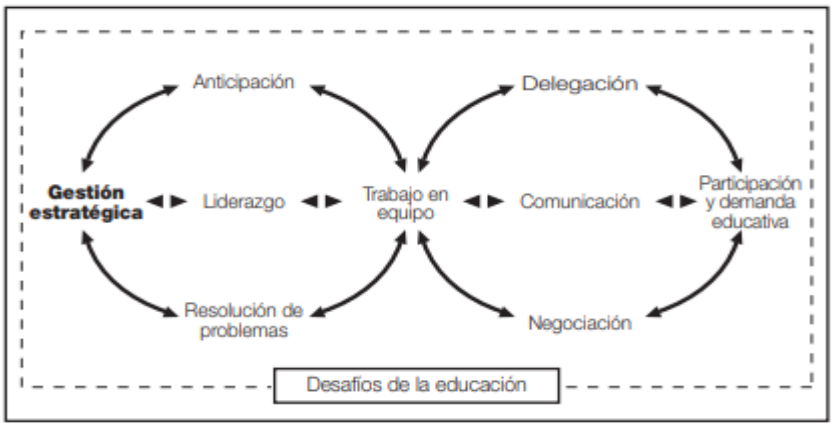
Un estudio reciente (Acuña Monroy y Bolívar Hernández, 2019) aporta datos muy valiosos sobre el diálogo y la efectividad que hay entre los estilos personales del director y los modelos de gestión educativa. En este estudio, que midió correlaciones estadísticas, se encontró no solo que había una correlación estadísticamente significativa entre características del director y características de los modelos de gestión educativa empleados, sino que la mayor eficacia en términos de gestión sucedía cuando ambos factores aparecían juntos. Es decir, la gestión en tanto proceso que involucra actores humanos, siempre se verá teñida por los mismos matices personales de sus protagonistas. Ahora bien, hay un conjunto de herramientas que no son propias de la institución en sí sino que lo son del individuo director. Blejmar (2005) señala en su libro clásico que la situación del director está en franca situación de contradicción respecto de su liderazgo. Por un lado, se espera que sea un individuo competente y autosuficiente capaz de manejar la multiplicidad y complejidad de situaciones tanto del corto como mediano plazo; pero a la vez se mira con sospecha el liderazgo autárquico y se le juzga cuando actúa de manera unilateral.

Contra esta situación, el autor manifiesta que la solución en un punto de equilibrio medio, sino más bien en la capacidad de liderar el desequilibrio necesario para la acción. El liderazgo, paradójicamente, no lo da la función del director, sino el reconocimiento de la comunidad educativa para son su obrar. Así, las características del buen líder directivo se vinculan directamente a su capacidad de crear un buen clima organizacional, y esta a su vez solo será

posible si el director es capaz de desarrollar liderazgo a través de las competencias propias del capital emocional.

Entre estas, encontramos algunas como **la capacidad de registrar las propias emociones, así como la de los demás actores**. Esto implica que el director debe estar preparado para saber cómo le afecta eso que sucede, así también como afecta a los demás en distintos grados. De estas dos primeras habilidades se derivan un segundo par, que son **la capacidad de intervenir tanto en las propias emociones como en la de los demás**. Una vez que se sabe cuál es el clima emocional predominante, se debe ser capaz de influir en él en pos de cumplir los objetivos institucionales, sean del día a día, o incluso del período lectivo. De una correcta gestión de las habilidades anteriores, surge una última consistente en siempre **obrar en favor del vínculo y la tarea compartida**. Es decir, reconociendo que el liderazgo es un fenómeno a veces individual, también obrar siempre desde el colectivo y no desde el individuo. Todo este sistema se sostiene sobre un concepto planteado por el autor, que es el de conducir la conducción, que solo puede desarrollarse a través de otra habilidad necesaria, que se trata de la **capacidad de generar y gestionar la influencia,** que se apoya sobre las competencias del capital emocional.

Otro ejemplo de competencias necesarias para la gestión que debe poseer el director, son las planteadas por Pozner al hablar de la gestión educativa estratégica. Para que sea llevada a cabo, ella hará énfasis en un conjunto de habilidades que los directivos deben ser capaces de desarrollar, todas vinculadas entre sí y necesarias para la gestión. Estas pueden ser visualizadas en el siguiente gráfico, a continuación del cuál trabajaremos cada una de ellas.



Una de las habilidades más estructurante para esta tarea, y de la cual dependen las otras, es precisamente la capacidad de **liderazgo**. Esta resulta determinante en la medida de que prácticamente todas las demás solo pueden ser llevadas a cabo mediante un líder de equipo capacitado. Para la autora, el líder debe tener valores, propósitos, pasión e imaginación; combinados con rasgos tales como proactividad, empatía, excelencia y paciencia. Además, debe llevar a cabo toda una serie de prácticas tales como generar transformaciones en el ambiente educativo, expresar de manera directa y franca las aspiraciones institucionales y ser capaz de reflejarlas en sí mismo, ser crítico y lógico respecto a las posibilidades (el éxito no siempre está garantizado, lidiar con la incertidumbre es precisamente uno de los mayores desafíos), entre muchos otros.

Una segunda herramienta que es determinantes para el liderazgo directivo, que muchas veces resulta paradójica para un director, es precisamente la capacidad de **trabajo en equipo**. Por un lado, el director toma decisiones individuales, pero a la vez lo hace grupalmente o en el marco de equipos de trabajo. Esto conlleva a que constantemente la responsabilidad tanto individual como de los distintos grupos de actores recae sobre su figura. En este marco, trabajar en equipo no es solo una división de tareas, sino una visión global donde se logren articular los diversos y a veces contradictorios intereses de distintos agentes para llevar a cabo la misión institucional. El directivo líder logra dar coherencia a las visiones de los estudiantes, los docentes, los administrativos, el personal no docente e incluso la comunidad próxima.

Para poder dar coherencia a estos enfoques, se requiere una nueva manera de concebir el trabajo en equipo, que supere los fantasmas de la vieja administración basada en cadenas de mando rígidas y verticalidad. Hoy día, con las transformaciones recientes y las nuevas multiplicidades que habitan la institución, no hay espacio para el líder autoritario. Dado esto, es necesario acudir a la **comunicación** efectiva donde se supere la antigua escisión entre diseñadores y ejecutores. Ya no hay quienes mandan y obedecen (o no debiera al menos), sino que se constituye un nuevo concepto basado en la colaboración que ofrece, pero también exige de los actores participación activa en el proyecto institucional. Para la autora, la comunicación se construye sobre cinco pilares estratégicos. Una clara visión de futuro, que no debe estar solo en la mente del

director, sino que debe comunicarse y hacerse acciones en todo momento. Además, debe promover la búsqueda y circulación de la información, que se relaciona directamente con el tercer pilar que es la apertura de esta a toda la comunidad. La información, en este contexto, no solo debe estar como tal sino ser visible. Por último, debe ser capaz también de promover la omnicanalidad de la información, a la vez de lograr coherencia entre estos distintos canales.

