



**“LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS  
DIRECTIVAS, UN DESAFÍO QUE MEJORA Y  
FORTALECE LA GESTIÓN”**

**FORMACIÓN Y APRENDIZAJE**



## **MAESTRÍA EN DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**“LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DIRECTIVAS, UN  
DESAFÍO QUE MEJORA Y FORTALECE LA GESTIÓN”**

**FORMACIÓN Y APRENDIZAJE**

**LIC. MARÍA CRISTINA SAULLO**

**DIRECTORA: ESP. MARÍA CECILIA BARNI**

**BUENOS AIRES, 2018**

*Doy gracias a Dios, que con su infinita bondad me ha acompañado a lo largo de este tiempo de formación y aprendizaje.*

*A mi familia, sostén y apoyo en todo momento; a Carlos, mi esposo y a mis hijos Juan y José Ignacio, quienes respetaron mis momentos de estudio y los resignificaron haciéndolos plenos; a mi querida Noelia y mi pequeña Valentina que comprendieron mis tiempos y mis ausencias.*

*Todo mi agradecimiento, a mi Directora de Tesis, Esp. María Cecilia Barni, por acompañarme desde el primer día brindándome todo su apoyo y valiosa experiencia, durante el proceso de desarrollo y redacción de mi tesis.*

*Mi especial agradecimiento a la Universidad Austral por su compromiso con mi formación y las posibilidades brindadas.*

*A todos mis profesores, de quienes tanto aprendí para realizar esta investigación.*

*Quiero agradecer también a todas las comunidades de los colegios de las Hnas. Dominicas de la Anunciata, que me abrieron sus puertas para aplicar los instrumentos, por su buena disposición y cercanía. A los directivos y docentes por brindarme su atención y colaboración.*

*A mis compañeros Marcela y Fabián, con quienes compartimos horas de estudio y profundizamos vínculos*

## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I</b> .....	18
<b>EL DIRECTIVO, RESPONSABLE DE LA VIDA ESCOLAR</b> .....	18
1.1. Nuevos desafíos para el equipo de gestión.....	19
1.2. gestión educativa y gestión escolar.....	21
1.3. La gestión directiva en acción .....	23
1.4 Gestión y clima institucional.....	25
1.5. La mirada estratégica de la gestión.....	28
<b>CAPÍTULO II</b> .....	31
<b>UN NUEVO PARADIGMA: EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS</b> .....	31
2.1. ¿Qué entendemos por competencias? .....	32
2.2. El enfoque por competencias, ¿un reto de la gestión? .....	36
2.3. La formación del directivo basada en competencias .....	38
2.4. Gestión y desarrollo profesional.....	41
<b>CAPÍTULO III</b> .....	46
<b>LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS, ¿MITO O REALIDAD?</b> .....	46
3.1. Las competencias directivas, una realidad de la gestión .....	47
3.2. El liderazgo del directivo escolar .....	48
3.3. Un líder en acción .....	51
3.3.1. Competencias del líder escolar .....	55
3.3.2. Misión y liderazgo .....	58
3.4. Trabajo en equipo .....	59
3.5. Gestión de conflictos.....	65
3.5.1. Las fases del conflicto.....	68
3.5.2. Elementos del conflicto .....	72
3.5.3. Habilidades que favorecen la resolución.....	73
3.5.4 Técnicas de resolución. la negociación .....	74
3.5.5. La mediación .....	76

3.5.6. El arbitraje pedagógico .....	77
3.6. Comunicación .....	78
3.6.1. La comunicación, una herramienta eficaz .....	80
3.6.2. La comunicación en los centros educativos .....	81
3.6.3. ¿Comunicar es dialogar? .....	82
3.6.4. Elementos y funciones de la comunicación .....	84
3.6.5. La comunicación crea comunidad .....	85
HACIA UN ABORDAJE EMPÍRICO .....	87
CAPÍTULO IV .....	88
DISEÑO METODOLÓGICO DEL TRABAJO DE CAMPO .....	88
4.1. Diseño de la investigación .....	89
4.2. Hipótesis .....	89
4.3. Objetivos.	
4.3.1. Objetivo general .....	90
4.3.2. Objetivos específicos .....	90
4.4. Variables .....	91
4.5. Población .....	91
4.5.1. Muestra .....	91
4.6. Confidencialidad .....	92
4.7. Instrumentos para la recolección de datos .....	93
4.7.1. Operacionalización de las variables del cuestionario .....	93
4.7.2. Dimensiones de las entrevista a directivos .....	96
4.8. Etnografía de la provincia santa rosa de lima .....	97
4.8.1. El comienzo de la provincia y su crecimiento en el tiempo .....	99
4.8.2. La realidad hoy .....	100
CAPÍTULO V .....	102
PRESENTACIÓN DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS .....	102
5.1. Análisis descriptivo del cuestionario .....	103
5.1.1. Antigüedad .....	103

5.1.2. Institución de pertenencia.....	104
5.1.3. Composición de la muestra por sexo .....	105
5.1.4. Estudios alcanzados por sexo.....	106
5.1.5. Exalumnos .....	108
5.2. Análisis descriptivo de las dimensiones .....	109
5.2.1. Comparación de las dimensiones del cuestionario en función de la Institución de pertenencia .....	117
5.3. Análisis descriptivo de la entrevistas.....	119
CONCLUSIONES.....	129
REFERENCIAS	
BIBLIOGRÁFICAS.....	130
ANEXOS.....	145
ANEXO I:	
Cuestionario.....	145
ANEXO II: Entrevista semiestructurada .....	148
ANEXO III: Respuestas más significativas de las entrevistas .....	148
ANEXO IV: Competencias del Educador Anunciata .....	158
ANEXO V: Países que integran la Provincia Sta. Rosa de Lima en América del Sur .....	159
LISTA DE FIGURAS	
FIGURA 1: Los ámbitos la gestión.....	22
FIGURA 2: Participación por instituciones.....	92
FIGURA 3: Antigüedad por institución.....	104
FIGURA 4: Distribución de la muestra por instituciones de pertenencia.....	105
FIGURA 5: Distribución de la muestra por sexo.....	106
FIGURA 6: Estudios alcanzados por sexo.....	107

FIGURA 7: Nivel de estudios alcanzados por institución.....	108
FIGURA 8: Desempeño del Equipo Directivo.....	110
FIGURA 9: Relación del Equipo Directivo con los docentes.....	111
FIGURA 10: Características de la gestión directiva.....	112
FIGURA 11: Competencias del Equipo Directivo.....	113
FIGURA 12: Clima institucional.....	114
FIGURA 13: Desarrollo profesional.....	116
FIGURA 14: Relación del equipo directivo con las familias.....	117

#### LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Descripción de los climas organizativos y climas que generan.....	26
Tabla 2: Diferencias entre clima y cultura.....	27
Tabla 3: Descripción de los distintos enfoques .....	37
Tabla 4: Ejes que responden a la formación profesional.....	43
Tabla 5: Competencias directivas para el buen desempeño.....	55
Tabla 6: Competencias directivas para la acreditación. profesional.....	56
Tabla 7: Causas y antecedentes de un conflicto.....	72
Tabla 8: Técnicas para la resolución de conflictos .....	78
Tabla 9: Operacionalización de las variables.....	94
Tabla 10: Dimensiones de la entrevista.....	97



## **INTRODUCCIÓN**

La vida de cada institución escolar se distingue por el estilo de gestión que desarrollan sus directivos como conductores del Proyecto Institucional.

Podemos decir que la gestión centra sus acciones en la escuela que quiere ser y la persona que quiere formar; en orden a los principios básicos y valores que desea transmitir.

Como equipo directivo somos el alma de la gestión. Es sentir y vivir la escuela, es anunciar la misión, es andar el territorio y reconocer los rostros de toda la comunidad, porque en ellos se ve reflejado el modelo de dirección.

Nos interesa profundizar de qué manera la gestión educativa del siglo XXI necesita adaptarse a los desafíos de una sociedad tan vertiginosa y en muchos casos desenfrenada.

Hemos indagado que hasta el momento son muchos los autores que han trabajado sobre el tema y nos aportan sus conocimientos y experiencia.

Entre los referentes teóricos estudiados y analizados para la elaboración del presente trabajo, destacamos a: Aguerrondo, 2009; Argudín, 2005; Azzerboni 2010; Bolívar, 2011; Coronado, 2009; Delgado, 2002; García Requena, 1997; Gairín Sallán, 1996; Gvirtz; 2009; Hargreaves, 2003; Isaacs, 1987; López Alfaro, 2010; Marchesi, 2008; Pozner, 2005; Santos Guerra, 2001; Tenti Fanfani, 2008; Uribe Briceño, 2010.

En cierto modo, entre todas las fuentes mencionadas, merece especial atención Saullo, 2011 quien investiga los desafíos de la gestión, en el nivel primario, como camino para una educación de calidad.

La propuesta que se presentó con anterioridad, nos ayudó a sentar las bases para un trabajo con continuidad y desarrollo en un futuro cercano.

Hoy, vemos la necesidad de retomarlo porque consideramos oportuno revisar la formación en competencias como un reto para afianzar la gestión.

La presente investigación nos propone reflexionar acerca de la necesidad de revalorizar la formación en competencias y fortalecer nuestro desarrollo profesional, para sentirnos verdaderos protagonistas de la gestión.

Razón por la que profundizamos en la bibliografía pertinente para elaborar el marco teórico, que da fundamento al tema de investigación que nos ocupa.

Podemos citar, a autores que trabajaron en la temática, tales como:

Anijovich, 2014; Álvarez Morán, Pérez Collera y Suárez Álvarez, 2008; Bellocchi, 2010; Briceño, 2010; Fuenzalida y Radic, 2011; Edelstein, 2011; Fernández Pérez, 1995; Gairin Sallán y Ceracero, 2008; Gilles Ferry, 1990; Guadagni, 2015; Iaies, 2015; Imbernón, 1999; Mezzadra y Veleza, 2014; Monereo 2007; Perrenaud, 2008; Pérez Gómez, 2010; Tobón, 2008; Vaillant y Marcelo, 2005; quienes sostienen que para lograr cambios o mejoras es necesario revisar las prácticas cotidianas para detectar los desvíos y definir las acciones.

Este proceso de formación se transforma en un compromiso con nosotros mismos, con la institución y con toda la comunidad. Paredes e Inciarte (2013) manifiestan que:

La implementación de la formación por competencias demanda una transformación radical, si se quiere inmediata, de todo un paradigma educativo que permita abrir la senda para la realización integral del hombre al centrarse en la apertura de todas las disciplinas y con ello el desarrollo de competencias integrales que lleve al hombre a una vida acorde con la complejidad de su existencia. (p. 129)

Desde esta perspectiva, consideramos que esta es una oportunidad para revisar la formación profesional integral, ya que nos pone cara a cara con nuestra propia autorrealización no sólo como directivos, sino con la persona que somos.

Necesitamos cambiar el modo de hacer las cosas y crear las condiciones para lograrlo, ya que nos encontramos en medio de tensiones y conflictos dentro del ámbito escolar; por lo tanto "...las competencias que buscamos son las necesarias para dar solución a las actuaciones concretas y demandas reales de la función directiva actual" (Caminero Melero, 2012, p.3).

Hacer, desde la gestión directiva, supone el desarrollo de competencias propias del rol para liderar, articular, orientar y coordinar todas las acciones institucionales.

Este es el momento para replantearnos la formación en competencias, porque no hay recetas únicas que nos aseguren el éxito. Cada equipo directivo deberá elaborar y seguir su propio camino en esta práctica de gestión

educativa.

El tema propuesto nos interpela acerca de qué competencias necesitamos desarrollar para generar habilidades y recursos personales que se concreten en acciones, dentro del contexto dinámico y cambiante que es la escuela.

¿Nos formamos como profesionales de la educación?, ¿nos proponemos espacios para la formación coordinados, sistemáticos y continuos?

Pensar en esta realidad nos exige saber mirar, saber animar y saber hacer (Moscató, 2011), de lo contrario se provocan algunos desajustes que impactan en la gestión y la deterioran.

Actualmente, es más fácil hablar de un cambio radical en la formación de competencias que valora el bagaje de conocimientos, experiencias, actitudes, destrezas, etc. que marcan la trayectoria y que dan razón de la profesionalidad (Bellocchi, 2010).

Podemos decir entonces que, este concepto, surge a través de un proceso de construcción, actualización y reconversión, que nos permite movilizar, sacar a luz las competencias necesarias para desarrollar una gestión de calidad.

Como directivos nos preguntamos ¿cuáles son las competencias profesionales que debemos desarrollar para mejorar la gestión?, a partir de este interrogante como disparador, surge la hipótesis que queremos demostrar: Equipo Directivo que gestiona a través del enfoque por competencias fortalece y mejora su gestión.

Comprendemos que desde nuestra función necesitamos desarrollar y/o perfeccionar nuestras competencias para que la gestión se convierta en el eje central de la institución.

Para lograrlo necesitamos crear vínculos sólidos, proyectar cambios sustanciales desde un liderazgo compartido y distribuido, generar una buena comunicación, participar y comprometernos en equipos de trabajo, tomar decisiones y saber mediar en situaciones conflictivas.

Podemos dejar constancia que la perspectiva desde la cual se aborda el tema del presente estudio es de carácter mixto, en el marco de la investigación educativa.

La estructura de la investigación comienza con la presentación de un

marco teórico con los aportes de distintos autores.

En el primer capítulo abordamos los desafíos a los que se enfrenta el equipo de gestión como responsable de la vida escolar; la diferencia entre gestión escolar y gestión educativa, como partes de un todo.

Profundizamos en la importancia del clima institucional que genera la gestión y su mirada estratégica para lograr acciones exitosas.

En el segundo capítulo nos referimos a un nuevo paradigma y su importancia para la gestión directiva: el enfoque por competencias. Surge así la visión de los diferentes enfoques y la necesidad de formarse para enfrentar los desafíos de la vida institucional.

En el tercer capítulo, nos proponemos desarrollar competencias que creemos fundamentales para una gestión eficiente y eficaz: liderazgo, trabajo en equipo, resolución de conflictos, comunicación y relación con las familias.

En el cuarto capítulo planteamos el Diseño Metodológico del trabajo de campo; explicitamos los instrumentos aplicados: entrevista a directivos y encuesta a docentes de los colegios de la Provincia Santa Rosa de Lima; como así también conocer su etnografía.

En el quinto capítulo nos referimos a la presentación de los datos e interpretación de los resultados, para dar lugar finalmente a la presentación de las conclusiones.

**CAPÍTULO I**

**EL DIRECTIVO,  
RESPONSABLE DE LA VIDA ESCOLAR**

## 1.1 Nuevos desafíos para el equipo de gestión

Como directivos no podemos desconocer la realidad que vivimos, una sociedad cada vez más individualista, fragmentada, vertiginosa y excluyente. Estamos inmersos en un contexto des-educativo, cuyas características son la incertidumbre, el desamparo emocional, ético y normativo; por la falta de tolerancia y la precariedad en los límites (Guadagni, 2015).

La escuela no permanece ajena a esta situación, necesita imperiosamente replantear su finalidad y su modo de relacionarse con la sociedad y la cultura.

Si pensamos en la escuela de hoy, está demasiado lejos de aquella que supo ser, como lo expresa Tenti Fanfani (2008), "... guardianas de valores indiscutibles y sagrados" (p.17).

Observamos como la gestión directiva se ve obligada a re-hacer sus trayectos de acción y fortalecerse, desde el desarrollo de sus competencias, para hacer frente a los nuevos tiempos. Narodowski (2016) manifiesta:

El ambiente educativo del siglo XXI está atiborrado de esperanzas y entusiasmo, como hace mucho tiempo no se había visto respecto de la educación [...] y reclaman una nueva organización de las instituciones escolares que atienda a los abruptos cambios que se están viviendo. (p.14)

Esta nueva organización necesita con urgencia personas capaces y formadas para dar respuesta a los problemas en contexto; demostrar capacidad para trabajar en equipo y en tomar decisiones, en desarrollar estrategias, que mejoren la vida institucional.

Consideramos que impulsar estos cambios nos permitirá desarrollar un recorrido con nuevas expectativas para responder a las demandas de hoy y dar proyección a las futuras.

Nuestras instituciones educativas siguen "...un modelo gastado e ineficaz, deben desaprender y volver a aprender" (Gairín Sallán, 2004, p. 22); necesitamos nuevos enfoques de gestión y organización para hacer frente a las

inquietudes externas.

Nos urge la necesidad de impulsar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para abordar este desafío.

Desde nuestra perspectiva, somos conscientes que depende de nuestras capacidades profesionales lograrlo; pero también del trabajo de toda la institución a partir del desarrollo de un proyecto común, con una misión clara y una visión que nos permita avanzar.

En consecuencia, esta mirada nos hace pensar ¿tenemos otros modos para intervenir en la vida escolar?

¿Cómo lo hacemos?; podemos afirmar que un diagnóstico, como herramienta, nos permitirá saber desde qué lugar gestionamos, ¿desde el pasado o desde esta realidad que nos habla de un presente muchas veces confuso? Definirlo nos permitirá fundamentar propuestas y articular acciones.

Atendiendo a este interrogante Gvirtz y Podestá (2004) afirman: "...el mejoramiento será diferente en cada escuela por los procesos empleados según las circunstancias, pero siempre requieren una gestión inteligente" (p.16).

Una gestión capaz de proponer cambios profundos y significativos, que asume lo que tiene y cómo lo puede transformar, es el comienzo para lograrlo.

Detengamos nuestra atención en el término gestión como sinónimo de gestación (Romero, 2009), entendida como la capacidad de pensar nuevas maneras de hacer escuela, de acompañar y conducir.

Esta capacidad hoy la vivimos como una preocupación, porque cuando todo cambia en la sociedad, en la familia, en la cultura, en la política y en la economía, la escuela no puede permanecer indiferente a esos cambios (Tenti Fanfani, 2008)

Para gestionar necesitamos precisar los objetivos y las metas que queremos alcanzar, junto con los docentes y directivos más calificados para avanzar.

Coincidimos en las expresiones vertidas por Gairín Sallàn y Brian (2004) cuando afirman: "...se precisa de una dirección participativa, coordinada e

María Cristina Saullo



impulsora de actuaciones, que sea capaz de proporcionar soporte técnico a la innovación, que facilite el proceso de participación y orientación educativa” (p.24).

## **1.2. Gestión educativa y gestión escolar**

Podemos comenzar revisando los conceptos de Mintzberg y Stoner (1995) cuando se refieren al término gestión como:

La disposición y organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados [...] con el propósito de crear permanentemente las estrategias que nos permitan garantizar el futuro de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado. (p.42)

Lo dicho anteriormente nos lleva a pensar que en el ámbito educativo hablamos de gestión escolar y gestión educativa; si bien forman parte de un todo, tienen sus diferencias.

Al hablar de gestión educativa hacemos referencia a las acciones que emprende el equipo de conducción de la institución.

Como lo refiere Pozner: (2000) “...la gestión educativa es vista como el conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontalmente y verticalmente dentro del sistema educativo” (p.17). Así definida la gestión nos ayuda a comprender mejor la dinámica del centro educativo.

En cambio, la gestión escolar abarca la institución única y singular en su contexto; tiene que ver con las acciones que genera el equipo de conducción de acuerdo con los objetivos y metas declaradas en el Proyecto Institucional.

Analicemos la definición que nos propone De la O Casillas (s/f) quien expresa:

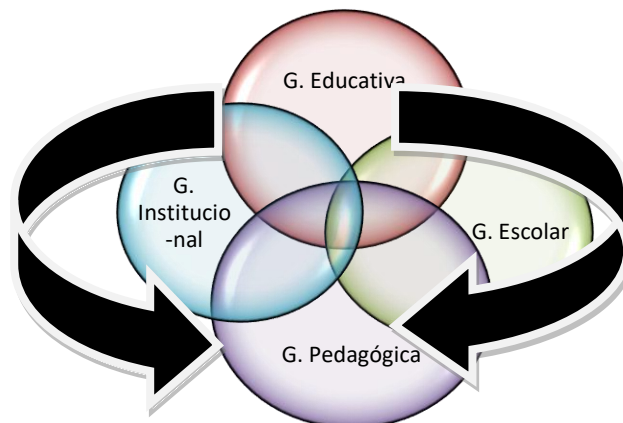
Gestión escolar es un proceso que enfatiza la responsabilidad del trabajo en equipo e implica la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo. Es entendida como la capacidad de generar nuevas políticas institucionales, involucra a toda la comunidad escolar con formas de participación democráticas que apoyan el desempeño de docentes y directivos a través del desarrollo de proyectos educativos adecuados a las características y necesidades de cada escuela. (p.1)

A partir de esta mirada la gestión puede unirse en acción y conocimiento; eficiencia y eficacia; política y administración en procesos que tienden a la mejora de las prácticas educativas (Mintzberg y Stoner,1995).

Ambos términos son distintos pero se necesitan. Ninguna gestión escolar se da aislada de una gestión educativa, porque de acuerdo con el modelo de gestión educativa que tengamos será el modelo y estilo de gestión escolar que adoptemos en la institución.

Pozner (2000) afirma: "...todas las actividades pueden integrarse en la reflexión, la decisión y el liderazgo"(p.27).Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la gestión educativa ve reflejadas sus acciones, de acuerdo con el ámbito de su alcance ya sea en la gestión escolar, la gestión institucional y la gestión pedagógica, como observamos en la Figura 1.

**Figura 1.** Los ámbitos de la gestión



Fuente Elaboración propia a partir del Documento: Modelo de Gestión Educativa Estratégica (2005).

### 1.3 La gestión directiva en acción

Porque somos educadores; marcamos una impronta a través de todo lo que hacemos, pensamos y decidimos, dando significación y direccionalidad a todas las acciones.

Los valores que sostienen esas acciones son pilares fundamentales para la construcción de las prácticas educativas, como una nota distintiva de la cultura institucional.

Como equipo de gestión tenemos la responsabilidad de orientar y conducir procesos de transformación que generen interrelaciones entre los miembros de la comunidad, para que cada uno encuentre su lugar y logre pertenencia valorando su participación.

Pozner (2005) hace referencia al equipo de gestión y lo define como animador pedagógico:

... el directivo tiene conciencia de que la motivación en el trabajo es inhibida o facilitada por la calidad de las relaciones que el directivo sabe establecer con su equipo, por la presencia de valores, su organización y su influencia en la conducción institucional. Conoce la relevancia de contar con un proyecto anclado en una estrategia clara y definida, y en objetivos asumidos colectivamente. (p.120)

Como animadores aprovechamos los errores para transformarlos en aprendizaje y motivación, para crear una cultura organizacional que mejore el clima de trabajo y compromiso alrededor de un proyecto compartido.

Como informador y comunicador el equipo de gestión "...es vehiculizador, transmisor y facilitador de la creación de redes de intercambios. Promueve la creación e implementación de canales de comunicación. El propósito de esta función es que toda la comunidad cuente con la información pertinente" (Pozner, 2005 p.122).

Como gestor de los recursos somos responsables de la distribución de los mismos ya sean materiales, financieros y pedagógicos, de tal manera que se

vean satisfechas las necesidades de la institución.

Respecto a la función administrativo-jurídica: velamos por el cumplimiento de la legislación escolar y su aplicación. Nuestra función es ser el nexo entre la escuela, la administración intermedia y el poder central (Pozner, 2005).

Además como gestores de una política institucional generamos las condiciones de las prácticas pedagógicas y favorecemos la construcción y consenso de los criterios de evaluación, ya sea para los alumnos, como así también las referidas al desempeño docente (Gairín Sallán, 2000).

Somos conscientes que todo lo que ocurre en la institución tiene su impacto en la gestión; porque el entramado de vínculos, espacios de aprendizaje, tiempos y recursos reflejan los cambios en las prácticas cotidianas.

Nuestra intervención hace posible aliviar las tensiones y mediar desde una gestión institucional que pone en marcha estrategias para impulsar prácticas que promuevan, no sólo, la calidad educativa con equidad, inclusión y profesionalización, sino la participación y compromiso de toda la comunidad educativa (Gvirtz y Podestá, 2004).

Todas las instituciones no son iguales ni todos los equipos tienen la misma formación; por eso adherimos a las palabras de Uribe Briceño (2010) "...es importante reconocer al director como parte de un equipo directivo, que según su contexto debe movilizar todas o parte de las competencias que debe estar en condiciones de desarrollar" (p.310).

Estas palabras nos llevan a reflexionar acerca de la importancia de estar preparados, más aún, formados para enfrentar los retos de la conducción.

Nuestro mayor desafío es forjar el futuro; "...es construir resultados relacionados con los objetivos institucionales contando con el trabajo productivo de todos los colaboradores" (Isaacs, 2004, p.163), porque cada una tiene algo valioso para compartir.

¿Cómo lo hacemos?, asegurándonos de lograr un clima organizacional positivo que sea el disparador que motive el propio trabajo y a su vez, motive a todo el equipo docente. Basaldúa (2011) sostiene:

Se trata de sumar la pasión por la creación de una comunidad educativa de excelencia a la capacidad de gestión de la comunidad [...] La actitud con la que gobierna una persona es un aspecto fundamental del éxito de la empresa: ¿dónde pone la mira el director, en los obstáculos o en los objetivos?(p.14)

Estas palabras ponen en evidencia la actitud del directivo, como responsable de la vida escolar. Para ello necesita generar un clima de confianza y seguridad que inspire a otros a seguir el camino.

#### **1.4. Gestión y clima institucional**

El concepto de clima institucional ha sido motivo de múltiples investigaciones; entre ellos Fernández y Asensio (1993) sostienen que el ambiente de un centro educativo está definido por factores físicos, elementos personales, funcionales y culturales que, integrados en un proceso dinámico, le otorgan un peculiar estilo.

Creemos que la base de una gestión exitosa tiene que ver con un buen clima institucional; porque el clima se vive, se respira en todo el ambiente escolar, define quiénes somos, qué hacemos y cómo lo hacemos.

El clima en las organizaciones educativas resulta fundamental si queremos contribuir a su mejora y, como consecuencia, a la mejora de los procesos y resultados.

Gairín Sallán (2003) focaliza la necesidad de crear un buen clima porque, gracias a él, se favorecen las relaciones interpersonales y profesionales de la organización; dice al respecto:

...la existencia de un clima favorable resulta fundamental para la eficacia y eficiencia de cualquier tipo de organización: hablamos de climas caracterizados por relaciones personales cordiales y positivas, basadas en la confianza y el respeto mutuo, y por poner énfasis en el desarrollo de procesos de mejora (p.42).

Crear clima sobre la base de la confianza, es pensar en un valor que se

aprende a transmitir. Bolívar (1993) confirma que este valor “...asegura un marco referencial para interpretar los eventos y conductas, y para actuar de modo apropiado y aceptable a la situación” (p.63).

El ámbito empresarial comenzó con el estudio del clima organizacional y el ámbito educativo tomó algunos de sus elementos que le son comunes, por ejemplo:(a) el clima es experimentado por sus miembros, (b) influye en su comportamiento y (c) se puede describir en función de los valores que caracterizan a la institución (Litwin, 1999).

Brunet (1987) a partir de las investigaciones realizadas por Likert (1967) respecto a la Teoría del Clima Organizacional; reconoce diferentes climas organizacionales.

En la Tabla 1 detallamos las características que los definen:

Tabla 1. Descripción de los sistemas organizacionales y climas que generan

<b>SISTEMAS</b>	<b>CLIMAS</b>
Autoritario	Se caracteriza por la desconfianza e inseguridad. Procesos de control formalizados. Las decisiones son sólo de los directivos, no se comparten.
Paternalista	Se caracteriza por centrarse en el control. Las autoridades tienen el poder; hacen concesiones con sus docentes. Se basa en las relaciones de confianza.
Consultivo	Clima de confianza y responsabilidad. Se evidencia la descentralización y se delegan las decisiones.
Participativo	Las decisiones se participan, hay muy buenos niveles de comunicación y compromiso con las tareas. Clima de confianza y motivación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bris M. (2000) *Clima de trabajo y organizaciones que Aprenden*. Revista Educar 27

Si aplicamos estas características a nuestro hacer cotidiano, podemos considerar que construimos un clima positivo cuando observamos el logro de los resultados, el compromiso, la productividad, la baja rotación del personal, la adaptación, la motivación, la autonomía, la innovación y el autocontrol (Sandoval, 2004).

Podemos decir que el clima es el que constituye el medio ambiente de la institución, que ligado a la cultura, es percibido por todos los integrantes e impacta en los comportamientos (Gairín Sallán, 1995).

Si nos referimos a la cultura y clima que se generan en la institución, es conveniente tener en claro qué elementos comparten y en qué se diferencian. Observamos la relación en la Tabla 2.

Tabla 2. Diferencias entre clima y cultura

<b>EL CLIMA</b>	<b>LA CULTURA</b>
Se refiere a las percepciones del comportamiento	Se centra en las asunciones, valores y normas.
Utiliza técnicas de investigación estadística	Utiliza técnicas de investigación etnográfica.
Sus raíces intelectuales pertenecen a la psicología industrial y social	Evita los análisis cuantitativos
Asume una perspectiva racional	Sus raíces intelectuales pertenecen a la antropología y la sociología
Examina el clima como una variable independiente	Asume una perspectiva naturalista
Los resultados se utilizan para mejorar las organizaciones	Cambiarla es difícil, tiene una fuerte permanencia en el tiempo
Puede cambiar con más facilidad que la cultura	

Fuente: Gairín Sallán (1995, p. 114)

Toda institución tiene vida propia que la va construyendo a lo largo de su historia y el clima le imprime un estilo propio de funcionamiento en cada una de las etapas por las que atraviesa.

De tal manera, generar un clima de respeto y sana convivencia se convierte en el motor de esa construcción que es el centro educativo (Bolívar, 1993).

Profundizando más sobre la influencia del clima en la gestión escolar, citamos a Sandoval (2004) quien reconoce dimensiones del clima que son

medibles e influyen en el comportamiento de todos los miembros de la institución, ellos son:

- Métodos de mando.
- Características motivacionales.
- Importancia de la interrelación.
- El proceso en la toma de decisiones.
- Procesos de planificación.
- Proceso de control.
- Objetivos de rendimiento y perfeccionamiento.

Tenerlas en cuenta supone generar resultados que afectan la calidad educativa y entran en relación directa con el desarrollo de la gestión escolar, como una unidad que se relaciona y complementa.

### **1.5. La mirada estratégica de la gestión**

La gestión estratégica, nos permite entender la gestión desde una mirada más operativa. Escalante, et al(2009) la definen como: "...asegurar progresos constantes en las formas de gestión para potenciar las condiciones que denoten mejores resultados de logro [...] desarrollando competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, donde cada actor asuma su compromiso" (p.36).

Lo dicho anteriormente nos pide redefinir la gestión. Atentos al cambio que queremos gestionar, diremos que depende de la mirada del equipo, del entorno, los acontecimientos y de las capacidades de cada uno, para saber desde dónde nos posicionamos estratégicamente.

Se trata de considerar aquellas estrategias que nos ayuden a reconocer las oportunidades, resolver situaciones, con un serio trabajo en equipo para



unificar criterios que nos permitan planificar, orientar los procesos, organizar y tomar decisiones (Gairín Sallán, 1995).

Desde una visión macro el enfoque de la gestión escolar estratégica, como la define el Documento Gestión de Educación Estratégica (2001) consiste en:

Las acciones que despliega la institución para direccionar y planificar el desarrollo escolar, de acuerdo con una visión y misión precisas, compartida por todos los actores; considera la capacidad para definir la filosofía, valores y objetivos de la institución [...] Además toma en cuenta la capacidad para proyectar la institución a largo plazo y para desplegar los mecanismos que permitan alinear a los actores y los recursos para el logro de esa visión (p.47).

