



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULO Y COMUNIDAD
EDUCATIVA

***“PRÁCTICAS QUE CONFIGURAN UN LIDERAZGO DISTRIBUIDO
EN UN LICEO POLITÉCNICO DE LA COMUNA DE SAN MIGUEL”***

KAROLL YANINA LABRÍN BÓRQUEZ

Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en currículo y
Comunidad Educativa

PROFESOR GUÍA:
PABLO LÓPEZ ALFARO

SANTIAGO DE CHILE
JULIO DEL 2014

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a Blanca, Tania, Matías, y Rolando, mi familia, por su apoyo, motivación y alegría, los cafés y abrazos cuando lo necesitaba y la confianza que tienen en mí. Por ser mi pilar fundamental en mi vida, y por estar siempre cuando los necesito.

A mi profesores Francisco Osorio y Pablo López, por su disposición y dedicación en este largo proceso.

Por último, a mis amigas y amigos y mi familia del sur por su apoyo constante y su amor.

Finalmente, agradecer por ser ésta tesis sobre las "Prácticas que Configuran un Liderazgo Distribuido, parte del marco del proyecto Fondecyt: "Liderazgo Distribuido en Instituciones de Enseñanza Primaria: sus Antecedentes y Efectos en el Incremento de la Mejora Escolar, N 1130161. Muchas gracias por permitirme participar y ser parte de este maravilloso proyecto.

ÍNDICE

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Problema de Investigación y su Importancia.....	9
1.2. Interrogante de Investigación.....	13
1.3. Objetivos de Investigación.....	15
1.4. Justificación de la Investigación.....	16
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	
2.1 Antecedentes Empíricos.....	17
2.1.1. Concepto de Liderazgo Distribuido	17
2.1.2. Prácticas de Liderazgo Distribuido	32
2.2. Antecedentes Teóricos.....	36
2.2.1. Teoría de la Actividad.....	36
2.2.2. Teoría de la Cognición Distribuida	42
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	
3.1. Tipo de Diseño y Tipo de Investigación.....	45
3.2 Muestra.....	46
3.3 Técnicas de Recogida de la Información	47
3.3. Recogida de la Información y Análisis de los datos.....	48

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS	
4.1 Descripción del Colegio en General	52
4.2. Análisis de Datos.....	54
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	88
BIBLIOGRAFÍA.....	92

RESUMEN

Este estudio plantea como objetivo general: identificar las prácticas que configuran un liderazgo distribuido en un liceo politécnico particular subvencionado de la comuna de San Miguel, considerando para esto, las opiniones de los directivos y docentes del establecimiento.

Para este propósito se realizaron entrevistas semiestructuradas a los directivos y un grupo focal a los docentes de la institución educativa. Los discursos fueron analizados por medio de la técnica, teorización anclada.

En el análisis de los discursos de los docentes y directivos, identificamos temas emergentes, construimos tres categorías de análisis y analizamos las categorías desde las dimensiones que nacieron.

Las categorías obtenidas nos permiten concluir que no existen prácticas de liderazgo que configuren un liderazgo distribuido al interior del liceo, pero que tanto los docentes y directivos, las identifican como importantes dentro de un liderazgo educativo, pero no son llevadas a cabo, por el tipo de cultura institucional que rige en las relaciones humanas y en el tipo de liderazgo que poseen los directivos.

INTRODUCCIÓN

El siguiente estudio sobre las prácticas que configuran un Liderazgo Distribuido, desde los discursos de los docentes y directivos de un establecimiento educativo, es relevante de conocer, pues nos ayuda a construir un nuevo tipo de liderazgo, pertinente de llevar a cabo en nuestras instituciones educativas, por los constantes cambios sociales y las exigencias del mundo globalizado.

Además en nuestro país y en Latinoamérica no existen estudios sobre este tipo de liderazgo, pues no es conocido ni mucho menos es aplicado al interior de las escuelas, a diferencia de muchos países de la OCDE, como Finlandia, EE.UU., Francia, Japón, entre otros, en los cuales el liderazgo distribuido es llevado a cabo hace muchos años al interior de sus instituciones escolares como estrategia de mejoramiento educativo.

Sin duda, el Liderazgo Distribuido y su aplicación en las escuelas de diversos países del mundo, ha demostrado mejoras fundamentales en los aprendizajes de los estudiantes y en la gestión de las instituciones educativas, por ende, es fundamental indagar en este nuevo tipo de liderazgo y construir desde los propios actores algunas prácticas que lo configuren.

Para dar respuesta a nuestros objetivos analizamos la literatura internacional y diversos estudios sobre mejoramiento educativo y escuelas eficaces, además nos basamos en la teorías de la Cognición Distribuida y la Teoría de la Actividad, realizamos el estudio desde una perspectiva cualitativa, realizando entrevistas en profunda y grupos focales a los docentes y directivos,

de esta forma construimos categorías de análisis e identificamos algunas prácticas que configuran un liderazgo distribuido.

CAPÍTULO 1:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Problema de Investigación y su Importancia

En la actual sociedad moderna, las escuelas buscan y crean estrategias para mejorar los aprendizajes de sus alumnos(as), frente a esta realidad diversas investigaciones a nivel internacional enfatizan en la relevancia de un equipo directivo con liderazgo que contribuya activamente a fortalecer, apoyar e incentivar a la comunidad educativa (OCDE, 2009), en el proceso enseñanza – aprendizaje. La literatura señala la importancia de pasar de un liderazgo limitado a la gestión administrativa de las escuelas a un liderazgo para el aprendizaje, pues éste marcaría una diferencia en la calidad de los aprendizajes (Bolívar- Botía, 2010).

Murillo (2005) sostiene que la acción del liderazgo influye en la mejora de los resultados académicos del alumnado, asimismo el liderazgo es considerado como un factor clave en las políticas educativas de diversos países del mundo, como por ejemplo en la Unión Europea (UE), en el informe “Equality of Educational Opportunity Study”, y en la “Estrategia de Lisboa” (Comisión Europea, 2005), enfatizan en la importancia del liderazgo escolar para mejorar la calidad de la educación en los países de la UE.

Igualmente, en los últimos años se han realizado diversos estudios sobre efectividad educativa, con el objeto de mejorar los resultados en los aprendizajes de los niños y niñas a nivel educativo, (Purkey y Smith, 1983) estos estudios entienden por efectividad la disposición de ciertos medios para alcanzar fines pedagógicos, lo cual ha incluido la buena dirección como un

indicador de éxito, la cual discrimina entre “buenas” y “malas escuelas” (Ranson, 2008). Para algunos autores como Harris (2008) la buena escuela es aquella que construye comunidades de aprendizaje, crea ambientes de aprendizajes coherentes, estables e inclusivos donde todos los agentes educativos participan en la construcción del conocimiento, por lo cual contribuyen al mejoramiento de la educación.

En esta línea culturas anglosajonas, señalan que la dirección ejerce un control indirecto basado en estándares de acción denominadas “buenas prácticas” de gestión y organización de las escuelas (Calvo de Mora, 2011) enfocadas en proporcionar mejores aprendizajes a toda la población Escolar (Hofman, 2002). De este modo, los directivos serían los responsables de generar buenas prácticas al interior de las escuelas, entendidas éstas como, espacios de desarrollo profesional de sus docentes, y de aprovechamiento de las potencialidades de todos los alumnos(as). De acuerdo con Leithwood, Harris y Hopkins (2006), en el ejercicio de su rol, los líderes exitosos ejecutan el mismo repertorio de prácticas básicas, que sin bien son comunes, son pertinentes a cada contexto de la escuela, por ende, los miembros de una organización serán más eficaces con líderes que utilicen un estilo particular de liderazgo.

En el caso de Chile, al igual que en los ejemplos anteriores, el Ministerio de Educación ha puesto atención al liderazgo educativo de sus escuelas. Desde el año 2009, propuso como principal estrategia para el logro de mejores aprendizajes, la elaboración e implementación de Planes de Mejoramiento Educativo (PME), por parte de las escuelas, los cuales se enfocan en cuatro grandes áreas de gestión; Gestión del Currículum, Convivencia Escolar, Gestión de Recursos y Liderazgo Escolar. El estudio de López (2010), intenta confirmar la hipótesis de que la gestión escolar influye indirectamente en la

calidad, en la medida en que impacta en otros actores, especialmente los docentes.

Por ende, los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos(as) indirectamente, mediante su influencia sobre las personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre a qué dedicar su tiempo, atención y apoyo. De esta forma, una de las tareas centrales de la dirección escolar, es contribuir a mejorar las prácticas docentes y la actuación profesional del profesorado, con el objetivo último del incremento de aprendizajes del alumnado.

Frente a esta realidad, Richard F. Elmore (2000) propone dejar de proyectar en el liderazgo lo que deberían ser buenas cualidades del funcionamiento de la organización, y en su lugar abogar por un liderazgo distribuido entre todos los miembros (Harris, 2008), donde el compromiso y responsabilidad de la organización incluya a toda la comunidad, bajo formas de liderazgo compartidas o distribuidas. Así mismo Spillane (2008), señala que las condiciones del contexto organizacional así como las demandas de la sociedad hacen necesario la instauración de un liderazgo distribuido, el cual proporciona un nuevo marco conceptual o lente teórico que posibilita reconceptualizar y reconfigurar la práctica del liderazgo en las escuelas (Harris, 2009; Murillo, 2006). Por ende, el mejoramiento escolar se debe en gran medida al desarrollo de un entendimiento colectivo de los desafíos que enfrenta el sistema escolar.

De esta forma, los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos(as) dependen tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido (Spillane, 2006). Evidentemente, si el elemento central es el aprendizaje de los estudiantes, deben rediseñarse aquellas estructuras que hacen posible la mejora, al apoyar y estimular el

trabajo del profesorado en clase. En esta medida, los equipos directivos tienen que crear condiciones que apoyen la enseñanza efectiva, para lo cual tiene que rediseñar los contextos de trabajo y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser líderes pedagógicos de la escuela.

La distribución colaborativa caracteriza las prácticas de liderazgo, en éstas en liderazgo es compartido por varias personas, es por esto, que al interior de la organización dos o más líderes trabajan juntos, en un determinado lugar y tiempo, y llevan a cabo las mismas rutinas de liderazgo. Los estudios de liderazgo escolar destacan que éste es uno de los factores más significativos para el éxito de una escuela, pero pocos analizan específicamente cómo y cuáles son las prácticas de liderazgo distribuido que deben integrarse en la dirección de las escuelas.

Además como en la escuela confluyen múltiples visiones e intereses, la implementación de reformas debe considerar, el entramado de diferentes estructuras que se superponen y entrelazan al interior de las instituciones, según Cuban (2008), el fracaso de las reformas radica precisamente en que las comunidades y los grupos no reconocen los objetivos de la reforma como propios la política debe encontrarse con las realidades del aula y las comunidades a las que va dirigida. La falta de reconocimiento de la realidad de la escuela produce un desencuentro entre la política educativa y la práctica educativa, lo que genera el fracaso en la implementación, de allí la importancia de reconocer el rol de los distintos actores del proceso educativo a la hora de emprender la implementación de las reformas (Fullan, 2006; Spillane, 2004).

1.2. Interrogante de Investigación

De este modo, es menester conocer la realidad desde los propios actores, y desde ella realizar los cambios sociales necesarios para la actual sociedad del conocimiento, alejándonos de modelos de planificación racional de reformas internas como los modelos burocráticos de gestión escolar, se vuelve a confiar en los propios establecimientos y en sus líderes para generar internamente sus procesos de mejora.