En este sentido, el director de la gestión educativa estratégica no es un mero entregador de mensajes e información, sino que es todo un nodo de comunicación estratégica que recoge las demandas de distintos actores y logra constituir objetivos comunes que estimulan la **participación y demanda educativa**. Es decir, debe gestionar para que los actores se involucren, y a través de esa acción generar demandas e inquietudes que puedan guiar su futuro accionar.

Ahora bien, ¿de qué herramientas secundarias a este proceso dispone también, para poder llevarlo a cabo? En primer lugar, debe contar con la suficiente claridad para poder **delegar** en función de su **capacidad de anticipación**. Esta idea de delegar se relaciona con nuevos modelos de liderazgo descentralizado o de naturaleza más horizontal, donde se valora y promueve la creatividad iniciativa de los distintos eslabones de la cadena de gestión por sobre la capacidad de obedecer ciegamente. Este nuevo liderazgo es más transversal, y debe ser capaz de anticiparse a hipotéticas situaciones que devienen de la misma acción humana sobre los procesos de toma de decisiones.

Pero esto no garantiza que no vaya a haber precisamente situaciones de tensión o conflicto (en una gestión del tipo participativa siempre tendrá a pasar eso), por lo que debe también, cuando estos surjan, ser capaz de desarrollar tácticas de **negociación** siempre orientadas a la resolución de **problemas puntuales**. Es decir, la negociación debe ser capaz necesariamente de aunar y dar un marco común a los intereses de los agentes en cuestión.

Para concluir este apartado, queremos señalar que todas las herramientas de gestión educativa mencionadas son relevantes e importante para que cualquier directivo lleve adelante una efectiva toma de decisiones. Así todo, consideramos que hay dos en particular que son mutuamente

dependientes, y que son excluyentes para poder llevar a cabo dichas tareas. La gestión de capital emocional, combinada con la idea de nuevo liderazgo.

2.5- Liderazgo

En el marco de la gestión educativa, el nuevo liderazgo viene marcado por cualidades particulares que el líder debe desarrollar y evidenciar. Tal como señala Blejmar (2005) la autoridad ya no viene dada por un cargo de poder, es decir, no basta con ser designado como director o directora de una institución, para gozar del respeto del equipo de trabajo. Tl como señala el autor precitado, el liderazgo, que implica hacerse cargo frente a una determinada situación y este liderazgo viene vinculado a un poder, que orientarse hacia el crecimiento o en detrimento de la situación o del equipo.

De esta manera, Blejmar et al. (1998) el liderazgo puede comprenderse desde tres dimensiones:

- Como atributo: es decir, como una cualidad que agrega valor al desempeño de cualquier rol en una entidad u organización.
- Como relación: debido a que el liderazgo implica articulación, conexión con la gente, con los actores relevantes del contexto y con otras entidades.
- Como una posición ética: pues debe implicar valores socialmente positivos y significativos a una entidad, a un grupo, a una organización.

Por su parte, Carreras (2009) señala que el liderazgo debe apuntar a:

- La comunidad de liderazgo, es decir, la visión de un liderazgo participativo, que involucre líderes en todos los niveles de la organización.
- Generación de competencias distintivas y ventajas competitivas.
- Actitud proyectiva y generadora de cambios y transformación.
- Generación de organizaciones horizontales y colaborativas.
- Inspirar y empoderar a los integrantes del equipo, facilitando el trabajo. colaborativo y promoviendo el desarrollo de futuros líderes.
- Actuar como un coach, creando comunidades de aprendizaje.
- Hacer evolucionar la cultura institucional u organizativa.

En concordancia con lo expuesto, Cayulef Ojeda (2007) refiere lo siguiente:

> …el desarrollo de procesos de cambio y mejora están estrechamente vinculados a la actitud y el comportamiento de quienes asumen tareas

> directivas. Esto implica que junto con las competencias técnicas se requiere de condiciones ligadas con la apertura, la participación y el establecimiento de relaciones más democráticas en el centro escolar que aseguren procesos de transformación permanente con el objetivo de entregar una educación de calidad (p.145).

El liderazgo escolar constituye un tema de gran preocupación al interior de las políticas educativas de diversos países a nivel mundial, pues representa un factor decisivo en la mejora institucional y, por tanto, de los aprendizajes de los alumnos(as) (Riveros, 2011). De esta manera, son numerosas las investigaciones desarrolladas en torno al tema de la eficacia y mejora, destacando de forma sistemática el rol significativo del liderazgo escolar (Barry, 1991; Murphy y Datnow, 2003).

Estas investigaciones reportan que, los líderes escolares contribuyen indirectamente sobre los aprendizajes del alumnado, dado que sus acciones se ven mediadas las que desarrollan los docentes en sus prácticas en el aula y el ambiente de la escuela en general. Por ello, se viene construyendo una nueva noción de liderazgo que apunta a la creación de condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje eficaz (Harris, 2009).

En este sentido, la finalidad del liderazgo educativo se suele vincular directamente, a manejar con eficacia los procesos de cambio en la enseñanza de las escuelas y para lograr mejores resultados dentro de la dinámica de las organizaciones estudiantiles, se enfatiza en un mayor control sobre los procesos (Riveros, 2011). Tal como señala Leithwood (2009), los líderes escolares deberían orientarse a la planificación estratégica de las acciones y la organización, para lograr las metas institucionales, interpretando los resultados que se vienen alcanzando, atendiendo a los procesos y desarrollando ciertas habilidades para administrar la escuela e influir en los otros. En este sentido, se viene asumiendo que el liderazgo, más que focalizarse en el control, es un proceso de influencia (OCDE, 2009) que ejercen los líderes de una escuela sobre su comunidad educativa.

De esta manera, las nuevas ideas que se atribuyen al liderazgo, tienden a la apertura, y participación de los miembros de la comunidad escolar, esto implica asumir el compromiso de propiciar un clima de confianza, de exploración, donde sea posible pedir ayuda, colaborar, ampliar la libertad de acción y la

consecuente responsabilidad reflexiva y consciente (Pozner, 2009). De esta manera, se centra en la idea de un líder formal que influye adecuadamente en los miembros de la comunidad educativa, para favorecer su participación. A esto se le denomina “liderazgo distribuido”.

2.5.1- Liderazgo Distribuido

Tal como señala García Carreño (2019), el liderazgo distribuido es un concepto emergente que resulta relevante para el sector educativo, debido a que es una forma de liderazgo que se sostiene en una filosofía colaborativa e incluyente, centrada en las habilidades, rasgos y comportamientos de los individuos que ejercen como líderes.