Hoy necesitamos una gestión más participativa y con mayor autonomía. Aspiramos que cada institución educativa se convierta en el corazón del sistema educativo, donde podamos avanzar desde un sistema rígido y lineal a otro más flexible, diversificado, en los que se aseguren múltiples y variadas oportunidades (Aguerrondo, 2005).

Estos cambios nos dan la oportunidad de pensar en una nueva forma de “hacer escuela” y una nueva manera de organizarla con un nuevo estilo de gestión que genera nuevas acciones.

Para que una gestión educativa sea estratégica, es indispensable que se respeten los términos que la caracterizan Pozner (2005) sugiere las siguientes propiedades:

- **Integral.** Porque comprende las dimensiones pedagógicas, administrativas e institucional.
- **Descentralizada:** Se respetan las autonomías en todos sus ámbitos.
- **Flexible:** permite favorecer los procesos y procedimientos.
- **Participativa:** Está abierta a todos los estamentos de la comunidad.
- **Creativa:** Porque siempre está atenta a la innovación.
- **Sistémica:** Responde a la totalidad de la institución.
- **Formativa:** Se compromete con el desarrollo de alumnos, docentes

y padres.

Así definida la gestión, se abren nuevas posibilidades para lograr más y mejores resultados; no sólo mejorar la calidad de los aprendizajes, como así también revisar las dinámicas internas de cambio.

Quien abre nuevas perspectivas y toma la propia práctica como objeto de reflexión y análisis es Schön (1992); convirtiéndose así en un trayecto privilegiado para la formación profesional.

En palabras del autor: "...la autonomía de un profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexionar en la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno" (p.12).

Esta mirada nos posiciona ante nuestras fortalezas y debilidades como equipo de gestión y ponen en evidencia la necesidad de formarnos en competencias para superarnos.

Nuestro propósito, en el siguiente capítulo, es profundizar la investigación en aquellas competencias propias de la función directiva.

## **CAPÍTULO II**

### **UN NUEVO PARADIGMA: EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS**

## 2.1 ¿Qué entendemos por competencias?

Sabemos que no sólo con buena voluntad se puede gestionar, hace falta una disposición interna que movilice todas las acciones y transforme la gestión.

Muchos son los autores que han definido qué es una competencia. Veamos algunos ejemplos que nos ayudarán a encaminar la presente investigación y acotar así nuestro objeto de estudio. González (2007) expresa:

El poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo (p.22)

Si bien la definición nos proporciona datos concretos, vamos a profundizar un poco más acerca del mismo ya que se abren varias perspectivas de acuerdo con el ámbito en que se desarrollan.

Para Gallat y Jacinto (1996) una competencia está dada en el contexto de su aplicación; en un marco donde el requerimiento está puesto en la especialización flexible y la flexibilidad laboral, con nuevas tecnologías de producción y servicios que la sustentan.

Surgen así nuevas formas de hacer que, desde el nivel empresarial, centran su atención en competencias como: trabajo en equipo, gestión participativa, servicios de calidad, etc., y abren un nuevo panorama, como es la formación en competencias.

Le Boterf (1998) sugiere que una competencia tiene razón de ser si se desarrolla en un medio determinado; es decir, por sí sola carece de contenido si no se lleva a la práctica.

Deben considerarse como comportamientos habituales y no aislados, porque son precisamente los hábitos los que dan a las competencias su razón

de ser.

Toda competencia tiene un determinado propósito y características que le son propias; ya sean conocimientos, habilidades, destrezas, cualidades de la persona, etc. que implican modos de ser, pensar y actuar (Bellocchio, 2010).

Creemos conveniente aclarar que las competencias son capacidades que se desarrollan en una situación de contexto; en este sentido, toda competencia es una capacidad, pero no toda capacidad es una competencia.

Para fundamentar este concepto, nos referimos a las conclusiones que arroja el Proyecto Tuning para América Latina (2004) donde se afirma:

La definición del término competencia no es un ejercicio simple. Una enunciación amplia del concepto puede definirla como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo.

[...] El modelo pedagógico que involucra la formación en competencias propone zanjarse las barreras entre la escuela y la vida cotidiana, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, académico y científico. Al fusionarlos plantea la formación integral (pp. 35-36).

Algunos autores como Roegiers (2008) lo denominan “*integración*”. Esto lleva a considerarlas como movilizadoras de diferentes recursos que despliega una persona ante situaciones significativas.

Otros autores consultados como Gairín Sallán y Ceacero, (2011) expresan: “...nos referimos a las características de la persona relacionadas con una actuación de éxito en su lugar de trabajo. Se identifican así con la activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza [...] para resolver situaciones profesionales” (p.6).

Desde su investigación Monereo (2007) alude a la competencia como una movilización, lo que permite a la persona desempeñarse eficazmente, para integrarse en su entorno social, dinámico y cambiante; como así también para establecer vínculos afectivos saludables.

Coincidimos con las expresiones vertidas por los autores, porque sabemos que ser competentes en cualquier ámbito de trabajo, no sólo supone los

conocimientos que tengamos, sino también la capacidad de utilizarlos de modo pertinente, eficaz y para la vida.

Desde la línea de trabajo de Tobón (2008) resaltamos sus aportes significativos, cuando habla de las competencias como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes [...] para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento dentro de una perspectiva de procesamiento meta-cognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, construcción y afianzamiento del tejido social, y la búsqueda continua del desarrollo sostenible. (p.5)

En este marco vemos necesaria la formación en competencias para hacer frente a la educación del siglo XXI que nos exige hacernos partícipes del cambio, de la dinámica que supone una transformación a nivel educativo, socio-político, cultural y económico.

Consideramos que este desafío de la globalización es un llamado de atención a seguir formándonos, para aprender las competencias que nos permitan ver con coherencia las diferencias entre la teoría y la práctica.

Para lograrlo es interesante conocer cuál es el impacto de las prácticas directivas; lo cual nos lleva a considerar indispensable la formación en competencias para desarrollar estrategias que fortalezcan el liderazgo directivo (Carbone, Fuenzalida, y Radic, 2014), definiendo un modo particular de intervención en la gestión desde un saber ser, un saber hacer y un saber actuar.

Toda competencia, por lo tanto, involucra las dimensiones cognitiva, afectiva y volitiva de la persona; como así también, comprometen la teoría y la acción (Paredes e Inciarte, 2013).

Las competencias no son capacidades innatas, sino capacidades educativamente desarrollables, observables y medibles (Tobón, 2008). Mantienen entre sí relaciones de fundamentación. “Las competencias genéricas, son aquellas que nos forman como personas, son “fundantes”; mientras que las específicas son las fundadas [...], el principio formativo que las

María Cristina Saullo

rige sostiene sólo que se es buen profesional, sobre la base de ser buena persona” (Bellocchio, 2010, p.15).

Es necesario destacar las características de una competencia. Nos permiten adaptarnos mejor a diferentes contextos, preparándonos así para responder en distintas circunstancias.

Los componentes que integran una competencia son funcionalidad y contextualización. La primera está relacionada con los aspectos técnicos y el cargo que desempeñamos.

Podemos afirmar que no sólo es enseñar, gestionar, planificar, evaluar, sino también integra las destrezas que tienen que ver con la comunicación y las relaciones interpersonales, la coordinación y organización de recursos, la gestión, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, etc. y actitudes relativas a la participación, la negociación, la innovación (Bolívar, 2000).

El componente contextual tiene relación con la realidad del centro y su cultura para enfrentarse a las necesidades de la práctica educativa. Integra el análisis y la reflexión de las actividades educativas; destrezas como escuchar, lograr acuerdos, aportar sugerencias, etc. y desarrollar actitudes de colaboración, empatía y participación responsable.

Ambos componentes “... contribuyen a definir un perfil competencial de los profesionales que diseñan, gestionan y desarrollan la acción educativa”. (Álvarez Morán, Pérez Collera y Suárez Álvarez, 2008, p. 64)

Desde esta perspectiva, trabajamos para potenciar nuestras capacidades profesionales y ponerlas al servicio de la gestión.

Hemos abordado diferentes definiciones de competencias y sus ámbitos de aplicación; a partir de esta instancia buscamos profundizar qué es la formación basada en competencias y su relación con la gestión directiva.

## **2.2. El enfoque por competencias, ¿un reto de la gestión?**

En la sociedad del siglo XXI observamos cómo la educación busca imperiosamente renovar sus enfoques para mejorar la calidad. El ámbito educativo recibió la influencia de distintos modelos que han marcado la forma de cómo educar a través del tiempo, marcado por la impronta de diversos paradigmas.

Nos referimos al término paradigma como "...el conjunto de conocimientos y creencias que forman una visión del mundo y que desde una posición dominante señala cómo deben ser y hacerse las cosas en un momento histórico determinado" (Paredes e Inciarte, 2013, p. 128).

Por lo tanto a nuevos tiempos, nuevos desafíos que nos enfrentan con la necesidad de dar respuestas a la formación profesional y asumir las exigencias de formación que requiere este tiempo que transitamos.

Reconocer que el enfoque por competencias ha tomado gran relevancia es reconocer que ha tomado distancia de lo que es meramente teórico para dar lugar "...a procesos formativos que privilegian no sólo la transmisión de saberes, sino que toman en cuenta otras dimensiones y contemplan los aspectos culturales, sociales, actitudinales que tienen relación con las capacidades de las personas" (Paredes e Inciarte, 2013, p. 129).

Desde la gestión directiva nos enfrentamos a este nuevo paradigma que es la formación por competencias, lo que significa un gran reto, ser impulsores del cambio para sentirnos partícipes del mismo.

A su vez supone un aprendizaje permanente para superarnos y realizar intervenciones que nos permitan enfrentar, en forma proactiva, los acontecimientos (Guadagni, 2015).

Hoy la fuerza de la gestión está orientada a sus equipos de trabajo, se hace imprescindible la formación por competencias para lograr una gestión integral. En esta nueva gestión quedan manifiestas las capacidades que cada



puesto de trabajo exige (Ernst y Young, s/f).

Para llevar a la práctica una gestión basada en competencias, es necesario precisar en qué enfoque ponemos nuestra atención, ya que son diversas las características que proponen.

Consideramos que es fundamental analizarlos en profundidad para reconocer dónde estamos y hacia dónde queremos llegar, como responsables de la gestión.

Tobón (2008) nos propone una serie de enfoques para responder a las necesidades de cada directivo, de acuerdo con los cambios que desea implementar.

En la Tabla 3 podemos ahondar sus peculiaridades.

Tabla 3. Descripción de los distintos enfoques.

<b>ENFOQUES Y CARACTERÍSTICAS</b>
<b>CONDUCTUAL</b> Destaca las competencias como comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.
<b>FUNCIONALISTA</b> Reconoce las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.
<b>CONSTRUCTIVISTA</b> Acentúa las competencias como: habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.
<b>COMPLEJO</b> Reconoce las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.
<b>HUMANISTA</b> Concibe la formación de la persona en su desarrollo integral, creativa y reflexiva. Las competencias se conciben como las habilidades de cada persona, de su potencial y de su relación con el entorno.

Fuente: Elaboración personal a partir de Tobón (2008)

A nuestro entender es necesario resaltar los aportes más significativos de cada uno, con el objeto de integrarlos y llevarlos a la práctica.

Hasta aquí hemos referido los conceptos de competencia y sus diferentes enfoques; a continuación, nos abocamos al desarrollo de las competencias propias de la función directiva.

### **2.3. La formación del directivo basada en competencias**

Podemos comenzar diciendo que no hay un concepto único de formación, se trata de la influencia sobre modos de conducta y actitudes que pueden producir cambios.

Pero la formación no se da en el vacío está siempre culturalmente situada, es un proceso de formación permanente.

En consonancia con Delors (1996) “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (p.18).

Pensar en la formación del directivo es pensar en la formación de la persona antes que nada, de allí la necesidad de pensar en un paradigma que encarne esos valores y fortalezca el proyecto de vida.

Formarnos para formar es la premisa, con un itinerario continuo y dinámico que tenga como referente la realidad.

Nuestro compromiso como docentes-directivos es precisamente profundizar en el desarrollo de competencias, ya sean innatas o adquiridas, que mejoren y consoliden nuestra gestión.

Con el paso del tiempo nos posicionamos ante el cómo, para qué y para quién de la formación en competencias. Así fuimos transitando y tratando de adaptarnos a una trama compleja que hoy nos exige pensar y actuar. Paredes

e Inciarte, (2013) nos refieren:

La implementación de la formación en competencias demanda una transformación radical, si se quiere inmediata, de todo un paradigma educativo, implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y sobre todo de los sistemas de formación tan arraigados a la tradición (p. 127).

Transformar la gestión tiene varias implicaciones; se trata de un proceso a largo plazo, que lleva a crear y consolidar formas de hacer, que nos permitan mejorar la calidad.

En esta búsqueda hay un factor común que es la presencia del directivo como motivador de esa calidad; competencia que permite al directivo, autoevaluar su organización, impulsar la mejora continua, la innovación y el cambio (Cardona y García Lombardía, 2005).

Muchas fueron las reformas e innovaciones por las que ha transitado el sistema educativo y muchos los cambios en el rol del directivo a lo largo de la historia, por esta razón, hoy observamos con claridad las capacidades, competencias y cualidades que esta función requiere.

Es importante que los directivos gestionemos; pero también que podamos liderar, motivar, colaborar, buscando superarnos y formarnos en las competencias propias del cargo. Como ya lo hemos expresado, somos una persona con multiplicidad de roles que se esfuerza por asumirlos y llevarlos a la práctica.

Muchos autores, entre ellos Fernández, (2002) y Lorenzo Delgado (2004) hacen referencia a una nueva gestión del directivo a partir de tres factores de influencia:

- (a) desarrollar una cultura donde todos los miembros compartan una misma visión y misión;
- (b) gestionar con una mirada renovada, reconocer y valorar los recursos humanos, potenciar sus cualidades y capacidades;

(c) promover un liderazgo pedagógico, que le permita orientar a toda la comunidad educativa para lograr las metas propuestas, desde un trabajo colaborativo y una participación activa.

Nos ocupamos de definir el rol directivo y su influencia en la organización-escuela; pero vamos a profundizar aún más con la ayuda de la literatura indagada, que nos permite descubrir que para gestionar necesitamos desplegar capacidades, competencias específicas de la función para alcanzar objetivos, desarrollar proyectos, formar docentes, etc.

Muchas veces escuchamos a nuestros colegas decir que no se sienten preparados para asumir esta función, esto provoca, según Álvarez (2003) una sensación de vacío e insatisfacción que conduce, con el tiempo, a una falta de profesionalidad.

Surge en esta instancia una pregunta ¿cuáles deben ser las competencias profesionales que deben valorarse en la dirección escolar?

Para dar respuesta a este interrogante iremos analizando la formación por competencias. Por su parte Perrenoud (2004) al abordar este tema, le otorga un valor muy importante a la disposición del directivo y su aptitud para "...enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento" (p.36); que ponen de manifiesto la formación del directivo.

Como directivos nos enfrentamos a situaciones problemáticas y de distinta naturaleza, no sólo de carácter académico, sino situaciones donde tomar la decisión acertada nos previene de futuros conflictos (Cano, 2008).

No es tarea fácil el desarrollo de las distintas competencias, ya que lograrlas supone información, formación y entrenamiento (Cardona, 1999), por lo tanto necesitamos prepararnos para adquirir los conocimientos teóricos y saber cómo posicionarnos.

Cuando hablamos del proceso de formación pensamos en la capacidad para anticiparnos a las consecuencias de nuestras acciones.

Este proceso no es rápido ni sencillo, requiere constancia y disponibilidad interior para adquirir la información e integrarla a los conocimientos, destrezas, comportamientos y valores, que se ponen en juego en nuestras prácticas directivas (Lorenzo Delgado, 2004)

Definir un perfil de competencias directivas, según Carbone, Fuenzalida y Radic (2014), requiere centralizar un modo de ser, un modo de proceder y un modo de reflexionar y desde la práctica considerar la apertura al entorno, poniendo la mirada en los resultados. Asumimos que podemos tener un rol más activo en el desarrollo profesional.

## **2.4. Gestión y desarrollo profesional**

En función de lo que acabamos de plantear, la gestión reclama una formación para el ejercicio de la función directiva acorde con las necesidades de nuestro tiempo y en consonancia con las particularidades del contexto (Santos Guerra, 1994).

Por su parte, Fernández Díaz, Álvarez y Herrero Toranzo (2002) analizan tres factores para una nueva gestión:

(a) desarrollar una nueva cultura, derivada de la misión y visión de la organización;

(b) esta cultura institucional se constituye como el eje central sobre el cual se va desarrollando la actividad educativa;

(c) el liderazgo educativo que orienta a la comunidad hacia los objetivos y metas para lograr la calidad; transmite seguridad; asume procesos de intervención; considera a las personas como colaboradores y conduce procesos significativos de cambio; como así también organiza el trabajo del personal dentro del grupo y orienta las conductas.

Queremos señalar que el cambio se relaciona "... con el trabajo en equipo,

la capacidad de colaboración, la reflexión entre los miembros sobre qué hacer, qué resulta y qué se aprende de ello” (Pozner, 2000, p.10).

Desde nuestro punto de vista, somos promotores del cambio institucional y de nuestro propio cambio, sustentado en una formación profesional continua que nos posiciona como responsables del proceso que vive la institución.

No sólo es importante definir el perfil profesional sino también qué conocimientos son necesarios para lograr el desarrollo de competencias profesionales que nos aseguren éxito en la gestión.

Al respecto Imbernón (2002), sostiene que reconocer una carencia como necesidad permite la acción-reacción de la satisfacción, para formarnos y superarnos.

Comprendemos que ser conscientes de una carencia formativa es resignificarla, “... para llegar a la adquisición esforzada y acabar en la realización inconsciente” (Cardona y García Lombardía, 2011, p.76).

Estas reflexiones nos llevan a concluir que formación y desarrollo profesional están estrechamente unidos. Imbernón (2002) lo define como “... todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de mejorar la calidad educativa, investigadora y de gestión” (p. 18).

Desconocer esta perspectiva desencadena formas de resistencia personal e institucional, (Edelstein, 2011), que desdibujan el perfil de la gestión.

Tomamos como referencia los cinco ejes que hacen a la formación profesional y además responden a una concepción integral. Los describimos en la Tabla 4.

Tabla 4. Ejes que responden a la formación profesional

Del problema a la situación problemática	La complejidad de estas situaciones requiere dar la palabra a los responsables de la acción, de su propia formación y desarrollo de la institución educativa.
De la individualidad al trabajo colaborativo	Compartir procesos con autonomía compartida y no como la suma de individualidades. Asumimos un nuevo concepto profesional cuando nos concientizamos de la sinergia del grupo.
Del objeto de la formación al sujeto de la formación	La formación pasa a ser parte intrínseca de la profesión, si los educadores quieren ser protagonistas de su desarrollo profesional.
De la formación aislada a la formación comunitaria	Compartir procesos formativos para pensar juntos el para qué, el por qué y el cómo: para saber que tenemos qué cambiar y qué conservar.
De la actualización a la creación de los espacios	Introducir procesos de formación dentro de las escuelas para motivar al cambio como posibilidad de crecimiento.

Fuente: Elaboración personal, a partir de Imbernón (2002)

Recordemos que cada cual es lo que hace, si nos detenemos caemos en la rutina; si avanzamos nos superamos. “Nosotros y cuanto nos rodea puede y debe perfeccionarse en una tarea infinita” (García Hoz, 1981, p.7).

A partir de una mirada integradora que construye, orienta, acompaña e innova, comenzamos el camino del cambio institucional.

Podemos afirmar que nos constituimos en observadores de la realidad y vamos concretando acciones que nos llevan a la búsqueda de resultados que ponen en evidencia nuestras competencias de gestión (Maturana y Varela, 2004).

En este contexto comprender y desarrollar capacidades y competencias directivas nos obliga a replantearnos nuestra profesión y formación.

Es positivo reconocer que nos enfrentamos a una trama compleja que surge de la interacción entre la teoría y la práctica; y merece ser tenida en cuenta.

Desde esta perspectiva, las competencias “... pueden definirse como los

recursos personales con que cuenta un profesional para el desarrollo de su tarea: sus conocimientos, habilidades, experiencia, perfil de personalidad y su red social de apoyo y ayuda; en suma su poder para gestionar” (Blejmar, 2015, p.67).

Profundizando la propuesta que nos convoca, podemos distinguir entre competencias pedagógicas o técnicas y competencias genéricas o transversales. Nos proponemos diferenciarlas para comprenderlas en su marco de acción.

Las competencias pedagógicas están relacionadas con la función del directivo: investigar, evaluar, planear, diagnosticar, etc. Resultan claves para la gestión. Son importantes pero no suficientes.

Las competencias transversales potencian a las anteriores. Dependen de la persona del directivo; se despliegan en su propia historia personal, en el pensamiento que integre la complejidad, en la motivación como fuente de superación (Imbernón, 2001).

Consideramos importante acercar las palabras de Gairín Sallán (2010) al referirse a la persona del directivo:

Un buen director debe ser capaz de planificar el trabajo, debe ser capaz de gestionar bien una reunión, debe ser capaz de gestionar su propia agenda, es decir, la función directiva es importante en la medida en que se haga bien, [...] los directores ponen mucho entusiasmo, pero rentabilizan poco el enorme esfuerzo que hacen porque no tiene las técnicas adecuadas de trabajo. Yo diría que hay tres pilares: querer, hacer de director y luego perfeccionarse para estar en el nivel que todo el mundo pueda reconocer que es una persona que, para mí, hace de director ¿por qué?, pues porque sabe más que yo, tiene más ideas que yo y eso significa perfeccionamiento permanente.”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Gairín Sallán, J. (Septiembre, 2010). Congreso Internacional de Educación: Las Organizaciones que aprenden. *Comunidad que aprende, crece*. Santiago de Chile



Ser profesionales sensibles, conscientes y formados, es el motor que impulsa el cambio, para Pozner (2004) "... el enfoque por competencias parece ofrecer una respuesta innovadora relacionada con los desafíos de la construcción de una nueva profesionalidad" (p. 24).

La voz de otro autor, como Pérez López (1991), sostiene un modelo de función directiva desde una mirada antropológica, donde la libertad y responsabilidad de la persona marcan una diferencia en los motivos para actuar, ya sean intrínsecos, extrínsecos o trascendentes.

En síntesis, la descripción realizada nos permite ver como se relacionan las competencias, a la vez que nos transforman como persona.

Para profundizar las competencias de un líder-directivo abordamos en el próximo capítulo aquellas que se necesitan "... para crear compromiso, motivar con el ejemplo, marcar el rumbo y hacer realidad los valores en cada decisión. Es necesario el liderazgo para crear y sostener una institución" (Chinchilla y Cruz, 2011, p. 79).

## **CAPÍTULO III**

### **LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS, ¿MITO O REALIDAD?**

### **3.1. Las competencias directivas, una realidad de la gestión**

Para nosotros reviste especial interés discernir acerca de las competencias directivas. Nos preguntamos ¿son un mito o una realidad?, ¿cómo influyen en las formas de conocer, comprender y actuar dentro del marco institucional?

Estas formas de pensar y hacer no se construyen sobre mitos, sino sobre realidades concretas que nos permiten interactuar con otros, compartir y participar. No actuamos en soledad sino a través una trama de relaciones que nos vinculan.

En consonancia con Tobón (2008) pensamos que la repetición de prácticas directivas, tales como el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, entre otros, son el camino para gestionar una escuela de nuestro tiempo.

Desarrollar competencias supone, como lo expresa Bolívar (2011) "... por un lado, el ejercicio profesional de los directivos que requiere un conjunto específico de competencias; por otro, que puedan ser aprendidas y desarrolladas convenientemente por un conjunto de procesos" (p.257).

Resulta interesante destacar que al hablar de competencias directivas, tenemos que pensar en aquellas que la institución necesita para funcionar y en otras que hagan posible que funcione como comunidad.

Las competencias profesionales no solo se alcanzan por la información obtenida, más bien por el ejercicio en la práctica cotidiana.

Desde la perspectiva formativa, necesitamos desarrollar conocimientos, habilidades, y actitudes que nos permitan resolver situaciones nuevas y complejas (Bolívar, 2011).

¿Las competencias hacen al buen líder?, para dar respuesta necesitamos reconocerlas desde el ámbito de su gestión.

### **3.2. El liderazgo del directivo escolar**

Uribe Briceño (2010) ha demostrado que hay una creciente preocupación con respecto a la función del director escolar, y afirma: “Así como el rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia de la organización escolar” (p. 304).

Podemos afirmar que una escuela es efectiva cuando sus directivos y docentes también lo son, porque se favorece el clima; se promueven objetivos comunes; se comparten decisiones, se planifica y supervisa el trabajo pedagógico.

No puede darse calidad sin liderazgo; a estos conceptos se incorporan habilidades y competencias que permiten dar direccionalidad y coherencia a la acción directiva.

Somos conscientes que para enfrentar los desafíos y lograr una educación de calidad hace falta redefinir el liderazgo pedagógico.

En el estudio realizado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2009): “Los líderes escolares desempeñan una función clave en la mejora de los resultados escolares al influir en la motivación y la capacidad de los maestros y afecta el ambiente y el entorno en el cual trabajan y aprenden” (p.12).

Para Bris (2010) el mejor modelo de gestión por competencias para una institución será “... aquel que representando la cultura de ésta, sus valores, su estrategia –misión y visión- imponga un modelo desafiante pero posible” (p. 12).

En una institución educativa desarrollar este tipo de liderazgo supone tener claras las dimensiones que lo representan, Gento Palacios, Palomares Ruiz, García Carmona y González Fernández (2012), hacen referencia a los siguientes conceptos:

- (a) Dimensión carismática: implica una disposición natural del líder-directivo para atraer a los docentes y hacerlos sentir a gusto con él.
- (b) Dimensión emocional: el directivo muestra una actitud positiva hacia aquellos que se relacionan con él. Los trata con amabilidad y sabe reconocer sus logros.
- (c) Dimensión anticipadora: el directivo desde su liderazgo pedagógico puede anticipar las estrategias para la resolución y visualizar las consecuencias posibles que surjan de esa situación concreta.
- (d) Dimensión profesional: los líderes pedagógicos tienen que impulsar a la institución a lograr sus metas y objetivos. ¿Cómo lo logra?, facilitando la disponibilidad de todos los recursos necesarios y las estrategias precisas.
- (e) Dimensión participativa: anima a los docentes a un trabajo colaborativo para enriquecimiento de todos y cada uno. Los motiva a la participación de proyectos desde el comienzo hasta la valoración de los resultados.
- (f) Dimensión cultural: el directivo asume el compromiso de dar a conocer y consolidar la cultura institucional y los rasgos que la conforman.
- (g) Dimensión formativa: esta dimensión implica la formación del líder pedagógico para motivar la formación continua de sus docentes. Nadie da lo que no tiene; por lo tanto hay que formarse para formar.
- (h) Dimensión administrativa: referida al conocimiento de las actividades básicas que el líder pedagógico tiene que saber realizar para orientar a la institución.

Hoy necesitamos profesionales con experiencia docente, formados en función de un perfil basado en las competencias necesarias para que puedan desarrollar la función directiva. (Lorenzo Delgado, 2010)

Cardona (2009) sostiene que es posible desarrollar competencias para el liderazgo a partir de una fundamental que es la competencia para el cambio y a partir de ésta se irán dando progresivamente otras competencias claves para potenciar el accionar de un directivo.

Un buen director es siempre un buen líder. Entonces, ¿en qué consiste esa formación?, ¿responde a la realidad que la institución necesita?

Si nos quedamos simplemente en gestionar, seguramente haremos buen uso de los recursos humanos, materiales y tecnológicos, pero ser líderes "... implica un propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización" (Coronel Llamas, 2005, p. 473).

Cuando pensamos en un propósito común, pensamos en la comunidad como partícipe activa; porque el liderazgo reside en la comunidad en sí.

Para Bass (2000) "... los futuros líderes serán transformacionales, democráticos, agentes de cambio, ayudarán a profesores y alumnos a adaptarse y convertirán las responsabilidades y problemas en desafíos y oportunidades" (p.357).

Se abren así una serie de interrogantes que nos hacen reflexionar acerca de la formación del directivo como líder:

¿Cómo lograr atraer y retener a los mejores candidatos en la difícil posición directiva? ¿Qué características debe tener una buena carrera directiva? ¿Cómo y dónde formar directivos en las competencias requeridas? [...] ¿Qué modos de organización conviene darles a los equipos directivos? ¿Cuánto pueden y deben distribuir internamente el poder los directores? (Leithwood, 2009, p.7)

Surge así, el perfil del líder-directivo como un modelo para cada contexto institucional. Nos referimos a las realidades históricas, presentes y futuras que marcan una particularidad en cada centro educativo y dan señas de su identidad (Manes, 1999).

Desde la función de conducción, el líder-directivo, es parte y arte de su entorno; Weber (2010) expresa: "... la pertenencia de una institución no depende tanto del carisma de un solo líder como de su cultivo del liderazgo en todos los ámbitos de la organización" (p.68).

Para Uribe Briceño (2010) las prácticas de gestión revelan el nivel de competencias alcanzadas por los directivos. Es competente aquel directivo que transforma los conceptos en acción a través de sus capacidades, habilidades o prácticas diarias.

Un exhaustivo análisis sobre las prácticas de liderazgo nos permite observar aquellas acciones que el directivo pone en marcha cuando se trata de marcar el rumbo de la institución.

De acuerdo con (Leithwood, 2009) es necesario tener en cuenta la construcción de una visión compartida y una cultura colaborativa; la relación efectiva con las familias, poder conectar la escuela con su entorno para trabajar en sus oportunidades y apoyar a los docentes para fortalecer sus prácticas desde el seguimiento, la coordinación y la evaluación.

A continuación abordaremos la relación entre líder y directivo para saber qué comparten y en qué se diferencian.

### **3.3. Un líder en acción**

Por cierto creemos oportuno desarrollar este tema a partir de la analogía que plantea Anzizar (2015) entre liderar y gestionar:

...gestionar y liderar personas implica ser un malabarista (y también parece casi imposible). El líder, al igual que el malabarista, también usará su cabeza para estar atento, pensar, observar y decidir, siempre enfocado en la estrategia a seguir, en sí mismo y en su equipo. Y usará los pies para pararse sobre el contexto del negocio de corto y largo plazo. Y las manos, para hacer varias cosas al unísono, algunas técnicas, otras tácticas y otras estratégicas, sin desatender ninguna (p.1).

La imagen del malabarista con sus cinco manzanas, nos invita a pensar ¿cómo lograr el equilibrio entre gestionar y liderar personas? Una sola que se caiga afecta el equilibrio del equipo.

Cada manzana tiene un significado:

- (a) tener clara la visión y comunicarla;
- (b) establecer y comunicar metas y expectativas de desempeño;
- (c) involucrar, delegar y confiar;

- (d) mantener frecuentes conversaciones de coaching y feedback;
- (e) evaluar y gestionar el desempeño y las aspiraciones personales.