Cualquier iniciativa de mejora debe pasar por lo que sucede en cada escuela y esto depende en gran medida, como factor catalizador, del liderazgo directivo (Lehtwood 2009), en palabras de Sergiovanni (2000), las actuales teorías de liderazgo son excesivamente racionales y limitadas, enfatizan en la fonética del liderazgo, es decir, en qué hace el líder y con qué estilo, por lo cual es necesario investigar desde los propios actores, añadiendo la semántica del liderazgo, entendido como el significado que tiene el liderazgo de los directivos sobre los demás y qué acontecimientos derivan de ella.

En relación a lo anterior, es que surge esta investigación desde un enfoque cualitativo, pues el objetivo es comprender, reconocer y analizar las prácticas que configuran un liderazgo distribuido, las cuales se desarrollan en las interacciones de los líderes con las personas que dirigen (Spillane, 2006).

Desde este enfoque analizaremos las interacciones en un liceo politécnico de la comuna de San Miguel, tratando de vislumbrar las prácticas que configuran un Liderazgo distribuido y si es que se generan prácticas de liderazgo Distribuido por medio de entrevistas semiestructuradas y focus group, con los docentes y directivos.

Por la falta de investigaciones en Chile sobre el Liderazgo Distribuido y la importancia que éste tiene en diversos países del mundo, es que surge esta investigación con el objetivo de identificar las prácticas de liderazgo necesarias para llevar a cabo un liderazgo distribuido entre los agentes educativos, pero desde sus propias percepciones, proponiendo de esta forma un nuevo modelo de dirección que contribuya al mejoramiento del proceso enseñanza y aprendizaje de los alumnos(as).

Frente a esto, es que emerge la siguiente interrogante **¿Cuáles son las prácticas que configuran un Liderazgo Distribuido en un establecimiento educativo?**

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo General:

Identificar las prácticas que configuran un Liderazgo Distribuido en un establecimiento politécnico de la comuna de San Miguel.

1.3.2. Objetivos Específicos:

- Identificar las prácticas que configuran un Liderazgo Distribuido, según la literatura especializada.
- Describir las prácticas de Liderazgo Distribuido, desde la perspectiva de los directivos del establecimiento.
- Describir las prácticas de Liderazgo Distribuido, desde la perspectiva de los docentes del establecimiento.
- Comparar la valorización de las prácticas que configuran un liderazgo distribuido con la presencia de éstas en los directivos y docentes del establecimiento escolar.

1.4. Justificación de la Investigación

Una primera revisión de la literatura en relación al liderazgo distribuido, permite dar cuenta de que este tema no ha sido abordado en Chile, pues en términos prácticos en nuestro país estamos aún en el análisis del liderazgo transformacional, incluso en el Manual para el Buen Director del Ministerio de Educación, evidenciamos los principios del liderazgo Transformacional como necesarios de llevar a cabo al interior de nuestras escuelas, además sólo existen investigación sobre liderazgo transformacional y transaccional, desde los directores, los docentes, tanto cuantitativo como cualitativo. Así lo hace notar López (2013) señalando que existe un número muy reducido de investigaciones, las cuales pertenece a países de la OCDE, pero en Chile investigaciones al respecto no encontramos.

Frente a esto resulta interesante indagar en la percepción de los directivos y docentes sobre las prácticas que configuran un liderazgo distribuido. Esto podría servir como apoyo para crear estrategias de liderazgo distribuido, y posteriores capacitaciones con el objeto de mejorar las prácticas de liderazgo educativo de nuestro país.

Por todo lo anterior, esta investigación pretende ser un aporte en esta dirección, dando luces sobre un tema que no se ha estudiado en Chile, pero que se emplea en países desarrollados como política educativa, y que ha dado buenos resultados en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

CAPÍTULO II:

MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes Empíricos

2.1.1. Concepto de Liderazgo Distribuido

En la actualidad, el liderazgo escolar se ha transformado en un tema de gran preocupación al interior de las políticas educativas de diversos países a nivel mundial, dado que desempeña una función decisiva en la mejora de los aprendizajes de los alumnos(as) (Riveros, 2011). Diversas investigaciones referentes a la eficacia y mejora, han destacado de forma sistemática el rol significativo del liderazgo escolar de hacer más eficaces a las instituciones educativas (Barry, 1991; Murphy y Datnow, 2003) al moldear ciertas condiciones en las que se enseña y se aprende.

Estas condiciones son generadas por los líderes escolares, y contribuyen indirectamente sobre los aprendizajes del alumnado, pero están mediadas en gran parte por los docentes, las prácticas en el aula y el ambiente en la escuela, por ende, la función los líderes es ayudar a crear las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje eficaz (Heck y Hallinger, 2005).

Ciertamente, las escuelas se encuentran bajo una enorme presión para cambiar la forma de enseñar y transmitir los conocimientos a los estudiantes, a causa de los cambios vertiginosos de la sociedad moderna, en donde las economías son cada vez más globalizadas y basadas en el conocimiento. La finalidad del liderazgo educativo entraña manejar con eficacia los procesos de cambio en la enseñanza de las escuelas, para lograr mejores resultados dentro de la dinámica de las organizaciones estudiantiles se enfatiza en un mayor

control sobre los procesos (Muñoz, 2005), de esta forma, al tener una mayor intervención durante el proceso enseñanza-aprendizaje, los resultados de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes serían mejores.

De acuerdo con Leithwood (2005), los líderes escolares deberían orientarse a la planificación de forma estratégica de las actividades y acciones de la organización para lograr sus metas institucionales. Esto conlleva, interpretar los resultados, atender a los procesos y dominar ciertas habilidades para administrar la escuela e influir en los otros, entonces, el liderazgo educativo es un *proceso de influencia* (OCDE, 2001) por parte de los líderes de una escuela sobre su comunidad educativa.

El autor Yulk (2002) al respecto señala que muchas definiciones acerca de liderazgo enfatizan en que una persona o grupo ejerce influencia intencional sobre otras personas o grupos con el objetivo de organizar las actividades y las relaciones al interior de una organización. Logrando atraer a toda la comunidad escolar en un proyecto educativo común de mejoramiento de la educación, en el cual todos los actores educativos se apropien del objetivo de la institución de que los estudiantes aprendan y logren trabajar los recursos pedagógicos y humanos en beneficio de la meta compartida por todos (Horn y Marfán, 2010).

Desde las diversas investigaciones sobre eficacia y liderazgo educativo, entenderemos Liderazgo Educativo como una propiedad emergente que caracteriza a los grupos humanos al interior de las escuelas (Gronn, 2002 y Spillane, 2006). Esta propiedad, es producto de las interacciones entre los sujetos de una comunidad educativa, estas prácticas han sido diseñadas por los miembros de ésta para influir socialmente sobre los demás, en sus conocimientos, motivaciones, sentimientos y prácticas al interior de la institución escolar.

El liderazgo educativo, caracterizado por la preocupación de todos los integrantes de una comunidad educativa a alinearse sobre un objetivo o meta común, para lograr el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes, como proyecto común, en el cual todos y todas buscan mecanismos y estrategias para lograr mejores resultados académicos, es conocido como Liderazgo Distribuido, este tipo de liderazgo es el que analizaremos en la siguiente investigación.

El liderazgo distribuido tiene diversas definiciones y significados por las diversas investigaciones a nivel internacional que existen sobre este tema (Kets de Vries, 1999; Elmore, 2000; Spillane y col. 2001, Gronn, 2002; Kennedy y col. 2004; Fullan, 2006, entre algunos). El término liderazgo distribuido fue acuñado por Gibb (1969), este autor define al liderazgo como una acción que se da en un grupo de personas, con el propósito de satisfacer las necesidades individuales de cada miembro a partir de la interacción con los otros. Las principales investigaciones que han influido en la evolución del concepto de liderazgo distribuido corresponden a Spillane et al. (2001) y Elmore (2000). Este último autor define al liderazgo distribuido en términos prácticos como un conjunto de orientaciones y direcciones. Coherentes a una cultura común y objetivos compartidos. Spillane y col. (2001), explica al liderazgo distribuido como una actividad y no un puesto, en donde las acciones de varias personas y sus prácticas contribuyen al desarrollo de un fin común.

Spillane, Halverson y Diamond (2001), señalan que las tareas del liderazgo se distribuyen entre varios líderes, pero éstas no son suficientes por sí solas. Estos autores enfatizan en que el liderazgo distribuido es más que la distribución de funciones, se refiere a un proceso de pensar y actuar frente a una determinada situación, empleando las habilidades y conocimientos de los sujetos idóneos para resolver los problemas de un suceso concreto y

específico, con el objetivo de facilitar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Para Spillane y col. (2001), en el liderazgo distribuido, los líderes escolares participan en la definición de las metas institucionales, son parte de la creación y formulación de éstas, así como también las llevan a cabo a nivel macro y micro (en la escuela y en el aula), de esta forma el liderazgo no es ejercido sólo por un sola persona, sino que es compartido entre varios.

En el estudio de Spillane y col. (2001) sobre tres escuelas de Chicago, ilustran el argumento general del liderazgo distribuido, en el cual se basa en la preocupación por potenciar las habilidades de las personas que componen la organización, y la construcción del conocimiento mediante el trabajo colaborativo éntrelos sujetos, la retroalimentación y el trabajo en función de un objetivo común, como lo es el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo al interior de la escuela.

Lo anterior se evidencia en el estudio de Spillane y col. (2001), pues en una de las escuelas los resultados arrojaron la constante preocupación por mejorar la educación de la institución educativa, desde las propias necesidades de los estudiantes, y los esfuerzos para lograr mejores resultados pedagógicos, por lo cual, crearon un proyecto institucional para el desarrollo profesional de los docentes, analizando a través de él las prácticas educativas de los profesores, su trabajo, necesidades y capacidades. Cada trimestre la directora se reunía con los docentes para discutir sobre los planes de enseñanza, dando lugar a la construcción colectiva de los saberes institucionales por enseñar al alumnado.

Según diferentes investigaciones (Kets de Vries, 1999; Gronn, 2002; Bryant, 2003) el liderazgo distribuido es una propiedad emergente de un grupo o red de individuos que interactúan entre sí, el liderazgo distribuido se define entonces *“como la influencia estructurada atribuible a los miembros de la organización que actúan en concierto”* (Gronn, 2002:28).

El trabajo etnográfico de Kets de Vries (1999) a los pigmeos es un claro ejemplo de cómo una comunidad lleva a cabo un liderazgo distribuido, pues trabajan en equipo, confían entre ellos mismos, se apoyan mutuamente, y existe respeto entre los miembros de la comunidad. En esta investigación Vries (1999), identificó prácticas de liderazgo distribuido, que comprueban la cualidad de éste, de emerger de un grupo de forma natural. Este autor al observar a los pigmeos señaló, la importancia que la comunidad le otorga al diálogo abierto y a la participación de los integrantes de la comunidad, en la toma de decisiones de todo el grupo humano, además ellos construían metas comunes y las compartían entre todos, al igual que sus valores y creencias. Los objetivos personales eran subordinados a los objetivos del grupo.

Bryant (2003) al igual que Kets de Vries (1999) examinó una comunidad no occidental, en su estudio explora la idea de que el liderazgo no es ejercido por una sola persona, sino por todos los miembros de la tribu conjuntamente, y lo comprueba empíricamente. Esto se enlaza con la teoría de la actividad social de Wenger (2000), el cual plantea que las organizaciones comparten un emprendimiento en común, una identidad dada por la pertenencia a la comunidad, y un repertorio de recursos simbólicos y materiales.

Wenger (2000), no menciona explícitamente el liderazgo distribuido ni lo define, pero su planteamiento sobre la comunidad de práctica contiene características similares al liderazgo distribuido, como por ejemplo: la

participación (hacer las cosas en conjunto, incluyendo la ayuda y el apoyo mutuo), la imaginación (imágenes sobre la misma comunidad, analizando falencias para realizar posibles mejoras) y alineación (proceso de coordinación de perspectivas, interpretaciones y acciones para realizar y cumplir un objetivo más amplio y general de la comunidad).