De esta manera, se concibe que el liderazgo debe darse a través de una interacción dinámica entre múltiples líderes, pues no debe focalizarse solo en la función que hace o ejerce un director o algún miembro de la organización, que ocupe una posición formal dentro de la misma. Así, en la perspectiva distribuida del liderazgo dentro de una organización, la dirección no recae en una sola persona, sino que se construye desde la participación de todos los miembros en la toma de decisiones y acciones de mejora (Spillane, 2005).

Son diversos los autores que sostienen la importancia de esta distribución que, de ninguna manera implica diluir el compromiso, sino que, al contrario, apunta a una integración o sinergia en el equipo y miembros de la comunidad escolar, logrando una transformación que se concretará en mejoras significativas para la institución (Bennet et al. 2003; Woods et al. 2004; Cayulef Ojeda, 2007). En definitiva, significa que las organizaciones y grupos sociales tienden a convertirse en constelaciones de liderazgo múltiple, cuya vitalidad está, en buena medida, vinculada a decisiones descentralizadas de ejercicio y aceptación de liderazgo de diverso tipo (Longo 2008, p. 86).

Resulta importante destacar que el liderazgo distribuido viene vinculado a nuevos aspectos valorativos de la acción de liderar, con metas novedosas en el ámbito educativo. Parte de la idea de libertad de expresarse que posee el ser humano y su capacidad para participar en la toma de decisiones, lo que le otorga mayor motivación y creatividad, pues al desarrollarse en un ambiente flexible que valora su aporte y participación, se incrementa su espíritu innovador, además de

su vínculo y compromiso con la institución. En toda organización, se cuenta con distintos miembros calificados y con necesidad de autonomía, por lo que esta perspectiva distribuida, se convierte en una oportunidad para otorgarles mayor participación y lograr así, descentralizar el poder de mando y el trabajo, con el fin de propiciar un ambiente donde puedan desenvolverse con creatividad e innovación.

De igual forma, es importante resaltar que, el liderazgo distribuido no representa algo más cómodo para quien tiene la responsabilidad de dirección de la institución. Al contrario, implica una labor de mayor exigencia, pues se deben desarrollar competencias acordes para liderar la transformación necesaria (López, 2010). Esta nueva perspectiva, implica coordinar y supervisar todo ese liderazgo más disperso, así como, desarrollar capacidades de retroalimentación adecuada en relación con los esfuerzos de cada miembro de la institución. Por ello, se entiende que se trata de una tarea compleja, que, incluso implica mayores responsabilidades en los encargados de la dirección de la escuela, pero que, en definitiva, vale la pena implementar debido a su impacto positivo en términos de calidad en la gestión y en la acción educativa en general.

García (2010), profundiza en el estudio sobre este tipo de liderazgo e identifica dos corrientes paradigmáticas relevantes en el desarrollo del mismo, las cuales nutren el concepto del mismo. Se trata de la Teoría de la Cognición Distribuida y la Teoría de la Actividad. La primera, fue desarrollada por Hutchins en el año 1980, proponiendo un nuevo paradigma para repensar los ámbitos de la cognición, señalando que este concepto debe comprender un marco más amplio que simplemente los procesos referentes al individuo, por lo que incluye sistemas técnicos sociales o sistemas cognitivos de mayor escala. De esta manera, se plantean las bases de una cognición distribuida que abarca grupos de individuos que interactúan entre sí en un determinado entorno. Así, la cognición distribuida se centra en la manera en que el conocimiento es compartido entre los actores de un sistema y cómo la información necesaria para cooperar es propagada a través del mismo por estados representacionales y artefactos (García 2010, p. 30).

Por su parte, la Teoría de la actividad, propone el desarrollo de sistemas de aprendizaje colaborativos y de trabajo en grupo, situándolo como elementos

distintivos de la naturaleza de una organización. Para ello, los sistemas deben integrarse en estructuras flexibles, que les facilite la comunicación y colaboración, así como, coordinar tareas, efectuar una interpretación del trabajo común y aprovechar dichos resultados para tomar nuevas decisiones. De esta manera, la teoría de la actividad ofrece una concepción que caracteriza la naturaleza social y la interrelación de los elementos con los que cuenta cada sistema.

Es así como, estas dos teorías, brindan planteamientos sobre las que se sostiene el liderazgo distribuido. Por un lado, el propuesto por Spillane (2004), quien se tomó como base a noción de cognición distribuida para generar una teoría de liderazgo distribuido. El segundo planteamiento es el brindado por Gronn (2002), quien parte de la Teoría de la Actividad, para orientar las características de este tipo de liderazgo.

2.6- Marco normativo

A continuación, se puntualizan los aspectos normativos que fundamentan el presente trabajo:

En atención a lo dispuesto en el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, la Ley de Educación 26.206 regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. En este sentido, el artículo 2 de dicha Ley, establece que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”.

Aunado a esto, en el artículo 4, se dispone que “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”.

En este sentido, la calidad educativa es un compromiso que legalmente asume el Estado y delega, la responsabilidad de gestionarla, en los directivos de cada institución educativa. Sea que se trate de una institución de gestión pública o privada. Así, en el artículo 85 de la Ley 26.206, se prescribe lo siguiente:

Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos correspondientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación:

a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria.

b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del Consejo de Actualización Curricular previsto en el artículo 119 inciso c) de esta ley.

c) Asegurará el mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 71 a 78 de la presente ley.

d) Implementará una política de evaluación concebida como instrumento de mejora de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 94 a 97 de la presente ley.

e) Estimulará procesos de innovación y experimentación educativa.

f) Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquéllas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas, conforme a lo establecido en los artículos 79 a 83 de la presente ley (Art. 85).

Más allá de estas disposiciones, a nivel organizativo, se aprecia en el artículo 122 la referencia a lo que se concibe como “Institución Educativa” explicitando la articulación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa:

ARTÍCULO 122.- La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello,

favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

En el Estatuto del Docente Ley 10.579 y sus Decretos Reglamentarios, el Decreto 2299/12 (Reglamento General de las instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires) y la Resolución 1057/14 (Régimen Académico), se establecen las obligaciones y derechos de los equipos de conducción de instituciones educativas. En dichos documentos, también se hace referencia a la importancia de favorecer la participación del equipo: “Elaborar junto a toda la comunidad educativa el Proyecto Institucional que dé cuenta de los intereses, necesidades y problemáticas de su escuela”; “Promover la participación en los distintos planes y propuestas emanadas de la D.G.C y E”; “Propiciar la participación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, generando espacios institucionales a tal efecto”.

Por su parte, la Resolución CFE N° 88/09 referida a los Planes de Mejora de la Escuela Secundaria, señala en el punto 60 la responsabilidad de la conducción Institucional refiriendo entre otras cosas que:

“Las instituciones educativas, a través de su director, tendrán a su cargo:

− la elaboración del PMI en un trabajo articulado con todos los integrantes de la comunidad educativa y con la asistencia técnica de las áreas jurisdiccionales involucradas

− la determinación colectiva de las Metas Educativas de Igualdad y Calidad por escuela y la promoción del compromiso de todos los actores de realizar los esfuerzos necesarios para alcanzarlos y rendir cuenta de los avances a su comunidad.”