A partir de esta descripción podemos indagar cuáles son las competencias del líder. ¿Qué características lo definen? Podemos considerar, como lo expresa Vázquez, (2012) las habilidades que lo determinan:

...atento a las necesidades de los demás, orientado al cambio y a la mejora, capacidad de delegar, promueve la participación, tiene capacidad de escucha; promueve las relaciones interpersonales; tiene capacidad de organización y habilidades de negociación; es comprometido y empático; democrático, no autoritario; gestiona, motiva e incentiva y se orienta más a las personas que a los resultados (p.79).

Estas características también son válidas para el ámbito educativo porque el directivo que genera cambios transforma su modo de hacer y lo comparte.

En la literatura indagada, muchos autores coinciden en que un liderazgo que sintoniza con los sentimientos de las personas y los encauza en una dirección positiva, crea las condiciones necesarias para el éxito de la organización; porque desde la conducción se genera liderazgo.

Muchas veces suelen confundirse dirección y liderazgo. La dirección se centra en gestionar la complejidad de una institución, mientras que el liderazgo se ocupa de gestionar el cambio (Kotter, 1990).

El directivo que es líder conduce desde la autoridad que lo respalda. Cuando alguien necesita atraer la atención haciendo notar que es él quien manda, algo no está funcionando bien, porque falta autoridad.

¿Qué significa tener autoridad?, cuando hablamos de ella hacemos referencia a un poder que perdura en el tiempo y que cuenta con el apoyo de las personas de la organización; al legitimarse el poder, se convierte en autoridad y adquiere, por consecuencia, estabilidad y eficacia.

Tener autoridad es mostrar claridad y convicción en las ideas, aprender a elegir con responsabilidad y hacerse cargo de las acciones y sus consecuencias.



Siguiendo a Zamora (2006) "... el momento histórico que se está viviendo se caracteriza por cambios intensos, por lo tanto el directivo debe ser líder del cambio para no ser víctima del cambio, el directivo del siglo XXI será más proactivo que reactivo" (p. 52).

El directivo-líder desarrolla una serie de funciones: "... interpersonales, informacionales, decisionales, que enlazadas y relacionadas unas con otras le permiten actuar tomando en cuenta los variados y contingentes aspectos de la acción humana dentro de la organización" (Gorrochotegui, 1997, p.19).

Damos cuenta de un estudio de casos, denominado "Pasión e Intuición" realizado por Parker (2002), en Inglaterra, que merece nuestra atención.

Este trabajo se orientó a estudiar las historias de vida de estos líderes, planteándose dos preguntas: ¿cómo impacta la historia personal en el estilo de liderazgo de un/a director/a?, y ¿cuánto de lo que los líderes hacen es aprendido, adquirido y cuánto es intuición? y cuánto es intuición –el producto de sus historias de vida– sobre la cual ellos probablemente tienen muy poco o nada de control?

Analicemos las conclusiones para repensar nuestras propias historias a la luz de las experiencias vividas:

A partir del análisis de estos relatos, se desprende que los líderes ven la labor docente como más que sólo un trabajo, y que fueron desarrollando un estilo de liderazgo personal durante su carrera. A su vez, este estudio concluyó que: (a) El rol del (la) director/a es un factor central en la eficacia escolar; (b) No se puede conceptualizar el liderazgo sin un modelo sobre cuáles son los componentes esenciales de una persona eficaz; (c) Es la historia personal la que principalmente favorece la disposición a asumir riesgos y el pensamiento creativo o no convencional; y (d) La carrera les enseña a los líderes la satisfacción de ganar, pero la historia de vida fortalece el deseo intenso de no perder (Rodríguez Espinoza, Cárdenas Cofre y Campos Vergara, 2012, p.47).

Según entendemos para hacer frente a los retos del entorno el líder-directivo desarrolla diferentes estilos de liderazgo, dinámicos y flexibles, que se ajustan a cada situación en particular.

Podemos describirlos como respuesta a un liderazgo situacional (Gorrochotegui, 1997):

- (a) *El estilo directivo*: define el comportamiento de un líder que dirige la tarea y estimula poco el comportamiento de relación. Guía, orienta y toma decisiones.
- (b) *El estilo de apoyo*: estimula la relación, manda y controla; pero explica sus decisiones, pide sugerencias y motiva los progresos.
- (c) *El estilo participativo*: estimula altamente la motivación para el cumplimiento de las tareas. Favorece un estilo de relación con responsabilidades compartidas y toma decisiones por consenso
- (d) *El estilo delegativo*: el líder manifiesta un bajo comportamiento hacia la relación y la tarea. Hace foco en el grupo, quien tiene la responsabilidad de su propio desempeño, de las decisiones y de la solución de las dificultades que surjan.

A este estilo de liderazgo se suma otro muy importante, el liderazgo transformacional. Lo reconocemos como la capacidad de transformar a las personas y a la organización. Gairín Sallàn (1994) expresa:

...debe cambiar la forma de actuar, precedido de una innovación de cómo se piensa y se siente. El liderazgo requiere de un reenfoque mental, con el fin de una nueva percepción; es un cambio radical a que el comportamiento sea congruente con sus creencias y motivar a realizar cambios permanentes (p.2).

En el día a día de la gestión vemos reflejada la necesidad de contar con la colaboración de todos los actores involucrados para hacer del liderazgo escolar un trabajo verdaderamente colaborativo.

Bolívar (2011) expresa: “El liderazgo escolar no es una característica exclusiva del rol directivo, sino que es deseable en todos los actores asumir la responsabilidad sobre una tarea o contribuir a generar visiones de cambio (p.260).

Si a estas cualidades sumamos la fuerza del directivo en provocar entusiasmo e involucrarse con su equipo entonces, se convierte en transformador de situaciones y facilitador de oportunidades.

### 3.3.1. Competencias del líder escolar

¿Qué competencias o prácticas de liderazgo directivo favorecen el desarrollo de buenas prácticas educativas? Álvarez (2010) define cuatro competencias que citamos en la Tabla 5

Tabla 5. Competencias directivas para el buen desempeño.

<b>COMPETENCIAS DIRECTIVAS</b>	
Competencia del pensamiento estratégico	Capacidades y habilidades para promover y gestionar procesos de cambio, al tiempo que implica a los docentes en proyectos de misión compartida. Estas dimensiones quedan expresadas en un proyecto de dirección.
Competencia de gestión de aprendizaje	Dirección pedagógica del aprendizaje como una competencia clave de liderazgo: orientar procesos, supervisar y promover el desarrollo profesional.
Competencia de relación con las personas	El liderazgo, como relación de influencia en otras personas, creando redes de vínculos e intercambio.
Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas	Desde su autonomía, el director debe ser capaz de conformar estructuras que faciliten el trabajo en equipo, en un ambiente de liderazgo compartido.

Fuente: Álvarez (2010) en Bolívar, *Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueve el liderazgo docente* (p. 259).

Autores como Chinchilla y Cruz (2011) distinguen dos clases de competencias que el líder necesita desarrollar en su gestión:

Las competencias **interpersonales** son las que se requieren para que existan relaciones adecuadas en las organizaciones. Son las siguientes: comunicación, gestión de conflictos, carisma, delegación, coaching y trabajo en equipo. Las competencias **intrapersonales** son las que contribuyen al auto-liderazgo y, por tanto, a la ejemplaridad del directivo. Se subdividen en competencias externas e internas. Las externas son: proactividad (iniciativa, optimismo y ambición) y gestión personal (gestión del tiempo, gestión de la información y gestión del estrés). Las competencias internas son: mejora personal (autocrítica, autoconocimiento y aprendizaje) y autogobierno (toma de decisiones, autocontrol, equilibrio emocional e integridad) (p. 73).

Otros investigadores como Campos (2010) definen un perfil de líder-directivo ideal, a partir de las competencias necesarias para la acreditación profesional. Las analizamos en la Tabla 6.

Tabla 6. Competencias directivas requeridas para la acreditación profesional

CATEGORÍAS	COMPETENCIAS DIRECTIVAS
Cualidades personales	Flexibilidad; confianza; autonomía; fiabilidad; integridad; equilibrio.
Destrezas interpersonales	Empatía; preocupación por los otros; escucha activa; claridad y concisión en la expresión; trabajo en equipo.
Capacidad de dirección y liderazgo	Delegar; motivación; control de calidad de calidad; desarrollo del personal; apertura al exterior; liderazgo.
Destrezas técnicas de Gestión	Planificación de proyectos; negociación; organización de recursos; comprensión del contexto

Fuente: Campos (2010) en Bolívar, (2011), *Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente* (p.259).

A partir de esta descripción podemos desarrollar un liderazgo escolar efectivo, sostenido en el desarrollo de prácticas, recursos personales, competencias y conocimientos que se dan de manera integrada, porque forman un todo coherente e interrelacionado.

Un importante aporte en el conocimiento respecto a lo que hacen los

líderes, es el trabajo desarrollado por Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006).

En él se identifican y describen cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos:

- (a) Proponer acciones que fundamentan el sentido y los esfuerzos del trabajo de los profesionales, y que los motiva también a perseguir sus propias metas.
- (b) Desarrollar al personal.
- (c) Rediseñar la organización, que implica acciones para generar y establecer condiciones de trabajo que permitan el mayor desarrollo de las motivaciones y capacidades de los profesionales del establecimiento.
- (d) Gestionar la enseñanza y aprendizaje, que implica la gestión de las propias prácticas, y su supervisión.

Otros estudios realizados ponen en evidencia las diferencias que surgen entre competencias y prácticas. Creemos necesario distinguirlas para comprender los alcances de cada una.

Sabemos que las competencias se definen como la capacidad de responder a una tarea, en la que reconocemos habilidades, conocimientos y actitudes.

Así como tienen sus fortalezas, "... su principal debilidad radica en que no explican comportamientos en el ámbito de las interacciones, por lo tanto, su descripción se debilita [...] cuando se trata de aplicarlas a situaciones laborales cotidianas en contextos específicos" (Mineduc, 2006, p.10).

¿Qué sucede, entonces, cuando definidas las competencias es necesario contextualizarlas?, surge así el concepto de prácticas como un conjunto de actividades realizadas por una persona en función de las necesidades y del entorno (Leithwood, 2011).

Hablar de prácticas supone manejar los imprevistos y actuar con anticipación.

Desde esta mirada, el liderazgo es la práctica del mejoramiento; ya que no

se trata de una característica del líder en sí, sino de un conjunto de acciones que tienen su razón de ser en conocimientos, habilidades y hábitos, que pueden aprenderse y enseñarse (Elmore, 2010).

### **3.3.2. Misión y liderazgo**

Hasta ahora nos ocupamos de definir las características del líder y las competencias que necesita desarrollar para influir en las decisiones y acciones de sus docentes; de los diferentes estilos de liderazgo, del vínculo entre gestionar y liderar, etc. pero consideramos importante detenernos en la relación misión- liderazgo.

Cardona y Rey (2008) sostienen: “Para conseguir el despliegue del liderazgo, es necesario, a su vez, un sentido de trascendencia fundamentado en una misión común. Esto es lo que se conoce como sentido de misión. De esta forma la misión ayuda a concretar el liderazgo” (p. 6).

La importancia en esta relación, radica en desplegar la misión en misiones participativas, de esa manera se logra motivar la pertenencia y compromiso con la institución.

Los autores citados desarrollan las dimensiones del liderazgo centrado en la misión. Proponen como tales: el compromiso, la cooperación y el cambio (Cardona y Rey, 2008).

Es importante reconocerlo como un proceso, donde el líder directivo tiende las necesidades y singularidades de sus docentes, acepta sus diferencias, los estimula y valora sus esfuerzos (Maestro, 2009). La estrategia clave es la motivación para lograr el cambio y la innovación.

El líder demuestra firmeza, sabe cuál es el momento oportuno para implementar cambios; tiene una clara visión y sentido de la misión compartida; promueve la comunicación y forma equipos que participan activamente y logran un crecimiento continuo.

Desde esta perspectiva, afirmamos que el indicador más claro de la capacidad de un líder está justamente en el ambiente que genera en su entorno, con un estilo personal que marca caminos y proyecta al futuro.

El liderazgo del directivo moviliza, despierta entusiasmo y alienta lo mejor que hay en sus docentes. Pone su atención no en lo que hacen sino en cómo lo hacen.

Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en otras personas o características de su organización.

Vázquez, Liesa y Bernal (2015) dejan explícito que: "... el liderazgo contribuye al aprendizaje organizativo, que luego afecta en lo que ocurre en el trabajo principal del centro educativo –enseñar y aprender–. De ahí la necesidad de desarrollar procesos de liderazgo dentro de las organizaciones educativas" (p.41).

Otra competencia que fortalece el liderazgo es el trabajo en equipo, como elemento clave para el desarrollo de la gestión. Lo abordamos a continuación.

### **3.4. Trabajo en Equipo**

En primera instancia, nos detenemos en la etimología de la palabra equipo, que deriva del vocablo escandinavo *skip*, y alude a la acción *de equipar un barco*. El concepto evoca al conjunto de personas que realizan juntas una tarea y que se embarcan para cumplir con una misión (Pozner, 2009).

A partir de este significado, podemos decir que los miembros de un equipo, conforman una red de trabajo, donde los vínculos e interacciones logradas ponen de manifiesto una dimensión relacional que favorece su dinámica, a la vez que lo va constituyendo.

En este hacer equipo, se establecen distintos tipos de relaciones, de distinta intensidad emocional, con un mayor o menor nivel de trabajo y por supuesto, con una frecuencia y tiempos de reunión y participación que difieren.

Escuchamos cotidianamente que directivos y docentes forman grupos y equipos de trabajo, sin pensar las diferentes variables que comprenden.

En un grupo no se desarrolla un trabajo colectivo ni coordinado, porque no requiere de un esfuerzo común; más bien, su desempeño radica en la suma de sus aportes individuales.

Por su parte, Barraycoa, Martínez y Lasaga Millet (2010) sostienen que trabajar en equipo supone capacidad de integración; colaboración de todos los integrantes del equipo; y sinergia entre las partes.

Destacan los autores citados la capacidad interpersonal, la predisposición para escuchar y aceptar otras propuestas, como así también, la empatía para funcionar correctamente y alcanzar un nivel óptimo de confianza y cohesión.

Otros indicadores a tener en cuenta son: valorar la capacidad de los conocimientos y habilidades individuales para lograr el desarrollo grupal; la responsabilidad y compromiso, hacerse cargo de las tareas y comprometerse con los resultados alcanzados. Dominar procesos de toma de decisiones y gestión del tiempo, imprescindibles para lograr acuerdos y consensuar (Gorrochotegui, 2013).

Retomemos el concepto de sinergia, al que aludimos anteriormente, para comprender su alcance:

El todo es más que la suma de sus partes. Significa que la relación de las partes entre sí es una parte en y por sí misma. Y no sólo una parte sino la más catalizadora, la que genera más poder, la más unificadora y la más estimulante (Covey, 2007, p. 295).

Una comunidad es "... en la capacidad para saber trabajar en equipo, es decir, para trabajar en constante colaboración, logrando juntos las metas [...] considerando y valorando las ideas y conocimientos de todos, con disposición y ánimo para aprender los unos de los otros" (Gorrochotegui, 2009, p.58).

Los resultados de un trabajo de equipo no se reducen a la suma de las contribuciones de cada persona. No se logra un buen desempeño porque sus integrantes sean aptos para realizar la tarea, sino más bien, porque el conjunto de sus individualidades contribuye al desarrollo de una trama que une y



sostiene.

Saber trabajar en equipo demanda una constante capacidad para favorecer un ambiente de colaboración, comunicación y confianza entre los miembros; tengamos en cuenta que en un grupo de trabajo hay un líder fuerte, con una orientación clara; en un equipo, en cambio, el liderazgo es compartido (Katzenbach y Smith, 2000).

Dentro del marco de la investigación que nos ocupa, afirmamos que el crecimiento de un centro educativo reside justamente en la riqueza de los diferentes estilos personales de quienes lo integran; ya que todos pueden aportar sus conocimientos y riqueza de experiencias.

Diferentes investigadores nos aportan evidencia de los beneficios de trabajar en equipo, por ejemplo, Bugueño y Barros (2008) sostienen que: "... la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual [...] y que la colaboración permite analizar en conjunto problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios" (p. 1).

Consideramos que el aporte de cada uno genera una energía que se traduce en capacidad cuando todo el equipo responde en un solo esfuerzo. Nos unimos a la voz de Antúnez (1999) cuando dice:

Un equipo de trabajo consiste en un grupo de personas trabajando juntas que "comparten percepciones, tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas y que todo eso no aparece automáticamente, sino que debe irse construyendo poco a poco. [...] Crear las condiciones para el trabajo en equipo es responsabilidad de todos los niveles, pero especialmente de los directivos, que deben liderar el proceso de manera atractiva, creativa y dinámica (pp. 2-3).

Trabajar en equipo es vital para toda institución educativa, ya que nos permite hacer de manera coordinada y sinérgica.

Nos ayuda a superar mejor los obstáculos creando espacios de encuentro para buscar soluciones, para aprender y saber dar respuestas y estar abiertos al disenso, al conflicto y a los cambios, dentro del marco de una práctica diaria y sistematizada (Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2014).

Lograrlo requiere el ejercicio de capacidades como dar y recibir *feedback*,  
María Cristina Saullo

adaptarse y gestionar bien el tiempo, como así también, sostener una coherencia entre el pensar, decir y hacer.

Al respecto confirma Pozner (2009) que "... los equipos de trabajo no son un fin en sí mismo, son apenas una herramienta para abordar o resolver algún problema o cumplir un determinado objetivo" (p.12); por esta razón cuando se pone en marcha el trabajo colaborativo, comienza un flujo de redes de interacción que se fortalecen en la confianza, la comunicación y respeto por las personas.

Metas compartidas y participación son claves para un trabajo en equipo consolidado. Un equipo con confianza es un equipo exitoso.

Queremos detenernos en la participación de cada persona que integra el equipo, porque lo hace desde su propia historia, que es un relato de vida, individual, a la vez que institucional, dentro de un contexto determinado donde tiene lugar el aprendizaje (Bolívar, 2014).

Otros autores como Goodson y Sikes, (2001) hacen referencia a esta relación y la definen como; "... una relación interactiva crucial entre la vida de los individuos, sus percepciones, experiencias, contextos y acontecimientos históricos y sociales" (p.2).

Cada persona actúa y transmite sus experiencias desde su realidad personal y proceso biográfico. (Bolívar, 2014).

Sumamos a esta reflexión los aportes de Borrell (2004) que nos permiten confirmar que en los equipos de trabajo cada persona se integra con los demás provocando una fuerza que une al grupo.

Esta cohesión se traduce en la colaboración y el sentido de pertenencia al interior y exterior del mismo compartiendo valores, actitudes y normas de conducta.

Nos preguntamos entonces, ¿cuáles son las ventajas de formar equipos de trabajo?, desde lo cotidiano observamos que podemos compartir más nuestras percepciones e ideas, como también tomar mejores decisiones y dar respuestas más coherentes y ordenadas.

Un auténtico sentido de pertenencia a la institución se logra generando

espacios de intercambio donde compartimos la visión que nos une.

Una oportunidad de aprendizaje es disentir para aprender, como una posibilidad de crecimiento, no solo individual sino grupal (Borrell, 2004).

El trabajo en equipo es un verdadero proceso de aprendizaje. No podemos decir que permanecemos iguales después de un trabajo responsable, algo ha cambiado en nosotros, porque hemos aprendido.

Queremos detenernos en el significado de la palabra responsable que Isaacs (2002) define con precisión:

El uso de la palabra “responsable” es especialmente relevante porque no es lo mismo que decir competente. Se puede enseñar una serie de conocimientos o capacidades instrumentales o intelectuales sin que se llegue a ser un profesional responsable. Al mencionar la responsabilidad, estamos incluyendo una faceta ética. La ética requiere aprovechar el tiempo al máximo conforme a la naturaleza humana y buscando el bien, de acuerdo con las exigencias de la profesión o situación de cada persona (p. 99).

Siguiendo con el desarrollo de la competencia que nos ocupa, acordamos con Gvirtz, et al. (2011), que una nueva concepción de escuela y de la gestión requieren de una nueva forma de liderazgo asociada a un equipo de trabajo, donde el directivo brinda apoyo y orientación para favorecer la participación colectiva.

Considerar las fortalezas y debilidades de todo equipo supone capitalizarnos para afianzar la participación, el respeto por las ideas, la creatividad para resolver, tomar decisiones y enfrentar retos compartidos.

Como equipo directivo nos corresponde organizar equipos de trabajo, para lo cual es necesario potenciar y mejorar las capacidades, las habilidades y el desarrollo profesional de todos los docentes, construyendo así una comunidad de aprendizaje.

Al respecto dice Isaacs (2008) “...conviene que exista una cierta complementariedad entre las personas por su manera de ser, [...] vendrá bien contar en el equipo con alguna persona que complemente las limitaciones de otra” (p.53).

Trabajar con otros es crecer y crear porque nos enriquece la mirada, la formación académica, la acción en sí misma, potencia el desarrollo profesional frente al desafío de lo nuevo y el esfuerzo que supone lograrlo (Fasce, 2007).

Por su parte, Mañú (2005) hace referencia a lo dicho: “Un equipo coherente, con una sólida formación profesional y unos métodos de trabajo eficaces, permitirán que la gestión de un centro educativo sea acorde con la calidad educativa que demanda el entorno” (p.11).

De la práctica cotidiana surge la pregunta ¿cómo dirigir equipos eficaces? un interrogante que nos abre múltiples respuestas; pero consideramos que Gorrochotegui (2015) ha desarrollado ampliamente el tema y podemos sintetizarlas en las siguientes acciones:

- Generar confianza como una norma de trabajo en equipo.
- Consolidar las capacidades del conjunto para que anticipe y enfrente los cambios de manera efectiva.
- Reconocer las necesidades individuales y de grupo para atenderlas de manera oportuna.
- Alentar y apoyar las decisiones del equipo.
- Ofrecer un trabajo que represente un desafío y los motive.
- Hacer autocrítica y reconocer los puntos débiles del equipo.
- Alentar la retroalimentación de los demás.
- Circunscribir el análisis a los comportamientos y no a los individuos.
- Reconocer las mejoras en el desempeño del equipo.

La formación de equipos eficaces implica tener la capacidad para liderar equipos, para resolver problemas y coordinar; desarrollar habilidades tales como, establecer una buena comunicación, un certero manejo en las relaciones interpersonales y un correcto seguimiento y evaluación.

Desde la perspectiva de los integrantes del equipo, la importancia de ser autónomos, la capacidad de escucha, el compromiso con la tarea, los conocimientos técnico-pedagógicos, la capacidad de resolver y por supuesto, la capacidad de autoevaluación (Bolívar 2010).

Otro enfoque del trabajo en equipo es el de Isaacs (2009) cuando sostiene que el fundamento a la hora de trabajar junto con otros, es saber que Dios espera de cada uno de nosotros algo que otra persona no puede aportar. Estas palabras nos hablan de comprometernos con la tarea diaria como un servicio y entrega.

A través de literatura consultada, podemos concluir diciendo que el trabajo en equipo es una herramienta que nos permite conocer las capacidades, limitaciones y formas de pensar de quienes lo integran.

La tolerancia por la diferencia, el respeto y la convivencia son valores claves que pueden llevar al éxito o al fracaso de un equipo.

Crear las condiciones para el trabajar en equipo es responsabilidad de los directivos, que deben liderar el proceso de manera atractiva, creativa y dinámica (Antúnez, 1999).

Cuando el equipo sufre grietas en sus relaciones interpersonales, aparece el conflicto como expresión de una comunicación disruptiva a la vez que preocupante.

Tenemos que estar atentos a los canales de comunicación ya sean formales o informales para cuidar el ambiente de trabajo.

Nos ocupamos a continuación de la resolución de conflictos y de las herramientas que hacen posible lograr el acuerdo.

### **3.5. Gestión de conflictos**

Desde la gestión observamos como los conflictos forman parte de la vida institucional. Allí donde hay interrelación de personas surgen tensiones, divergencia de opiniones, falta de consenso, etc. que necesitamos resolver de manera favorable.

El conflicto es natural y puede transformarse en un verdadero potencial para generar un mejor desempeño en los grupos; por esta razón, debemos aceptarlo y no ocultarlo, porque nos permite crecer.

Cuando no es tratado adecuadamente nos afecta a todos, baja el rendimiento, desanima y genera pérdidas (Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Ministerio de Educación, Chile, 2006).

Partamos por definir qué entendemos por conflicto, reconocer cuál es su dinámica interna, conocer las posibles formas de abordarlo y reconocer cuáles son las habilidades que se necesitan desarrollar en la aplicación de una u otra técnica para su resolución. Barrera Santos (2010) lo define como

...el momento en que personas, empresas o agentes independientes que mantienen una relación deciden a nivel individual o en conjunto, manifestar su intención o deseo de cambiar los términos, los cuales no siempre son manifestados por la vía verbal o escrita. Muchas veces es necesario inferir actitudes, formas y mecanismos que usa el ser humano para expresar lo que siente frente a circunstancias que le incomodan, que lo hacen pensar y actuar de alguna forma para cambiar los términos o las reglas de la relación (p.3).

El conflicto es una realidad neutral, que desencadena emociones: a veces positivas y otras veces negativas.

Para manejar conflictos en forma efectiva, es necesario aprender a conectar y gestionar nuestras propias emociones y las emociones del otro (Torrego, 2005).

Lo emocional, hace referencia a todo aquello que sentimos, que relacionado con nuestro temperamento o carácter nos genera emociones, tendencias, preferencias y gustos que nos condicionan (Gorrochotegui, 2015).

También lo racional ocupa un lugar importante en la dinámica del conflicto y supone reflexionar a fondo, argumentar las opiniones, desarrollar la flexibilidad, saber escuchar, saber adaptarse a la realidad y tener capacidad para pedir la opinión de otros, etc.

De acuerdo con lo dicho, ante una situación conflictiva, poder discrepar es positivo, productivo y enriquecedor.

Las instituciones educativas no son ajenas a esta realidad. Al convivir diversidad de actores, hay también diversidad de formas de pensar, de necesidades e intereses.

Nos cuesta descubrir el aprendizaje que encierra disentir con otros y

buscar otras respuestas; de esta manera fomentamos la homogeneización y limitamos la construcción de acuerdos y consensos (Funes Lapponi, 2000).

Reconocer los conflictos es hacerlos visibles en la interacción interpersonal y/o grupal, lo que nos facilita ponerle nombre a la situación y tomar una posición, es decir, abordarlos o no y de qué manera.

La calidad de la relación interpersonal y el futuro de ella dependerá de la posición que decidamos asumir.

Toda situación de conflicto, está culturalmente cargada de una connotación negativa; pero lo cierto es que el tipo de vínculo que tiene el grupo, su motivación y comunicación, pueden darle una dimensión positiva a la resolución del mismo (Torrego, 2005).

Esta perspectiva positiva, nos propone una transformación social y humana; Cascón Soriano (2000) sostiene que descubrir conflictos se convierte en una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender a descubrir otro tipo de relaciones, que muchas veces subyacen escondidas hasta que un disparador las pone en evidencia.

Consideramos que los conflictos tienen diversas y complejas causas. Muchas veces, nos faltan herramientas y recursos para abordarlos de una manera positiva. Lo importante es aprender a asumir los riesgos y ser flexibles a los cambios para intervenir y transformar.

Desde una posición colaborativa, el proceso de resolución de conflictos supone:

- considerar los intereses de la parte involucrada,
- tener disposición para ceder en las posiciones personales, lograr que beneficie a las partes con el fin de cuidar y enriquecer la relación (Funes Lapponi, 2000).

Recordemos que toda situación conflictiva tiene un comienzo, un desarrollo y un desenlace, a medida que se van trazando canales de interacción que favorecen la integración de los miembros del equipo.

Como educadores el desafío que se nos plantea es aprender a resolverlos en forma constructiva. "Entendemos por resolver los conflictos, a diferencia de

manejarlos o gestionarlos, como el proceso que nos lleva a abordarlos, hasta llegar a descubrir y resolver las causas profundas que lo originaron” (Cascón Soriano (2000, p.7).

Autores como Cardona y García Lombardía (2009) hacen referencia a la gestión de conflictos como la capacidad para diagnosticar, afrontar y resolver la situación con prontitud para no dañar la relación personal

### **3.5.1. Las fases del conflicto**

Como todo proceso, el conflicto, pasa por diferentes etapas o fases que nos orientan para actuar y resolver.

¿Cómo surge un conflicto? nace por la insatisfacción de una necesidad. Cuando algo pasa y nos incomoda confrontamos con otras personas, es la primera fase.

La segunda fase supone reconocer el problema, si no logramos darle solución, sólo estaríamos aumentando la desconfianza, los temores y los supuestos malos entendidos.

No asumir que hay un problema deja expuesta nuestra propia inhabilidad para solucionarlo. Esto nos indica que en cualquier momento puede sobrevenir la crisis, que identificamos como la tercera fase.

Es interesante recordar que una crisis siempre tiene que considerarse como una oportunidad y no como una situación que paraliza; al contrario es la posibilidad de poner en marcha todas las estrategias y lograr una reparación entre las partes en conflicto.

Necesitamos dar respuestas inmediatas, pero tengamos en cuenta que se trata de un proceso y no de acciones aisladas.

Nada nos perjudica más que pensar en soluciones mágicas, todo supone trabajo y esfuerzo para ayudar a esclarecer la crisis.

Otra faceta del conflicto es su perspectiva crítica. Funes Lapponi (2009) sostiene que:



El conflicto es necesario para la transformación de las estructuras, las prácticas y los valores educativos, promoviendo la resolución pacífica y constructiva de conflictos, rescatando en éste una dimensión educativa y considerando a las perspectivas celosas del poder como perpetuadoras del status quo. [...] Se le reconoce a esta perspectiva no sólo beneficios al nivel del clima organizativo, sino que también desde la gestión, ya que promueve la comunicación, la interdependencia y la autonomía (p.93).

Desde esta perspectiva el conflicto siempre tiene algo que enseñarnos y es un llamado de atención que nos dice que algo está pasando

Como señala Boqué (2002) "...las vivencias conflictivas enlazan persona, entorno social y escuela, y permiten la participación de todos los agentes educativos en la co-construcción de alternativas transformadoras" (p.56).

Sabemos que educar en y para el conflicto pone en evidencia la ocasión justa para renovar las prácticas educativas, fortalecidas en valores, actitudes y normas

Si perdemos de vista estos pilares, nada de lo que hagamos puede contribuir a lograr sanos acuerdos, acercar a las personas y solucionar el conflicto.

Podemos pensar en: tensiones, desacuerdos, rivalidades, frustraciones, incompatibilidades, baja motivación, etc. Cada vez que enfrentamos una situación conflictiva en el ámbito laboral tenemos que preguntarnos ¿qué provocó esa situación? ¿por qué?, ¿quién?, ¿para qué?, y a partir de estos interrogantes comenzar a diagnosticar el mapa de situación(Torrego,2005).

Como directivos tenemos que estar atentos a las causas que los originan, nuestra habilidad de observación nos permite rastrear lo significativo, para registrar esas pequeñas acciones, gestos, palabras, etc. como desencadenantes del conflicto.

Podemos pensar desde nuestro rol ¿qué actitudes tenemos que cambiar para abordar los conflictos desde un enfoque colaborativo?, ¿qué habilidades desarrollar para construir relaciones sociales, que posibiliten transformar los

desacuerdos y verlos como una oportunidad de aprendizaje?

Atentos a estos interrogantes, existen dos formas, una desde una posición controversial (Torrego, 2005), que busca satisfacer las necesidades e intereses a costa de la insatisfacción de la otra persona. Desde esta postura uno gana y otro pierde, sin quedar resuelto el conflicto.