Este autor se suscribe a la teoría de la actividad social y conceptualiza las comunidades de práctica como organizaciones sociales de aprendizaje que poseen dos componentes: la competencia establecida en el tiempo, es decir, lo que las lleva a actuar y ser reconocida como miembros competentes y la experiencia en curso del mundo como un miembro de la comunidad. Las personas aprenden a pertenecer en una comunidad a través del aprendizaje social, es decir, trabajando en ella junto con los demás miembros. De esta forma, las comunidades de práctica dependen de un liderazgo interno múltiple.

Esto contrasta con el liderazgo como fenómeno que surge de una persona, para Gronn (2002) la idea central del liderazgo distribuido no son las personas sino la agencia en conjunta estructuralmente limitada, o el trabajo realizado de forma concertada entre los miembros de una organización educativa. Esta acción concertada entre un grupo de personas, se caracteriza por la colaboración espontánea de parte de los sujetos frente a una actividad, los miembros de una comunidad educativa, con diferentes habilidades, conocimientos y de distintos niveles de la organización se unen, para trabajar en conjunto y retroalimentarse en función de una tarea determinada, durante el tiempo que dura dicha tarea.

En la investigación de Bryant (2003) también se reflejan características del liderazgo distribuido a partir del liderazgo descentralizado, Bryant (2003), plantea que el rol del líder es una posición transitoria, pues el liderazgo se

encuentra en la comunidad y no en una sola persona. En cualquier momento uno de los miembros o varios pueden ser líderes, esto depende del momento y la necesidad de la organización, por ende, la autoridad es específica a una determinada situación, y finaliza cuando la necesidad ha sido satisfecha.

Keyst de Vires (1999) y Bryant (2003) enfatizan en la importancia del contexto social y cultural de cada organización tanto para el análisis como para la implementación de nuevas prácticas sociales y educativas. Aportando en la caracterización del liderazgo distribuido la importancia de los valores macro-culturales en lugar de los valores de la organización o individuo micro-culturales.

Gronn (2002), a su vez, señala que las personas trabajan y participan de una actividad dentro de un marco implícito de entendimientos, los cuales son intuitivos y emergentes. Este autor hace hincapié que las relaciones entre las personas están en constante movimiento, en el cual las acciones circulan de una persona a otra, de acuerdo con el contexto social. Las acciones de las personas circulan, reaccionan y contribuyen al desarrollo de las tareas al interior de las instituciones escolares.

Esto significa que el liderazgo se distribuye entre los miembros de una comunidad educativa, y tal distribución implica la creación de estructuras de autogestión escolar (Bush, 1999), mediante líderes intermedios (middle leadership) encargados de gestionar estándares y competencias en un grado o ciclo. Este equipo de tutores y directivos de área y departamento, coordinados por la dirección, constituyen el gobierno de cada centro escolar basado en una estructura de distribución de poder, es decir, al interior de la organización escolar existen líderes formales correspondientes al grupo directivo, y los

líderes informales (docentes) quienes colaboran y participan activamente en los cambios al interior de las escuelas (Spillane, 2006).

Blase, J. y Blase, j. (2010), en su investigación sobre la gestión compartida señalan la importancia de la participación de los profesores en la toma de decisiones del establecimiento educativo, los directores eficaces no contradicen las decisiones de los docentes, los motivan a participar al interior de las comisiones, al igual que Keyst de Vires (1999) enfatizan en la construcción de la confianza, el desarrollo de la comunicación abierta, el intercambio de los conocimientos, la creación de consenso, y la búsqueda de soluciones frente a los problemas de forma colectiva.

Los líderes formales requieren coordinar y supervisar todo el liderazgo distribuido entre los integrantes de la organización educativa, desarrollando capacidades en los demás para ejercer liderazgo y generando una retroalimentación permanente en relación al trabajo de los líderes informales. De acuerdo a la investigación de Kenneth Leithwood (2009) la distribución del liderazgo a otras personas *“no se traduce en una menor demanda de liderazgo hacia quienes detentan cargos de liderazgo formal. Sin embargo, sí se traduce en una mayor demanda de coordinar quién desempeña qué funciones de liderazgo, desarrollar destrezas de liderazgo en las demás personas y monitorear el trabajo de liderazgo de dichas personas, entregándoles retroalimentación constructiva sobre sus esfuerzos”* (Leithwood, 2009, pág. 128).

Esta estructura queda justificada, en palabras de Leithwood, Harris y Hopkins (2007), por la influencia indirecta de estos líderes en los resultados escolares: todos los(as) líderes con éxito siguen el mismo repertorio de prácticas; la cercanía a cada estudiante es un valor añadido al rendimiento

escolar positivo, la distribución del liderazgo permite comprender e interpretar los problemas de aprendizaje escolar y, finalmente, la diseminación y control de consignas, normas, propuestas u otras directrices son eficientes si se realizan mediante la distribución de líderes especializados en edades y contenidos escolares concretos.

De esta forma, la mejora en los aprendizajes educativos se logra en la medida en que se realiza una acción en conjunta, debe existir concordancia en las acciones que se instauran como ineludibles, con lo cual es vital generar equipos de trabajo que se dispongan a desarrollar obligaciones que los transfieran hacia un fin compartido (Crawford, 2005). En este sentido, los directivos van proponiendo metas, realizan un filtro catalizador y generan un clima de confianza y cooperación entre los actores educativos de una escuela.

En el liderazgo distribuido, según la investigación de Harris y Chapman (2002), es aquel donde todos los miembros de la comunidad escolar ponen en movimiento sus capacidades para el logro de metas comunes (Desde esta lógica el papel del profesorado, supone apropiarse de su rol profesional, superando el aislamiento y el individualismo habitual, aflorando sus talentos y conocimientos en servicio de la comunidad, ejerciendo funciones de liderazgo en diversas funciones y ámbitos (Elmore, 2000), es por esto que se plantea que las limitaciones entre líderes formales e informales se disipan y dispersan en lo colectivo.

Sin embargo, es fundamental mencionar que la distribución del liderazgo no significa delegar funciones o asignar tareas, el autor Leithwood (1996), plantea que no se trata de que cada uno desarrolle lo que estime conveniente; en este sentido los directivos tendrían la responsabilidad de coordinar el equipo de trabajo que constituye a la organización, bajo ciertos principios establecidos

por consensos amplios en torno a metas significativas para la organización, por lo cual, el líder o los líderes motivan y apoyan a las personas en esa dirección.

Una propiedad del liderazgo distribuido sería el trabajo en equipo, pues toda la comunidad escolar moviliza sus esfuerzos en función de un objetivo compartido, además las decisiones son entendidas como una empresa colectiva y no como la función de un sólo individuo. En palabras de Longo Martínez, *“el liderazgo distribuido quiere decir la realización de las tareas propias del liderazgo se extiende en muchas más personas que se ven impulsadas a liderar al mismo tiempo que realizan sus actividades profesionales ordinarias”* (2008; 86).

La idea general del liderazgo distribuido es descentralizar la gestión escolar dando a las partes interesadas, padres, maestros, estudiantes y directivos, mayor autonomía y autoridad sobre las decisiones institucionales. Por esta razón, es importante no descuidar los niveles de participación de los grupos y comunidades en la toma de decisiones, sobre el supuesto de base que las comunidades pueden administrar sus recursos con mayor efectividad y eficiencia, dado que ellas conocen mejor que nadie sus propias necesidades, todos los interesados reconocen los valores y saberes de los demás, de tal forma que las responsabilidades se asuman equitativa y colectivamente (Heck y Hallinger, 2005).

Spillane (2001) sostiene, la construcción del conocimiento es un proceso colectivo, en el cual los líderes escolares toman un rol protagónico en la definición de tareas y en su ejecución. Las personas trabajan en conjunto para poner en común iniciativas y experiencias, por lo cual el resultado es mayor y más general que la suma de las acciones individuales. Para Bryant (2003) el liderazgo escolar no está localizado en una persona sino que en la comunidad,

por ende, cada sujeto ocupa un rol de liderazgo en diversas situaciones y momentos, siempre en beneficio de la comunidad en general.

Por ende, los directivos son generadores de liderazgos distribuidos en la escuela, activan las habilidades y capacidades de liderazgo en las personas que constituyen la institución educativa, las ayudan a comprometerse consigo mismas para el logro de objetivos organizacionales y colectivos. Dando espacio a la experimentación, la aportación e iniciativa de los otros. Motivan el trabajo colaborativo, la construcción de comunidades de aprendizajes y redes interdisciplinarias (Longo, 2008).

Este modelo de distribución o delegación del liderazgo se define desde dos aproximaciones, para Spillane (2006) desde la teoría de la cognición distribuida, la cual subraya que el conocimiento humano y la cognición no están condicionados en el individuo sino también en espacios de memoria distribuidas en hechos, o en el conocimiento de los objetos de nuestro entorno (Hutchins, 1995), además según Longo (2008) la distribución es organizativa, pues conecta los aspectos de la cultura, identidad y estructura (características propias de la organización, del contexto y de las personas) con el entorno de los sujetos.

La Cognición Distribuida se centra en la manera en que el conocimiento es transmitido entre los actores de un sistema y cómo la información necesaria para cooperar es propagada a través de estados de representaciones y artefactos. Desde la teoría de la Cognición, el liderazgo distribuido sería una estrategia basada en acciones cognitivas relacionadas con la toma de decisiones y la resolución e interpretación de problemas, así como también del análisis de las situaciones necesarias para generar mejores resultados y la coordinación de los docentes que trabajan con el mismo grupo de estudiantes.

Gronn (2002) proporciona la segunda aproximación desde la teoría de la actividad, y se basa y apoya en una serie de estudios empíricos de investigadores en diversos campos. Analiza la práctica del liderazgo distribuido como un trabajo colaborativo y en grupos en general, para resolver problemas al interior de las instituciones pedagógicas, además identifica cómo los aspectos sociales influyen en la forma de actuar de los grupos humanos. A partir de esto, el autor sugiere inicialmente que el liderazgo distribuido tiene dos perspectivas de análisis.

El liderazgo distribuido para Gronn (2002) es disperso y no se centra en un solo individuo o en un solo nivel, es en forma numérica o aditiva en una organización o sistema puede identificarse como la suma de conductas de liderazgo, de muchos o de todos los miembros de una organización estudiantil, a su vez es agregada porque cuentan los actos y las funciones de los docentes, consejos escolares, grupo directivo, estudiantes y director de un establecimiento, es decir, importan todos los miembros que integran una institución educativa.

El concepto aditivo del liderazgo distribuido tiene que ver con la importancia que tiene cada integrante de la organización, sin importar su puesto de trabajo, al interior de la escuela, lo realmente predominante es que pueda ejercer una función de influir sobre los demás, esta influencia es un fenómeno coral, en el que intervienen diversas personas, conocimientos y habilidades, desplegados desde posiciones tanto formales como informales (Leithwood, 2005; Goleman, 2002). Por lo cual, en el liderazgo distribuido según López (2003), lo importante al interior de la organización escolar son los grupos no los individuos, el liderazgo se entiende como una propiedad organizativa al igual que para Longo (2008), el liderazgo es una función desarrollada a través de los

distintos roles de la organización y no como un conjunto de acciones asociadas a una determinada posición o rol.

La segunda perspectiva de Gronn (2002), define al liderazgo como una “acción concertada”, en donde el liderazgo distribuido es un fenómeno caracterizado por la práctica de reciprocidad, trabajo colaborativo, y la democratización del liderazgo en las instituciones educativas. Trasciende los mandatos formales, surge de las acciones cooperativas de los dirigentes, así como los compromisos que se asumen en el trabajo entre los sujetos, el liderazgo se expande a toda la comunidad escolar y el contexto de la escuela. Cuando las ideas y acciones son reconocidas por otros, el liderazgo se vuelve evidente, pues todos los integrantes de una organización se reconocen como importantes al momento de resolver los problemas y tomar decisiones.