Capítulo III- Marco metodológico

3.1- Tipo de investigación

La presente investigación ha sido desarrollada desde el enfoque cualitativo, pues se busca la comprensión de los roles y el liderazgo de directivos en la ejecución de planes estratégicos y operativos en las instituciones educativas secundarias.

Tal como señalan Sampieri, Collado y Baptista (2014), el enfoque cualitativo se basa en la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación. Así, en el presente trabajo interesa indagar las características y estilos de liderazgo que adoptan los directivos en el marco de su gestión. No interesa cuantificar los resultados que se obtengan, solo interesa conocer y describir las características de este liderazgo a objeto de verificar si posee características del tipo distribuido, ya que, la revisión teórica apunta a este estilo como el ideal.

Así, el diseño de la investigación, entendido como “el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una

investigación" (Sampieri, 2014, p. 128), es de nivel descriptivo, pues apunta a la descripción del fenómeno, sin buscar las causas o consecuencias, por lo que se adopta un nivel de investigación descriptivo (Sampieri, 2014).

De igual forma, esta investigación tiene un carácter no experimental, debido a que no se busca manipular variables deliberadamente: "No hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad" (Sampieri, Collado y Baptista, 2014, p.184).

3.2 -Determinación de la población de trabajo

Para esta investigación se ha definido como ámbito de estudio, las escuelas secundarias de gestión privada, por lo que el universo estaría conformado por la totalidad de directivos de este tipo de colegios.

Dado el tamaño del universo poblacional del estudio, resultó necesario establecer una muestra para efectuar la investigación. Para la selección de la muestra, se aplicó un muestreo del tipo intencional, no probabilístico, debido a:

> su utilidad para determinado diseño de estudio que requiere no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema (Sampieri, Collado y Baptista, 2014, p.226).

En tal sentido se establecieron criterios para definir estas características específicas de los sujetos, los cuales se describen a continuación:

1- Que sean directivos de escuelas secundarias de gestión privada.

2- Que den su consentimiento para participar en esta investigación.

3.3-Determinación de las técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para obtener la información necesaria para el desarrollo de esta investigación, se aplicó la técnica de entrevista, debido a que se corresponde con el enfoque de investigación cualitativa asumido y permitirá conocer el tipo de liderazgo asumido por los directivos, en la ejecución de planes estratégicos y operativos en sus instituciones educativas secundarias.

Siguiendo las indicaciones de Taylor y Bogan (1986) la entrevista fue aplicada en un encuentro cara a cara, entre el entrevistador y los docentes informantes, a fin de formular las preguntas previstas. Dichas entrevistas fueron de tipo estructuradas (Sampieri, Collado y Baptista, 2014), debido a que fueron desarrolladas a partir de un guión previamente elaborado, tomando en cuenta los objetivos del estudio (ver anexo 1).

3.4- Selección y categorización de variables

Tomando en cuenta los objetivos de esta investigación y la revisión teórica efectuada, se presenta a continuación la operacionalización de las variables del estudio.

Objetivo	Variable	Dimensiones	Indicadores de liderazgo distribuido	Pregunta
Describir los roles y el liderazgo de directivos en la ejecución de planes estratégicos y operativos en las instituciones educativas secundarias.	Competencias (rol) de liderazgo en directivos (Blejmar, 2005; Pozner, 2009)	Exploración de ideas y opiniones del equipo.	Capacidad de registrar las propias emociones, así como la de los demás actores	1
		Intervención frente a inconformidad o desmotivación en el equipo	Capacidad de intervenir tanto en las propias emociones como en la de los demás	2
		Acciones para favorecer la participación	Obrar en favor del vínculo y la tarea compartida	3
		Resolución de conflictos	Capacidad de negociación orientada a la resolución de problemas puntuales	4
	Características del liderazgo distribuido (Carreras, 2009; Cayulef Ojeda, 2007)	Tipo de liderazgo	Apertura/delegación descentralización/constelaciones de liderazgo múltiple.	5
			Generación de organizaciones horizontales y colaborativas.	3
		Acciones para el cambio	Actitud proyectiva y generadora de cambios y transformación.	6
		Acciones para el empoderamiento	Empoderar a los integrantes del equipo, facilitando el trabajo colaborativo y promoviendo el desarrollo de futuros líderes.	7

3.5-Determinación de la técnica de análisis de datos

Los resultados de las entrevistas aplicadas, fueron analizados a partir de la técnica de análisis de contenido, es decir, se tomó en cuenta la información suministrada por cada entrevistado/a, a objeto de describir las características del rol y tipo de liderazgo que evidencia.

Capítulo V- Análisis de resultados

Para el desarrollo de la presente investigación se aplicaron los criterios referidos en el apartado anterior, para seleccionar a los sujetos que conformaron finalmente la muestra. Se trata de dos (2) directivos de instituciones educativas de escuelas secundarias de gestión privada y que brindaron su consentimiento para participar en esta investigación.

Tal como fue referido, se aplicó la técnica de análisis de contenido para el procesamiento de la información obtenida en las entrevistas realizadas. Para ello, fue necesario transcribir las mismas (ver anexo 2), a objeto de proceder a identificar *descriptores textuales* asociados a cada una de las variables estudiadas.

A continuación, se presenta la matriz de análisis de contenidos correspondiente a ambas entrevistas:

Variables	Dimensiones	Descriptores textuales	
		Entrevistado 1	**Entrevistado 2**
Competencias (rol) de liderazgo en directivos	Exploración de ideas y opiniones del equipo.	"hay dos espacios que genero para poder visualizar como se encuentra el equipo, el formal y el informal: En el primero tenemos las jornadas docentes y en el segundo los grupos de WhatsApp y los recreos que comparto con los profesores".	"El Directivo de Nivel debe sistematizar espacios de encuentro" "son necesarios para lograr con el docente un vínculo de empatía"
	Intervención frente a inconformidad o desmotivación en el equipo	"Hablo mucho con los profes, lo que me permite ir generando estrategias para que se sientan cómodos". "Les permito el espacio para que se acerquen y manifiesten su incomodidad".	"La observación y la escucha atenta"
	Acciones para favorecer la participación	"Al ser un equipo muy chiquito nos alcanza con reuniones"	"El diálogo, la orientación, la puesta en marcha de proyectos que favorezcan este tipo de trabajo" "Permitir al docente ser protagonista y destacar sus logros, marcar los errores, acompañarlos empáticamente" **"**Ser orientador y no supervisor"
	Resolución de conflictos	"El dialogo y la escucha son las primeras acciones que implemento, a partir de eso y según la problemática que surja es la acción que se pone en práctica".	"La comunicación sin ruidos" "repensar con los docentes los lineamientos de nuestro Proyecto Institucional y enmarcar las soluciones a partir de lo que allí se encuadre"