Otra forma de abordaje es desde una posición colaborativa que busca distinguir y considerar los intereses, las emociones y expectativas de las partes en disputa, buscando diferentes alternativas para lograr acuerdos.

Podemos afirmar que todos adoptamos una postura frente al conflicto; podemos demostrar preocupación en el proceso de resolución, o bien, demostrar preocupación por nosotros mismos.

Teniendo en cuenta las posturas mencionadas, distinguimos cinco estilos para enfrentar un conflicto (Lederach, 2000):

- (a) *Competitivo*: Cuando una de las partes centra su energía en sus propios intereses, sin pensar en el otro: excluye, aísla, impone, hace abuso de poder, etc.
- (b) *Evitativo*: Se refiere a la persona que no quiere ver el conflicto. Supone no considerar al otro, ni a sí mismo.
- (c) *Acomodativo*: Cuando una de las partes cede frente a la postura de la otra. Esta actitud podría estar tapando otras situaciones, como por ejemplo, abuso de poder, hostigamiento, intimidación, etc.
- (d) *Compromiso*: Cuando ambas partes tienen la voluntad de resolver el conflicto a través de una negociación.
- (e) *Cooperativo*: Cuando ambas partes están dispuestas a transformar la incompatibilidad de intereses en alternativas comunes, que ayuda a superar la controversia. Ambas partes ganan en la resolución del conflicto.

Reconocer estos estilos nos permite aquietar las tensiones que están generando malestar y ruptura de vínculos, de lo contrario estaremos instalando el desconcierto y la desorientación que perjudican y malogran el clima institucional.

Quien desarrolla una serie de ejemplos sobre las causas y antecedentes que provocan conflictos, es de Titto (2015).

En la Tabla 7 los detallamos.

Tabla 7. Causas y Antecedentes de un conflicto

Causas ligadas con...	Antecedentes
(a) los fines, objetivos y metas	Diferencia de objetivos. Percepción de las diferencias de objetivos. Interdependencias o dependencias mutuas con respecto a la tarea. Sobrecarga de tareas. Asimetrías relacionadas con las tareas. Dependencia de recursos comunes y/o escasos. Diferenciación organizacional. Autoridad (Diferenciación vertical. Legitimidad o falta de equilibrio. Choques con deseo de autonomía. Ambigüedades.
(b) la estructura organizacional	Insatisfacciones de rol. Presiones de rol.-Estructura de recompensas. Ligadas con los individuos. Diferencias de percepción. Diferencias de valores y/o creencias. Diferencias de metas personales y necesidades básicas predominantes. Choques o diferencias de personalidad. Frustración, irritabilidad y otros estados Psicológicos no necesariamente permanentes. Incumplimiento de reglas y políticas, desempeño bajo los estándares.
(c) la tarea y tecnología	Diferencias acerca de los métodos.
(d) la comunicación y relaciones interpersonales	Obstáculos de comunicación e información.
(e) el poder, la autoridad y la influencia	Pugnas por el poder. Pugnas por el liderazgo. Dolo.

Fuente: de Titto, R. (2015) Documento de Cátedra (2015) MDIE

### 3.5.2 Elementos del conflicto

Transformar la incompatibilidad de intereses entre dos o más personas, lleva implícito un acto personal de apropiación de lo positivo de la experiencia (Lederach, 2005).

Este autor propone tres elementos que intervienen como piezas claves:

*1. En relación a las personas, es importante distinguir:*

(a) Las partes protagonistas de aquellas que son secundarias. La relación de poder que existe entre las partes, ¿es una relación de iguales o existe subordinación de uno respecto al otro?

Las emociones y los sentimientos pueden ayudar o perjudicar la resolución del problema, porque los conflictos están asociados a las emociones.

(b) Los intereses y necesidades que reclaman cada una de las partes, están referidas a lo que necesita cada protagonista para sentirse satisfecho con la resolución del conflicto.

(c) Los valores y los principios que toda persona posee son base de sus palabras y acciones.

*2. Observar cuál es el tiempo que lleva el conflicto y analizar:*

(a) Si el conflicto está latente cualquier situación puede actuar como disparador y provocar una crisis.

(b) Si se manifiesta abiertamente a través de enojos, impotencia, desagrado, etc., existe muy poca voluntad para superarlo.

Otra opción es tomar posiciones antagónicas, polarizadas, ubicándose en ganar o perder.

(c) La relación y la comunicación están íntimamente relacionadas, porque de acuerdo con la relación entre las partes, será el proceso de resolución.

*3. En relación al problema:*

(a) Reconocer la naturaleza del conflicto y las partes en litigio.

### **3.5.3 Habilidades que favorecen la resolución**

Frente a una situación de conflicto, son varias las habilidades que se ponen en juego; podemos hablar de autorregulación, control, diálogo, escucha,

silencio activo, empatía, entre otras (Torrego, 2005).

La literatura consultada nos permite afirmar que "...las habilidades, actitudes, comportamientos y valores que se sustentan en el respeto por sí mismo y por los demás, ayudarán a mirar el conflicto como una experiencia propia de la socialización" (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2006, p.22).

Sabemos que la comunicación es fundamental. La clave radica en la claridad de cómo se comunica y se escuchan las diferentes estrategias. Una comunicación disruptiva provoca enfrentamientos innecesarios que retrasan la resolución.

Nos preguntamos, ¿qué hace posible una buena comunicación?, Torrego (2005) señala:

- Una buena comunicación se representa como la capacidad de enviar y recibir mensajes claros a través de códigos.
- Los códigos admiten desde la palabra, la mirada, hasta los gestos que hablan por sí mismos, están cargados de significado.
- La escucha activa supone decodificar el mensaje, qué se quiere decir y comunicar y no lo que la persona quiere escuchar.

### **3.5.4 Técnicas de resolución**

#### **La negociación**

Comenzamos diciendo que la negociación es un hecho cotidiano en los diferentes ámbitos donde interactuamos.

La mediación, conocida también como la negociación asistida, es una estrategia que favorece respuestas no violentas a los conflictos entre personas, promoviendo el desarrollo de la capacidad de escucha, la tolerancia y la empatía (Torrego y Funes, 2000).

Para que sea posible la negociación es importante que exista una simetría

de poder, de manera que las partes involucradas sientan que participan del proceso en igualdad de condiciones y oportunidades.

Para comprender mejor este proceso describimos los pasos que atraviesa una negociación, basándonos en lo que propone Torrego(2005):

- **Paso 1:**

*Acordamos dialogar y escuchar con respeto:* cuando no hay autocontrol de las emociones es conveniente esperar antes de hablar.

- **Paso 2:**

*Aclarar el conflicto:* la mejor manera de comenzar es que cada uno describa qué pasó y cómo se sintió. Poner en palabras el conflicto que enfrentan es el punto de partida para resolverlo.

- **Paso 3:**

*Exponer nuestros intereses para resolver el conflicto:* saber escuchar al otro aunque tenga posiciones o intereses distintos. Un foco posible de tensión son las expectativas de cada uno, ¿qué queremos, qué esperamos? ¿Qué estamos dispuestos a ceder?

En una negociación hablamos de éxito cuando ambas partes ganan en un proceso de colaboración. En esta fase planteamos la construcción del consenso, paso previo al acuerdo.

El consenso no significa unanimidad, sino que es un esfuerzo para satisfacer los intereses de las partes. Se logra en el momento en que todos han acordado, de manera concreta y viable, con la situación planteada

### 3.5.5. La Mediación

En una institución educativa, la mediación es un mecanismo que permite que las personas en conflicto, ya sean estudiantes, docentes o padres, expongan la situación a un tercero.

Esta es la figura del mediador quien, a través de la aplicación de técnicas y herramientas, facilita la comunicación entre ellas, ayudándoles a llegar a un acuerdo, respetando su voluntad y autonomía.

La persona del mediador debe tener cualidades que lo acrediten y den razón de su participación. Para (Slam, 1999) son las siguientes:

- No tener interés en favorecer a uno o a otro.
- Inspirar confianza y respeto.
- Ser empático.
- Evitar emitir juicios de valor.
- Actuar bajo criterios de equidad y responsabilidad.

Atentos a este perfil, podemos definir su rol, según el autor citado, esperamos que el mediador pueda:

- Generar espacios de diálogo.
- Facilitar la comunicación entre los actores involucrados.
- Ayudarlos a identificar sus intereses y satisfacerlos.
- Lograr un clima de confianza para ganar acuerdos.

Desde la perspectiva de Galtung (1998) para resolver conflictos en el marco de una institución educativa, tenemos que considerar tres etapas:



- **Reparación.** Con respecto a la persona (o personas) que ha sufrido el daño, se sugiere una reparación directa.
- **Reconciliación.** Dedicar atención, mejorar la relación entre las partes. El diálogo es una herramienta básica en esta etapa.
- **Resolución.** Plantea un diálogo sincero para que los conflictos subyacentes puedan ser escuchados y por tanto atendidos y resueltos.

### 3.5.6. El Arbitraje Pedagógico

Hablamos de Arbitraje Pedagógico dentro del contexto escolar como el procedimiento de resolución de conflictos, guiado por un adulto responsable, con atribuciones en la institución, que pueda determinar una salida justa a la situación planteada.

El objetivo de esta técnica es que los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa, logren autonomía para la resolución del conflicto, aprendiendo en la práctica a escuchar y expresar sus emociones (Torrego, 2005).

Esperamos que esta herramienta cumpla con las siguientes premisas:

- (a) Preservar la dignidad de las partes
- (b) Resguardar el derecho a la educación
- (c) Favorecer el restablecimiento de las relaciones
- (d) Proponer una salida justa al problema
- (e) Reparación del daño ocasionado

Como conclusión proponemos en la Tabla 8 una síntesis de las técnicas de resolución de conflictos y sus características.

Tabla 8. Técnicas para la resolución de conflictos

<b>Técnica</b>	<b>Negociación</b>	<b>Arbitraje Pedagógico</b>	<b>Mediación</b>
Finalidad	Llegar a un acuerdo	Aplicación justa de la norma	Búsqueda de soluciones
Intervención de terceros	No hay	Hay una persona con atribuciones	Existe un mediador para lograr un acuerdo.
¿Quién resuelve?	Las partes	El árbitro pedagógico	Las partes involucradas en el conflicto.
Resultado	Acuerdo consensuado	Compromiso de las partes y sanción	Acuerdo consensuado. Ambos ganan.

Fuente: Conceptos clave para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. Unidad de Apoyo a la Transversalidad, División de Educación General Ministerio de Educación, Chile (2006, p.57).

### 3.6 COMUNICACIÓN

De acuerdo con Cantón Mayo y García (2012) “La comunicación es un proceso intencional, voluntario y consciente [...] que se manifiesta a través de la implantación de dispositivos apropiados, de normas y de prácticas organizacionales orientadas a que se haga efectiva” (p, 112).

De tal manera, cuando no se logra surgen disrupciones que nos afectan a todos. En tal sentido mejorarlas supone desarrollar estrategias que faciliten a las personas una participación activa, dentro de un marco de confianza y responsabilidad (Gairín Sallán, 1996).

Centremos nuestra atención en qué significa comunicar. Etimológicamente se refiere a “hacer común algo”, por lo tanto, es algo que podemos compartir. Hace referencia al texto y contexto en que esta dinámica se produce.

Azzerboni (2000) afirma al respecto:

...la comunicación es el proceso por el cual la institución se hace común a todos". Este hacer en común se transforma en un proceso dinámico que no tiene una única dirección, sino que es una ida y vuelta matizado por interacciones al compartir lo que queremos transmitir-recibir (p.147).

Es un proceso interactivo, interpersonal por el cual los miembros de una institución se relacionan para compartir una información, a través de gestos, palabras, miradas, acciones, silencios.

Todo se integra en el mensaje que transmitimos, porque las palabras toman distintos significados de acuerdo con las circunstancias. Todo comportamiento humano tiene un valor comunicativo. También lo tiene el silencio, por eso es necesario estar atentos a lo que no se dice.

Desde esta perspectiva, "... la comunicación está indisolublemente ligada a la vida organizacional en todos sus aspectos. Tanto la dimensión institucional como la interpersonal e intrapersonal, se manifiestan en las relaciones intersubjetivas, amalgamadas a la cultura y a la psicología de sus miembros" (Cantón Mayo y García, 2012, p.112).

Si bien la comunicación implica un emisor y un receptor, debemos considerar que todos interactuamos en forma constante y al mismo tiempo generando un vínculo relacional.

Para Teixidó Saballs, (1999) "... constituye el soporte indispensable para la realización de las funciones básicas de la organización, [...] es el eje central, el motor que le da vida" (p.5).

Por su parte, Pozner (2000) sostiene que la comunicación se representa, se crea, interpreta y retroalimenta.

Queremos significar que las palabras, las expresiones o los gestos no deben considerarse como un único y absoluto, sino en relación al contexto.

### 3.6.1 La comunicación, una herramienta eficaz

La comunicación es una herramienta que hace posible la realización de las tareas dentro de la organización, ya que nos permite tomar conciencia del propio rol y fortalecer nuestro desempeño; además se transforma en un medio que dinamiza la gestión. Coincidimos con las expresiones de Gairín Sallán (1996) cuando expresa:

La comunicación es una herramienta indispensable de la educación y juega un papel importante dentro de la gerencia educativa, ya que es básica para estimular la relación directivo – docente; directivo – representante; directivo – alumno; pues la comunicación es la esencia de una relación efectiva y el proceso básico del cual derivan las demás funciones. Sobre todo, en las instituciones escolares en el que es necesario realizar una gestión educativa bajo un clima de confianza y cooperación (p. 6).

La práctica de una buena comunicación hace posible no quedarnos sólo en buenas intenciones, sino que nos coloca en la dimensión de lo realizable.

Desde esta perspectiva nos planteamos la relación que existe entre la comunicación y el comportamiento humano en las instituciones. Dos realidades que se encuentran estrechamente ligadas por la información (Teixidó Saballs, 1999).

Si consideramos la información como el resultado del proceso de comunicación, a mayor información mayor será la capacidad para interpretar y posicionarse ante las situaciones del contexto; de tal manera podremos optar por las estrategias más convenientes para dar respuesta a los desafíos y demandas.

En la medida que se tenga una información completa de la situación y de los hechos, mejor será la decisión a adoptar.

Así entendida nos compromete a todos, porque persigue informar a sus públicos internos de lo que la institución dice y hace, creando un clima positivo de participación e integración (Pozner, 2010). Comunicación e información se convierten en los ejes vertebrales de la vida institucional.

### **3.6.2. La comunicación en los centros educativos**

Cada institución forma parte del medio en el que está inserta, no es una realidad aislada, sino integrada y conectada a una serie de factores y relaciones, que la hacen distintiva de otras.

Sabemos que no es suficiente intercambiar información, sino lograr desarrollar una relación interactiva, de comprensión entre las personas que intervienen; porque la comunicación es inherente a la vida de toda institución y constituye un valor fundamental para los procesos de mejora. Desconocerlo implica problemas y disfunciones (Teixidó Saballs, 1999).

Siguiendo a Costa (2001) la comunicación tiene que ser fluida, estimulante y eficaz en sí misma. Debe estar orientada a una cultura y a una identidad para mejorar la gestión.

A través de la comunicación se diseñan proyectos, se generan compromisos, se profundizan alternativas para enseñar y aprender; se motiva para el desarrollo de un proyecto común y logra fortalecer la adhesión a la misión y la visión.

En este sentido, enfatizamos la necesidad que todos se comprometan en el proceso educativo y establezcan una comunicación permanente en todas direcciones, que interactúen a través de diferentes formas y canales comunicacionales en un ambiente de confianza y colaboración.

Según Azzerboni (2010) implica múltiples interacciones que abarcan la transmisión de ideas, opiniones e inquietudes. Podemos afirmar que se convierte así en un factor clave para el desarrollo del clima organizacional.

Siendo una herramienta, básica del liderazgo, debemos ponerla en práctica para garantizarla. ¿Cómo lo hacemos?, a través de canales de comunicación que permiten hacerla circular y hacerla creíble.

Cambiar el qué, el para qué y el cómo de la comunicación es una tarea compleja, Pozner (2000) sostiene que:

Esta complejidad tiene su origen en la nueva forma de observar la comunicación que ha sido presentada como: dialógica y participativa; multicanal y multilinguaje; permanente, con historia; interdependiente y auto-referente; para coordinar estrategias y acciones; para fortalecer la integración; para abrir y articular con la sociedad (p.20).

Los hechos cotidianos nos posicionan frente a esta realidad, descubrir qué, para qué, cómo nos lleva a re-posicionar las estrategias para lograr una comunicación efectiva y sin quiebres.

Cuando ponemos en marcha un modelo estratégico de gestión, interna y externa, sabemos a dónde queremos llegar y cómo hacerlo.

Estar atentos nos hace pensar en potenciar una comunicación abierta, receptiva, donde las personas involucradas ponen en juego sus competencias personales y profesionales.

### **3.6.3. ¿Comunicar es dialogar?**

Sabemos que toda institución educativa tiene características propias que dan lugar a su propia cultura y marcan su identidad.

En este sentido surge la cultura como la expresión de la personalidad de la organización, que determina la manera de relacionarse y comportarse, como así también la forma de comunicarse.

Requiere emisores, canales, mensaje y receptores, y además todo aquello que interviene en este proceso de enviar y recibir mensajes.

Todo lo dicho, nos lleva a pensar en cuál es el impacto de la comunicación en el centro educativo, porque puede dejar al descubierto nuestras debilidades y fortalezas como comunicadores.

Siguiendo a Isaacs y Senge (1999) afirmamos que para aprender a comunicarnos, primero es necesario aprender a escuchar y a transmitir con objetividad. Sostienen que dialogar es un proceso que comienza con la

apertura ante los distintos puntos de vista; fundamental para construir y desarrollar una verdadera comunicación.

Es necesario respetar la opinión de los demás, a detenernos en el momento apropiado, saber qué necesitamos expresar y ponerlo en palabras.

Tengamos presente que la falta de capacidad personal para relacionarnos con el contexto produce fisuras, desequilibrios que provocan una comunicación disruptivas y generar falsas expectativas.

Desde nuestro rol es necesario reconocer cuáles son las cuestiones que tienden a facilitar o inhibir el diálogo; y cómo aprender a superar barreras y brechas comunicacionales.

Facilitar la construcción de intercambio en todas sus direcciones ascendente, descendente, horizontal y transversal es apostar a una comunicación fluida y productiva para toda la comunidad.

Hacer del diálogo una herramienta nos brinda confianza y seguridad que transmitimos a nuestros colegas, padres y alumnos, con la misma intensidad que nos proponemos comunicar la identidad y pertenencia a la institución.

Es importante referirse al diálogo como la práctica de la palabra compartida, del ejercicio de la igualdad en la relación con el otro (Moscato, 2014).

Dialogares relacionarse y enriquecerse al compartir ideas y lograr acuerdos. Supone tomar conciencia del aporte significativo que tienen las palabras, los gestos y los silencios en el proceso de la comunicación.

Como directivos muchas veces damos indicaciones y nos parece que con solo verbalizarlas se cumplirán; sin embargo puede ocurrir que no se llevan a cabo porque la comunicación no fue lo suficientemente clara y precisa.

Por lo tanto es necesario que tengamos en cuenta cuáles son los elementos y funciones para que sea eficiente.

### 3.6.4. Elementos y funciones de la comunicación

El **emisor** es el que pone en marcha el proceso enviando un mensaje. La función propia es la expresiva porque transmitimos deseos, impresiones, estados de ánimo, etc.

En la comunicación verbal las interjecciones, el tono de voz, los gestos, adquieren gran importancia a la hora de expresarlo (Teixidó Saballs, 1999).

El **mensaje** es lo que queremos transmitir y ponemos atención en cómo expresarlo para llegar a cumplir su cometido, es decir la recepción.

El **receptor** es quien recibe el mensaje. Aquí se pone en juego el clima y la relación vincular, ya que un buen ambiente ofrece las posibilidades que se reciba y valore el mensaje.

Sabemos que en contextos institucionales donde falta calidez y cercanía del Equipo Directivo con sus docentes, no se dan las condiciones para una recepción positiva.

El **código** está determinado por elementos escritos, gestuales u orales, que son comprendidos por las personas que participan en el proceso.

Habilitar un código nos habla del acuerdo previo que tiene que darse entre los participantes, ya sea implícito o explícito.

El **canal** es el medio a través del cual se produce la comunicación, expresado por los diferentes medios de transmisión que podemos optar; por ejemplo: conversaciones cara a cara, celebraciones, redes sociales, correos electrónicos, páginas web, etc.

El **contexto** da cuenta de las condiciones en que se desarrolla la comunicación, es decir el lugar, ambiente, características socioeconómicas, etc.; que influyen directamente en la comprensión del mensaje (Bolívar, 2010).

Si no se logra este equilibrio, surgen desajustes, barreras y malos entendidos, que llevan a frustrar la comunicación, inducir a errores, o bien, recibir una parte del mensaje.

Las barreras las podemos clasificar en tres categorías (Azzarboni, 2000)



(a) semánticas, (b) físicas y (c) personales. Estas últimas, a nuestro criterio, son muy importantes ya que en los centros educativos vemos a diario fallas en la comunicación provocadas por el desconocimiento de la información.

Hablar de estas barreras supone poner en contexto sentimientos, emociones, rasgos de personalidad, etc. Cuando se perciben estas condiciones en forma negativa, el acto comunicativo se ve impregnado de matices que pueden llevar, o no, a la falta de predisposición para construir un discurso compartido (Isaacs y Senge, 1999).

En nuestras instituciones existen redes de comunicación formal e informal que reflejan el itinerario y las direcciones a través del diálogo, el encuentro y la participación, para pensar en un plan conjunto de comunicación.

### **3.6.5 La comunicación crea comunidad**

En la vida institucional, la red comunicacional juega un papel muy importante, ya sea por la forma de comunicar una información o el modo de comunicarnos entre nosotros porque define quiénes somos y cómo nos relacionamos.

Un estudio realizado por Álvarez y Zabalza (1989) describe las características de los intercambios comunicativos y reconocen rasgos distintivos:

(a) Todos los que conformamos la comunidad educativa nos reconocemos como un grupo heterogéneo; por lo tanto, las necesidades e intereses, como sus expectativas son variadas. Así también, son diferentes las miradas y recepciones de los mensajes que se reciben.

(b) Diferentes canales de comunicación: que permiten compartir la información; reuniones, correo electrónico, libro de comunicados, entrevistas, etc. No hay una forma única, ésta depende de las

personas, situaciones y momento institucional.

- (c) Dos dimensiones interrelacionadas: la productiva y la socio-afectiva. La primera tiene que ver con el cumplimiento de los objetivos de la institución y de todas las actividades para garantizarlos.

La socio-afectiva sostiene la relación e integración entre los miembros, sus necesidades, la superación personal, la motivación para trabajar mejor, etc.

- (d) Un marco que da seguridad y confianza: se refiere a una institución consolidada que tiene una estructura de comunicación fortalecida. “Un factor diferencial de importancia crucial reside en el grado de formalización de la estructura: muy elevado en los centros que cuentan con una notable historia y una fuerte tradición formativa” (Teixidó Saballs, 1999, p.18).

- (e) Líneas de transmisión: vertical y horizontal: ésta última la es la que tiene lugar entre iguales; es la que logra el vínculo y la integración. La vertical es la que se da entre directivos y docentes; marca las jerarquías y es la responsable de generar un buen clima de comunicación.

Como conclusión podemos decir que nuestra responsabilidad, es crear lazos para construir una sólida comunicación y dar respuesta, como comunidad, a las necesidades dentro de un marco de seguridad, estable y sostenible en el tiempo; de lo contrario las relaciones se malogran y la cultura comunicacional pierde fuerza.

En sintonía con Uribe Briceño (2010) es muy importante evaluar cuál es el impacto de la comunicación en la comunidad; para lograrlo es necesario optimizar las relaciones internas y lograr vínculos con el entorno.

## **HACIA UN ABORDAJE EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO IV**

### **DISEÑO METODOLÓGICO DEL TRABAJO DE CAMPO**

En base al marco teórico definido, el propósito de la investigación es determinar la relación que existe entre las competencias desarrolladas por los equipos directivos y el éxito alcanzado en la gestión.

Por lo tanto, se pretende indagar la relación que tiene el enfoque por competencias, tales como el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de conflictos y la comunicación en los distintos centros anunciatistas y su correlación con la función directiva.

En este capítulo se describen los instrumentos utilizados, la población y la muestra, así como el procedimiento para el análisis de esos datos.

El trabajo de campo se realizó en siete colegios de nivel primario de la Congregación de Hermanas Dominicas de La Anunciata.

La colecta de datos se desarrolló en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y Provincia de Buenos Aires.

#### **4.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación es de enfoque mixto, descriptivo, transversal, cuyo propósito es indagar los efectos de la gestión directiva basada en el desarrollo de competencias.

#### **4.2 Hipótesis**

El Equipo Directivo que gestiona a través del enfoque por competencias fortalece y mejora su gestión.

## **4.3. OBJETIVOS**

### **4.3.1 Objetivo General**

Indagar cómo el enfoque por competencias que desarrolla el Equipo Directivo, mejora y fortalece la gestión en los Colegios del Nivel Primario de la Provincia Santa Rosa de Lima.

### **4.3.2 Objetivos Específicos**

- Identificar los diferentes ámbitos de la gestión donde opera el Equipo Directivo.
- Definir el concepto de competencia en el contexto de su aplicación.
- Especificar qué competencias requiere la función directiva del Nivel Primario, de escuelas privadas, para el desarrollo de una gestión eficaz.
- Determinar qué razones llevan a los Equipos Directivos de la Provincia Santa Rosa de Lima profundizar la formación en competencias, como herramientas propias de la gestión.

Para lograr estos objetivos se administraron encuestas a docentes que se desempeñan en colegios de la Congregación y una entrevista a directivos de cada centro.

#### **4.4 Variables**

Como Variable Independiente (VI): el Equipo Directivo y como Variable Dependiente (VD) las competencias que fortalecen la gestión.

#### **4.5 Población**

En el presente trabajo, la población estudiada se conforma por directivos y docentes de Nivel Primario, de entre 23 y 61 años de edad, de ambos sexos, que desempeñan sus actividades profesionales en los centros educativos anunciantistas; siendo muchos de ellos ex alumnos que manifiestan adhesión al carisma y fuertes rasgos de pertenencia con la Congregación.

##### **4.5.1 Muestra**

El tipo de muestreo es no probabilístico, por conveniencia. La muestra se constituyó con 84 docentes de Nivel Primario y 7 directivos en ejercicio, del mismo nivel; que representa las distintas realidades de nuestros colegios en la Provincia de Buenos Aires y CABA.

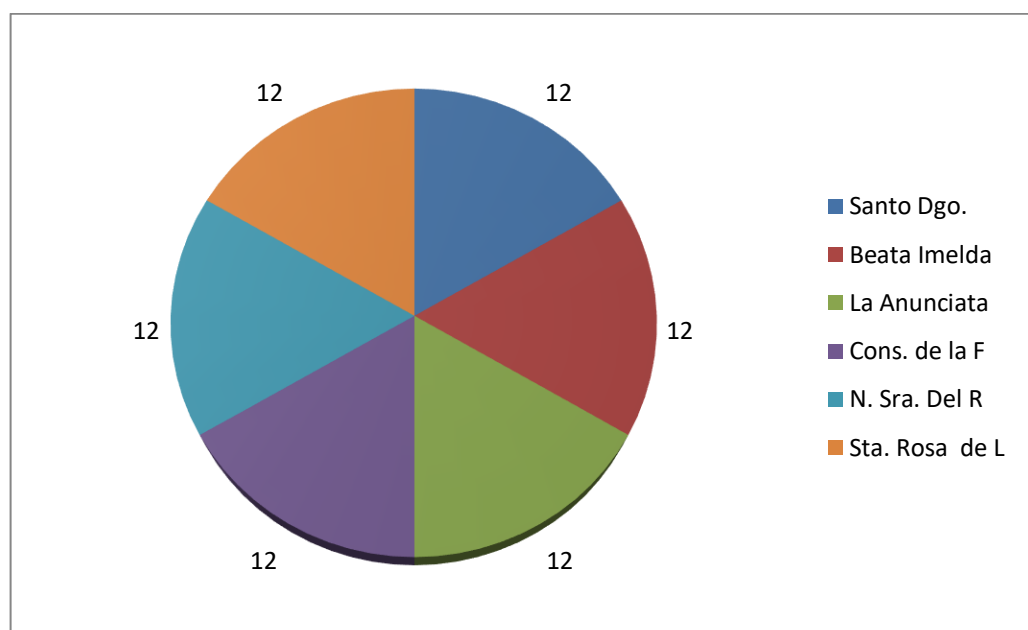
Las muestras por conveniencia "...están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso" (Battaglia, 2008a en Hernández Sampieri, et al. 2014, p. 390).

Tanto para la selección de las instituciones como de las personas que constituyeron los grupos donde se administraron los instrumentos, se buscó

que tuvieran una distribución heterogénea en relación a las variables socio-demográficas de edad y género y en relación a la formación alcanzada.

En la Figura 2 se muestran tanto las instituciones de la Congregación como los participantes por cada una de ellas.

Figura 2. Participantes por institución



#### 4.6 Confidencialidad

Cabe destacar que antes de comenzar con la administración de los instrumentos, se solicitó la autorización a las autoridades.

Asimismo, al comienzo de la encuesta se encuentra el consentimiento informado (Anexo II) y antes de comenzar las entrevistas se solicitó la autorización para utilizar los datos colectados, manteniendo la confidencialidad, con fines educativos y de investigación.



En las instrucciones orales, al momento de administrar los instrumentos, se pidió a cada persona participar con total libertad en la investigación, se explicaron las consignas y se verificó su comprensión. De igual manera, se dejó constancia que se trataba de una colaboración voluntaria.

#### **4.7. Instrumentos para la recolección de datos**

Para responder al objetivo de la presente investigación hemos construido *ad hoc* dos instrumentos: encuesta y entrevista, sobre la base del marco teórico desarrollado.

Respecto al primer instrumento diremos que es de gran utilidad para dar respuesta a las variables presentadas. Utilizamos preguntas cerradas que nos permiten analizar y codificar. Otra ventaja que presenta la encuesta es la reducción de la ambigüedad en las respuestas, ya que las preguntas formuladas son precisas y concretas (Hernández Sampieri, et al, 2014).

Asimismo, utilizamos una entrevista que nos permite evaluar cualitativamente los datos recogidos, nos brinda un aporte sustancial de características más personales y profundas por su modalidad explicativa (Hernández Sampieri, et al, 2014)

##### **4.7.1 Operacionalización de las variables del cuestionario**

Revisar la funcionalidad de los Equipos Directivos, desde la perspectiva personal de los miembros que los integran, permitirá generar reflexiones sobre las propias prácticas individuales y de equipo para mejorar su gestión.

Las dimensiones que surgen del análisis son:

- Gestión Directiva
- Formación en competencias
- Liderazgo
- Clima Institucional
- Desarrollo profesional
- Relación con las familias

En un paso posterior se detallan con mayor especificidad y se desarrolla en el siguiente apartado.

Proponemos la operacionalización de las variables para la elaboración del cuestionario a los docentes.