El liderazgo distribuido es una acción concertada pues las personas trabajan juntas de tal forma que ponen en común su iniciativa y experiencia, el resultado es un producto o energía que es mayor que la suma de sus acciones individuales. Por lo cual las escuelas que utilizan el liderazgo distribuido, tienen una jerarquía aplanada en palabras de Gronn (2008) la estructura de poder es “heterarquía”, pues el liderazgo es compartido lateralmente, y las decisiones son tomadas por los miembros de la organización que tienen tanto estatus como experiencia, de esta forma, las personas tienen autoridad y son responsables de las decisiones y los resultados. Los compañeros reconocen esta condición y experiencia, los maestros y líderes organizan sus acciones considerando sus propias habilidades, las de los demás miembros de la comunidad y el sentido de pertenencia colectivo de todos.

Por ende, esta visión del liderazgo distribuido incorpora las actividades de la totalidad de los integrantes de una escuela, extendiendo las prácticas de

liderazgo sobre todos los integrantes del centro escolar en su interacción, de esta manera los miembros de una organización educativa comparten la toma de decisiones y la realizan las tareas que a cada uno le corresponde (Spillane, Halverson y Diamond, 2004). En el mismo sentido, la OCDE (2009) define al liderazgo distribuido como: *“Un concepto más amplio en el que la autoridad que guía no reside sólo en una persona, sino que puede distribuirse entre diferentes personas dentro de la escuela y fuera de ella... el liderazgo escolar puede abarcar a personas que ocupan varios puestos y funciones, como directores, los adjuntos y los subdirectores, los equipos de liderazgo escolares y el personal de nivel escolar implicado en tareas de liderazgo”* (2009, pág. 19).

Entonces, la distribución del liderazgo tiene su punto de partida en la división del trabajo, considerando las funciones, actividades y tareas de cada miembro de la organización, de forma controlada y organizada. Esto se refiere a que las funciones y obligaciones se distribuyen por una estructura organizacional previa o emerge de forma espontánea para enfrentar los requerimientos de alguna tarea. (Gronn, 2006; Spillane 2004).

Bennett (2003) considera que el liderazgo distribuido, es una característica emergente e inherente al grupo social, de tal forma que la “acción concertada” responde a necesidades y oportunidades situacionales del colectivo educativo. El liderazgo distribuido se lleva a cabo dentro de un conjunto de relaciones compartidas en las cuales interactúan el conocimiento especializado y la iniciativa. Por consiguiente, el liderazgo distribuido puede tomar una forma institucional a largo plazo por medio de la transformación de las estructuras jerárquicas en estructuras de equipo o comités.

Otra característica del liderazgo distribuido según Bennett (2003) es que es fluido, no está restringido por la función o puesto formal, sino que lo define el

conocimiento especializado, las habilidades inmediatas y pertinentes, y la creatividad en el contexto de las situaciones específicas. Pero este tipo de liderazgo sólo es posible en un ambiente de confianza y apoyo mutuos que se convierta en una parte integral del contexto organizacional y cultural interno. Este ambiente puede requerir una línea más difusa entre los equipos de liderazgo.

En tanto, lo que el liderazgo en la escuela requiere es la transferencia y difusión del liderazgo, es decir, se debe distribuir entre los miembros de una organización educativa, creando redes de relaciones que se desarrollen en su interior y generen intercambios de conocimientos basados en la confianza, en el diálogo recurrente sobre los objetivos comunes, el sentido de las acciones de cada miembro de la organización, las metas personales y los valores subyacentes (Longo, 2008).

En síntesis, el liderazgo distribuido es la promulgación de diversas funciones de liderazgo entre los grupos directivos, los miembros de la comunidad educativa y las situaciones de la enseñanza y el aprendizaje. El conocimiento y la pericia que contribuyen al liderazgo eficaz se sirven de las interacciones y las interdependencias entre los participantes y las situaciones. Estas interacciones pueden asumir varias formas de liderazgo, incluyendo la distribución colaborativa, colectiva y coordinada, cada una de las cuales denota una forma diferente de distribución apropiada para labores y actividades específicas (Spillane, 2004).

Hargreaves y Fink (2006) afirman que el liderazgo distribuido no es un fin en sí mismo; más bien, la manera en que se distribuye y la razón tras dicha distribución determinan el éxito de la práctica. Según estos autores, cada patrón de distribución tiene puntos fuertes y débiles, según el contexto escolar. Los

líderes escolares necesitan estar “alfabetizados contextualmente” (Portin, 2006), debido a que cada escuela vive cotidianamente diversas realidades y se constituyen con diferentes personas, conocer el contexto de cada institución influye entonces, en el ejercicio exitoso del liderazgo.

2.1.2. Prácticas de Liderazgo Distribuido

Por otra parte, las prácticas de liderazgo afectan directamente en el trabajo docente e indirectamente en los aprendizajes de los estudiantes. El liderazgo interviene tanto en la motivación, habilidades y condiciones de los docentes, lo cual se traduce en un mejor o peor desempeño del profesorado, y de las prácticas educativas que éstos generan al interior del aula con sus alumnos(as), como en los aprendizajes que adquieren los estudiantes, al interactuar con sus profesores.

Por lo cual, Leithwood (2006), señala la importancia de establecer ciertas prácticas básicas y comunes de liderazgo en las escuelas, basadas en cuatro principios: Establecimiento de objetivos comunes como institución y grupo humano; Rediseño de la organización, estableciendo condiciones optimas de trabajo, que impliquen recursos y espacios de estimulación de las habilidades de los docentes; Desarrollar personas, generando espacios de diálogo y construcción de conocimiento; Gestionar la instrucción, gestión de prácticas asociadas al aula y la supervisión de las clases, apoyadas de una retroalimentación.

Las prácticas de liderazgo definidas por Leithwood (2006), corresponden a prácticas de Liderazgo Distribuido, pues son aquellas acciones en las cuales los líderes facilitan el trabajo de los demás miembros de la organización, contribuyen a mejorar las prácticas docentes y la actuación profesional del

profesorado, establecen una dirección (visión, expectativas, metas de grupo), potencian el desarrollo profesional de los docentes, rediseñan la organización y gestionan programas de mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

El estudio de Leithwood *¿Cómo Liderar las Escuelas? Aportes de la investigación* (2009) sostiene que las estructuras jerárquicas al interior de las escuelas deben ser reemplazadas por estructuras más planas, generadoras de equipos de trabajos con responsabilidades significativas en la toma de decisiones. Los profesores puedan desarrollar las destrezas necesarias para ejercer liderazgo en forma efectiva, por ende, los directores demuestren su disposición a compartir el liderazgo con los profesores y los motiven en sus funciones de liderazgo de forma constante, proporcionen recursos e incentivos dentro de la escuela para sus docentes y miembros de la comunidad educativa.

Para la OCDE (2009), la distribución del liderazgo entre varias personas fortalece la administración, por lo cual, distribuir el liderazgo entre diferentes personas y estructuras implica redefinir las responsabilidades del liderazgo, promoviendo el trabajo en equipo entre los directivos y los docentes, participando en evaluaciones, rindiendo cuentas sobre las acciones y medidas tomadas para mejorar los aprendizajes y fijando metas en conjunto, además el grupo de gestión, tiene que proporcionar a sus miembros espacios e instancias para que las personas que componen a la organización educativa desarrollen sus habilidades y se capaciten en tanto en sus respectivas áreas como en el liderazgo escolar eficaz. También es importante el apoyo a los consejos escolares, estableciendo de forma clara sus funciones y responsabilidades, valorando sus experiencias y habilidades de sus miembros.

Las escuelas de Finlandia son un ejemplo de la aplicación del liderazgo distribuido, los directores de los establecimientos educativos por ley, deben ser profesores y en su mayoría realizan clases al interior de las aulas por algunas horas semanales. Ese contacto constante con la docencia y el foco en el aprendizaje cotidiano de sus alumnos(as) facilita el liderazgo compartido, horizontal. El mejoramiento del sistema, se basa en redes, apoyos y autoevaluaciones basadas en las interacciones y en la retroalimentación, más que en intervenciones punitivas. Los docentes y directores son considerados expertos al interior de la sociedad, su trabajo es fundamental para los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood, 2009).

En Finlandia, las prácticas de liderazgo distribuido son en sí mismas una instancia de aprendizaje, pues basa el progreso de la escuela en procesos constantes de autoevaluaciones que son incorporados en las evaluaciones a nivel nacional. La política educativa tiene sus fundamentos en la propia cultura y organización de cada institución educativa, en las cuales tanto los directivos como docentes son considerados “sociedades de expertos” (Gajardo, 2010) de índole cooperativo, colaborativo y resolutivo, debido a que comparten problemas y buscan en conjunto las soluciones a éstos.

James Spillane (2006), afirma que el liderazgo surge en las interacciones de los grupos al interior de las instituciones educativas y no como una función individual, y su práctica se evidencia en los tipos de interacciones entre los sujetos y los grupos. Cuando dos o más individuos trabajan al mismo tiempo y en el mismo lugar, hablamos de Distribución Colaborativa, es decir es cuando los integrantes los líderes realizan la misma actividad, en cambio cuando los líderes trabajan de manera interdependiente en lugares y momentos diferentes, las actividades que realiza cada líder o grupo de líderes complementa la tarea de los demás, y la actividad de los demás ayuda en la

construcción de un logro final y común, la diferencia radica es que cada uno tiene una función especial y específica, esto para el autor es Distribución Colectiva.

Cuando las acciones son secuenciales, como en una carrera de relevos, es decir, la actuación de cada miembro se coordina en función del objetivo final, por lo cual, estas acciones son planificadas y distribuidas precisamente según determinadas funciones y tiempos, con el objeto de lograr una meta a partir de pasos preliminares y a causa de una secuencia de hechos y personas.

Para Hartley y Allison (2000) el liderazgo distribuido es ejercido por los sujetos que construyen alianzas, redes de apoyo, sistemas y culturas de colaboración para trabajar de forma interinstitucional, esto a consecuencia natural de nuevas formas colaborativas de trabajo en equipo y de estructuras más planas. Se desarrollan y mantienen relaciones de confianza social y potencian la interconexión entre el hogar, la escuela y la comunidad (Harris y Chapman, 2002).

2.2. Antecedentes Teóricos

Para entender el liderazgo distribuido desde el plano teórico ocuparemos dos teorías fundamentales la Teoría de la Actividad y la Teoría de la Cognición Distribuida.

2.2.1. Teoría de la Actividad

La teoría de la Actividad fue impulsada desde tres enfoques, el primero lo consolidó Vygostky (1978), el segundo fue planteado por Leontiev (1981) y el tercero lo trabajó Engestrom (2001). Lev Vygostky en 1978 crea un modelo triangular para explicar el comportamiento social, expresado comúnmente como la tríada del sujeto, objeto y artefacto mediado. Este autor señala que toda acción humana (sujeto) está mediada por diversos instrumentos culturales y sociales (artefacto mediador), por lo cual, el sujeto se debe entender desde su contexto social como inseparable de su medio.

Para Vygostky (1979) los procesos psicológicos de las personas se forman en la sociedad producto de la actividad que establece el sujeto con los objetos y el contacto con otras personas. De esta forma, el desarrollo de cada sujeto, y la formación de conceptos primero aparece en el ámbito social y luego en lo individual, todas las funciones de la mente se originan entonces en las interacciones de los individuos. La memoria colectiva, la atención conjunta, la opinión pública, entre otras, existen primero en el plano social y posteriormente son aprendidos e interiorizados por los sujetos.

Las personas internalizan los conceptos sociales por medio de la dialéctica entre lo social y lo individual, esta relación es mediada semióticamente, es decir, interiorizan signos e instrumentos sociales que han sido definidos culturalmente, por medio del lenguaje, en las interacciones tanto

a nivel micro por la influencia de la familia y el contexto social, y en un segundo nivel, las influencias del nivel macro referidas a las instituciones sociales como la escuela.