			“acercar siempre posiciones, escuchando a las partes”.
Características de liderazgo distribuido	Tipo de liderazgo	“Todo pasa por mí, si bien cada uno cumple su función, yo superviso todo”.	“El director debe delegar” “Hay cuestiones administrativas, que deben ser supervisadas constantemente” “debe ser quien oriente en todo momento”
		“reuniones”	“implica establecer redes de intercambio y no de imposición”. “Debemos gestionar desde el convencimiento del otro por lo que está haciendo”. “El equipo debe apropiarse de las propuestas”.
	Acciones para el cambio	“Siempre uno busca cambiar, las instituciones, la escuela, el aula la educación son dinámicas, por eso uno nunca gestiona de la misma manera”. “Capacitarme es una forma de generar cambios, la implementación de aquello que aprendo es un desafío, a veces sale otras no”	“implica establecer redes de intercambio y no de imposición”. “El equipo debe apropiarse de las propuestas”.
	Acciones para el empoderamiento	“Habilito espacios para que en las reuniones y o jornadas docentes sean ellos, una vez cada uno que me acompañe en algún tema para capacitar a sus compañeros”. “Por otro lado, cuando me entero que en algún colegio necesitan algún directivo, si veo que alguno	“El director debe ser quien pueda garantizar la formación de quienes serán quienes lo sucedan” “Hay que crear los espacios de capacitación y ser modelo”

		de mis profes reúne el perfil le acerco la propuesta".	

- **Dimensión: Exploración de ideas y opiniones del equipo**

Para esta dimensión, el indicador derivado de la revisión teórica es la *capacidad de registrar las propias emociones, así como la de los demás actores*. Para esto, es necesario que el directivo, propicie espacios que favorezcan el intercambio de ideas, emociones, opiniones con respecto a la institución y el trabajo que realizan.

En la consulta efectuada, la **entrevistada 1**, señala dos espacios de interacción para saber cómo se siente el equipo, sus ideas y opiniones: uno formal "jornadas docentes" y uno informal "grupos de WhatsApp y los recreos que comparto con los profesores". De esta manera, deja ver que ofrece diferentes canales de interacción y la apertura para escuchar a su equipo.

Por su parte, **la entrevistada 2** hace referencia al "deber ser" más que a su propio ejercicio de gestión "El Directivo de Nivel debe sistematizar espacios de encuentro". Se limita a mencionar los "Espacios formales, Jornadas Institucionales, por Departamento, y Encuentros a veces no pactados" es decir, las reuniones de trabajo que no están pensadas directamente para constituirse como espacios o acciones para identificar cómo se siente el equipo, aun cuando indica que, estos espacios "son necesarios para lograr con el docente un vínculo de empatía", pero no se trata de espacios dirigidos concretamente a este fin.

- **Intervención frente a inconformidad o desmotivación en el equipo**

El indicador de liderazgo distribuido en esta dimensión es la *capacidad para intervenir tanto en las propias emociones como en la de los demás*. Al consultar a las directoras, se identifican acciones consistentes con esta capacidad en la **entrevistada 1**, quien señala lo siguiente: "Hablo mucho con los profes, lo que me permite ir generando estrategias para que se sientan cómodos", a su vez, "Les permito el espacio para que se acerquen y manifiesten

su incomodidad". Si bien estos espacios son importantes y constituyen la base de la intervención, no se describen acciones concretas frente a situaciones de inconformidad o desmotivación, solo se hace referencia a la actitud de apertura.

Por su parte, la **entrevistada 2**, hace más referencia a acciones diagnósticas o de identificación: "La observación y la escucha atenta" pero no menciona las formas de intervención ante situaciones de inconformidad o desmotivación en su equipo.

- **Acciones para favorecer la participación**

El indicador de liderazgo distribuido establecido a partir del análisis teórico se refiere a *obrar en favor del vínculo y la tarea compartida*. Frente a esto, la **entrevistada 1** señala que "Al ser un equipo muy chiquito nos alcanza con reuniones". Esto permite inferir que es en estas reuniones donde se concretan acciones para favorecer el vínculo y la participación activa, sin embargo, no se hace referencia a acciones específicas a favor de esto.

En el caso de la **entrevistada 2** sí menciona algunas acciones concretas como **"**El diálogo, la orientación, la puesta en marcha de proyectos que favorezcan este tipo de trabajo" "Permitir al docente ser protagonista y destacar sus logros, marcar los errores, acompañarlos empáticamente" **"**Ser orientador y no supervisor". Estas acciones resultan compatibles con un estilo de liderazgo distribuido.

- **Resolución de conflictos**

Frente al indicador de liderazgo distribuido: *Capacidad de negociación orientada a la resolución de problemas puntuales*, se observa que la **entrevistada 1** expresa actitudes que se enmarcan en el mismo: "El dialogo y la escucha son las primeras acciones que implemento, a partir de eso y según la problemática que surja es la acción que se pone en práctica". Sin embargo, no se hace referencia a la negociación de manera directa.

Por su parte, la **entrevistada 2** destaca la relevancia que le otorga a la formalidad (al igual que en respuestas anteriores) apegándose a "repensar con

los docentes los lineamientos de nuestro Proyecto Institucional y enmarcar las soluciones a partir de lo que allí se encuadre". En cuanto a sus acciones, señala la comunicación sin ruidos y "acercar siempre posiciones, escuchando a las partes", siendo esto último compatible con una capacidad de negociación, sin embargo, el hecho de establecer como prioridad o referente el Proyecto institucional, parece dejar poco margen a la flexibilidad de alternativas para solucionar una situación problemática a partir de la negociación.

- **Tipo de liderazgo**

Para esta dimensión, se identificó el indicador de liderazgo distribuido como *Apertura/delegación descentralización/constelaciones de liderazgo múltiple.* En la consulta efectuada, la **entrevistada 1** recalca que "Todo pasa por mí, si bien cada uno cumple su función, yo superviso todo". De esta manera, afianza un liderazgo más centralizado.

De igual forma, la entrevistada 2 mantiene un apego al control de la situación. Así, desde el "deber ser" hace referencia a delegar: "El director debe delegar" Pero insiste en la importancia de supervisar y orientar (control): "Hay cuestiones administrativas, que deben ser supervisadas constantemente" "debe ser quien oriente en todo momento". La entrevistada, desde el plano declarativo, evidencia planteamientos de horizontalidad: "implica establecer redes de intercambio y no de imposición". Sin embargo, se observa poca consistencia al referir que "Debemos gestionar desde el convencimiento del otro por lo que está haciendo", convencer no es lo mismo. De hecho, más adelante señala que "El equipo debe apropiarse de las propuestas" lo que parece hacer referencia a cierto nivel de imposición vertical/centralizada.