Cada una de las dimensiones está compuesta por enunciados, indicadores, que se detallan a continuación en la Tabla 9:

Tabla 9 Operacionalización de las variables

<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Identidad</b>	<p><b>El Equipo Directivo de la institución en la que trabajas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se compromete con la identidad del centro</li> <li>2. Es eficiente en la comunicación de la misión institucional</li> <li>3. Estimula el compromiso a una visión compartida</li> <li>4. Se relaciona humana y personalmente con la comunidad educativa</li> </ol>
<b>Relación directivos-docentes</b>	<p><b>El Equipo Directivo en su relación con los docentes</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Estimula el trabajo colaborativo y la participación activa</li> <li>6. Los incluye en la toma de decisiones y aumenta su compromiso</li> <li>7. Muestra predisposición para escuchar y aceptar otras propuestas</li> <li>8. Promueve y apoya la capacitación docente como un factor de calidad</li> <li>9. Planifica reuniones para reflexionar sobre sus prácticas docentes</li> <li>10. Los motiva para lograr que den lo mejor de sí mismos</li> </ol>
<b>Gestión</b>	<p><b>Gestión del Equipo Directivo se caracteriza por:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. Priorizar la formación integral de la persona</li> <li>12. Su formación, información y entrenamiento</li> <li>13. Desarrollar habilidades y competencias que dan y</li> </ol>

	<p>direccionabilidad y coherencia a sus acciones</p>
<b>Competencias</b>	<p><b>Las competencias que desarrolla el Equipo Directivo</b></p> <p>14. Fortalecen la comunicación entre alumnos, docentes y Directivos</p> <p>15. Promueven habilidades individuales para lograr la sinergia del grupo</p> <p>16. Favorecen el desarrollo de un liderazgo compartido</p> <p>17. Le permiten manejar los imprevistos y actuar con anticipación</p> <p>18. Orienta la resolución de conflictos de manera tal que resulten constructivos</p>
<b>Clima Institucional</b>	<p>19. Posee capacidades de dirección y gestión</p> <p><b>En el quehacer cotidiano de la gestión usted observa que el Equipo Directivo:</b></p> <p>20. Genera buen clima institucional</p> <p>21. Demuestra equilibrio emocional</p> <p>22. Tiene la capacidad para delegar tareas</p> <p>23. Hace autocrítica de sus acciones y las pone en práctica</p> <p>24. Asume la realidad de la Institución y se propone transformarla</p> <p>25. Sabe separar lo urgente de lo que puede esperar</p>
<b>Trabajo en Equipo</b>	<p><b>En el desarrollo profesional del equipo de gestión y su vinculación con las competencias</b></p> <p>26. El directivo evidencia, en la actividad cotidiana, el nivel alcanzado en su desarrollo profesional</p> <p>27. El directivo vincula su desarrollo personal con el desarrollo institucional</p> <p>28. Considera el desarrollo profesional como un requisito indispensable para la gestión. que posibilita el logro de los fines de la institución.</p> <p>29. Considera que el desarrollo profesional le permite al equipo innovar en actividades, procesos y programas educativos</p>
<b>Relación escuela-familia</b>	<p><b>¿Cuál es tu apreciación respecto a la relación del Equipo Directivo con las familias de la Institución?</b></p> <p>30. Se manifiesta atento a las necesidades de las familias</p> <p>31. Genera espacios de formación para fortalecer su misión como educadores</p> <p>32. Transmite con claridad la propuesta pedagógica</p> <p>33. Las motiva para cumplir con el Pacto Educativo</p> <p>34. ¿Promueve espacios de diálogo como camino de contención, empatía y entendimiento</p>

Fuente: elaboración propia

Una vez realizado el cuestionario para los directivos y la encuesta para los docentes, se llevaron a criterio de expertos con el fin de ajustar la prueba seleccionada.

En nuestro caso contamos con la colaboración de Daura, quien nos  
María Cristina Saullo

orientó para realizar las correcciones necesarias.

El formato de respuesta para la versión final de la encuesta fue:

- (a) SI
- (b) NO
- (c) A veces (A/V)
- (d) No contesta (N/C).

El cuestionario también se modificó. Se presenta la versión final en el Anexo I.

La entrevista que elaboramos se administró a los directivos de los mismos colegios en los que se aplicó la encuesta; la misma cuenta con las dimensiones que se detallan a continuación.

#### **4.7.2 Dimensiones de las Entrevista a Directivos**

En la operacionalización de las dimensiones de la entrevista encontramos que cada pregunta puede responder a más de una categoría.

A partir del análisis consideramos las siguientes:

- Misión y Visión
- Relación entre gestión y estilo educativo
- Liderazgo
- Trabajo en equipo
- Clima institucional
- Relación con las familias

En la Tabla 10 se desarrollan las dimensiones de la entrevista.

Presentamos la versión final en el Anexo II.

Tabla 10. Dimensiones de la entrevista

<b>Misión y Visión</b>	4. Según tu opinión ¿de qué manera se expresa la misión y visión en el estilo educativo de la institución?
<b>Relación entre gestión y estilo educativo</b>	2. ¿Cuáles son las principales funciones que desempeñas? 3. ¿Por qué se prioriza la formación integral en la institución? 5. ¿Se ofrecen oportunidades de formación continua para mejorar el desempeño docente? 8. ¿Cómo definirías tu estilo de gestión? 10. ¿Consideras que el desarrollo profesional es un requisito indispensable que fortalece la gestión?
<b>Liderazgo</b>	11. ¿Qué competencias son necesarias desde la gestión para dar coherencia y direccionalidad a las acciones? 12. Desde el hacer cotidiano ¿cómo se logra un liderazgo compartido?
<b>Trabajo en equipo</b>	6. ¿Qué beneficios se observan cuando desde la gestión se estimula el trabajo de equipo? 9. Desde tu gestión ¿se favorece el diseño de estrategias de acción en un clima de colaboración, comunicación y experiencias compartidas? ¿Cómo? 14. ¿A quién y cómo delegas tareas? ¿Cómo manejas el seguimiento?
<b>Clima institucional</b>	7. ¿Qué acciones de la gestión consolidan la pertenencia a la institución de docentes y alumnos? 13. En tu opinión ¿cómo defines el clima institucional del centro que lideras? 15. ¿Cómo manejas las situaciones conflictivas? ¿Quiénes intervienen?
<b>Relación con las familias</b>	16. ¿Cómo definiría la relación familia-escuela? 17. ¿Qué acciones concretas tienen lugar para favorecer la participación de las familias?

Fuente: Elaboración propia

#### 4.8 Etnografía de la Provincia Santa Rosa de Lima

Podemos comenzar diciendo que la Congregación de Hermanas Dominicas de la Anunciata fue fundada por el Padre Francisco Coll y Guitart, sacerdote dominico, el 15 de agosto de 1856 en Vic y desde ese momento comienza una misión de formación y evangelización en América, Europa y África.

En el año 1907 el Padre Raymundo Gabelich, llega a España procedente de Argentina y con gran sorpresa observa el número considerable de religiosas y novicias, lo que lo motiva a proponer al Consejo General abrir una misión más allá de España. Al año siguiente se hace realidad el arribo a Buenos Aires.

Los comienzos fueron difíciles, pero ¿qué buscaban en este continente?; María Cristina Saullo

en las Crónicas hallamos la respuesta: "... dar a conocer a los pequeños y a los jóvenes la luz del Evangelio, las enseñanzas cristianas, el amor a María, transmitir y mantener vivo el espíritu de Padre Coll en estas tierras americanas" (Crónicas de la Congregación, 1950, p. 7).

Las 12 primeras Hermanas, tienen asignado formar parte de dos comunidades en la Provincia de Buenos Aires, donde se encargan de la instrucción y formación moral y religiosa.

En ese mismo año, 1908, comienzan las gestiones para dar vida a otra fundación, esta vez en Balcarce.

Se establecen en estas primeras casas en Argentina y se hacen conocidas y valoradas por su tarea: promover a la mujer, unida a una sólida formación cristiana e iniciación sacramental

Estos primeros pasos en Argentina van sembrando el carisma desde una auténtica opción por los pobres, junto con una fuerte identidad como educadoras.

Así se funda el Colegio La Anunciata en 1913. Otra presencia en Villa Tourdera se hace realidad, logran la donación de un terreno y la casa para fundar un colegio, bajo la advocación de Santa Inés.

En 1914 llegan a Gonzáles Cháves (Provincia de Bs. As.) para enseñar corte-confección, planchado y cultura general.

Al año siguiente, 1915 tiene lugar otra fundación en el barrio de Flores; la obra Mercedes Dorrego, destinada a la protección de viudas con hijas.

El 7 de marzo de 1915 abre sus puertas el Colegio Nicolás Avellaneda, en Ramos Mejía. Más tarde se incorpora a la jurisdicción y toma el nombre como hoy lo conocemos: Santo Domingo.

En el Capítulo General de 1927 se acuerda abrir un Noviciado en Argentina. El lugar elegido es la Casa de Tourdera como formadora de postulantes y novicias.

En 1934, en Necochea abre sus puertas el Colegio Nuestra Señora del Rosario.

La última fundación es el Colegio Beata Imelda en el barrio de Villa María Cristina Saullo

Urquiza en 1946, antes de constituirse la Provincia Santa Rosa de Lima, cuyo territorio comprende inicialmente las casas de Argentina y Uruguay.

#### **4.8.1 El comienzo de la Provincia y su crecimiento en el tiempo**

En el Capítulo General celebrado en 1946, eligen como Priora General a la Hna. Trinidad Torrella; quien considera que por la importancia que tiene el Vicariato en América con sus quince casas, se hace necesario erigir una Provincia.

Transcribimos a continuación parte del Acta de los Capítulos Generales:

Elevadas oportunamente a la Santa Sede las preses para que el Vicariato de América pase a ser Provincia, según se acordó en Capítulo General y consta en las Actas del mismo, fue obtenida esta concesión según el Rescripto N° 9505/46, y en sesión habida recientemente en esta Casa Madre, se ha tomado el acuerdo de poner esta nueva Provincia bajo los auspicios de Santa Rosa de Lima. [...] Que el nuevo año 1950 nos sea próspero en toda clase de bienes, sobre todo espirituales, desea y pide a Jesús H. Trinidad Torrella, Priora General. (p.126)

El 11 de enero de 1950, asumen sus cargos la primera Priora Provincial y su Consejo.

La primera Casa fundada en Buenos Aires llegó a ser la Casa Madre en América por tener la comunidad más numerosa y por ser la residencia de la Priora Provincial.

Otra fundación de este período tiene lugar en Uruguay en la localidad de Pan de Azúcar. El Colegio se funda en 1955.

La Congregación llega a Chile en 1952, haciéndose cargo de un colegio parroquial de nivel primario, en el Municipio de Las Condes; más tarde otro colegio abre sus puertas en el barrio de Ñuñoa.

En 1959 los Padres Dominicos donan a la Congregación un terreno, en

Apoquindo, para construir una escuela, donde los hijos de los campesinos pudieran tener una educación humana y cristiana.

En el mismo año reciben otra donación para construir la escuela Virgen de Pompeya, que abre sus puertas en marzo de 1962.

Corría el año 1970 cuando La Anunciata se establece en Brasil. Más adelante se extenderá la misión a Asia, con las fundaciones en Filipinas.

En Uruguay, se fundan La Charqueada (1978) y San José del Boquerón (1976); además de Nueva Esperanza (1980) en Santiago del Estero, Argentina.

Las Hermanas llegan a Perú en 1960 y se hacen cargo del Colegio Santa Rosa de Lima en Pucalpa.

El Capítulo General de 1976 dispuso la anexión de las fundaciones en territorio peruano a la Provincia Santa Rosa de Lima. Otros colegios como Fe y Alegría, Francisco Coll, constituyen el arraigo de la Congregación en Perú.

Entre el 2001 y 2005 se levanta en Chiclayo el Aspirantado y el Colegio que lleva el nombre de La Anunciata.

En el Capítulo General de 1982, se aprueba la demarcación territorial de las Provincias, señalando a Paraguay como uno de los países que integran la Prov. Santa Rosa de Lima.

Luque es el lugar destinado para el Aspirantado y Postulantado como Casa de Formación en 1998. Allí también comienza la construcción de un colegio que llevará por nombre Madre Rosa Santaeugenia.

#### **4.8.2 La realidad hoy**

Si hacemos una mirada retrospectiva vemos el camino recorrido por las Hermanas que supieron encarnar el carisma y vivir con amor y entusiasmo el ideal de su Fundador.

La siembra continúa con toda su fuerza, no se acaba, se hace realidad no



sólo en las Hermanas sino también en los laicos que viven el carisma y son presencia de la Congregación.

A modo de síntesis presentamos en el Anexo III, los países que conforman la Provincia Santa Rosa de Lima en América.

## **CAPÍTULO V**

### **PRESENTACIÓN DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

En el presente capítulo se definen los resultados mediante análisis estadísticos, luego de la aplicación de los dos instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Para el análisis del cuestionario, digitalizamos los datos en Excel y, luego, los importamos a una base de datos del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) y realizamos los análisis estadísticos en su versión 17.0.

En tanto que para el análisis de los datos que arrojó la entrevista, como primera medida digitalizamos los datos en Word y los analizamos en base a las dimensiones detalladas en el capítulo, para lo que armamos un cuadro de doble entrada como se verá más adelante. Anexo III

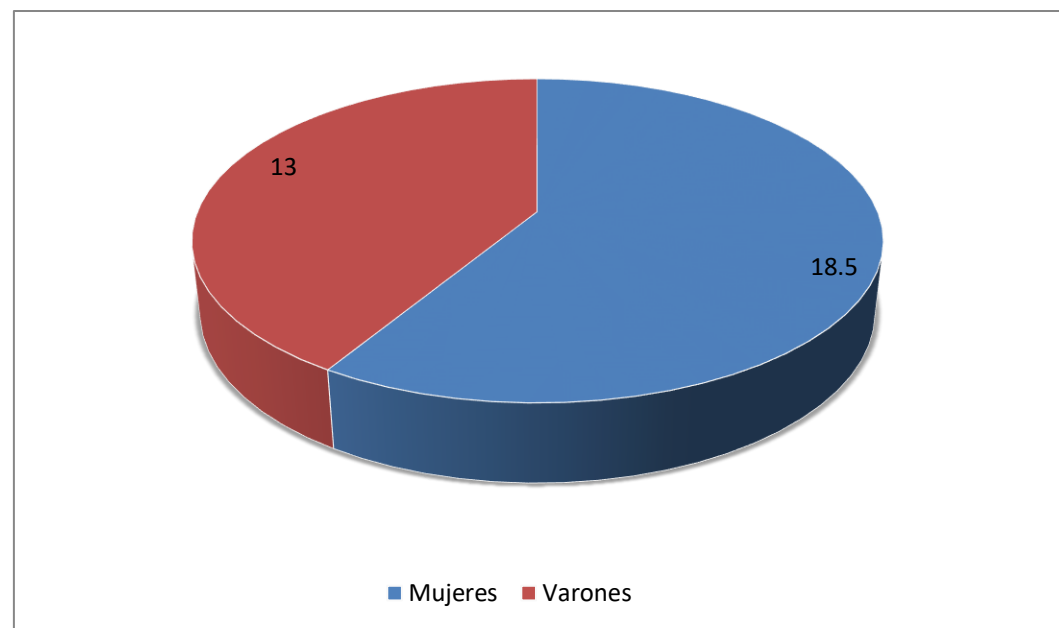
## **5.1 Análisis descriptivo del cuestionario**

### **5.1.1 Antigüedad**

La media de antigüedad para las mujeres es de 18 años y para los varones de 15 años. La media total de la antigüedad es de 15.5 con un mínimo de 2.4 y un máximo de 37.

La antigüedad para los primeros es 18.5 y para los segundos es de 13 años. (Ver Figura 3).

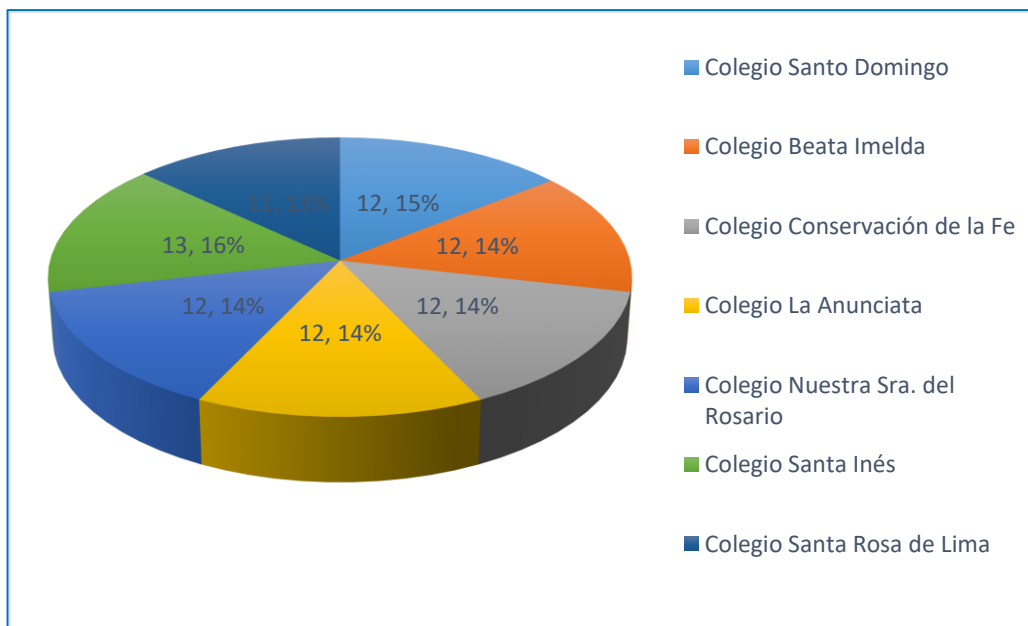
Figura 3. Antigüedad en la Institución



### 5.1.2. Instituto de Pertenencia

Los docentes se distribuyen equitativamente en relación a la institución de pertenencia (ver Figura 4). Hay 12 participantes de cada institución en 5 de los 7 colegios con un 14.3 % cada uno, en 1 hay 11 (13,1 %) y en otra hay 13 que representa el 15.5 % del total de la muestra.

Figura 4. Distribución de la muestra por centro de pertenencia



Respecto a la **edad**, la media de la población estudiada es de 40 años, con una mínima de 23 y una máxima de 61.

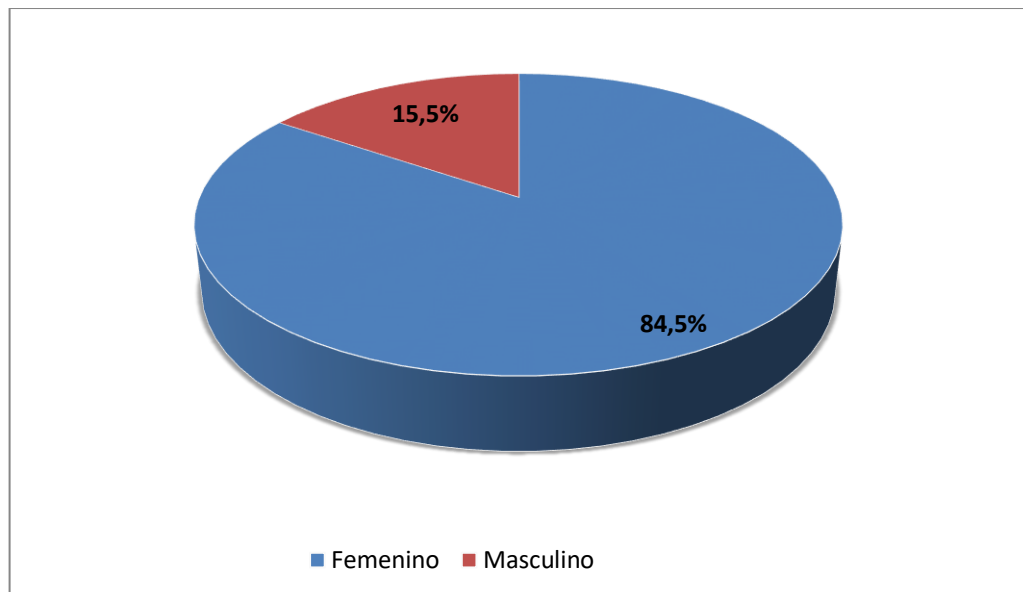
### 5.1.3. Composición de la muestra por sexo

El 84,5% de los participantes docentes, son femeninas (N=71, M=41) y el 15,5% son masculinos (N=13, M=36), (ver Figura 5). Hay una diferencia muy significativa entre sujetos masculinos y femeninos, pero se corresponde con los porcentajes que se dan en la educación en Argentina.

Si bien la docencia sigue siendo una profesión donde predomina el género femenino, la participación de los varones creció en dos puntos y ese aumento fue más fuerte en provincias como Misiones, La Rioja, Tucumán y Catamarca (CENPE, 2014).

Otro aporte relevante es la cantidad de docentes, en el sistema educativo argentino, que aumentó un 28,6% entre el 2004 y 2014” (CENPE, 2014).

Figura 5. Distribución de la muestra por sexo



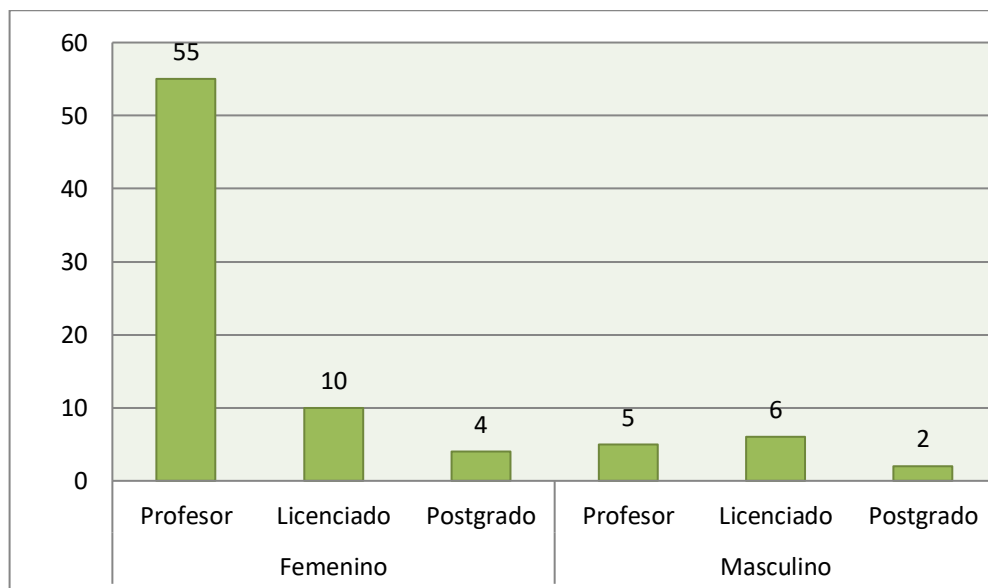
#### 5.1.4. Estudios alcanzados por sexo

La mayoría de las participantes femeninas obtuvieron solo el título de Profesora (N=55; 77,5%), el título de Licenciada (N=10, 15,1%) lo alcanzaron el 15 % y un porcentaje pequeño obtuvieron un título de Postgrado (N=4, 6,5%); en tanto que en los participantes masculinos, la distribución es más equilibrada, con los porcentajes que se detallan a continuación: Profesor (N=5, 38,5%), Licenciado (N=6, 46,2%) y Postgrado (N=2, 15,4%); como se muestra en la Figura 6.

Llama la atención el mayor porcentaje de varones que alcanzaron mayor titulación.

Observemos la Figura 6.

Figura 6: Estudios alcanzados por sexo.



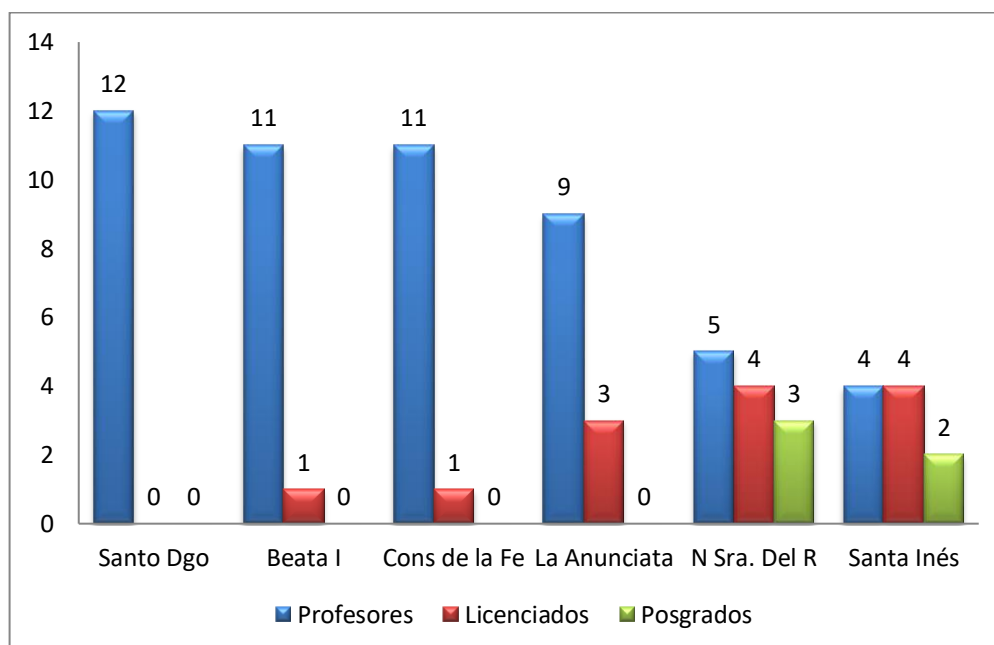
Tomando cada institución en particular, (ver Figura 5) en el Colegio Santo Domingo, los doce participantes son Profesores; en los Colegios Beata Imelda y Conservación de la Fe, un solo participante tiene el título de Licenciado (en cada 1).

En el Colegio La Anunciata, hay tres participantes con Licenciatura; en Ntra. Sra. del Rosario, cuatro participantes tienen el título de Licenciado y tres han alcanzado el título de Postgrado.

En el Colegio Santa Inés, cuatro tienen título de Licenciado y dos de Postgrado, (cabe destacar que en este colegio dos participantes no completaron el ítem de estudios alcanzados).

En el Colegio Santa Rosa de Lima, tres participantes tienen Licenciatura. (Ver Figura 7)

Figura 7. Nivel de estudios alcanzados por institución



### 5.1.5. Exalumnos

La muestra arrojó que 40 docentes son exalumnos mientras que 44 no lo son. Esta diferencia se debe a que, en algunos centros, hubo cambios en la planta por movimientos internos, que afectaron la continuidad de los mismos; mientras que en la mayoría sólo se vieron modificados por motivos de jubilación, ascensos a otros puestos o bien porque los estudios alcanzados les permitieron otras oportunidades.

Los docentes que no son ex alumnos, cuando ingresan, tienen un curso de formación en el carisma para estar en sintonía con la visión y la misión de la Congregación.

Realizamos encuentros para llevar a cabo el Programa de Inducción, cuyo



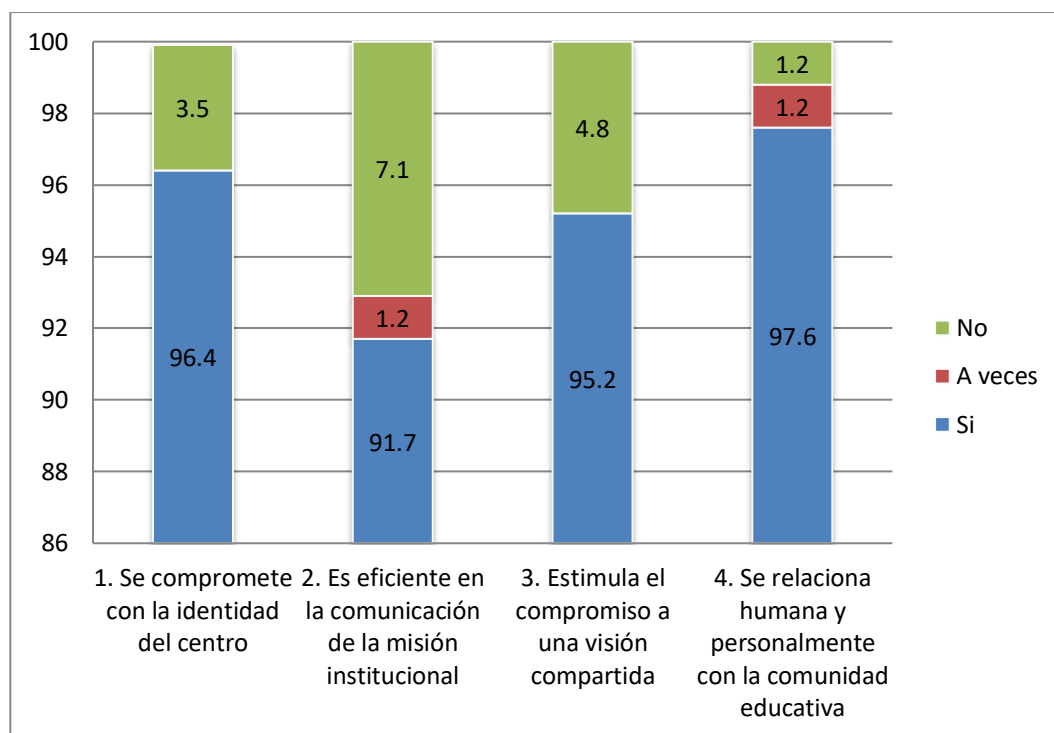
propósito es fortalecer las competencias profesionales y personales del docente que ingresa, bajo la supervisión y apoyo de los docentes con más años de servicio, designados especialmente para esta tarea; a través de orientación, guía y asistencia personalizada

## **5.2 Análisis de Descriptivo de las Dimensiones**

Con el objeto de describir como percibían los docentes la gestión del Equipo Directivo, se realizó un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que componen la muestra.