De esta forma, podemos señalar que las funciones mentales superiores de los seres humanos, están mediadas culturalmente, por los artefactos sociales correspondientes a la herencia cultural con la que nos ponemos en contacto desde que nacemos, los cuales no sólo son parte de los procesos mentales sino que también los moldean y transforman. Cada acción humana estaría condicionada por la cultura, la historia, las instituciones y el contexto en el cual se lleva a cabo (Cole y Wertsch, 1996).

Los signos son instrumentos que les permiten relacionarse con su entorno social y con los demás integrantes de la sociedad, por lo cual, los signos se adquieren por medio de un complejo proceso histórico, social y cultural, producto de la interacción entre las nuevas generaciones con las más antiguas, llegando a convertirse en los instrumentos del pensamiento y de la comunicación entre los seres humanos. Los signos son el medio de adaptación de los sujetos, median entre el individuo y su entorno social actuando como extensiones (Vygostky, 1979)

En síntesis para Vygostky (1979), la esencia de la actividad de los sujetos es producto del desarrollo de la sociedad y su transformación en una actividad interna, de cada persona, es decir, una actividad de la conciencia. Las representaciones sociales de los individuos motivan y regulan cualquier actividad de éstos, pero para ello, el objeto aparece mediado para las personas por las condiciones de vida. El objeto de la actividad primero surge de forma independiente, real, cautivando la atención del sujeto y luego, como reflejo del

objeto, como imagen psíquico de su pertenencia que se realiza como resultado de la actividad del sujeto.

La actividad es una acción con finalidad, si no existe una finalidad se transforma en una acción simplemente, y ésta al modificarse su finalidad puede convertirse en una operación. Para Leontiev (1984) la actividad tiene una propiedad intrínseca de carácter objetal, es decir, tiene un fin o un propósito para ser llevada a cabo, se define por los actos de los sujetos que conocen y modifican la realidad objetiva, actos que tienen un significado construido en la acción social, y que representan al mundo social, sus propiedades, vínculos y relaciones, las cuales son puestas en práctica de forma conjunta entre los individuos, su contexto social y cultural

En las relaciones sociales que establecen los sujetos existe la actividad, la cual tiene: una estructura, es dinámica y tiene un propósito (Leontiev 1981), una necesidad del sujeto por alcanzar un objeto para satisfacer esa carencia, lo que se transforma en la motivación y luego en el objetivo de la actividad. Las tareas son la forma tangible de lograr la finalidad, la acción dirigida a metas y medidas por instrumentos reflejan la actividad, los signos, significados y manifestaciones semióticas implican a un individuo en comunicación constante con los demás agentes de la sociedad.

En la actividad se manifiestan diversas maneras de comportamiento definidas y organizadas por la cultura y la sociedad, en función de los patrones aceptados en el grupo al cual pertenece cada individuo, y se internalizan en la interacción que mantienen sus agentes, sus acciones están dirigidas a metas con propósitos definidos y por artefactos culturales comunes. En la escuela, evidenciamos la actividad del juego y la actividad laboral, claros ejemplos de actividad integral del sujeto.

El trabajo de Leontiev (1981) sobre la teoría de la actividad, estableció que la actividad es una formación colectiva y sistemática con una compleja estructura mediadora. Además señaló que un sistema de actividad origina acciones y se extiende por medio de acciones (concepto de división del trabajo), y estas acciones son producto de una meta, es decir, la actividad está guiada por un motivo. Entonces la actividad será entendida como un sistema de acciones y operaciones que realiza un sujeto sobre el objeto, en interrelación con otros sujetos.

Para Leontiev (1981) la actividad se efectúa a través de una continua negociación, organización y lucha entre los diferentes objetivos y perspectivas de los agentes sociales. La motivación y el propósito de una actividad colectiva, está mediada por artefactos, en un proceso comunicativo y colaborativo, en donde las voces de los sujetos se encuentran, tienen conflictos y a la vez se fusionan. Por ende, la actividad colectiva es un mosaico en constante evolución, un boceto que no está terminado, pues se construye y reconstruye constantemente entre los sujetos de una comunidad.

De esta forma, el objeto pasa de un estado natural otorgado por una situación en concreto (un niño o niña) a ser un objeto colectivamente significativo construido (un alumno al interior de una escuela) por el sistema de actividad (sistema de actividad como estructura social) hasta convertirse en un objeto potencialmente compartido o construido conjuntamente. El objeto de la actividad es un blanco en movimiento que no es reducible a objetivos conscientes a corto plazo.

Por otra parte, la Teoría de la Actividad según Engestrom (1999) es contextual y está orientada hacia la comprensión de las prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social. Esta basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrado en el potencial creativo de la cognición humana. Es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos.

Engestrom (2001) sostiene que las acciones individuales y grupales sólo pueden llegar a comprenderse cuando se descifran en relación con sistemas de actividad que se relacionan entre sí, debido a que están sometidas y entrelazadas, a la actividad colectiva, de su grupo social. Asimismo, en una actividad la división del trabajo genera múltiples lugares para los sujetos, esto conlleva variadas formas de ser, intereses y costumbres. En la interacción cotidiana, esta diversidad permite observar distintas prácticas de negociación y problemas entre las personas.

La teoría de la actividad analiza el comportamiento humano y el conocimiento en relación con sistemas de actividad dirigidos hacia un objetivo, situados históricamente, con interacciones humanas cooperativas. El sistema de actividad es la unidad básica de análisis para los procesos psicológicos y sociales, tanto de las culturas como de las personas individuales. Esta unidad es un sistema funcional que consta de sujeto (una persona o personas), un objeto u objetivo (un fin o meta o una tarea en común) y herramientas (incluyendo señales) que median la interacción.

Los sistemas de actividad se desarrollan históricamente, las nuevas interacciones con el ambiente surgen del diálogo con el pasado cultural, el cual se conserva en los medios y artefactos. Las herramientas dentro de cada

cultura y cada sistema de actividad tienen una historia, y esa historia refleja en su forma y/o uso, las herramientas o medios son culturales, y sus significados surgen de la historia de su uso.

Cada práctica de liderazgo al interior de una escuela tiene su propia historia, y están mediadas por las herramientas que usan los sujetos al interior del grupo humano, ninguna persona es autosuficiente, pues los sistemas de actividad son intrínsecamente sociales (Russell, 1995). Cuando se usa por primera vez una herramienta, luego de un tiempo considerable estas acciones deliberadas se vuelven automáticas e inconscientes.

Como Leontiev (1981) dice un sistema de actividad no es un agregado de las reacciones, sino un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas, y su propio desarrollo, son dialécticamente estructurados. Las actividades humanas son sistemas complejos en continuo cambio, interacción y reorganización, ya que los seres humanos se adaptan y transforman sus ambientes en conjunto a través de sus acciones con herramientas. Por lo tanto, el conocimiento no es individual sino ínter subjetivo, redes de sistemas mediados por nuestras herramientas de interacción.

Los sistemas de actividad son estructuras en constante diálogo, pues los cambios no son unidireccionales, se realiza a través de la actividad conjunta, sea cooperativo o conflictivo. Los participantes de un sistema de actividad se apropian, piden prestadas y transforman las herramientas y los objetos y puntos de vistas de otros, llegando así a los cambios en los medios de conseguir el objeto del sistema de actividad.

De esta forma, al interior de un sistema de actividad no se analizan las individualidades sino las relaciones entre los sujetos y sus herramientas

culturales compartidas. Por lo tanto, los sistemas de actividad pueden ser analizados desde perspectivas múltiples, las de varios participantes, y en muchos ámbitos desde el individual hasta ámbitos culturales más amplios.

2.2.2. Cognición Distribuida

La Cognición Distribuida es un concepto propuesto por Edwin Hutchins (1995) y elaborado por otros investigadores como Donald Norman (1993) y Andy Clark (2001). Para Hutchins (1995) la cognición es inseparable de la interacción y de la acción con el mundo, y actúa de forma contextualizada y concreta, esto quiere decir que la producción de conocimiento no está centrada en un único individuo, sino en la interacción entre los individuos y las herramientas presentes en el ambiente en que estos viven y que auxilian en la producción de conocimientos de forma colaborativa.

La cognición distribuida es un proceso de edificación de sentido que incluye situación, acción y artefactos en un solo conjunto. Por ejemplo, al resolver una multiplicación (situación), para esto usaremos un método para multiplicar (acción), la calculadora (artefacto). Empleamos la calculadora porque sabemos que es un medio para solucionar problemas matemáticos, por lo cual el problema no está separado a la solución. En nuestra mente la actividad cognitiva es una construcción de significados a partir de la experiencia con los objetos, y el significado social que ellos tienen, mediados por los artefactos. Por lo cual, los sujetos y objetos dan sentido a la situación del liderazgo al interior de las escuelas, pues se construyen en las relaciones con los otros y la cognición individual que surge de la relación con los demás.

Donald Norman (1981) señala que las personas funcionan como un tipo de inteligencia distribuida, en la cual gran parte de nuestro comportamiento inteligente resulta de la interacción de procesos mentales con los objetos y restricciones del mundo y muchos comportamientos se dan por medio de un proceso cooperativo con otras personas.

Las percepciones, representaciones, memoria y, en general, las proyecciones y los procesos cognitivos están generados, extendidos y apropiados diferencialmente entre artefactos (o soportes) y entre los agentes, debido a que en el proceso de interacción, en tanto que dinámica y resultado, se entabla un necesario reconocimiento y representación mutua, un intercambio, una interlocución y una negociación y una apropiación de los procesos cognitivos.

Construimos nuestro conocimiento del y nuestras obligaciones con el mundo externo a través de la práctica que es participada y situada, al participar en diversas comunidades de las que somos parte, en muchos tiempos y con diversos requerimientos, nuestro conocimiento y obligaciones se distribuyen y se estructuran.

La cognición Distribuida es también un entorno interpretado en una comunidad conjuntamente imbuida de significado (formando una unidad de actividad y cognición en interacción). La actuación se hace siempre a la luz de alguna lectura de la realidad que da a los agentes un comportamiento adecuado a la situación percibida

La puesta en situación de la acción supone la puesta en juego de unos mecanismos de interacción que son de comunicación entre agentes y de éstos con los artefactos. La cooperación en equipo, es un continuo de tareas

individuales e interactivas, pasa a ser una condición esencial y un efectos del desarrollo de la cognición distribuida (Hutchins, 1995).

La cognición distribuida esta mediatizada por los artefactos, en esta perspectiva no se puede concebir una dicotomía entre acciones comunicativas y acciones instrumentales. Toda práctica es comunicativa por y con los artefactos: sistemas notacionales, automatizados e informacionales. Los artefactos son instrumentales y semióticos con niveles de mediación más o menos complejos.

La aptitud para coordinar actividades y el trabajo de interpretación y percepción se apoyan en la organización social, es decir sobre un conjunto de competencias y de prácticas es lo que puede definir como cognición distribuida, esto es como un proceso por el cual los diferentes sujetos se representan, razonan, se orientan hacia y realizan de manera grupal un conjunto de tareas y actividades, Hutchins (1989), actividades que se inscriben en un cuadro cultural o en un contexto social particular.

CAPÍTULO III:

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de Diseño y Tipo de Investigación

Esta investigación se sustentó en el paradigma Cualitativo, pues el objetivo de este estudio era establecer desde la opinión del director, los directivos y los docentes de un establecimiento las prácticas que configuran un liderazgo distribuido. La investigación cualitativa (Mertens, 2005) es particularmente ventajosa cuando el fenómeno de estudio no se ha medido anteriormente o se ha explorado poco, como es el caso de nuestro problema de estudio. Pues en Chile, no existen investigaciones sobre las prácticas que configuran un liderazgo distribuido, ni mucho menos se conocen establecimientos que estén aplicando este tipo de liderazgo.