- **Acciones para el cambio**

Desde la perspectiva del liderazgo distribuido, el indicador de gestión viene dado por una *Actitud proyectiva y generadora de cambios y transformación.* En ambas entrevistadas se identifican ideas consistentes con el indicador, pero solo desde el plano declarativo y del "deber ser", pues en sus propios relatos se contradicen. Así, la **entrevistada 1** señala que "Siempre uno busca cambiar, las instituciones, la escuela, el aula la educación son dinámicas,

por eso uno nunca gestiona de la misma manera". "Capacitarme es una forma de generar cambios, la implementación de aquello que aprendo es un desafío, a veces sale otras no". Estas palabras dejan ver que, si bien considera positivo el cambio y la transformación, asume que esto depende directamente de sus decisiones y acciones, sin mencionar al resto del equipo en este proceso.

De igual forma, la entrevistada 2 hace referencia al "deber ser" al señalar que "implica establecer redes de intercambio y no de imposición". Sin embargo, evidencia poca consistencia al referir que "Debemos gestionar desde el convencimiento del otro por lo que está haciendo" "El equipo debe apropiarse de las propuestas", lo que se corresponde con un proceso centralizado y vertical de toma de decisiones.

- **Acciones para el empoderamiento**

Tomando en cuenta el indicador de liderazgo distribuido para esta dimensión: *Empoderar a los integrantes del equipo, facilitando el trabajo colaborativo y promoviendo el desarrollo de futuros líderes,* la **entrevistada 1** deja ver ideas que se acercan a este indicador, al comentar "Habilito espacios para que en las reuniones y o jornadas docentes sean ellos, una vez cada uno que me acompañe en algún tema para capacitar a sus compañeros". Sin embargo, también deja ver que la intención es dar paso a que se conviertan en directivos, más que, a distribuir el liderazgo dentro del propio equipo, ya que añade a su respuesta lo siguiente: "Por otro lado, cuando me entero que en algún colegio necesitan algún directivo, si veo que alguno de mis profes reúne el perfil le acerco la propuesta".

Esto también se percibe en las respuestas de la **entrevistada 2**, pues parece no identificar el empoderamiento como algo natural en la organización, sino desde la perspectiva de la capacitación de un sucesor: "El director debe ser quien pueda garantizar la formación de quienes serán quienes lo sucedan" "Hay que crear los espacios de capacitación y ser modelo".

De esta manera, se observa confusión con respecto a la noción de empoderamiento asumida en la perspectiva de liderazgo distribuido.

Conclusiones

La calidad en la educación es un concepto ampliamente discutido y una exigencia cada vez más sostenida en la sociedad. La búsqueda de la mejora en la calidad deja ver que la concepción tradicional de gestión, basada mecanismos burocráticos, lejos de ser garantía de calidad, debilitan el buen funcionamiento de la institución como organización sistémica conformada por personas (Cayulef Ojeda, 2007).

Es así como, en la actualidad se espera que quien asuma el rol directivo en una institución educativa, adopte nuevos modelos de liderazgo fundamentados en el desarrollo de competencias personales ajustadas al compromiso, la participación y el empoderamiento de quienes la conforma. El presente trabajo estuvo dirigido al objetivo de *Analizar la capacidad de liderazgo que permitan contribuir a la gestión y la calidad de las instituciones educativas secundarias de gestión privada,* para lo cual se efectuaron entrevistas a dos directivos de este tipo de institución.

Para desarrollar dicho análisis, resultó necesario *Investigar los diferentes modelos teóricos sobre gestión educativa, herramientas de gestión y liderazgo educativo,* a partir de lo cual fue posible establecer dimensiones e indicadores basados en *Descubrir una actitud crítica para seleccionar, procesar y presentar información valiosa sobre la gestión y el liderazgo de los centros educativos secundarios,* específicamente centrados en la perspectiva del liderazgo distribuido. En correspondencia con los planteamientos de García Carreño (2019), se considera que el liderazgo distribuido resulta relevante para el sector educativo, debido a que se sostiene en una filosofía colaborativa e incluyente, centrada en las habilidades, rasgos y comportamientos de los individuos que ejercen como líderes.

En las entrevistas efectuada a objeto de *Describir los roles y el liderazgo de directivos en la ejecución de planes estratégicos y operativos en las instituciones educativas secundarias,* fue posible verificar la hipótesis planteada

para esta investigación, ya que, en líneas generales los directivos de instituciones secundarias de gestión privada que fueron consultados, evidencian que se encuentran encaminados al desarrollo de un liderazgo distribuido pues implementan en su rol de gestión, al referir ciertas acciones que favorecen la participación de la comunidad educativa. Sin embargo, esto se observa fundamentalmente en el plano declarativo, refiriendo acciones concretas solo para algunas dimensiones y, con mayor evidencia en uno de los entrevistados que en el otro.

Así, para las dimensiones de exploración de ideas y opiniones del equipo, *intervención frente a inconformidad o desmotivación en el equipo* y *acciones para favorecer la participación,* ambas entrevistadas hacen referencia a espacios de interacción, más que a acciones concretas que desarrollan para favorecer esta exploración, por lo que no quedaron evidenciados los indicadores de *capacidad de registrar las propias emociones, así como la de los demás actores; capacidad para intervenir tanto en las propias emociones como en la de los demás y obrar en favor del vínculo y la tarea compartida*. Resulta importante destacar la relevancia de estas tres dimensiones con sus respectivos indicadores, pues tal como refiere Spillane (2005) desde una perspectiva de liderazgo distribuido, la dirección no recae en una sola persona, sino que se construye desde la participación de todos los miembros en la toma de decisiones y acciones de mejora. De esta manera, es necesario que se desarrollen acciones concretas para favorecer la vinculación cercana, el compromiso, la motivación y la participación abierta y activa de todos los miembros del equipo. No basta con contar con espacios formales para reuniones de trabajo, es necesario generar un clima de confianza y apertura a nuevas ideas, opiniones y críticas.

Con respecto a las dimensiones directamente vinculadas al favorecimiento de la participación, transformación y empoderamiento en la institución, se observan ideas desde el plano declarativo que se contradicen con acciones u otras ideas planteadas por las propias entrevistadas. Esto indica que, si bien parece existir la noción del “deber ser”, es decir, de lo que se espera de sus gestiones (apuntando a una perspectiva de liderazgo participativo), los modelos tradicionales de gestión continúan predominando. Ambas entrevistadas dejan ver la relevancia que otorgan a su acción de supervisión, control y toma

decisiones, al tiempo que mencionan la importancia de un cambio o transformación.