El análisis de la categoría el *desempeño Equipo Directivo en las distintas instituciones* mostró que la mayoría de los participantes tuvieron una respuesta positiva en relación a las negativas; las que no superaron el 7,1%; en tanto que solamente respondieron A/V, en los ítems N°2 y N° 4, con el 1,2% respectivamente. (Ver Figura 8)

Figura 8. Porcentajes de respuestas en los ítems de Desempeño del Equipo Directivo



El análisis de la dimensión *La relación del directivo con los docentes* nos muestra una gestión positiva en todas las instituciones de acuerdo con los indicadores analizados, siendo el mayor porcentaje (90,4%) el referido a *la escucha y predisposición del Equipo Directivo para aceptar propuestas* (N°7)

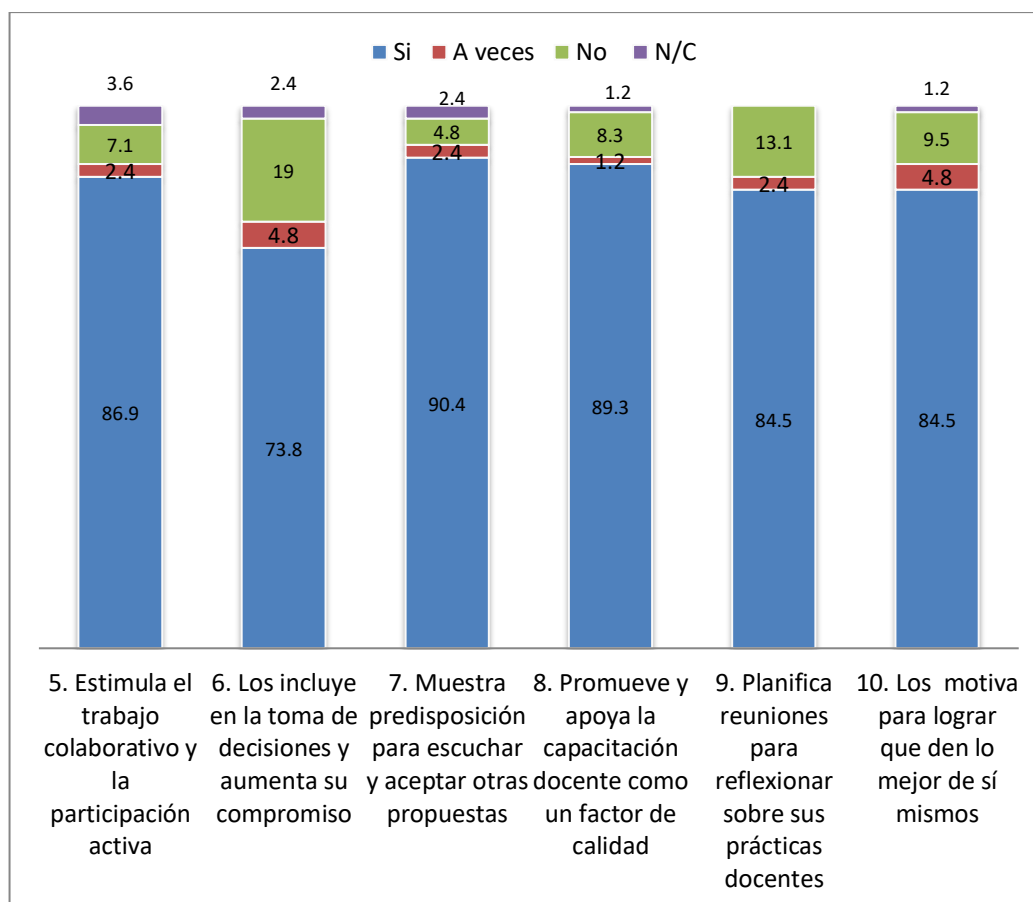
El ítem N°5 señala que *el Equipo Directivo estimula el trabajo colaborativo y la participación activa* con un porcentaje positivo (86,9%); lo considera A/V el 7,1% y no responde el 3,6%.

En el ítem N°8 *el Equipo Directivo promueve y apoya la capacitación docente como un factor de calidad* tuvo también una mayoría de respuestas positivas (89,3%), negativas 8,3%.

En el ítem N°9, solo el 13,1% confirmó que no se *planifican reuniones para reflexionar sobre sus prácticas docentes* y el 2,4% consideró A/V. El 19% respondió que no se *los incluye en la toma de decisiones*, (N°6) y el 4,8% sólo a veces. Como valores que se contrastan; el 84,5% responde que *se los motiva*

para lograr que den lo mejor de sí mismos, en el ítem N°10; no el 9,5% y no responde el 1,2%. (Ver Figura 9).

Figura 9. Porcentajes de respuestas en los ítems de la categoría Relación del Equipo Directivo con los docentes



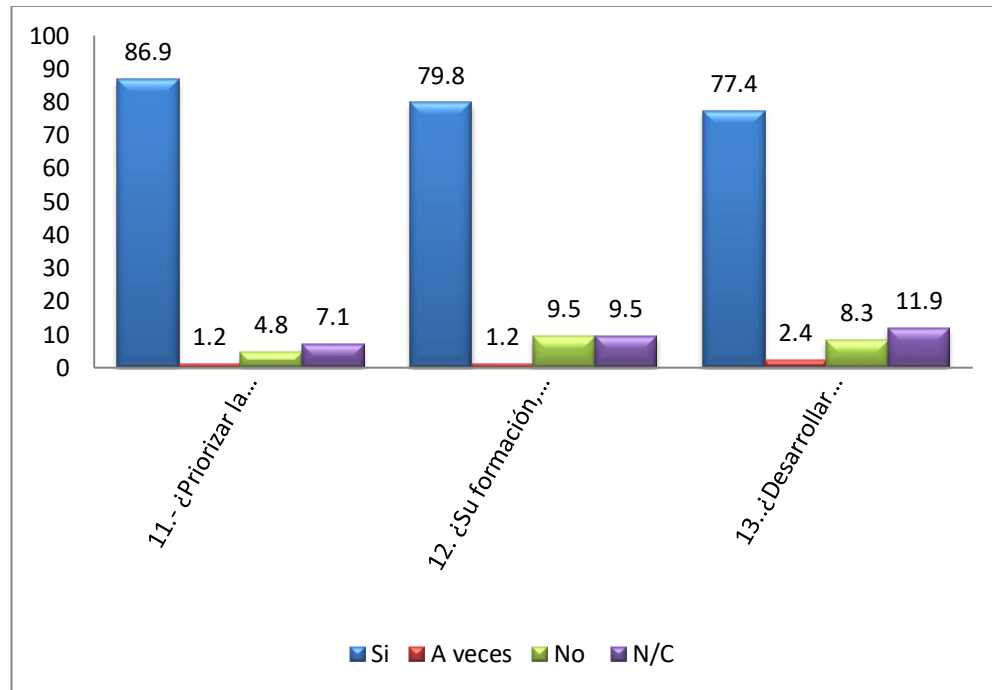
La preocupación de la gestión por *priorizar la formación integral* (N°11), tuvo el 86,9% de respuestas afirmativas y solo el 7,1% no respondió.

El indicador que considera su *formación, información y entrenamiento* (N° 12), mostró un alto porcentaje de respuestas positivas (79,8%); mientras que el 9,5% respondió negativamente y el mismo porcentaje (9,5%) no respondió.

Consideramos importante el porcentaje de respuestas afirmativas (77,4%) referido al *desarrollo de habilidades y competencias* (N°13), mientras que

fueron negativas 11,9% y sólo un 8,3% no contestó.(Ver Figura10).

Figura 10.Porcentajes de respuestas en los ítems de la categoría La Gestión del Equipo Directivo se caracteriza por...



Las competencias que desarrolla el Equipo Directivo aportan para el análisis datos muy interesantes. Respecto al ítem N°14, fortalece la comunicación, tuvo una mayoría significativa de respuestas positivas (89,9%); en comparación a las negativas (8,3%).

En el ítem N° 15 se considera la competencia del Equipo Directivo para promover habilidades individuales y lograr la sinergia del grupo, el 75% lo valora como positivo y el 16,7% como negativo en sus respuestas.

Los porcentajes alcanzados en el ítem N° 16, favorecer un liderazgo compartido, tuvo una mayoría significativa de respuestas positivas (65%) en comparación con las negativas (27,4%).

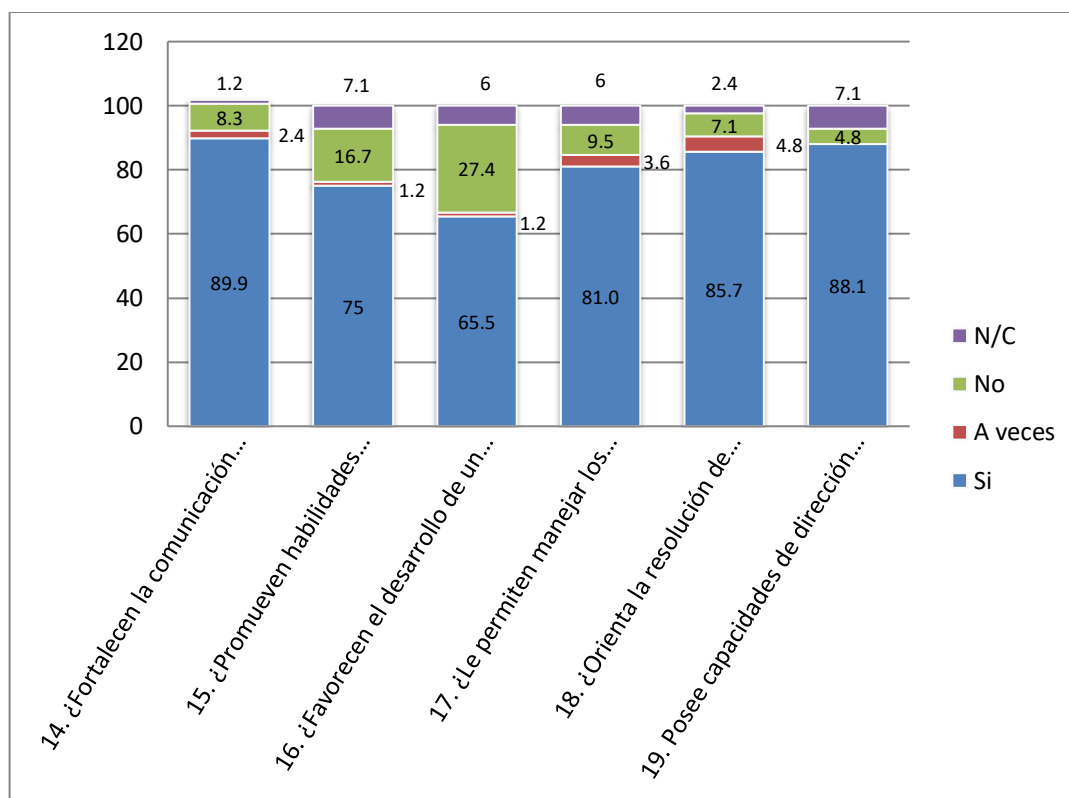
Apreciamos también que el ítem N° 17, referido al manejo de imprevistos tuvo una mayoría de respuestas positivas (81%), en comparación a las

respuestas negativas con el 9,5%; y el 3,6% que lo considera A/V.

Otro porcentaje positivo para destacar (Figura 9), es el ítem N° 18, *orientación en la resolución de conflictos*, con un 85,7%; mientras que el 7,1% fueron respuestas negativas.

Respecto al ítem N° 19, *capacidades de gestión y dirección* es alto el porcentaje señalado como positivo (88,1%); el 7,1% no contesta y el 4,8% responde que No las desarrolla. (Ver figura 11)

Figura 11. Porcentajes de respuestas en los ítems de la categoría del Competencias del Equipo Directivo



En la dimensión *Clima institucional*, se analizaron los porcentajes de respuestas y en general tuvieron una mayoría de respuestas positivas, en comparación a las negativas en todos los indicadores que abarca la muestra.

Se aprecia que el 85,7% responde de manera afirmativa que *el Equipo genera buen clima en la institución* (N° 20); también lo demuestra con el 88,1%

en su *capacidad para delegar tareas*, ítem N° 22 y sólo en el 8,3% la respuesta fue negativa.

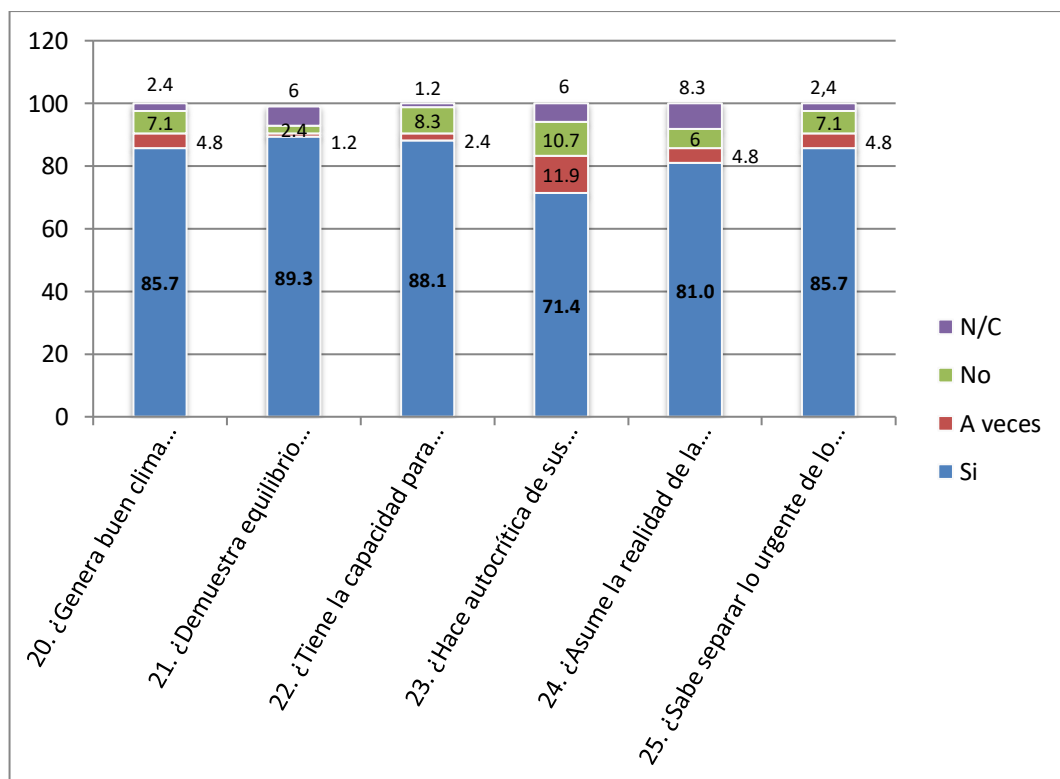
En ítem N° 21, *demuestra equilibrio emocional*, responde afirmativamente el 89,3% y en un mínimo porcentaje, el 2,4%, respondió que No.

Se observa en el ítem N° 23 que el 71,4% valora que *el equipo hace autocrítica de sus acciones* y tan solo el 11,9% respondió A Veces.

Es significativo el porcentaje de respuestas positivas (81%) en *asumir la realidad de la institución* (N° 24), mientras que el 8,3% no responde y el 4,8% manifiesta sólo A/V.

En el ítem N° 25, *sabe separar lo urgente de lo que puede esperar*, el 85,7% responde afirmativamente, mientras que el 4,8% sólo A/V. (Ver Figura 12)

Figura 12: Porcentajes de respuestas en los ítems de la categoría Clima institucional



Nos referimos *al Desarrollo Profesional del Equipo Directivo* y analizamos los porcentajes alcanzados.

En general se observan buenos niveles de desarrollo profesional, esto se debe a la formación que reciben los directivos en los centros y a la auto-superación personal para encarar la gestión.

En el ítem N°26, el 85,7% *evidenció demostrar en la actividad cotidiana el nivel alcanzado* como muy positivo; mientras que la opción A/V presentó un 3,6% de respuesta.

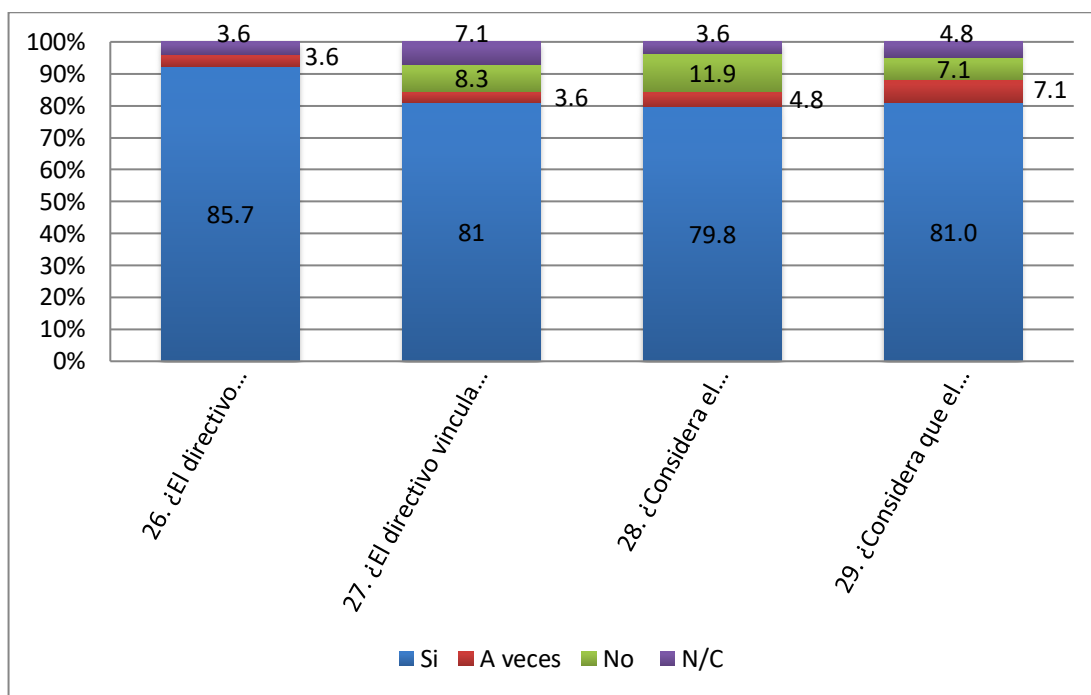
El 81% coincidió de manera afirmativa, que *su desarrollo personal está en consonancia con el desarrollo institucional, ítem N° 27*; en contraste con el 8,3% como respuesta negativa y el 7,1% que No Contestó.

En el ítem 28, *considera el Desarrollo Profesional* como un requisito para afrontar la gestión, el 79,8% respondió de manera afirmativa; mientras que el 11,9% respondió que No y el 4,8% A/V.

En el ítem N° 21, *su desarrollo profesional le permite innovar en actividades y procesos*, se manifiestan con respuestas positivas el 81%; mientras que con el 7,1% se igualaron las opciones A /V y No.

(Ver Figura 13)

Figura 13. Porcentajes de respuestas en los ítems de la categoría Desarrollo Profesional



El análisis de la dimensión *La relación del Equipo Directivo con las familias* nos muestra una relación positiva y equilibrada, de acuerdo con los indicadores analizados. El ítem N° 30 alcanza un porcentaje de 89,3% de respuestas positivas, referido a que el *Equipo Directivo se manifiesta atento a las necesidades de las familias*.

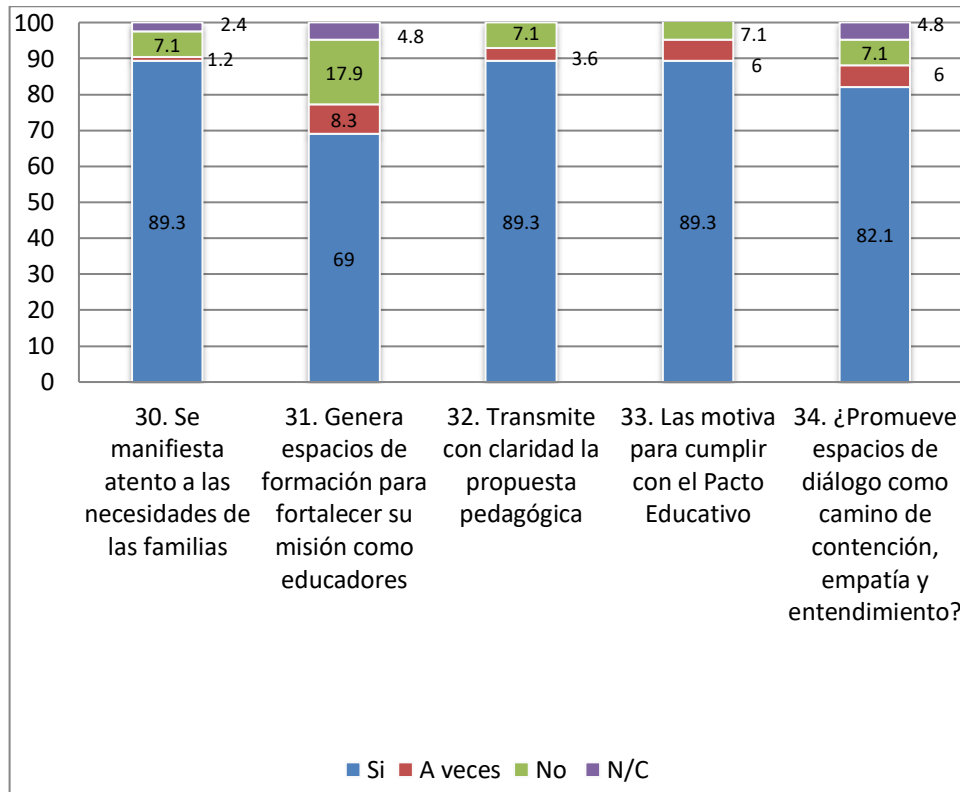
El ítem N° 32, *el Equipo Directivo transmite con claridad la propuesta pedagógica* el 89,3% responde positivamente; mientras que el 3,6% considera que solo A/V.

El mismo porcentaje de respuestas afirmativas (89,3%) lo alcanza el ítem N° 33 respecto a si *el Equipo Directivo los motiva para cumplir con el Pacto educativo*, mientras que el 7,1% responde que No.

Otro porcentaje para destacar es el que indica que *el Equipo Directivo promueve espacios de diálogo, contención y empatía* (69%) en el ítem N° 31; mientras que el 17,9% contesta que NO. (Ver Figura 14).



Figura14. Porcentajes de respuestas en los ítems de la categoría Relación del Equipo Directivo con las familias



### 5.2.1 Comparación de las dimensiones del cuestionario en función de la institución de pertenencia

A fin de analizar si existen diferencias significativas en las 7 dimensiones, que integran el cuestionario, en función a la institución de pertenencia se efectuaron sucesivos análisis de varianza ANOVA (one-way).

Con respecto a la dimensión Equipo Directivo, se encontraron diferencias significativas en todas las instituciones.

Respecto a la dimensión el **Compromiso del Equipo Directivo con el centro de pertenencia**, surgieron los siguientes datos:  $[F(1, 83) = 2.533,$

$p < .027$ ]. Este resultado sería efecto de la influencia de la cultura institucional de cada colegio, así como también de las características constitucionales de cada Equipo Directivo. Entre las instituciones participantes en el estudio, se destaca que el Colegio Nuestra Señora del Rosario alcanzó el menor puntaje en esta dimensión, lo que estaría en vinculación con la situación de fragilidad que transita la comunidad educativa señalada en el presente trabajo.

En la dimensión **Relación del Equipo Directivo con los docentes** no se encontraron diferencias significativas por institución de pertenencia [ $F(1, 82) = 1.32, p < .266$ ].

En cuanto a la dimensión **la gestión del Equipo Directivo**, el mismo análisis arrojó valores muy cercanos a los resultados significativos [ $F(1, 82) = 2,139, p < .058$ ], efecto que podría deberse a la coherencia que manifiestan sus directivos en las decisiones y las acciones que llevan a la práctica; como así también en sus capacidades para dirigir. Resulta significativo el interés por priorizar la formación integral; como así también desarrollar competencias y habilidades que mejoren la gestión.

Este efecto se modificó en relación con la **dimensión Competencias que desarrolla el Equipo Directivo en su gestión**, en función de la comparación de los docentes de cada colegio, cuyo análisis ANOVA arrojó resultados significativos [ $F(1, 81) = 1,104, p < .368$ ].

También se alcanzaron resultados estadísticamente significativos al comparar la **dimensión Relación Escuela Familia** con la variable en función de los docentes separados por colegio de pertenencia [ $F(1, 81) = 3.261, p < .007$ ], resultado en el que también se veía la influencia de la cultura institucional y el compromiso asumido por las familias cuando adhieren al Ideario y se hacen responsables, junto con la Dirección, de cumplir con el Pacto Educativo.

Asimismo resulta muy positiva la cercanía con las familias y la preocupación de los directivos por promover espacios de diálogo y contención; así también es interesante el valor que se observa en la atención del Equipo Directivo en orden a las necesidades de la comunidad educativa.

En las dimensiones restantes del cuestionario (**Clima Institucional y Trabajo en Equipo**) se obtuvieron resultados significativos en función de la

variable en relación a los docentes por colegio de pertenencia, lo que indicaría que los directivos cuando evidencian un clima positivo, promueven la sinergia del grupo y por lo tanto el desarrollo de habilidades individuales que favorecen el trabajo colaborativo.

La información volcada en los párrafos precedentes permite inferir que los resultados significativos alcanzados en las dimensiones Equipo Directivo y Relación Escuela Familia por institución de pertenencia podrían deberse a los cambios de equipo directivo recientes. De allí que será muy importante relacionar estos resultados con los obtenidos en las entrevistas efectuadas a los directivos.

### **5.3. Análisis descriptivo de las entrevistas**

Finalizada la etapa de recolección, transcripción y organización de datos procedemos al análisis cualitativo.

Realizamos una tabla, cuyas columnas nos permiten comparar las respuestas de los siete directivos entrevistados, partiendo de las categorías de análisis que propusimos en el marco teórico y que nos señalan similitudes y /o diferencias.

La transcripción de las entrevistas consta en el CD que se adjunta al final, de la presente investigación.

En el Anexo III, detallamos lo más significativo de las respuestas donde podemos observar una línea de coincidencia en las apreciaciones vertidas.

Del análisis de las entrevistas realizadas llegamos a las siguientes conclusiones:

- La identidad es un sello que marca la vida institucional.
- La misión y visión propia emanan del Carisma.

- La misión y visión se reflejan en el Proyecto Educativo, en los valores que se priorizan, en los proyectos educativos y pastorales, en la relación que se establece con las familias, los alumnos y docentes.
- El proceso educativo abarca a la persona como unidad bio – psico-espiritual y social.
- El estilo de gestión es participativo, democrático, conciliador y flexible.
- El desarrollo profesional como proceso de crecimiento y autorrealización.
- La gestión compartida se asienta en un auténtico trabajo colaborativo.
- Las competencias que fortalecen la gestión son la comunicación, la gestión de conflictos, el trabajo en equipo, la delegación, la resolución de conflictos.
- Trabajar en equipo es un aprendizaje compartido, donde la sinergia del grupo enriquece el trabajo.
- Los directivos crean un clima institucional positivo.
- Se prioriza el acompañamiento y orientación en la tarea docente, el reconocimiento, la retroalimentación.
- Valoran la capacitación como fuente de formación permanente.
- Se crean espacios de diálogo y participación.
- La participación siempre exige un compromiso.
- El trabajo en equipo favorece los vínculos la integración.
- La relación con las familias es una relación de cercanía y confianza mutua.

## CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones de los resultados a los que se llegó a través del estudio de campo y del estado del arte y la bibliografía que se presentó en el Marco Teórico. La pregunta que dio origen a la investigación es: ¿qué competencias profesionales necesitan desarrollar los equipos directivos para mejorar su gestión?

Hoy los equipos de conducción enfrentan importantes desafíos por ser parte de un contexto social que ha cambiado su mirada y criterios acerca de la educación; por esta razón necesitan fortalecer sus competencias para dar sentido al acontecer de cada día, para dar respuestas y transformar la gestión.

Para responder a estos retos no hay soluciones mágicas, sólo la formación en competencias junto con el compromiso de hacer y comprender que la gestión es un proceso que articula, coordina, organiza y decide sobre todas las acciones institucionales.

Comenzamos resaltando la importancia del equipo de conducción como responsable de la vida escolar, haciendo frente a los desafíos e imprimiendo su sello con el anuncio de la misión y el estilo de gestión para consolidar el Proyecto Institucional.

Dinamizar la gestión supone generar un buen clima institucional que motive procesos y resultados; porque define quiénes somos y qué queremos lograr, a partir de la confianza y el respeto mutuo.

En esta línea de pensamiento, se considera necesario tener una mirada estratégica, donde el trabajo en equipo se convierta en el motor del verdadero cambio para descubrir las oportunidades, articular criterios y tomar las mejores decisiones; la estrategia consiste en saber ser, saber-hacer, saber-colaborar, saber-qué y cómo; y saber-cuándo y dónde (Moscato, 2016).

En este marco vemos necesaria la formación en competencias para hacer frente a la educación del siglo XXI que nos exige hacernos partícipes del cambio y no meros espectadores; a partir de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se activan en una situación determinada.

Asimismo, es imprescindible que los equipos directivos gestionen; pero más aún que logren informarse, formarse y entrenarse para alcanzar los objetivos propuestos; pero no desde la soledad de la función sino a través de una trama de relaciones que vincula a toda la comunidad.

En este sentido el rol de los directivos es clave porque se transforman en líderes cuando logran una visión compartida, cuando generan cambios y redimensionan su modo de hacer, desarrollando diferentes estilos de liderazgo.

Ante este nuevo paradigma podemos afirmar, como quedó expuesto en el Apartado del Marco Teórico: Competencias del líder escolar, que las competencias propias de la función directiva son la flexibilidad, la autonomía, la empatía, el trabajo en equipo, la delegación, la resolución de conflictos y la negociación, entre otras.

Desde esta perspectiva, afirmamos que el indicador más claro de la capacidad de un líder está justamente en el ambiente que genera en su entorno, con su estilo personal que marca caminos y proyecta al futuro.

Dentro del marco de la investigación que nos ocupa, acordamos que el crecimiento de un centro educativo reside justamente en la riqueza de los diferentes estilos personales de quienes lo integran; ya que todos pueden aportar sus conocimientos y experiencias.

La hipótesis de trabajo que planteamos es *“el Equipo Directivo que gestiona a través del enfoque por competencias fortalece y mejora su gestión”*; a partir de este enunciado comenzamos a investigar las acciones que dan lugar a la gestión en los colegios pertenecientes a la Congregación de Hermanas Dominicas de La Anunciata en la Provincia de Buenos Aires y CABA.

La investigación realizada nos permitió analizar y revalorizar las competencias propias de la función directiva de cada institución, de acuerdo con el contexto y realidad en que se hallan inmersas cada una de ellas.

Otro aspecto a considerar, es la situación en el Colegio Santa Rosa de Lima por los cambios producidos tanto a nivel directivo como con los docentes, después de desacuerdos y desencuentros entre ellos.

Para una mejor comprensión diremos que por razones que ya venían desde hace tiempo, la Directora no respondió a las sugerencias y llamados de

atención de las autoridades de la Congregación; razón por la cual se le pidió la renuncia.

Esta situación disruptiva, generó aliados entre los docentes, que no querían que el directivo dejara el cargo y otro grupo a favor de la decisión tomada por las hermanas. Una situación de crisis que alteró el clima institucional y afectó a toda la comunidad educativa.

Otro comentario relevante es que a partir del año pasado, por falta de vocaciones, las hermanas fusionaron las comunidades de Necochea y Balcarce; si bien están a pocos kilómetros una de la otra, la Representante Legal y Directora General, junto con la hermana encargada de la Coordinación de Pastoral, monitorean ambos centros.

Esta instancia generó una renovación que permitió reorganizar las instituciones y trabajar intensamente en los vínculos debilitados por los hechos ocurridos. Los cambios que se fueron sucediendo, a lo largo de un año, lograron unificar las comunidades y asistir a directivos, docentes y familias, unificar criterios en la dimensión institucional y pensar la Pastoral como eje transversal que atraviesa todas las acciones de la gestión.

Los objetivos específicos que hemos considerado fueron alcanzados. Ellos son:

*Identificar los diferentes ámbitos de la gestión donde opera el Equipo Directivo.* Hemos observado que en todas las instituciones el Equipo Directivo es el que genera las diferentes acciones en las dimensiones técnico-pedagógica, comunitaria, administrativa y pastoral; de acuerdo con su formación y competencias intervienen en cada ámbito para dar vida al proyecto institucional, enraizado con el Ideario.

*Definir el concepto de competencia en el contexto de su aplicación.* Partiendo de cada realidad institucional, las competencias propias de la función directiva quedan definidas en los hechos que generan, en las debilidades que reconocen como carencia que determinan la acción-reacción tan importante para el fortalecimiento de la gestión.

De acuerdo con los ámbitos de la gestión quedan definidas las competencias en el saber hacer y en el saber transmitir.