Además, esta elección se fundamenta en la necesidad de analizar el liderazgo escolar desde su propia realidad social, pues como señala Leithwood (2008), las escuelas deben ser entendidas desde sus propias particularidades, y para mejorar sus propios procesos, debemos conocer las necesidades y realidades de cada escuela, desde ellas mismas.

En segundo lugar, hay que mencionar que se trata de una investigación de tipo Estudio de Caso (Mertens, 2005). Esto es producto, por el propósito del estudio el cual era acceder a la a la opinión de los directivos y docentes de cuáles serían las prácticas que configurarían un liderazgo distribuido, al interior de un liceo politécnico en particular de una comuna de Santiago.

Por ello esta investigación pretende ser un aporte en relación a los datos recogidos en torno a las prácticas que configuran un liderazgo distribuido al interior de un establecimiento, tema que sin duda puede generar nuevas líneas de investigación que ayuden a mejorar las prácticas de liderazgo escolar al interior de las instituciones educativas y a crear instrumentos basados en la experiencia de los propios agentes educativos.

3.2. Muestra : Criterios de Selección

De acuerdo a los objetivos planteados, los sujetos informantes de esta investigación fueron el director, los jefes de UTP, los jefes de departamento, los jefes de especialidad y los docentes del establecimiento de un liceo politécnico. La muestra es de tipo estructural (Delgado y Gutiérrez, 1999), pues la selección es intencionada, y no es realizada al azar, los sujetos seleccionados fueron los siguientes:

Directivos:

- Director del establecimiento: El rol de líder implícito dentro de su función al interior del liceo, es una de las razones por la cual es considerado un agente informante, además se puede comparar su discurso con el de los docentes que están a su cargo.
- Jefas de UTP: Jefa de UTP primeros y segundos medios y Jefa de UTP terceros y cuarto medio, las cuales, fueron escogidas, por ser parte del grupo directivo resolutorio al interior del establecimiento y porque al igual que el director, guían a los demás integrantes de la organización.
- Jefes de Especialidades: Debido a que el establecimiento es un liceo politécnico, se escogieron a los jefes de carrera de las siguientes especialidades: Administración, Electrónica, Contabilidad y Alimentación. Esta elección es porque ellos ejercen algún tipo de liderazgo sobre los

docentes que se encuentran a cargo. EL sexo no fue una categoría de elección, sólo lo fue el rol al interior de la escuela.

- Jefes de departamento: Al igual que los jefes de especialidades, los jefes de departamento están a cargo de un grupo de docentes según la especialidad de cada docente. La selección de los jefes de departamento, en un principio fueron considerados de todas las asignaturas pero no aceptaron todos por lo cual los sujetos entrevistados fueron: Jefe de departamento de Lenguaje, Historia y Religión
- Psicóloga del establecimiento: Por ser parte del grupo directivo del establecimiento.

Docentes:

Los docentes fueron escogidos como agentes informantes, porque ellos se ven afectados por las prácticas de liderazgo y a su vez ejercen prácticas de liderazgo al interior de sus aulas. La selección de los docentes esta relacionado con la disponibilidad de tiempo. Por lo cual, los sujetos seleccionados fueron; Docente de la especialidad de Párvulos, Alimentación, Administración, Historia, Lenguaje

3.3. Técnicas de Recogida de la Información

Las técnicas que se aplicaron en este estudio fueron: la entrevista semiestructurada en profundidad y el grupo focal, y las observaciones no participantes que se habían pensado hacer no fueron llevadas a cabo, porque no fueron autorizadas por el director del establecimiento. La razón del uso de estas técnicas de investigación se debió a que ellas se complementan mutuamente.

La entrevista, según Delgado y Gutiérrez (1999) es entendido como un proceso comunicativo, esta técnica permitió obtener la opinión del director y los directivos de forma individual, sobre las prácticas necesarias para configurar un liderazgo distribuido, a partir de sus propios discursos.

Desde la mirada de los docentes, el Grupo de Focal (Delgado y Gutiérrez 1999), tenía como objetivo dar el espacio para el diálogo y la interacción entre los docentes, por lo cual, los docentes que participaron en la actividad, se conocían y opinaron en un ambiente seguro y confiable. De esta forma, se obtuvo de sus discursos representaciones de carácter colectivo sobre las prácticas que configuran el liderazgo distribuido.

Los criterios de credibilidad del proceso fueron la triangulación de la información obtenida (Mucchielli 2001), pues se combinaron diversas técnicas como lo son las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal. Además se compararon los discursos de los sujetos investigados, los docentes y los directivos del establecimiento, y se emplearon diversas teorías sobre las prácticas de liderazgo distribuido y la aplicación de éstas en las escuelas.

3.3. Recogida de la Información y Análisis de los datos

En concreto se realizaron 11 entrevistas semiestructuradas a los directivos del establecimiento (director, jefa de UTP primero y segundo medios, jefa de UTP terceros y cuartos medios, jefes del departamento de; lenguaje, religión, historia, contabilidad, administración, electrónica y alimentación; Psicóloga) y un grupo focal con 7 docentes del establecimiento durante el segundo semestre del 2013, entre los meses agosto y diciembre.

En primer lugar, para analizar los datos, se realizó el análisis por teorización anclada, por lo cual, se realizó una lectura cuidadosa de los testimonios de los actores educativos, sus entrevistas y el grupo focal. De cada instrumento emergieron temas, los cuales fueron relacionados entre sí, dando origen a tres categorías de análisis.

Categoría 1: Valorización de los Actores Educativos Dentro del Establecimiento

Dimensiones	Definición
En la toma de decisiones	Entendida como la importancia que le otorgan tanto docentes como directivos a la participación de todos los agentes educativos (docentes, apoderados y estudiantes), en la toma de decisiones al interior del establecimiento escolar.
En las actividades de mejoramiento del establecimiento	Relacionada con la relevancia que le otorgan tanto los docentes como los directivos a la participación de los docentes en las actividades de mejoramiento que se llevan a cabo en el establecimiento. Desde la mirada, si son o no consideradas sus opiniones e ideas cuando se aplican cambios al interior de la escuela, o bien sólo reproducen los cambios, sin intervenir en la creación de las nuevas estrategias pedagógicas.
Profesionalismo Docente	Entendida como la valorización que se le da tanto por los docentes como por los directivos al trabajo docente, si se les brindan las condiciones necesarias para realizar sus tareas y actividades propias de su profesión o no. Además si pueden o no realizar cursos de capacitación y cual es el impacto de esto sobre ellos y ellas.

Categoría 2: Comunicación entre los agentes educativos del establecimiento

Dimensiones	Propiedades
Importancia de la Comunicación	Relacionada con la relevancia que le otorgan tanto los directivos como los docentes al intercambio de ideas, la participación en el flujo de información y la forma en cómo interpretan los mensajes al interior de la escuela.
Instancia de Comunicación y Diálogo	Entendida como la opinión de los docentes y directivos, sobre las instancias donde se relacionan, conversan e intercambian conocimientos y proponen ideas. Identificar si tienen estos espacio, y que piensan al respecto.

Categoría 3: Prácticas de Liderazgo Distribuido

Dimensiones	Propiedades
Trabajo en equipo	Entendida como la relevancia que le otorgan los docentes y directivos al trabajo compartido, y si éste existe en su establecimiento.
Supervisión	Relacionada con la importancia de la supervisión o acompañamiento de aula, por parte de los docentes y directivos, analizando si existen o no estas instancias.
Distribución de funciones	Entendida como la relevancia que le asignan los docentes y directivos a la distribución de funciones, si

	entienden el concepto, y si es aplicado en el colegio donde trabajan.
Compromiso y objetivos comunes	Relacionada con la importancia de generar compromisos y objetivos comunes en todos los agentes educativos, analizando si los docentes y directivos consideran importante esto, al momento de interactuar cotidianamente con los demás.

CAPÍTULO IV:

ANÁLISIS DE DATOS

4.1. Descripción del Colegio en General

En los diferentes colegios y liceos de nuestro país existe un tipo de liderazgo, el cual marca y desarrolla una cultura al interior del establecimiento, en el caso del liceo que analizaremos, debemos señalar, que se ubica en la comuna de San Miguel, abrió sus puertas en 1978, como “Escuela Técnica Particular San Luis”. Su objetivo fue impartir una educación Técnica Especializada, en diferentes carreras tales como tejido, vestuario, alimentación, atención de párvulos, entre otros. Actualmente, imparte las carreras técnicas, Atención de Párvulos, Alimentación, Electrónica, Contabilidad, Administración y Enfermería.

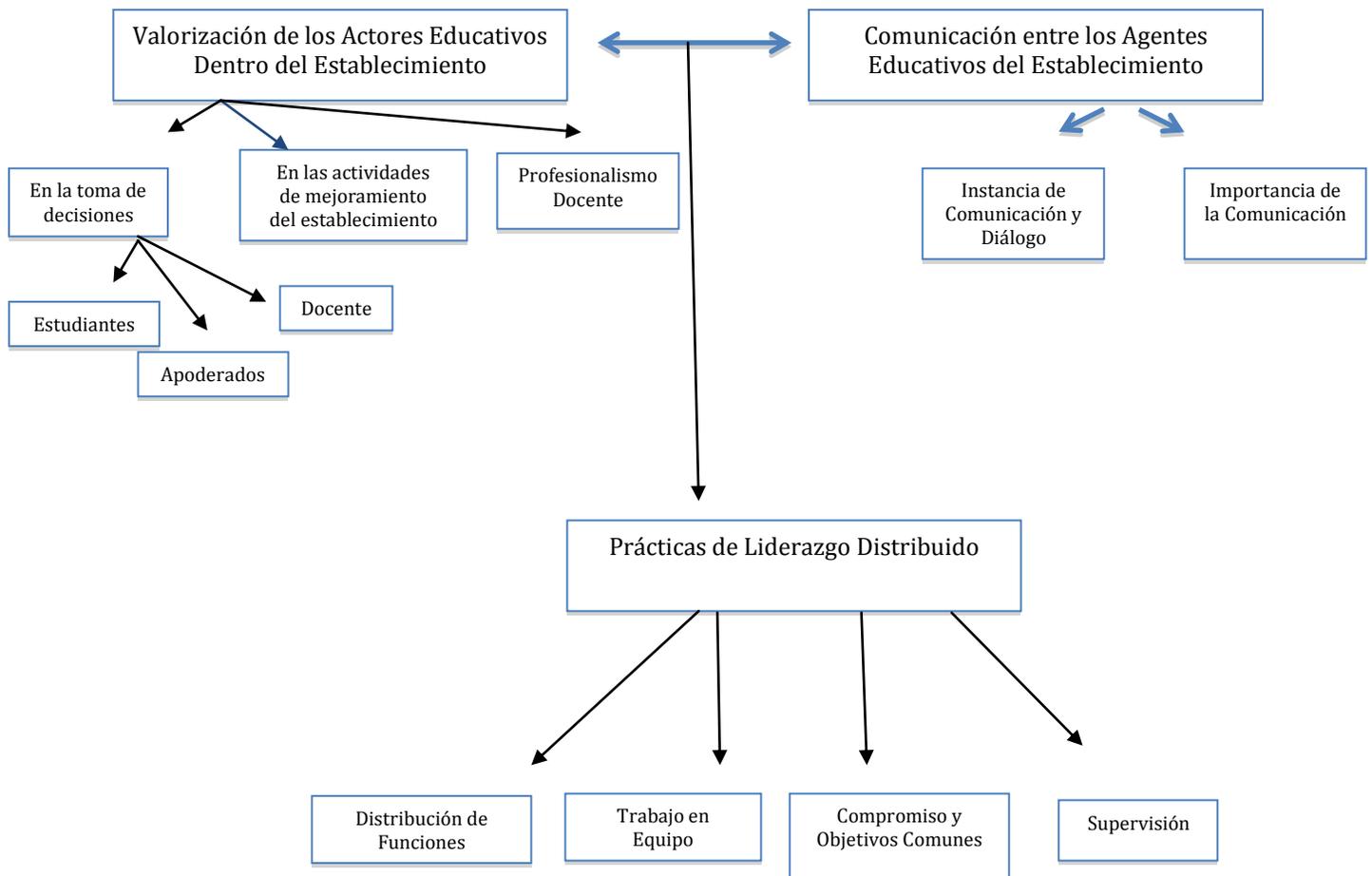
Su actual director, lleva 23 años en el cargo, por ende, sus demás directivos, llevan casi la misma cantidad de años en el establecimiento. El establecimiento tiene un 80% de niños y niñas vulnerables, además en él aplican proyectos CONACE, MECE, PME y la Ley SEP, por lo cual, se han creado proyectos de mejoramiento educativo, a través de la fundación San Isidoro, la cual es el sostenedor del establecimiento.