Por todo lo expuesto, se concluye en la necesidad de avanzar en la formación de directivos que adopten nuevas perspectivas de gestión con predominancia en el liderazgo participativo, a objeto de incidir en los procesos de mejora de la calidad educativa. De esta manera, resulta importante impulsar lo que señala Carreras (2009) con respecto al rol de este tipo liderazgo:

- Actitud proyectiva y generadora de cambios y transformación.
- Generación de organizaciones horizontales y colaborativas.
- Inspirar y empoderar a los integrantes del equipo, facilitando el trabajo. colaborativo y promoviendo el desarrollo de futuros líderes.

Referencias Bibliográficas

Acuña Monroy, A. I., y Bolívar Hernández, C. M. (2019). *Estilos de liderazgo de los directivos docentes y su relación con el modelo de gestión educativa* (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa).

Álvarez, C. E. M. (2009). *Tecnologías y herramientas de gestión*. Santa Fé: Universidad del Rosario

Alvarez Gallego, A. (1995) Y *la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela,* Edit. Coop. Magisterio, Sociedad Colombiana de Pedagogía, Colombia.

Barry, D. (1991). Managing the bossless team: Lessons in distributed leadership. Organizational Dynamics, Vol. 20 número 1, pp. 31-47.

Bennet, N; Wise, C; Woods, P. y Harvey, J. (2003). Distributed Leadership. London: NCSL.

Blejmar, Bernardo; Olga Nirenberg y Néstor Perrone (1998). La juventud y el liderazgo transformador: Conceptos y estrategias en mundos inciertos y turbulentos. Buenos Aires: OPS y Fundación W. K. Kellogg

Carreras, Ignasi; AmyLeaverton y María Sureda (2009). Líderes para el cambio social. Barcelona: ESADE y PriceWaterhouseCoopers.

Cassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B).* Visión preliminar. UNESCO. Recuperado en: sinónimo de colectivo social.

Cayulef Ojeda, C. P. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE*, 5, 144-148.

Cejas, A. (2009). Gestión educativa. *Revista Integra Educativa*, *2*(3), 215-231.

García Carreño, I. V. (2019). El liderazgo distribuido y la percepción de los equipos directivos de las escuelas públicas de educación primaria madrileñas. Tesis doctoral presentada en la Universidad Pablo de Olavide (España). Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=234712

García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. Omnia, 26(3), 19-36

Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In Kenneth Keithwood & Philip Hallinger (Eds.), Second international handbook of educational leadership and administration (pp 653-696). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Harris, A. (2009). Distributed Leadership. Diferente Perspectives. Dordrecht: Springer.Heck, R., y Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Learship and Management: Where does the Field Stand Today? Educational Management Administration y Leadership, Vol. 33

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras Escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Longo, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. Capital Humano, 226, 84-91.

López, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. Profesorado Revista de currículum y Formación del Profesorado, 14(1), 71-76.

Manes, J.M. (2014) *Gestión estratégica para instituciones educativas Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional.* Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, Argentina.

Mendoza-Zamora, W. M., Santistevan-Villacreses, K. L., Cevallos-Ponce, G. K., y Parrales-Reyes, J. E. (2018). La contabilidad gubernamental como herramienta de gestión en la administración pública. *Polo del Conocimiento*, *3*(8), 126-141.

Murphy, J., y Datnow, A. (2003). Leadership lessons from comprehensive school reforms. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Norman D. A. (1981). Perspectivas de la Ciencia Cognitiva. Barcelona. Paidós. 1987.

OCDE, (2009). Mejorar el Liderazgo Escolar. Vol. 1: Política y práctica. Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. OCDE.

Pozner, P (2000) *gestión Educativa estratégica.* Buenos Aires: Paginar-net

Pozner, P. (2009). “Gestión y liderazgo para avanzar”, en Gestión y Liderazgo Institucional. *Novedades Educativas*, 220, pp. 13-20.

Riveros, A. (2011). La Distribución del Liderazgo como estrategia de Mejoramiento Institucional. Educ. Educ. Vol. 15, número 2, pp. 289-301.

Sampieri, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Mc. Graw Hill. 6ta edición. México

Spillane, J (2005). Distributed Leadership. The Educational Forum, 69(2), 143-150.

Spillane, J. (2006). Distributed leadership. San Francisco: Jossey Bass

Tapia, M. (2007). *Escuelas por el cambio.* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Taylor, J. y Bodgan, H. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

Tigre, Á. E. F., Delgado, O. W. M., y Gavilanes, J. V. S. (2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Dominio de las Ciencias*, *2*(4), 179-190.

Tiramonti, G. (2005). *La escuela en la encrucijada del cambio epocal.* Educ. Soc. Campinas, vol.26, n.92, p.889-910, Especial- Out. Gestión Educativa

Woodos, P., Bennett, N., Harvey, J. y Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings form Systematic Literature Teview. *Educational Management Administrattion & Leadership*, 32, 439-457.

Documentos legales

Ley de Educación 26.206

Estatuto del Docente de la Ley 10.579

Resolución 1057/14 (Régimen Académico)

Decreto 2299/12 (Reglamento General de las instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires)

Resolución CFE N° 88/09 referida a los Planes de Mejora de la Escuela Secundaria.

Anexos

Anexo 1: Guión de entrevista

Datos iniciales
Fecha de la entrevista:
Nombre del directivo:
Institución que gestiona:
Tiempo en el cargo directivo:

1- En su rol como directivo ¿dedica espacios y acciones para identificar cómo se siente el equipo y usted mismo/a en cuanto al trabajo que realiza en la institución? Describa esos espacios y acciones en caso de ser afirmativo

2- ¿Qué hace cuando detecta alguna inconformidad o desmotivación en sí mismo/a o en su equipo de trabajo?
3- ¿Cuáles acciones implementa para favorecer el trabajo colaborativo y participación en la toma de decisiones junto a al equipo de trabajo?
4- ¿Cuáles acciones adopta cuando se presentan situaciones problemáticas entre el equipo de trabajo? ¿Cómo se buscan las soluciones a estos problemas?
5- ¿Usted delega actividades y responsabilidades en su equipo de trabajo? Dé un ejemplo.
6- ¿Busca generar cambios y transformación en la forma de gestionar la institución? Dé un ejemplo

¿Usted propicia el desarrollo de futuros líderes en su institución? En caso de ser afirmativa la respuesta ¿de qué manera?

Anexo 2-Entrevistas

Anexo 2.1- Entrevistado 1

Datos iniciales
Fecha de la entrevista: 28/8
Nombre del directivo: Maricel Hollo
Institución que gestiona: Instituto Jesus Maestro
Tiempo en el cargo directivo: 5 años y 4 meses

1- En su rol como directivo ¿dedica espacios y acciones para identificar cómo se siente el equipo y usted mismo/a en cuanto al trabajo que realiza en la institución? Describa esos espacios y acciones en caso de ser afirmativo

   Si, hay dos espacios que genero para poder visualizar como se encuentra el equipo, el formal y el informal. En el primero tenemos las jornadas

docentes y en el segundo los grupos de WhatsApp y los recreos que comparto con los profesores.