*Especificar qué competencias requiere la función directiva del Nivel Primario, de escuelas privadas, para el desarrollo de una gestión eficaz.*

Hemos logrado identificar aquellas competencias específicas que hacen de la gestión un instrumento de transformación y mejora como el liderazgo pedagógico, la capacidad de organización, la gestión del personal, la capacidad de delegar, la comunicación institucional, la estabilidad emocional y el trabajo en equipo.

*Determinar qué razones llevan a los Equipos Directivos de la Provincia Santa Rosa de Lima a profundizar la formación en competencias, como herramientas propias de la gestión.* Las razones que llevan a los Equipos Directivos son el compromiso con la Congregación, porque pertenecer a La Anunciata es reconocerse dentro de un modelo de educador, que se distingue por su calidad educativa y por su impronta pastoral y evangelizadora; por lo tanto supone seguir un plan de formación que les permita ser arte y parte del centro educativo. Formarse para formar es la premisa, respondiendo a la misión compartida.

Para llevar a cabo el trabajo de campo, aplicamos dos instrumentos: encuesta a 84 docentes y entrevistas a 7 directivos de los colegios de Provincia de Buenos y CABA, que pertenecen a la Provincia Santa Rosa de Lima.

El objetivo de la encuesta fue medir la percepción de los docentes respecto a la gestión del Equipo Directivo en cada institución. La entrevista nos sirvió para valorar las acciones del equipo de conducción, de acuerdo con las dimensiones reconocidas.

Ambos instrumentos se administraron en su contexto y contamos con el apoyo de directivos y docentes para su realización. Luego procedimos al análisis descriptivo de cada una y de las dimensiones que las componen.

Cuando llevamos adelante el trabajo de campo fuimos descubriendo el sentir de cada Equipo de Gestión, de sus necesidades y fortalezas; de sus capacidades para desarrollar competencias y de su responsabilidad con la misión-visión, dentro del marco referencial en el que cada uno gestiona, y que se propone mejorar. Observamos preocupación en los directivos del colegio Ntra. Sra. del Rosario porque son conscientes que, por el breve tiempo que



llevan en la función, necesitan afianzar más su gestión.

Los resultados obtenidos nos hacen pensar en una gestión comprometida con la identidad del centro al que pertenecen, reafirmando así la adhesión al Carisma dominicano-anunciatista.

Podemos inferir que los instrumentos seleccionados nos brindan respuestas que tienen íntima relación con los objetivos propuestos, ya que los resultados evidencian la profesionalidad del Equipo Directivo, el buen clima que generan y la capacidad para gestionar, a partir de las competencias alcanzadas.

Consideramos relevante mencionar algunos resultados que arrojaron las encuestas, respecto a la percepción del Equipo Directivo y los alcances en su gestión.

En cuanto a la categoría el *desempeño del Equipo Directivo* mostró que la mayoría de los participantes tuvieron una respuesta positiva en relación a las negativas; las que no superaron el 7,1%.

En el análisis de la dimensión *La relación del directivo con los docentes* nos muestra una gestión positiva en todas las instituciones, siendo el mayor porcentaje (90,4%) el referido a *la escucha y predisposición del Equipo para aceptar propuestas*.

Respecto a si el *Equipo Directivo estimula el trabajo colaborativo y la participación activa* marcó un alto porcentaje (86,9%); mientras que *el Equipo Directivo promueve y apoya la capacitación docente como un factor de calidad* fueron mayoría las respuestas positivas (89,3%).

Llama la atención los valores que miden con el 13,1% que no se *planifican reuniones para reflexionar sobre sus prácticas docentes*; mientras que el 19% respondió que no se *los incluye en la toma de decisiones*.

La preocupación de la gestión por *priorizar la formación integral* tuvo el 86,9% de respuestas afirmativas y solo el 7,1% no respondió. Respecto a su *formación, información y entrenamiento* se mostró un alto porcentaje de respuestas afirmativas (79,8%); mientras que el 9,5% respondió que No.

Consideramos importante el porcentaje de respuestas afirmativas (77,4%) referido al *desarrollo de habilidades y competencias*.

*Las competencias que desarrolla el Equipo Directivo* aportan datos muy interesantes. Respecto a si *fortalece la comunicación*, tuvo una mayoría significativa de respuestas afirmativas (89,9%); en comparación con las negativas (8,3%); *promover habilidades individuales y lograr la sinergia del grupo*, el 75% lo valora como positivo y el 16,7% respondió que No.

Si consideramos que el Equipo Directivo favorece un *liderazgo* compartido, alcanzó el 65% de respuestas positivas, en comparación con las negativas que fue del 27,4%.

En cuanto a las *capacidades de gestión y dirección* es alto el porcentaje señalado como positivo (88,1%); de igual manera el *Equipo Directivo genera buen clima institucional* logró el mismo porcentaje de respuestas positivas (88,1%). Un porcentaje menor, con el 71,4% valora que *el equipo hace autocrítica de sus acciones*.

El 81% coincidió de manera afirmativa, que *su desarrollo personal está en consonancia con el desarrollo institucional*; el 85,7% evidenció *demostrar en la actividad cotidiana el nivel alcanzado* como muy positivo.

El análisis de la dimensión *La relación del Equipo Directivo con las familias* nos muestra una relación positiva y equilibrada que favorece la alianza escuela-familia; mientras que el indicador referido a si *el Equipo Directivo promueve espacios de formación para fortalecer su misión educadora*, alcanzó el 69% y el 17,9% lo consideró como negativo.

Con respecto a las entrevistas realizadas a los directivos consideramos relevante mencionar, no sólo el compromiso adquirido con la identidad del centro, sino también la apertura y flexibilidad que demostraron a la hora de ser entrevistados. Respondieron desde su pasión por gestionar y llevar adelante el proyecto educativo, matizado con sus diferentes estilos de liderazgo.

Sus acciones evidencian las competencias profesionales que requiere la función directiva y que ponen al servicio de la comunidad.

Tanto en las entrevistas y encuestas aplicadas, hay puntos en común que queremos resaltar. En ambas se observa una clara adhesión al Carisma, que se refleja en la propuesta educativa.

Comprometidos con la misión compartida, hacen vida los valores del

Ideario y asumen la formación integral de niños y jóvenes.

Valoran la capacitación como fuente de formación permanente y señalan como muy necesario promoverla.

Las competencias que fortalecen la gestión son la comunicación, la gestión de conflictos, el trabajo en equipo, la delegación, la resolución de conflictos.

Se destaca que el estilo de gestión es participativo, democrático, conciliador y flexible; señalando la cercanía como una cualidad de la gestión.

Como conclusión final diremos que los Equipos Directivos de los colegios citados no sólo aspiran a perfeccionar su formación académica, sino que se esfuerzan por alcanzar el desarrollo de las competencias que hacen a un educador cristiano comprometido con el carisma. Ver Anexo III

A partir del trabajo realizado durante el desarrollo de esta investigación, proponemos una línea de acción en la forma de talleres de capacitación a nivel provincial para fortalecer la formación en competencias, tanto para los directivos como para los docentes de la congregación, para coordinar actividades académicas y apoyar las innovaciones pedagógicas encaminadas a lograr la adquisición de capacidades necesarias para desarrollar el Proyecto Educativo.

El plan de mejora sería continuo, se podría pensar en una capacitación que contemple espacios virtuales como presenciales para facilitar el acceso de todos los miembros de la comunidad y utilizar los encuentros ya programados en los centros anunciataistas para facilitar el debate presencial. La instancia virtual, se puede realizar a lo largo del año, tanto con actividades sincrónicas como asincrónicas.

La capacitación para docentes no solo sería para el trabajo en el aula propiamente dicho sino que puede colaborar en la formación de los futuros directivos que se formen durante su práctica cotidiana; que ya tengan el compromiso con la misión y visión de La Anunciata.

En el marco de las capacitaciones, consideramos necesario definir un acompañamiento sistemático que permita evaluar el seguimiento, por parte del

Equipo de Gestión, que comparte junto con el Concejo Provincial el Plan de Formación.

Como resultado de esta propuesta se gestaría la participación de los directivos en proyectos comunes para implementar propuestas, aunar criterios y potenciar el trabajo colaborativo.

Reconocemos como **limitaciones** que en el estudio, por razones de tiempo y presupuesto, sólo se trabajó con un grupo cerrado de colegios confesionales con una identidad marcada por el Carisma; donde docentes como directivos asumimos la misión compartida que se manifiesta en todas las acciones institucionales.

En futuros estudios, por la realidad de otras instituciones, por ejemplo las de gestión estatal, que tienen otras particularidades y otras prioridades; sería conveniente llevar adelante un estudio con una población de características más heterogéneas para poder analizar las diferencias que se pudieran encontrar.

Asimismo, se considera que con una muestra mayor (tanto de participantes que responden a la encuesta como de directivos entrevistados) se podrían encontrar e inferir resultados más completos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2005). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- Álvarez, Q. y Zabala, M.A. (1989): *La comunicación en las instituciones escolares*. En Martín, Q. (Coord). Organizaciones educativas. Madrid: UNED.
- Álvarez, Mejía Reyna, Ramos Sánchez, Villa Benítez, Aranda Pérez y Gallegos (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Módulo 1*. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación Básica.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona: Praxis, S.A.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez Morán, S. Pérez Collera, A. y Suárez Álvarez, M.L., (2008). *Hacia un enfoque en la educación por competencias. Colección Materiales de Apoyo a la Acción educativa (p. 64)*. Principado de Asturias: Consejería de Educación y Ciencia.
- Amarante, A. M. (2000). *Gestión Educativa. Módulos 1 al 4*. Buenos Aires: Ed. Magisterio Río de la Plata.
- Amarante A. M., (2006) *Una conducción por proyectos para una escuela de calidad*. Paraguay: DAEC.
- Antúnez, S. (1994a). La autonomía escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación. *Revista de Educación* N° 304, mayo-agosto, 2-3. Recuperado el 26 de agosto de 2016 desde [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19023pdf.>](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19023pdf.>)
- \_\_\_\_\_ (1994 b).El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar*(24), 101-103 Universitat de Barcelona. Recuperado el 23

de enero de 2017 desde  
<<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf>>.

\_\_\_\_\_ y Gairín Sallán, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos. Red Federal de Formación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

\_\_\_\_\_ (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y Propuestas*. CE 30. Barcelona: Editorial Horsori.

Anzizar, J. (2015). *Aprender a liderar con cinco manzanas*. Buenos Aires: Ediciones Pancha Graphics.

Archivo de la Provincia *Santa Rosa de Lima* (1950). Buenos Aires: Casa Matriz

Azzerboni D y Harf R. (2010). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires: Ediciones. Novedades Educativas.

Barraycoa Martínez, J. Lasaga Millet, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo, más allá del corta y pega. *Vivat Revista de Educación* N°111, junio, pp.1-5. Recuperado desde

<<https://doi.org/10.15178/va.2010.111.65-69>>

Barrera, S. Russed Y. (2004) *Negociación y Transformación de Conflictos: Reto entre Escasez y Bienestar* Segunda edición ampliada Guatemala: Serviprensa.

Bass, B. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Simposio llevado a cabo en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (p.359). Universidad de Deusto: Bilbao.

Basaldúa, J. L. (2011). *Gestión Estratégica. Claves para directivos de instituciones educativas*. Buenos Aires: Logos.

Bellocchio, M. (2010). *Educación basada en competencias. Constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del S. XXI* .p.15. México: Universidad de Colima.

- Bris, M. (2000). Los retos de las nuevas organizaciones educativas. Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Revista Educar* (27), 103-117. Recuperado desde <https://doi.org/10.5565/rev/educar.251>
- Blejmar, B. (2015). *El lado subjetivo de la Gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo* (p. 67). Bs As: Aique Grupo Editor.
- Boqué, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar*, (p.52). Barcelona: Octaedro.
- Brunet, L. (1987). Causas y efectos del clima organizacional en *El clima de trabajo en las organizaciones*. pp. 54-57. España: Trillas.
- Brunner, J. Peña, C. (2007). *La reforma al sistema escolar, aportes para el debate*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales
- Bolívar, A. (1993). *Culturas profesionales en la enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía, 219 (pp.68-72)
- \_\_\_\_\_ (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Los directivos en la gestión de las escuelas del S.XXI*. Recuperado el 18 de agosto de 2017 desde <https://www.researchgate.net/.pdf>.
- \_\_\_\_\_ (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En: Villa, A (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, pp.291-317. Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación.
- \_\_\_\_\_ (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE*, 1(7). Recuperado el 23 de agosto de 2016 desde <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.htm>
- \_\_\_\_\_ (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), pp.9-33. Recuperado el 13 de agosto de 2016 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>.

\_\_\_\_\_ (2011) Aprender a liderar líderes: Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47 (2), 253-275. Recuperado el 10 de febrero de 2017 desde

<http://educar.uab.cat/article/view/50>>

\_\_\_\_\_ (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62 (julio-septiembre). 711-734.

Bolívar, A. (2015) *Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. Padres y Maestros*. (361), 23-27. Recuperado el 10 de febrero de 2017 desde <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>>

Borrell, F (2004). Liderar y coordinar equipos. En *Como Trabajar en Equipo y creas relaciones de calidad con jefes y compañeros*, pp.63-84. España: Ediciones Gestión 2000.com

Bugueño, X. y Barros, C. (2008). *Formación de equipos para el trabajo colaborativo*. Recuperado el 15 de febrero de 2017 desde [www.portales.mineduc.cl/.../201103070003570.Valoras%20UC%20Guia%20Formacion\\_d](http://www.portales.mineduc.cl/.../201103070003570.Valoras%20UC%20Guia%20Formacion_d).

Caminero Melero, J. (2012). *Competencias de la dirección escolar para una educación de calidad*. Escuela Universitaria de Educación Primaria: Palencia.

Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.

Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Recuperado el 11 de abril de 2017 desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123col1.pdf>>

Cantón Mayo, I. y García A.M. (2012). La comunicación en los centros educativos, un estudio de caso. *Tendencias Educativas*, 19, p.112. Recuperado el 15 de mayo de 2017 desde <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2004>>



- Cardona, P. (2000). El liderazgo relacional, en D. Melé (Coord), *Raíces éticas del liderazgo*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Cardona, P. y García Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: EUNSA.
- Cardona, P. y Rey C. (2008). El liderazgo centrado en la misión. Como lograr el liderazgo en toda la organización. *Misión y Liderazgo*. OP N° 8 (4). Universidad de Navarra: IESE Business School.
- Casamayor, G. (Comp.). (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Graó.
- Cascón Soriano, F. (2006). Apuntes para educar en y para el conflicto y la convivencia. *Revista Andalucía educativa*. Recuperado el 22 de julio de 2017 desde [www.pacoc.pangea.org/documentos/\\_andalucia\\_educativapaco.pdf](http://www.pacoc.pangea.org/documentos/_andalucia_educativapaco.pdf)
- CENPE, Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos (2014). Dirección Nacional de Información y Estadística, Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)(2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, (3), pp. 19-33.
- Coronel Llamas, J.M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía*, (63). Año LXIII, 232, septiembre-diciembre, 471-490. Recuperado el 24 de agosto de 2017 desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1373230.pdf>
- Cortina de la Concha, G. (febrero, 2011). *La comunicación interna horizontal, vertical, otras oportunidades*. Ponencia 4 en la Jornada para Equipos Directivos sobre nuevos retos de la función directiva, como gestionar el trabajo en equipo, Murcia, España. Recuperado el 1 de febrero de

2017 desde <<http://goo.gl/mQPUKv>>

Costa, J. (2001). *Imagen corporativa en el siglo XXI*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Covey, S. (1993). *Los 7 hábitos de la gente eficaz*. Barcelona: Paidós.

Chinchilla, N. y Cruz, H. (2011) Diversidad y paradigmas de empresa: un nuevo enfoque. *Revista Empresa y Humanismo*, 14, 1, 73. Recuperado el 25 de noviembre de 2016 desde

<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/empresa-y-humanismo/.../365>.

De la O Casillas, J. (s/f). La gestión escolar. (p.1). Recuperado el 15 de febrero de 2017 desde <<http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo?nombre=9688>>

Delors, J. Al Mufti, I. Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, p. 18). Paris: Ediciones UNESCO.

de Titto R. Ciancio, R. y Mesyngier (1999). Liderazgo activo y activador. En *La Escuela Exigida: La gestión escolar* (pp.62-71). Buenos Aires: Grupo Editorial.

\_\_\_\_\_ (2015). Los/as Directores/as de las Escuelas Eficaces. Documento de cátedra, Carrera Maestría en Dirección de Instituciones Educativas -Ciclo de Posgrado- Escuela de Educación, Univ. Austral

\_\_\_\_\_ y Ferrauti, L. (2015). Causas, antecedentes o condiciones de los conflictos. Documento de Cátedra, Carrera Maestría en Dirección de Instituciones Educativas -Ciclo de Posgrado- Escuela de Educación, Univ. Austral

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica (2009). *Modelo de gestión educativa estratégica. Programa escuelas de calidad*. p.47. Recuperado el 26 de octubre de 2016

desde <<http://www.upnmorelos.edu.mx/2013/documentos/MEB064%20MG>>

[EE.pdf](#)

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Ernst, Y. Manual del Director de Recursos Humanos (s/f). Gestión por competencias. Recuperado el 5 de mayo de 2017 desde <https://formacionhumana.files.wordpress.com/2008/06/competencias.pdf>

Escalante Álvarez, Mejía Reyna, J. Ramos Sánchez, J., Villa Benítez, M., Aranda Pérez, M; Segundo Gallegos, M. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa escuelas de Calidad*. México: Secretaría de Educación Pública.

Fasce, J. (2007). La supervisión del trabajo docente. Enseñar y aprender en la conducción. En *Gestión de las Instituciones educativas (4)*, pp.4-6. Buenos Aires:12 (NTES).

Fernández Díaz, M. (2002). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *CEE Participación Educativa*, nº 54 (pp. 35-37) España: Universidad de Navarra.

Fernández, M.A. (2001). *Dirigir centros educativos*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Fisher, R., Ury, W. y Patton, B., (1991): *Obtenga el sí, El arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Gestión 2000. Recuperado el 29 de julio de 2016 desde <http://bit.ly/bNpC7W>

Funes Lapponi (2000). *Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia*. p. 93. Universidad de Salamanca: Gestión 2000. Recuperado el 22 de febrero de 2017 desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/201067.pdf>

Fuenzalida, C., Noemi, P. y Radic, J. (2014). *Evaluación y Competencias directivas Ignacianas. Documento de Apoyo para el Sistema de Calidad de la Gestión Escolar*. Chile: Universidad Albero Hurtado.

Gairín Sallán, J. (1995). *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*.  
María Cristina Saullo

(p.6). Madrid: La Muralla.

\_\_\_\_\_ (1996). *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Colección Educación al Día, (p.141). Madrid: Escuela Española.

\_\_\_\_\_ (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación* 27 (pp.31-85). Universitat Autònoma de Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada. Recuperado el 28 de noviembre de 2017 desde <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf>

\_\_\_\_\_ (2003). La formación de directivos: ¿Una encrucijada con solución? *Organización y Gestión Educativa* 11,(2), 22-27.

\_\_\_\_\_ (2004a) *La organización escolar. Texto y contexto de actuación*, pp. 76-80. Recuperado el 9 de abril de 2017 desde <https://books.google.com.ar/books?isbn=8471336634>

\_\_\_\_\_ y Bris, M. (2004b). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Revista Pedagógica* 9, 21-43. Recuperado el 27 de abril 2017 desde <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/108285>

\_\_\_\_\_ (2011a) Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63 (1), pp. 93-108. Recuperado el 28 de abril desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601043.pdf>

\_\_\_\_\_ y Ceacero, D. (2011b). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. 3, pp.2 -22. Recuperado 15 de junio de 2017 desde Red Age [http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red AGE%20vd.pdf](http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red%20AGE%20vd.pdf)

\_\_\_\_\_ y Rodríguez Gómez, D. (2011c). *Cambio y mejora en las organizaciones educativas*. *EDUCAR*, 47, pp.31-50. Recuperado el 15 de abril de 2017 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836003>

Galdames Poblete, S y Rodríguez-Espinoza, S (2010). Los líderes educativos, previo a cargos directivos. Una nueva etapa de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 4.

Recuperado el 16 de abril de 2017 desde <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art3.pdf>

- Galtung J. (1998): *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- García Hoz, V. (1981). *El profesor. Formación y Perfeccionamiento*, (pp. 7-27) Madrid, Escuela Española, S.A.
- Gento Palacios S. (1996) *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Gento Palacios, S. Palomares Ruiz, A., García Carmona, M. González y Fernández, R. (Diciembre 2012). *Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las Instituciones Educativas*. Simposio llevado a cabo en el XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. CIOIE, Granada, España. Recuperado el 16 de abril de 2016 desde <http://leadquaed.com/docs/artic%20esp/Liderazgo.pdf>
- Girard K., Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual de educadores*. España: Granica.
- Goleman, D. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gorrochotegui Martell, A. (2011) Un modelo de "coaching" en directivos escolares. *Educación y Educadores*. 14 (Mayo-Agosto). Recuperado el 15 de julio de 2017 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404009>
- Guach Castillo, J. (s/f). *Gestión basada en competencias en las organizaciones laborales*. (pp.3-10) Recuperado el 15 de febrero de 2017 desde [www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/gestion\\_basada\\_en\\_competencias.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/gestion_basada_en_competencias.pdf)
- Guadagni, A.A. y Boero, F. (2015). *La educación argentina en el siglo XXI. Los desafíos que enfrentamos: calidad, deserción, inclusión*. Buenos Aires: Ateneo Grupo Editor.
- Gvirtz, S., Podestá, M.E., Aguerrondo, I., Jason, B., Gore, E., Palamidesi M., Romero y C. Taylor, J. (2009). *Mejorar la Gestión Directiva en la Escuela. Nuevas Perspectivas en Educación*. Buenos Aires: Granica.

- Harf, R., Azzerboni, D. (2014). *Construcción de liderazgos en la gestión educativa. Un diálogo entre supervisores y directivos*. Buenos aires: Novedades Educativas.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hermanas Dominicanas de La Anunciata, 100 años de Presencia en América del Sur 1908-2008*. (2008). Argentina.
- Imbernón Muñoz, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de primaria. XXI. *Revista de Educación*, 1, (pp. 59- 68). Recuperado el 26 agosto de 2016 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=113872>
- Isaacs, D. (1987) *Teoría y Práctica de la Dirección de Centros Educativos*. Navarra: EUNSA.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Ocho Cuestiones Esenciales en la Dirección de Centros Educativos*. Navarra: EUNSA.
- \_\_\_\_\_ (2010). *El trabajo de los Profesores. Virtudes en los educadores, justicia, comprensión, optimismo*. Navarra: EUNSA.
- Kluwer, W (2011) en *Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*. Bolívar, A. Educar 2011, (47), 22.
- Korn, F, Lazarsfeld, P. Barton, A. y Menzel, H. (1973). *Conceptos y variables en la investigación social* (3ª ed.). Buenos Aires. Nueva Visión.
- Kotter, J. P. (1990). *Lo que en verdad hacen los líderes*. Recuperado el 12 de diciembre de 2016 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1708877>
- Lederach, J.P. (1996). El proceso de mediar un conflicto. *Aula de Innovación* 63, (p. 79). Barcelona.
- Lederach, J.P. (2000) *ABC de la paz y los conflictos*. Madrid: Ediciones Catarata.

- Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Reino Unido: Wallace Foundation. Recuperado el 19 de octubre de 2016 desde <http://elan.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/ELAN/R800.pdf>
- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Editorial Salesiana.
- López Alfaro, P. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar para la calidad. *Educação e Pesquisa*, (36) 3, (pp.779-794). Recuperado desde <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300009>
- Lorenzo Delgado, M. (2002) *La Dirección como factor de calidad en los centros educativos*. (pp. 7-14) *Red AGE*: Universidad de Granada.
- Lorenzo Delgado, M. (2004). *La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal*. Recuperado el 15 de julio de 2017 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1224135>
- Martins Pestana, F., Cammaroto Tortoza, A.J., Neris Díaz, Luz y Canelón Rodríguez, E. (2009), Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. *Actualidades Investigativas en Educación. Revista electrónica*, (9), 2,17. Recuperado el 11 de noviembre de 2016 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058008>.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo: factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-20. Recuperado el 16 de septiembre de 2016 desde <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>.
- Medina Rivilla, A. y Gómez Díaz, R. (2014). El liderazgo pedagógico: Competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. Pontificia Universidad de Valparaíso. 53 (1), (pp.93-113). Recuperado el 29 de mayo de 2017 desde



<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4776746.pdf>>

Mendoza Lira, M. y Covarrubias Apablaza, C. (2014a). *Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria (14)*, 3. Recuperado el 28 de abril de 2017 desde [http://www..redalyc.org/pdf/447/44732048009.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/447/44732048009.pdf)>

Mendoza Lira, M. y Covarrubias Apablaza, C. (2014b). Formación Inicial de Maestros Desde un Modelo Por Competencias: El Caso De España. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares* (5),1 (enero-marzo 2014), pp.1-25.

MINEDUC (2005). *Marco para la buena dirección*. Santiago de Chile: División de Educación General. Recuperado el 15 de mayo de 2017 desde <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/buenadireccion/liderazgo.asp>>

MINEDUC (2006a) *Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar*. Santiago de Chile: División de Educación General. Recuperado el 15 de mayo de 2016 desde <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=210703>

MINEDUC (2006b) . *Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago de Chile: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. División Educación General.

Monereo, C. (2009). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52: Septiembre-Diciembre. Recuperado el 15 de julio de 2016 desde <http://www.rieoei.org/rie52a08.htm>>

Moscato, R. (2011). Los desafíos actuales de la educación católica: Fronteras y encrucijadas, horizonte y camino. Documento de Cátedra, Carrera Maestría en Dirección de Instituciones Educativas, Ciclo de Posgrado, Escuela de Educación, Universidad Austral.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. Recuperado el 20 de julio de 2017 desde:



<http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) *Mejorar el liderazgo escolar herramientas de trabajo*. Recuperado el 28 de julio desde <https://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>

Plan de Formación en el Carisma para Educadores. Dominicas de La Anunciata (2014). SM: Madrid.

Pozner, P. (2000a). Gestión Educativa Estratégica en *Diez Módulos Destinados a los Responsables de los Procesos de Transformación Educativa*, pp.1-37. IIPE Bs. As. UNESCO, Ministerio de Educación de la Nación.

Pozner, P. (2000b) 3 Liderazgo en *Diez Módulos Destinados a los Responsables de los Procesos de Transformación Educativa*, pp.1-33. IIPE Bs. As. UNESCO, Ministerio de Educación de la Nación.

Pozner, P. (2000c) Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires, IIPE- UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Fecha de consulta, 29 de septiembre de 2017 desde <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/publicaciones/competencias-para-la-profesionalización-de-la-gestión-educativa>

Perrenoud, Ph. (1997). *Construir competencias desde la escuela*, España: J.C

Pérez López, J. A. (1994). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp.

Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Educación y Pedagogía.

Rodríguez Espinoza, S. C, Cárdenas Cofre, C. y Campos Vergara, F. (2012). El desarrollo del liderazgo educativo. Evidencias de un estudio de historias de vida. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10, (1), 47. Recuperado el Fecha de 29 de julio de 2017 desde <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3073>

- Salm, R. (1999) *La solución de Conflictos en la Escuela: Una guía práctica para maestros*. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sierra Bravo, R. (1998). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios* (12ª ed.). Madrid: Paraninfo.
- Schôn, D. (1992). La preparación de profesionales para las demandas de la práctica en *La formación de profesionales reflexivos* (p.12). Barcelona: Paidós.
- Sandoval Caraveo, M. (2004). Concepto y dimensiones del Clima Organizacional. Recuperado el 29 de julio de 2017 desde <http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08ensayodimensiones.pdf>
- Saracho, J.M. (1995). *Un modelo general de gestión por competencias*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Senge, P (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica
- Teixidó Saballs, J. (1999). *La comunicación en los centros educativos*, p.5. Universitat de Catalunya: Departamento de Pedagogía de la UdG.
- Tenti Fanfani, E. Comp. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (p.17). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Torrego, J.C. (coord.) (2000a): *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: Manual para la formación de mediadores*. Madrid, Narcea.
- Torrego, J.C. y Funes, S. (2000b). *El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid*, 4,40-43. Madrid: Organización y Gestión Educativa.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución de conflictos*, pp.33-74. Junta de Andalucía: Consejería de Educación Y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Uribe Briceño, M. (2001) *REICE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, (1e), p.310. Recuperado el 23 de julio de 2017 desde <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol3/- num e/art22.pdf>

- \_\_\_\_\_ (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista PREALC – UNESCO. Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Año 1* N° 1(julio), pp.1-10.Consultado el 25 de junio de 2016.
- \_\_\_\_\_ (2007). Liderazgo y competencias directivas para la Eficacia Escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), diciembre, (pp. 149-156). Recuperado el 25 de junio de 2016 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025022>
- \_\_\_\_\_ (2010). Personalizar la dirección escolar, potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. 6, (1e), 303-322 REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Recuperado desde <http://doi.org/10.15366/reice>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2005). Las tareas del formador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (19), 2, pp. 219-220. España: Universidad de Zaragoza.
- Vazquez Toledo, S. Liesa, M. y Bernal, J. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: Un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 41. Recuperado el 25 de junio de 2017 desde <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194881>
- Zinn, M. y Abregú, V. (2010). Construyendo un espacio para la gestión en la escuela. En Gvirtz, S. y Podestá, M.E. (Comp.) *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. (pp. 59-93). Buenos Aires: Granica.

## **ANEXOS**



**DOMINICAS DE LA ANUNCIATA**

**ANEXO I**  
**ENCUESTA A DOCENTES**  
**PERCEPCIÓN SOBRE LA GESTIÓN DIRECTIVA**

La presente investigación es llevada a cabo por la Lic. María Cristina Saullo; el objetivo es **reunir información sobre el desarrollo de competencias directivas y su impacto en la calidad de la gestión**. La participación en este estudio es voluntaria. La información obtenida es confidencial y se utilizará solamente con fines educativos y/o de investigación. Las respuestas serán analizadas después de haberles asignado un número de identificación, para respetar la confidencialidad de los datos. El tiempo estimado para la resolución del presente instrumento es de 25 minutos.

**Indicar con una “X” la Institución en la que te desempeñas:**

Colegio La Anunciata.	
Colegio Beata Imelda.	
Colegio Conservación de la Fe.	
Colegio Nuestra Sra. del Rosario.	
Colegio Santa Inés.	
Colegio Santa Rosa de Lima.	
Colegio Santo Domingo.	

**Antigüedad docente:**

**Completá con lo que corresponda o elegí la opción correcta, indicándola con una “X”**

Edad	Femenino	Masculino	Estudios alcanzados			Es ex alumno de la institución	
			Profesorado	Licenciado	Posgrado	SI	NO

En el siguiente listado, en tu opinión y de acuerdo a como percibes las acciones del Equipo Directivo, indica con una "X" la opción que afirme o niegue la presencia del indicador.