Los proyectos de mejoramiento de la institución son traídos desde la fundación y aplicados por los docentes, como lo es el proyecto de comprensión lectora, el cual trata de una lectura diaria, con preguntas sobre el texto, con el objeto de mejorar la comprensión de lectura de los niños y niñas, también los estudiantes resuelven diariamente un cuadernillo con problemas de

matemáticas. Estas son ideas que deben implementar los docentes en sus aulas, sin considerar la opinión de ellos.

Por aplicar proyectos de mejoramiento, es que este liceo nos permitirá analizar las prácticas que configura un liderazgo distribuido, las cuales se analizan a continuación:

**PRÁCTICAS QUE CONFIGURAN UN LIDERAZGO DISTRIBUIDO
DESDE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS DE UN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO**



4.2. Análisis de Datos

PRÁCTICAS QUE CONFIGURAN UN LIDERAZGO DISTRIBUIDO DESDE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS DE UN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

A partir, del análisis de los discursos obtenidos en las entrevistas y el grupo focal de los docentes y directivos sobre las prácticas que configuran un liderazgo distribuido, identificamos tres categorías las cuales analizaremos a continuación:

La primera categoría que obtuvimos es la “Valorización de los actores educativos dentro del establecimiento”, esta categoría tiene relación, con el valor otorgado por los directivos y docentes a cada miembro de la comunidad educativa. En general, tanto docentes como directivos enfatizan en la importancia de la participación de todos los agentes educativos (docentes, apoderados y estudiantes), en la toma de decisiones, en las actividades de mejoramiento al interior del establecimiento y en la necesidad del profesionalismo docente.

Si bien, tantos los directivos como los docentes señalan que todos son importantes, los docentes mencionan que no son considerados al interior de la escuela, y que desde el plano teórico, y por la aplicación de la Ley SEP en la institución algunas cosas son conversadas, pero que al final, sólo ejecutan los requerimientos que la institución les solicita. También mencionan que los estudiante y apoderados no son tomados en cuenta por los directivos y que el trabajo pedagógico, no se realiza de forma colectiva, ni consensuada, sienten que no son valorados como profesionales y que tampoco se les capacita para poder mejorar sus propias prácticas pedagógicas.

La segunda categoría de es “la comunicación entre los diversos agentes educativos del establecimiento”, en esta categoría tanto los docentes como los directivos plantean la relevancia de la comunicación en un establecimiento, pero sienten que no es fluida, y sólo funciona como medio de control de sus acciones, y no como instancia de diálogo. Además mencionan que no existen espacios para el diálogo ni instancia para generar una comunicación constructiva entre todos, y que tampoco consideran sus opiniones, la comunicación al interior del establecimiento sería sólo para informar actividades y obligaciones por parte de los directivos hacia los docentes.

La tercera categoría, son las “Prácticas de Liderazgo Distribuido”, si bien tanto los docentes como los directivos no perciben estas práctica en su colegio, las mencionan como necesarias, al interior del establecimiento. Mencionan como importante el trabajo en equipo, la supervisión de sus prácticas docentes, la distribución de funciones, el compromiso y objetivos comunes.

Categoría 1: Valorización de los actores educativos dentro del establecimiento:

Los directivos y docentes señalan fundamental incluir en la toma de decisiones a los tres agentes educativos que conforman una comunidad pedagógica, pero desde sus distintas miradas, se contraponen sus discursos, y vislumbran que pese a que se considera importante este aspecto, en la práctica no es llevada a cabo.

Otra dimensión de esta categoría es la valorización de los agentes en las actividades de mejoramiento, en este aspecto evidenciamos que no participan todos los docentes, y existe una desvalorización del trabajo docente, el cual, es considerado como un agente más bien técnico, pues ejecuta las actividades

impuestas por los directivos, sin darle el espacio para opinar y construir en conjunto con otros docentes los conocimientos y proyectos posibles de trabajar con sus alumnos y alumnas al interior de las aulas.

Por último, encontraremos la dimensión profesionalismo docente, la cual hace referencia a la valorización de los docentes como profesionales tanto desde la mirada de los directivos como de los propios docentes. En esta dimensión, tanto directivos como docentes sienten que no existe una valoración social por el trabajo que implica ser docente, pues no tienen el tiempo adecuado para preparar sus clases, y no son capacitados de forma adecuada, pues seleccionan cursos de perfeccionamiento al azar, sin pensar en las propias necesidades de los propios docentes. Éstos mencionan que no les designan horas para planificar y preparar sus clases, las capacitaciones no son escogidas por ellos y ellas de forma libre, y además existe un desmedro social hacia la profesión docente, por lo cual, señalan sentirse desvalorados como profesionales.

En la toma de decisiones de todos los miembros de una comunidad

La mayoría de los directivos del establecimiento enfatizan en la importancia de la participación de los tres agentes educativos (docentes, estudiantes y apoderados) en la toma de decisiones al interior de la institución educativa; *“yo creo que es importante que los profesores participen en la toma de decisiones. Y los apoderados también para tener un contacto permanente, y los chiquillos también y ojalá que tengan una voz que los representen”* (Entrevista Psicóloga).

“El docente tiene mucha implicancia en el aprendizaje, y si el alumno tiene voz, el apoderado tiene voz, por parte del colegio, el profesor también debería tener un poder resolutivo” (Entrevista Jefe del departamento de Historia).

Para algunos directivos la participación de los diferentes actores educativos es trascendental porque parten de la premisa que trabajan con personas, las cuales piensan y sienten de diversas formas, por ende, sus intereses, estilos de vida, caracteres y opiniones deben considerarse en la toma de decisiones, pues esta diversidad que interactúa cotidianamente en una institución educativa contribuye en los aprendizajes de los alumnos y alumnas:

“Los alumnos también deben opinar, porque yo creo que toda persona alumno, incluso los auxiliares, si tiene una opinión tiene que darla a conocer, sea algo bueno o malo, porque de todo se aprende, siempre va a ser positivo para la toma de decisiones. Los apoderados también, todo el conjunto, que compone al liceo, de acuerdo a su escalafón, debería opinar, porque todos tenemos información para el director al tener toda esa información tomará mejor las decisiones” (Entrevista Jefe del departamento de Contabilidad).

“En el colegio somos tres actores, los alumnos, los apoderados y los profesores, y tenemos que funcionar los tres Sí, claro si son los actores principales, se esta dando el espacio que opinen, de a poco pero se esta dando, hace 10 años cuando yo entre aquí, era poco lo que se daba pero ahora están avanzando en ese campo” (Entrevista Jefe del departamento de electrónico)...

Por ende, cada funcionario, docente, apoderado, alumno, y directivos, constituyen una parte fundamental del establecimiento, es decir, cada miembro de la institución educativa es relevante al interior de ésta, pues tiene un rol y una opinión que dar frente al proceso educativo, él cual se construye con el trabajo de todas las personas que participan y conforman a dicha institución educativa. Generando con la participación de todos, en la toma de decisiones, un aprendizaje colaborativo, más asertivo e inclusivo, el cual permite realizar un mejor trabajo pedagógico:

“Cuando tu pides opinión de otras personas, sabes más, porque uno es pequeño, ya me ha pasado, si uno consulta con otras personas, tu visión cambio, y creo que cuando

más personas intervienen en la toma de decisiones, creo yo, es importante” (Entrevista Director).

“Así construyes, ósea el apoderado sabe lo que quiere para su hijo, y por lo tanto también tiene sus propias expectativas que te permiten armar un modelo de educación que quiere, el alumno también tiene una opinión y expectativas sobre la educación que quiere, te sirve para seguir modelando este proceso educativo, el profesorado también tiene una expectativa de lo que quiere en su clase, y el alumno que quiere, y también puede ofrecer aportes, creo que tomando o escuchando todas estas instancias, de las cabezas si se podría armar un modelo de trabajo mucho mejor” (Entrevista Jefe del departamento de Lenguaje).

En la toma de decisiones de los docentes de una comunidad

Por su parte, los docentes también consideran importante la participación de todos los agentes educativos en las decisiones del establecimiento. Pues consideran, al aprendizaje como una construcción social, en él cual, el conocimiento es un constructo entre las personas, y las relaciones que éstas generan entre sí:

“Docente 2: El proceso educativo es un constructo social, se necesita del otro para aprender, nadie aprende por contenidos, antes uno repetía contenidos, y uno los repetía, eso era antes, hoy en día no, los constructivista le dan un nombre, hay como una cita eehhh: el aprendizaje necesita del intercambio social, lo decía Vygostky, decía eso, es como obvio” (Grupo Focal).

Los docentes señalan que es importante que todos participen en la toma de decisiones, pero a su vez, manifiestan que no son considerados en la toma de decisiones, por el tipo de liderazgo presente en el colegio, el cual tiene un carácter autoritario y totalitario. Describen a este tipo de liderazgo como un sistema vertical y dictatorial, en el cual, el diálogo y la participación de todos los actores no es un hecho relevante, y menos es mirado como un aspecto fundamental a desarrollar al interior de la institución educativa:

“Docente 3: Eso igual va con una postura ideológica, política también de quien lo plantea así o de quien lo quiere plantear así, por ejemplo siguiendo el caso de nuestra institución educativa donde hay un líder que somete, es un régimen totalitario, ten por seguro que no le importa, la participación de los demás, no forma parte de su vida, el tema de la participación social, si aquí tampoco las cosas son neutras, no es que él sea un inepto, ehh emocional, un inepto social, sino que simplemente también hace una lectura política e ideológico de cómo enfrenta la vida, el valora y no valora ciertos procesos sociales, y hay profes que también se posicionan en eso, desde el adultrocentrismo, tiene una carga detrás que no es neutra, la idea del intercambio social, algunos lo tenemos y algunos le damos el valor, de valorar a nuestros estudiantes como personas, hay otros que no, porque todavía están en otros paradigmas, son profes no más, y eso le da el estatus, le da la autoridad, y ellos tienen el poder y generar una relación distante” (Grupo Focal).

En esencia, para un liderazgo autoritario, los espacios para la comunicación y el intercambio de conocimiento entre los sujetos, no es un aspecto pertinente de trabajar, no se permite la flexibilidad, en ningún caso, porque simplemente no es valorado como un proceso social trascendental, las personas son vistas como sujetos que deben acatar y cumplir órdenes impuestas sin derecho a opinar, ni dar sugerencias, ni observaciones o solicitar algo diferente:

“Docente 1: Es que no hay tiempo, en la parte de la toma de decisiones, en la participación el colegio no te permite, ni participar con los apoderados una reunión cada tres meses?

Docente 4: No existe una toma de decisiones, salvo las que haces de la puerta de la sala para adentro, los acuerdos se toman de la puerta pa dentro, y bajo esos parámetros trabajamos.