2- ¿Qué hace cuando detecta alguna inconformidad o desmotivación en sí mismo/a o en su equipo de trabajo?

Hablo mucho con los profes, lo que me permite ir generando estrategias para que se sientan cómodos. Les permito el espacio para que se acerquen y manifiesten su incomodidad.

3- ¿Cuáles acciones implementa para favorecer el trabajo colaborativo y participación en la toma de decisiones junto a al equipo de trabajo?

Al ser un equipo muy chiquito nos alcanza con reuniones

4- ¿Cuáles acciones adopta cuando se presentan situaciones problemáticas entre el equipo de trabajo? ¿Cómo se buscan las soluciones a estos problemas?

El dialogo y la escucha son las primeras acciones que implemento, a partir de eso y según la problemática que surja es la acción que se pone en práctica.

5- ¿Usted delega actividades y responsabilidades en su equipo de trabajo? Dé un ejemplo.

Todo pasa por mí, si bien cada uno cumple su función, yo superviso todo. En tiempos de Pandemia la comunicación directa con las familias fue el mensaje de WhatsApp a través de un grupo por curso y por Preceptor, les pedí a ellos estar en ese grupo, de esa manera veo lo que comunican, cuando y como. De la misma manera hay un grupo por curso, pero de Preceptores y Profesores, Participo de la misma manera que con el grupo de familias.

6- ¿Busca generar cambios y transformación en la forma de gestionar la institución? Dé un ejemplo

Siempre4 uno busca cambiar, las instituciones, la escuela, el aula la educación son dinámicas, por eso uno nunca gestiona de la misma manera. Capacitarme es una forma de generar cambios, la implementación de aquello que aprendo es un desafío, a veces sale otras no

7- ¿Usted propicia el desarrollo de futuros líderes en su institución? En caso de ser afirmativa la respuesta ¿de qué manera?

Si, Habilito espacios para que en las reuniones y o jornadas docentes sean ellos, una vez cada uno que me acompañe en algún tema para capacitar a sus compañeros.

Por otro lado, cuando me entero que en algún colegio necesitan algún directivo, si veo que alguno de mis profes reúne el perfil le acerco la propuesta.

Anexo 2.2- Entrevistado 2

Datos iniciales

Fecha de la entrevista: 20/8/2020

Nombre del directivo: ADRIANA DIMARE

Institución que gestiona: Escuela Secundaria Inmaculada Concepcion

Tiempo en el cargo directivo: 25 años

1- En su rol como directivo ¿dedica espacios y acciones para identificar cómo se siente el equipo y usted mismo/a en cuanto al trabajo que realiza en la institución? Describa esos espacios y acciones en caso de ser afirmativo

   El Directivo de Nivel debe sistematizar espacios de encuentro sean presenciales, virtuales, escritos con sugerencias. Individuales y /o grupales que tengan objetivos claros.

   El docente debe comprender los motivos para los cuáles es convocado y realizar siempre una devolución del Encuentro.

   -Espacios formales, Jornadas Institucionales, por Departamento, y Encuentros a veces no pactados, pero que son necesarios para lograr con el docente un vínculo de empatía que es necesario para que pueda vincularse del mismo modo con sus alumnos.

2- ¿Qué hace cuando detecta alguna inconformidad o desmotivación en sí mismo/a o en su equipo de trabajo?

   La observación y la escucha atenta favorecen modificar algunas situaciones que se advierten en este sentido.

3- ¿Cuáles acciones implementa para favorecer el trabajo colaborativo y participación en la toma de decisiones junto a al equipo de trabajo?

El diálogo, la orientación, la puesta en marcha de proyectos que favorezcan este tipo de trabajo. Permitir al docente ser protagonista y destacar sus logros, marcar los errores, acompañarlos empáticamente. Ser orientador y no supervisor de la tarea. Considerar las propuestas y hacer el seguimiento de estas. Visitar los espacios de sus clases para acompañar. Ayudar al docente en la Evaluación y en su propia autoevaluación.

4- ¿Cuáles acciones adopta cuando se presentan situaciones problemáticas entre el equipo de trabajo? ¿Cómo se buscan las soluciones a estos problemas?

La comunicación sin ruidos ni factores que la entorpezcan es la mejor manera de buscar soluciones a posibles conflictos. En algunos casos hay que repensar con los docentes los lineamientos de nuestro Proyecto Institucional y enmarcar las soluciones a partir de lo que allí se encuadre. Sea cuestiones estrictamente académicas o vinculares. Evitar la competencia y tratar de acercar siempre posiciones, escuchando a las partes.

5- ¿Usted delega actividades y responsabilidades en su equipo de trabajo? Dé un ejemplo.

El director debe delegar. Hay cuestiones administrativas, que deben ser supervisadas constantemente., por ejemplo, pero no ser el ejecutor de la tarea.

Cada integrante tiene responsabilidades de acuerdo a su rol, el director no puede delegar sus responsabilidades, pero tiene la obligación de hacer conocer responsabilidades de cada integrante del Equipo.

Por ejemplo: El seguimiento de las Trayectorias educativas de los alumnos, centralizar en Profesor Acompañante o Preceptor, El Director puede y debe delegar, pero debe ser quien oriente en todo momento. Las entrevistas con los padres es un tema a considerar, en algunos casos debemos estar acompañando al docente para que se sienta seguro y avalar su tarea, en algunos casos cuestionada por la familia.

6- ¿Busca generar cambios y transformación en la forma de gestionar la institución? Dé un ejemplo

La centralización del poder, implica un modo particular de liderazgo. Los modelos de gestión promueven una forma particular que implica establecer redes de intercambio y no de imposición. Debemos gestionar desde el convencimiento del otro por lo que está haciendo.

Por ejemplo: Si propongo un modelo de gestión en el que se diserta sobre la participación de los integrantes del Equipo, por ejemplo, la organización de una Actividad Institucional, se deben establecer los objetivos y las propuestas a través del consenso y el disenso. El equipo debe apropiarse de las propuestas, para evitar el" como si". Si nuestro Proyecto promueve una Gestión inclusiva, si planteamos la necesidad de trabajar con la diversidad y heterogeneidad de nuestros alumnos, el Directivo debe actuar acorde a esa concepción con sus docentes.

7- ¿Usted propicia el desarrollo de futuros líderes en su institución? En caso de ser afirmativa la respuesta ¿de qué manera?

El director debe ser quien pueda garantizar la formación de quienes serán quienes lo sucedan. Hay que crear los espacios de capacitación y ser modelo de nuestros docentes, dando testimonio permanente de nuestro discurso.

Debemos tener la capacidad de influir en los otros sin imponernos autoritariamente, ser reflejo de valores personales y profesionales...

Debemos garantizar una Comunicación efectiva, generar compromiso, favorecer la interacción vincular y utilizar la persuasión y no la imposición.