	SI	NO	A/V	N/C
<b><i>El Equipo Directivo de la institución en la que trabajas:</i></b>				
1. Se compromete con la identidad del centro				
2. Es eficiente en la comunicación de la misión institucional				
3. Estimula el compromiso a una visión compartida				
4. Se relaciona humana y personalmente con la comunidad educativa				
<b><i>El Equipo Directivo en su relación con los docentes:</i></b>				
5. Estimula el trabajo colaborativo y la participación activa				
6. Los incluye en la toma de decisiones y aumenta su compromiso				
7. Muestra predisposición para escuchar y aceptar otras propuestas				
8. Promueve y apoya la capacitación docente como un factor de calidad				
9. Planifica reuniones para reflexionar sobre sus prácticas docentes				
10. Los motiva para lograr que den lo mejor de sí mismos				
<b><i>La gestión del equipo se caracteriza por:</i></b>				
11. Priorizar la formación integral de la persona				
12. Su formación, información y entrenamiento				
13. Desarrollar habilidades y competencias que dan direccionalidad y coherencia a sus acciones				
<b><i>Las competencias que desarrolla el equipo directivo en su gestión:</i></b>				
14. Fortalecen la comunicación entre alumnos, docentes y directivos				
15. Promueven habilidades individuales para lograr la sinergia del grupo				
16. Favorecen el desarrollo de un liderazgo compartido				
17. Le permiten manejar los imprevistos y actuar con anticipación				
18. Orienta la resolución de conflictos de manera tal que resulten constructivos				

19. Posee capacidades de dirección y gestión				
<b>En el quehacer cotidiano de la gestión usted observa que el Equipo Directivo:</b>				
20. Genera buen clima institucional				
21. Demuestra equilibrio emocional				
22. Tiene la capacidad para delegar tareas				
23. Hace autocrítica de sus acciones y las pone en práctica				
24. Asume la realidad de la Institución y se propone transformarla				
25. Sabe separar lo urgente de lo que puede esperar				
<b>En el desarrollo profesional del equipo de gestión y su vinculación con las competencias:</b>				
26. El directivo evidencia, en la actividad cotidiana, el nivel alcanzado en su desarrollo profesional				
27. El directivo vincula su desarrollo personal con el desarrollo institucional				
28. Considera el desarrollo profesional como un requisito indispensable que posibilita el logro de los fines de la institución				
29. Considera que el desarrollo profesional le permite al equipo innovar en actividades, procesos y programas educativos				
<b>¿Cuál es tu apreciación respecto a la relación del Equipo Directivo con las familias de la institución?</b>				
30. Se manifiesta atento a las necesidades de las familias				
31. Genera espacios de formación para fortalecer su misión como educadores				
32. Transmite con claridad la propuesta pedagógica				
33. Las motiva para cumplir con el Pacto Educativo				
34. Promueve espacios de diálogo como camino de contención, empatía y entendimiento				



**DOMINICAS DE LA ANUNCIATA**

## **ANEXO II**

### **ENTREVISTA A DIRECTIVOS**

1. ¿Cuánto tiempo hace que te desempeñas como directivo en esta institución?
2. ¿Cuáles son las principales funciones que desempeñas?
3. ¿Por qué se prioriza la formación integral en la institución?
4. Según tu opinión ¿de qué manera se expresa la misión y visión en el estilo educativo de la institución?
5. ¿Se ofrecen oportunidades de formación continua para mejorar el desempeño docente?
6. ¿Qué beneficios se observan cuando desde la gestión se estimula el trabajo de equipo?
7. ¿Qué acciones de la gestión consolidan la pertenencia a la institución de docentes y alumnos?
8. ¿Cómo definirías tu estilo de gestión?
9. Desde tu gestión ¿se favorece el diseño de estrategias de acción en un clima de colaboración, comunicación y experiencias compartidas? ¿Cómo?
10. ¿Consideras que el desarrollo profesional es un requisito indispensable que fortalece la gestión?
11. ¿Qué competencias son necesarias desde la gestión para dar coherencia y direccionalidad a las acciones?
12. Desde el hacer cotidiano ¿cómo se logra un liderazgo compartido?
13. En tu opinión ¿cómo defines el clima institucional del centro que lideras?
14. ¿A quién y cómo delegas tareas? ¿Cómo manejas el seguimiento?
15. ¿Cómo manejas las situaciones conflictivas? ¿Quiénes intervienen?
16. ¿Cómo definiría la relación familia-escuela?
17. ¿Qué acciones concretas tienen lugar para favorecer la participación de las familias?



**ANEXO III**

**RESPUESTAS MÁS SIGNIFICATIVAS DE LAS DIMENSIONES DE LA ENTREVISTA**

<i>Dimensiones</i>	<i>Santo Domingo</i>	<i>Beata Imelda</i>	<i>Conservación de la Fe</i>	<i>La Anunciata</i>	<i>Santa Inés</i>	<i>Ntra Sra. del Rosario</i>	<i>Santa Rosa de Lima</i>
<p><b>A. Misión y Visión</b></p> <p><b>Pregunta N° 4</b></p>	<p>“...La misión y visión propia emana desde el carisma”.                      “...el Ideario nos identifica, los proyectos que de allí surgen, marcan el estilo educativo”.                      “...las competencias que se pretenden desarrollar se desprenden y fundamentan desde el Carácter Propio”.</p>	<p>“...Se expresa en lo cotidiano”.                      “...Los docentes intentan impregnar las propuestas con el espíritu dominicano”.</p>	<p>“... Los proyectos están pensados a partir de la necesidad de dar respuesta a la misión y visión”. Ellas                      “...A través de los proyectos damos, en parte respuesta a esa misión y visión que nos caracteriza como colegios anunciatisas. Es la obra del P. Coll”.</p>	<p>“...La misión y visión se reflejan en el Proyecto Educativo de la institución, en los valores que se priorizan, en los proyectos educativos y pastorales, en la relación que se establece con las familias, los alumnos y docentes”</p>	<p>“... La misión y visión en la institución se expresa acogiendo a las familias en su complejidad y con sus realidades”.                      “... En la misión que realizan los jóvenes del Movimiento”.</p>	<p>“...Compartir vida y misión con miembros de la comunidad”, de                      “...Procurando que, se vivan y practiquen los cuatro ejes del Carisma Dominicano: Oración, Estudio, Comunidad y Misión”.</p>	<p>“...Se refleja en el trabajo misionero en el compromiso con las necesidades de la comunidad educativa y parroquial”.                      “...a través de la participación de Movimiento Anunciata”.</p>
<p><b>B. Relación entre Gestión y Estilo Educativo</b></p> <p><b>Pregunta N° 2</b></p>	<p>“...Intento brindar orientación sobre todo en el ámbito pedagógico”.                      “... La gestión desde la asesoría se realiza desde una mirada interdisciplinaria.</p>	<p>“... Trabajo en conjunto con la directora, ya sea en lo pedagógico como desde lo institucional”.                      Trabajo con los docentes para armar proyectos”.                      “...El seguimiento y trabajo con alumnos”.                      “...Reuniones con los directivos de los otros niveles para acordar la articulación.”</p>	<p>“...Oriento el proyecto de convivencia escolar. Trabajo con las coordinadoras de áreas. Con la Directora compartimos los procesos de los alumnos y seguimiento a los docentes. Propongo proyectos de mejora”.</p>	<p>...Trabajo en equipo con la Directora, me centro en la función pedagógica”. (...) “entrevistas con los docentes y coordinadoras de para organizar y monitorear la tarea”.                      (...) “...para analizar problemáticas y estrategias de acción”</p>	<p>(...) “más allá de las funciones específicas del director, es necesario, por tener reducido personal y falta de orientación pedagógica, abocarse a todas aquellas cuestiones que surjan”.</p>	<p>“..Tengo que acompañar y orientar a todos los estamentos de la comunidad”.</p>	<p>“...Me ocupo de visado de carpetas, entrevistas con padres, visitas áulicas; acompañar a los docentes.                      “...Coordinación y articulación entre niveles.</p>

<p><b>Pregunta N° 3</b></p>	<p>“... La formación integral se prioriza al ponderar todas las dimensiones personales” “...el proceso educativo debe abarcar a la persona como unidad bio – psico- espiritual y social”.</p>	<p>“... Porque es parte del Ideario de la escuela. Es propio del carisma de nuestra congregación formar a los niños y a los jóvenes teniendo en cuenta no sólo el aspecto académico sino también la formación humana”.</p>	<p>“... el Ser Humano en sí mismo es INTEGRAL. “...La educación que proponemos debe atender a todas las dimensiones que conforman la persona. El fin de la educación que proponemos pone mucho énfasis en la formación integral y para la vida.</p>	<p>“...Considero que el proceso educativo se centra en la persona entendida como unidad. Una formación integral aspira al desarrollo de todas las dimensiones de la vida de la persona, lo espiritual, lo físico, lo intelectual, lo emocional y lo social”.</p>	<p>“...En la institución es prioridad la formación integral, porque consideramos a la persona como un todo en relación con el otro”.</p>	<p>“...Por mandato de nuestro fundador Francisco Coll, “...porque es un envío eclesial. Porque es una necesidad en la humanidad hoy y siempre. (manos abiertas).”</p>	<p>“...Se prioriza un modelo de educación integral y armónica que favorezca el desarrollo de las capacidades de los educandos abiertos a todos aceptando la pluralidad como un valor que enriquece a la persona y al grupo. Formamos una persona para la vida”.</p>
<p><b>Pregunta N° 5</b></p>	<p>“...se busca dar respuestas o brindar orientaciones a partir de instancias de capacitación in situ”.</p>	<p>“...Las propuestas son reuniones con los docentes para organizar y proponer proyectos, etc. “...Espacios de mejora institucional”.</p>	<p>“...Nos reunimos para tratar propuestas que surgen de los docentes, por ej. Evaluaciones integradoras, articulación, criterios de evaluación, compartir las propias prácticas, entre otros”.</p>	<p>“...Sí, se ofrecen oportunidades de formación continua, aunque a veces resultan insuficientes o bien se desaprovechan”.</p>	<p>“...Podríamos considerar como oportunidades de formación continua a las capacitaciones”. “...con los docentes no hay encuentros de capacitación continua en la institución. Esto es una debilidad”.</p>	<p>“...En las reuniones de Formación Pedagógica, se procuran espacios de reflexión en el carisma. Se invita a docentes a participar en encuentros de formación y capacitación a nivel Provincial y Nacional”.</p>	<p>“...Se promueve la formación dada por el Gobierno PNFS, y alguna brindada por capacitadores de CIE. Somos conscientes que tenemos que propiciar más capacitaciones desde la institución.”</p>

<p><b>Pregunta N° 8</b></p>	<p>“...Intento “ver” con la mayor objetividad posible, escuchar, cotejar, consultar. El estilo que me identifica pondera el diálogo, la apertura el consenso, pero a la vez la firmeza frente a la decisión tomada”.</p>	<p>“...Considero que camino tensionando permanentemente diferentes estilos”  “... intento que se respeten ciertas normas institucionales, por otro busco llegar a acuerdos”.  “...con una mirada abierta a posibles cambios”.</p>	<p>“...Me propongo que sea participativo, basado en acuerdos y con objetivos claros a lograr”.  “...Priorizo el diálogo y la comunicación”.</p>	<p>“... Es un estilo cercano, de escucha permanente y atención a las necesidades de docentes, alumnos y familias”  “...Un estilo participativo, democrático, conciliador y flexible”.</p>	<p>“...Trato de ser profesional y dentro del marco de las escuelas dominicas buscar siempre dar testimonio de aquel que acompaña, y busca construir juntos una mejor escuela”.</p>	<p>“... Lo defino con tres palabras: acompañar, animar y organizar. Es una tarea compleja pero con respuestas muy positivas”.</p>	<p>“... La verdad que la nuestra es una gestión que está recién conformándose, y en búsqueda de un estilo. En este momento no puedo ser muy precisa, todavía estoy observando”.</p>
<p><b>Pregunta N° 10</b></p>	<p>“...Sí, es una instancia fundamental de fortalecimiento y promoción personal que redundan necesariamente en un valor agregado para el ejercicio de la gestión”.</p>	<p>“...Es muy importante ponerse en el lugar del otro y extender el horizonte de posibilidades.  “...Como docente capacitarse para tener una mirada que alcance todos los aspectos de la acción educativa”.</p>	<p>“...Absolutamente.”.</p>	<p>“... El desarrollo profesional como proceso de crecimiento y autorrealización es indispensable en la gestión. Fortalece la imagen del directivo”.  “...Adquiere mayor seguridad y eficacia en su trabajo”.</p>	<p>“...Estoy convencida que el desarrollo profesional es un requisito importante para fortalecer la gestión”.</p>	<p>“...si no nos perfeccionamos ¿qué formación podemos ofrecer?, estaríamos dando un doble mensaje, eso no es lo que queremos”</p>	<p>“...es indispensable ser profesionales en lo que hacemos y marcar la diferencia. No hay cambio sin perfeccionamiento por lo tanto es una obligación”.</p>

<p><b>C. Liderazgo</b></p> <p><b>Pregunta N° 11</b></p>	<p>“... es fundamental la capacidad para tomar decisiones con coherencia; saber “leer”, interpretar la realidad y obrar en consecuencia.. “...Es importante trabajar en equipo y delegar tareas”.</p>	<p>“... Como primera medida hacer un buen diagnóstico de cada situación.Tener el equilibrio necesario para encontrar las soluciones adecuadas. Ponerse en el lugar del otro. Tener claridad en los objetivos que mueven dichas acciones.”</p>	<p>“... Sin lugar a dudas, Asertividad, ideas claras, firmes y a la vez flexibles. Capacidad de escucha y de comunicar”.</p>	<p>“...Las competencias son la comunicación, la gestión de conflictos, el trabajo en equipo, la delegación, la gestión eficaz del tiempo,el equilibrio emocional, la toma de decisiones, la capacidad de diálogo.” “...las competencias de inteligencia emocional.”</p>	<p>“... Las competencias necesarias son el equilibrio, la formación profesional integral, la trayectoria docente, la firmeza y claridad de carácter, y un gran compromiso como educador”.</p>	<p>“...Escuchar y conocer, estar atentos a la vida del Establecimiento.” “...invitar, mover al compromiso, valorar el trabajo y los talentos de las personas y manifestárselo”.</p>	<p>“...El director debe guiar y asesorar a personal en forma permanente; brindando diversos tipos de apoyos incluyendo estímulos y asistencias prácticas propiciando espacios de reflexión “.</p>
<p><b>Pregunta N° 12</b></p>	<p>“...Desarrollar un vínculo de confianza y confidencialidad con una adecuada comunicación. “...La gestión compartida se asienta en un auténtico trabajo colaborativo.” “...es importante que existan zonas de autonomía que se respeten”.</p>	<p>“...” Dialogando y consensuando. Tomando el tiempo suficiente para discutir, respetando las opiniones contrarias y teniendo apertura a los cambios”.</p>	<p>“...Se logra con diálogo, claridad en los roles y las funciones y valorando las diferentes miradas dentro de la Institución”.</p>	<p>“... Se logra con una buena comunicación y capacidad de diálogo, con la delegación de responsabilidades, con capacidad de escucha y con propuestas de trabajo colaborativo”</p>	<p>“...Se logra mirando las necesidades y realidades de todos, caminando las aulas; acompañando en cada dificultad y habilitando al otro a hacer y también poder equivocarse”.</p>	<p>“...” El líder es capaz de hacer él lo que pide que hagan los demás, “...La cuestión está en la habilidad para dirigir al equipo”</p>	<p>“...Generar un clima de confianza en las posibilidades reales de los otros (...), valorando las potencialidades, apreciando saberes profesionales; respetando y comprendiendo la diversidad cultural que las identifica”.</p>
<p><b>D. Trabajo en</b></p>							

<b>Equipo</b>							
<b>Pregunta N° 6</b>	<p>“...Siempre resulta favorecido el trabajo cuando es animado por un espíritu de equipo”.</p> <p>“...existe la posibilidad de delegar tareas (...). Se potencian las fortalezas individuales y se neutralizan las limitaciones”.</p>	<p>“... Se observan todos los beneficios. “... al llegar al producto final se valora el aporte de cada miembro y (...) “en conjunto cada uno hace que su aporte sea tan valioso como el de otros. Estimula el compañerismo”.</p>	<p>(...)” el trabajo es más creativo y eficaz cuando varios persiguen el mismo objetivo”</p> <p>“.... Es un aprendizaje compartido, donde la sinergia del grupo enriquece el trabajo. “...todo trabajo en equipo es el punta pie inicial para un verdadero trabajo colaborativo”.</p>	<p>“...Cuando desde la gestión se estimula el trabajo en equipo, cambia la respuesta del docente, que encara su quehacer diario con otra mirada, sintiéndose acompañado, cuidado y acogido”.</p>	<p>“...El trabajo en equipo enriquece la tarea con los aportes de sus miembros, permite una mejor organización, gestionar el tiempo y favorece la toma de decisiones”.</p>	<p>“...La articulación entre niveles es un buen ejemplo del trabajo en equipo”.</p>	<p>“...Los docentes trabajan a gusto y con entusiasmo, y se los observa más abiertos a las propuestas de la gestión. “...muchas cosas son nuevas y las voy aprendiendo en la práctica”.</p>
<b>Pregunta N° 9</b>	<p>“... la gestión es un trabajo de equipo. Todo plan de acción es resultado de un trabajo colaborativo y consensuado”.</p> <p>“...exige comunicación fluida y encuentro interpersonal,”</p> <p>“...en equipo se evalúa, se discute, se pondera, se eligen alternativas y se actúa en consecuencia”.</p>	<p>“...Se vive la camaradería; buscamos destinar algún espacio para intercambiar experiencias. Desde la dirección promovemos (...) que haya un buen clima.</p>	<p>“...Trabajamos mucho con los docentes y directivos, que en nuestra Institución son verdaderos líderes. Tratamos que nuestra tarea sea en común-unión para dar frutos y crecer como comunidad”..</p> <p>“... solo logramos buen clima cuando hay buena disposición en comunicar, dialogar y compartir”.</p>	<p>“...Considero que se favorece un clima de colaboración, comunicación y experiencias compartidas. Desde la gestión se propician espacios de diálogo, encuentro y escucha”.</p> <p>“...Es un estilo de gestión que propicia el encuentro”.</p>	<p>“...Desde la gestión se busca trabajar en la construcción de estrategias compartidas, en un clima de colaboración. “...buscamos desde las distintas miradas como mejorar la misión en la que juntos nos encontramos”</p>	<p>“...Los maestros de Primaria trabajan mucho en equipo y planifican y articulan juntos. En Secundaria los Departamentos de áreas convocan a sus integrantes a participar</p> <p>Los Directivos están acompañando el quehacer diario de los docentes en aula, para su respectiva retroalimentación.</p>	<p>“... Es muy amplia la pregunta para esta nueva gestión.”</p> <p>“...tenemos momentos de encuentro con los docentes donde se comparten experiencias y formación pedagógica y otros donde compartimos la formación en el carisma”</p>

<p><b>Pregunta N° 14</b></p>	<p>“...La delegación de tareas la realizo dentro del EOE. Tengo en cuenta para ello diferentes criterios, desde características personales hasta el ámbito de incumbencia. Nunca delego sin el consentimiento de la persona a quien le asigno la tarea”.</p>	<p>“... Me cuesta mucho delegar tareas. Es algo que tengo que trabajar más en mi gestión.”.</p>	<p>“...A los coordinadores de Áreas, a los integrantes del Equipo de Orientación. “El seguimiento es puntual (...), evaluando las acciones y devolviendo un feedback para las propuestas de mejora”.</p>	<p>“... Delego tareas en las maestras coordinadoras, en los docentes y en el Equipo de Orientación. El seguimiento depende de las tareas delegadas”.</p>	<p>“...Delego tareas a la vicedirectora, a la secretaria y en algún caso a algún docente capacitado o con disposición.” “... El seguimiento lo hago personalmente, pidiendo me vayan informando de los resultados”.</p>	<p>“...A hermanas, Directivos y Administración principalmente. No he sido consciente, ni he intencionado aún el seguimiento en este nuevo lugar que ocupo”.</p>	<p>“... A veces se hace difícil delegar (...) porque me cuesta todavía. Es cierto que en caso de que se necesite apoyo en situaciones puntuales, nos acompañamos con la directora para resolver y tomar decisiones.</p>
<p><b>E. Clima institucional</b></p> <p><b>Pregunta N° 7</b></p>	<p>“... Es importante el acompañamiento, el reconocimiento, la retroalimentación”. “...establecer vínculos de confianza, buenos canales de comunicación en los que la escucha activa sea prioridad, ejercer la autoridad con responsabilidad y fomentar un adecuado clima afectivo”.</p>	<p>“... Creo que la más importante es la motivación. Estimular a los alumnos y a los docentes, teniendo en cuenta los logros hacen que el compromiso crezca”.</p>	<p>“...Promover instancias de trabajo compartido”. “(…) “intervenir en los conflictos que se puedan presentar intentando armonizar las partes y creando un buen clima”.</p>	<p>“... Las acciones de gestión que consolidan la pertenencia de docentes y alumnos son: dar a conocer el Ideario y aspectos esenciales del carisma dominicano-anunciatista.” “...generar un buen clima de trabajo, un ambiente familiar y ser coherentes en el decir y el actuar”.</p>	<p>“... La escucha y acompañamiento continuo, así como el testimonio diario, son fundamentales”, “...sientan la pertenencia a la comunidad educativa”.</p>	<p>“...Participación en torneos y concursos, momentos de oración y celebraciones civiles y religiosas. (...) proyectos solidarios, formación religiosa y en el carisma. Vida compartida con la comunidad de hermanas, el cariño y la cercanía mutua”.</p>	<p>“...Estar abierto para escuchar propuestas, críticas, sugerencias”. “(…) es una manera de fortalecer la pertenencia porque ellos se sienten parte de esta familia”.</p>

<p><b>Pregunta N° 13</b></p>	<p>“... Existe un buen clima”. “... Existen diferencias entre los distintos niveles que en ocasiones pueden afectar el clima, pero en líneas generales se intenta conciliar y mantener un clima cordial.</p>	<p>“... El clima generado es muy bueno”.</p>	<p>“... Agradable, que promueve la libertad en el trabajo y estimula las nuevas ideas en consonancia con nuestro Ideario y Proyecto Educativo”.</p>	<p>“... Se trabaja en un clima de cercanía, de escucha permanente, familiar, con espacios de autonomía para los docentes”.</p>	<p>“...El clima institucional (...) es agradable, de diálogo, dónde el último año se han producido algunos cambios de autoridad que provocaron momentos de crisis, que vamos atravesando juntos”.</p>	<p>“...En general se goza de muy buena voluntad por parte de todos los integrantes de la Comunidad. “... Se vive un lindo ambiente en general”.</p>	<p>“...El clima institucional está mucho más consolidado”. (...) “en el nivel primario, e personal se ha renovado en más de la mitad de los docentes y falta afianzar vínculos y apropiarse de carisma”.</p>
<p><b>Pregunta N° 15</b></p>	<p>“...Frente a los conflictos busco superar la mirada parcial”. (...) “saber cómo intervenir con objetividad.” (...) “superar la rigidez de las posiciones que suelen ser generadores de conflicto y focalizar la mirada en el interés que está en juego”.</p>	<p>“...Hablo con los alumnos implicados, escucho a cada uno y busco con ellos una solución”. “... Si la situación lo amerita hablamos con todo el curso e informamos a los padres”.</p>	<p>“...Los tutores e integrantes del Equipo de Orientación adquieren relevancia en estos casos. Cada instancia bajo la supervisión de Dirección”.</p>	<p>“... Las situaciones conflictivas las manejamos en equipo. “... Si la situación lo amerita interviene el Equipo de Orientación o el Equipo Directivo (...) y la Hna Directora General. “...Se analizan las situaciones, se deciden las estrategias “.</p>	<p>“...Las situaciones conflictivas tratamos de manejarlas en el ámbito de la dirección, (...) “pero abriendo la problemática, a los docentes, familias o profesionales competentes”</p>	<p>“...Hablando personalmente con las personas involucradas.” “... Los conflictos de alumnos los resuelven los Directivos.</p>	<p>“...Se comunica al director, y representante legal, se conversa con las partes involucradas, se realizan actas. (...) “en los conflictos se abre el diálogo entre ambas partes pueden intervenir otros actores como el catequista o el profesor tutor para mediar y lograr acuerdos”.</p>

<p><b>F. Relación con las familias</b></p> <p><b>Pregunta N° 16</b></p>	<p>“... Creo que es una relación de cercanía y confianza la que se establece con las familias, (...) el clima de apertura, de contención y de cuidado es el que las familias destacan a la hora de elegir este colegio”.</p>	<p>“...La relación es buena. Los padres suelen recurrir a nosotros, la mayoría responde a nuestras iniciativas y nos apoyan”.</p>	<p>“... Cordial, a partir de pautas claras y confianza mutua que hacen posible el acercamiento y la pertenencia.”  “... el Ideario hace especial mención a la relación con las familias porque es la que fortalece el proceso de formación”.</p>	<p>(...) “existe una alianza, un compromiso con las familias que nos han elegido.  (...) “se buscan acuerdos sin perder de vista las responsabilidades. La escuela continúa la tarea iniciada en el ámbito familiar en relación a la formación de los hijos/alumnos”.</p>	<p>“... La relación con las familias es amplia. Siempre se los escucha y se los acompaña, y buscamos participar en la formación integral de nuestros niños.  (...) “trabajando en colaboración con las familias”.</p>	<p>“... He visto de mucha colaboración en general.”  (...) “una comunidad abierta, que atiende muy bien las solicitudes y requerimiento de los padres.</p>	<p>“...Hay una buena relación con las familias, ya que están comprometidas con la educación de sus hijos abiertos a escuchar propuestas”.  (...) “esta es una característica de nuestra identidad la cercanía.</p>
<p><b>Pregunta N° 17</b></p>	<p>“... Implementamos un programa de Fortalecimiento Familiar que busca abordar diferentes temáticas (...)”charlas, capacitaciones, dirigidas a brindar orientación.  “... El colegio cuenta con la UPF (Unión de Padres de Familia) y papás delegados para fortalecer el vínculo”.</p>	<p>“...Actualmente estamos iniciando el camino de las familias delegadas. Por ahora nos da muy buenos resultados. Los convocamos a reuniones de padres cuando entregamos los boletines del primer y tercer bimestre”</p>	<p>“... Pertenencia a la Unión de Padres de Familia, en particular reuniones periódicas acerca de temas significativos para ellos y sus hijos, en particular. Considero que este aspecto requiere mejoras en mi institución. Quizá falten instancias de participación.”</p>	<p>(...) “lo esencial es el diálogo y la apertura para escuchar inquietudes y dar respuestas.(...) entrevistas y reuniones de padres (...) conferencias, talleres y charlas abiertas”  .”...Se las invita a integrar la UPF (Unión de Padres de Familia).</p>	<p>“...Se está fomentando la comunicación con la participación en la Unión de Padres de Familia.  Más allá de esta acción, se los convoca y se los escucha mediante pequeñas actividades con los niños y docentes”.</p>	<p>“... Aprovechamos todos los momentos clases abiertas, charlas de formación con especialistas”.  (...) “convocatoria a reuniones de formación o diálogo. Participación en la Unión de Padres de Familia, Movimiento Anunciatista de adultos y las cenas”.</p>	<p>“...Actos escolares, reuniones, entrevistas, agendas pedagógicas, actividades diversas, talleres, clases abiertas, entregas de informes, celebraciones, la Unión de Padres en una palabra todos los espacios posibles para fortalecer la unión.</p>



--	--	--	--	--	--	--	--

## ANEXO IV

### Competencias del educador anunciata<sup>2</sup>

#### 1. Competencias del educador como persona

Ser un educador que busca crecer integralmente como persona en todas sus dimensiones, en el ser y hacer de su misión educativa; que asume el Proyecto Educativo de la Institución desde su identidad personal y comunitaria, que le permitan desarrollar sus capacidades y competencias personales, profesionales, cristianas y carismáticas.

#### 2. Competencias del educador como profesional

Un educador que opta por la calidad y mejora continua, porque es responsable de su desarrollo profesional; muestra interés en procesos de innovación pedagógica y es consciente de lo que es y exige ser educador hoy.

Sabe comunicar y dialogar, comunicarse y contagiar. Que promueve en la comunidad el trabajo en equipo con criterios de corresponsabilidad y complementariedad entre todos sus miembros.

#### 3. Competencias del educador anunciata.

Un educador con identidad dominicana que dedica tiempo a la oración y a la contemplación y en comunidad; que lee y profundiza textos sobre el Carisma y el Evangelio.

#### Competencias del educador que asume un Proyecto

Un educador que asume y pone en práctica el Proyecto Educativo Pastoral y; que conoce, interioriza e identifica con la figura y el carisma del fundador San Francisco Coll; que incorpora en su vida y en su trabajo los valores del carisma; que expresa con sus palabras, gestos y actitudes la misión de la Congregación.

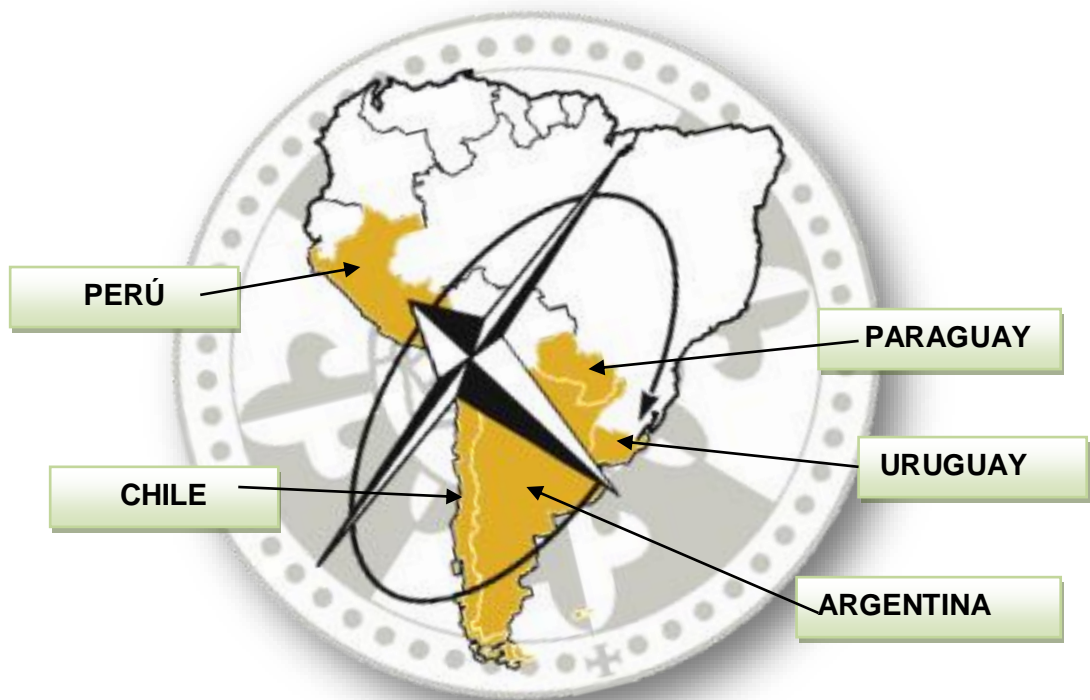
---

<sup>2</sup>Elaboración personal a partir del *Plan Marco General de Formación Congregacional. Dominicas de la Anunciata* (2014). SM: Madrid.

## ANEXO V

### PAÍSES QUE INTEGRAN LA PROVINCIA

### SANTA ROSA DE LIMA EN AMÉRICA DEL SUR



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Hermandades Dominicas de la Anunciata, 100 Años de Presencia en América del Sur 1908-2008,(2008,p.225)