Docente 3: Es informada, y unilateral, es desde el director hacia abajo” (Grupo Focal).

Por otra parte, en los discursos analizados, los directivos señalan fundamental escuchar y dar el espacio para la opinión de los docentes en **la toma de decisiones**. Aseguran también que las opiniones de éstos son tomadas en cuenta, porque son ellos y ellas, quienes trabajan directamente con el alumnado en las salas de clases. Legitiman el rol del docente y su función en el aprendizaje de los estudiantes, valoran sus decisiones y ven a los profesores como especialistas en las diferentes áreas del conocimiento:

“Muchas veces el equipo de gestión no esta inmerso en la sala de clases, para ver, insitu de la realidad, ellos manejan lo que dicen los estándares, pero la realidad de la sala de clases es diferente, tanto él que esta en el aula, que es el profe, debería estar considerado, porque él trabaja directamente con los alumnos” (Entrevista Jefe de Historia).

“Intentamos llegar a una decisión consensuadamente para llegar a una acción a seguir, mediante lo establecido... todos tenemos voz y opinión, ” (Entrevista Jefe del departamento de historia).

“Sipo yo los hago participar, porque si no después son meros hacedores de cosas, yo trabaje en la construcción, en la construcción los maestros saben mucho” (Entrevista Jefe del departamento de electrónico)

“Entonces todos los cambios son consultados con la gente que va a llevar a cabo las cosas, no deben ser impuestas las cosas, porque la aplicación es muy diferente a la teoría” (Entrevista Jefa de UTP primeros medios)

Frente a esto, algunos jefes de departamento y de UTP, perciben sus puestos de trabajo, como áreas importantes y especializadas al interior de la escuela, pero señalan que no son valorados ni tomados en cuenta, por el director, al momento de tomar las decisiones a nivel pedagógico. Sienten, que se les dan órdenes sin él espacio necesario para opinar y dar ideas para llevar a cabo los aspectos solicitados. Por lo cual, enfatizan en la necesidad de ser considerados, y valorados desde el lugar asignado en la escuela, como profesionales capacitados, capaces de dar opiniones en sus áreas del

conocimiento y de tomar decisiones frente a las situaciones y contenidos que trabajan con los alumnos y alumnas:

“Deberíamos igual aportar como docentes buenas ideas, y que acepten y apliquen” (Entrevista Jefe del departamento de Contabilidad).

“Me parece importante ser parte de las decisiones, porque en el puesto que estoy, yo estoy al medio de todo, esta el director y los profesores, y yo estoy al medio, yo tengo que tomar decisiones en determinado momento en que el director no está” (Entrevista Jefa de UTP terceros y cuartos medios).

“Si claro que es importante participar en las decisiones y más en la electrónica, pero si no se da el espacio, nada que hacer” (Entrevista Jefe del departamento de electrónica).

Los docentes al igual que algunos jefes de departamento y de UTP, mencionan que existe un doble discurso, pues por un lado, los directivos dicen considerar la opinión de todos sus docentes y demás empleados, y por otro, sólo legitiman la opinión de quienes, tienen más confianza, por ende, sienten que los directivos se contradicen al decir, que dan espacios a todos lo docentes para la construcción del conocimiento al interior de la escuela. Esto para los docentes, es debido a la cultura institucional de su establecimiento, la cual se caracteriza, por seleccionar sólo a quienes percibe como aptos para tomar decisiones y a los demás sólo se les pide obedecer y realizar las acciones requeridas por la institución, sin hacer preguntas, ni cuestionarlas, sólo necesitan que las lleven a cabo, y ejecuten las órdenes:

“Docente 1: No hay una planificación en donde los profesores y los distintos estamentos formemos parte de esa planificación, sino que solamente se nos dice lo que tenemos que hacer, yo lo veo como una cultura institucional, en el sentido que ellos saben que hay cosas que le funcionan bien y que estas personas lo van hacer así, y con estas personas se cuenta, y el resto no interesa si tienen las habilidades, las cualidades para implementar cosas nuevas” (Grupo Focal).

En la toma de decisiones de los apoderados de una comunidad

Para los directivos es importante la participación en la toma de decisiones de los apoderados, pero a su vez, señalan que éstos no están capacitados para opinar, por su nivel escolar y social, por ende, no sería necesario su intervención dentro del proceso educativo:

“Los apoderados también tienen derecho a opinar” (Entrevista Jefe de Alimentación).

“Topamos con el nivel de nuestros apoderados, entonces tenemos alumnos que estando en primero medio, ya tienen mayor nivel educativo que sus papas, entonces se nos complicaría introducir a sus papas, porque siento que no tienen la preparación para esto, es decir, si tú le pides que estudien con sus hijos, y los apoderados te dicen es que yo no sé que esta viendo, entonces pedirles ayuda es frustrarlos” (Entrevista Jefa de UTP primeros medios)

En la toma de decisiones de los alumnos y alumnas de una comunidad

Los directivos señalan que es importante la participación de los estudiantes en la toma de decisiones al interior del establecimiento. No obstante, sienten que la participación de los alumnos y alumnas en la toma de decisiones es sólo un medio para acercarlos más a la escuela, por ende, no sería relevante que participarán en todas las instancias resolutorias en la escuela, pues el fin de considerarlos sería sólo en aquellas situaciones que los familiaricen con la institución educativa:

“Los alumnos pueden opinar en algunas cosas” (Entrevista Jefe del departamento de Alimentación).

“Empoderar a los alumnos en eso ayuda a que los alumnas se identifiquen con el colegio, lo quieran y lo respeten, pero así que no existe, y se podrían hacer muchas cosas, porque el espacio del colegio se lo permite” (Entrevista Jefe del departamento de Lenguaje).

Algunos docentes al igual que los directivos consideran importante la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, porque perciben a sus alumnos y alumnas como personas integrales, diferentes a ellos y ellas, tanto por sus edades como por sus historias de vida. Señalan que en la escuela tienen un rol de ser “estudiantes”, pero que traen consigo una cultura y realidad social, diferente a la que los adultos poseen, por ende, señalan que es fundamental conocer a los estudiantes, sus vidas y realidades para poder entenderlos y trabajar en conjunto con ellos y ellas, y de este modo lograr mejores aprendizajes:

Docente 5: A parte que uno tiene una cultura, y esa es distinta a la del alumno, y si uno no entra a compartir con ellos, no entra en la misma sintonía con ellos (Grupo Focal).

A su vez, asienten que no todos los docentes piensan lo mismo, pues ven en desmedro el rol de cada estudiante en su propio aprendizaje y proceso individual. Consideran que el alumno o alumna es apreciado como un objeto y no como un sujeto social, por ende, para muchos no es importante su opinión, incluso ni siquiera lo que piensan o sienten:

“Docente 2: Yo siento, que muchos profes miran en menos a sus alumnos, como que dicen acá vengo yo a enseñarle a este cabro chico, pero lo miran hacia abajo, y yo creo que los niños aprenden igual que uno, uno no se la sabe todas, es una construcción simbólica, existe un pensamiento de mirarlos en menos al decir, para que le voy a pedir más, si no puede, pero muchos docentes no se detienen a pensar que le pasa a ese estudiante, tal vez no tiene el apoyo de sus padres, a lo mejor no comió, o esta metido en la droga, “puta” existen muchos motivos que el profe olvida, como si estuviera trabajando con una maquina.

Docente 4: Ese es el problema partes de la premisa que estas trabajando con objetos, tú no le das la cualidad de sujeto social, con habilidades que no son las tuyas, pero partes de la base que estas trabajando con personas, si partes de eso, que son personas y pueden aprender, puedes potencializarlos. En cambio si partes, con la premisa que estas trabajando con un objeto ahí estas cagado. Al objeto no se le pide

nada, porque esto es un objeto (muestra un vaso), ¿qué le puedo pedir yo?” (Grupo Focal).

Lo anterior, también es considerado como una falencia del sistema educativo, por parte de los docentes, pues mencionan que según diversos estudios, los docentes de nuestro país no conocerían a sus propios alumnos y alumnas, ni los motivan a participar en la toma de decisiones, es decir, los docentes critican al sistema educativo en general, planteando que éste, no considera relevante la integración de las opiniones, sentimientos y formas de vida de los estudiantes:

“Docente 1: En la Católica, estábamos viendo, que la parte peor evaluada en los portafolios, es sí considera las opiniones de sus alumnos en la toma de decisiones pedagógicas, es la peor evaluada, el 90% de los portafolios sale insatisfactoria. El profesor decía que hoy en día el profesor no reconoce las características de sus alumnos y planifica y hace todo su trabajo en función de los que te pide el colegio, UTP y lo que te pide el MINEDUC, y no en función del alumno, el profesor no conoce al alumno y no quiere conocerlo” (Grupo Focal).

Por otra parte, los docentes sienten que sus alumnos y alumnas no están acostumbrados a consensuar acuerdos, pues es el sistema social, quien se los ha impedido durante años, el cual, estaría diseñado para que incluso los docentes sólo acaten órdenes, es decir, nuestro sistema social, no daría espacios para el diálogo, la participación y el trabajo en equipo, por lo cual, nadie estaría acostumbrado a trabajar de esta forma:

“Docente 4: Respondemos a modelos que de una u otra forma, yo siento que es una de las contradicciones mas grande como individuo al trabajar como profe, porque ser profe es un rol, un papel que yo cumplo, porque en mi vida o mis relaciones sociales no soy así, entonces yo me he dado cuenta, que los chiquillos obedecen a esa lógica de mando e imposición porque aunque te esfuerces de cambiarlo en tus clases, eso es un chip social, es un problema de mentalidad, y es súper brígido transformarlo, lograr hacer acuerdos con los chiquillos, que ellos asuman acuerdos, que se comprometan a

algo. Uno también tiene que saber el perfil de alumno que tiene y poner ciertos límites” (Grupo Focal).

Frente a esta realidad, los docentes mencionan la necesidad de un cambio de paradigma en las instituciones educativas, proponiendo un tipo de liderazgo capaz de considerar a todos los integrantes de una comunidad educativa, pues señalan, que cuando un grupo o una colectividad se reúne, opina, y busca un objetivo común, las actividades en función de los aprendizajes son más eficaces. Además, cuando cada miembro de la comunidad educativa identifica su espacio o rol dentro de la escuela, y siente que su opinión y sus capacidades son importantes, apoya de mejor manera el trabajo colectivo y se compromete con el bien común:

“Docente2: Es importante un cambio en el sistema, en la forma de llevar a cabo el liderazgo en las escuelas, un cambio radical, el cual incluya, o que en el fondo sea capaz de tomar la opinión y pareceres de todos los actores que componen esta unidad educativa, que este líder o la cabeza que este gestionando, “pesque” a los que componen a la escuela. Así se te hace más representativa, puedes tomar resoluciones, acciones y decisiones en post de mejorar todo los ámbitos de la unidad educativa, no sólo lo administrativo o lo técnico”.

“Docente 4: A parte que un líder igual tiene que conocer a las personas con las cuales trabaja, y hacerlas participe, como ustedes dicen si yo no sé y no construyo el conocimiento con la gente que trabaja todo el día en el aula, me mantengo afuera no tengo mayor incidencia como los que si están en el aula, en definitiva, el líder debe dar instancia para que sus profesores den propuestas y opinión sobre medidas para mejorar la unidad educativa” (Grupo Focal).

En las actividades de mejoramiento del establecimiento

En esta dimensión, los docentes enfatizan en la importancia de ser valorados como parte del colegio, tanto en la toma de las decisiones como en las instancias generadas para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes:

“Uno conoce muchas veces el tema cabalmente, puede que el director conozca del tema de una forma muy superficial, uno en cambio tiene el conocimiento más cabal, y puede tener mayores respuestas a lo que él puede saber. Uno no es considerado como especialista, por la forma de trabajar del director, uno si lleva el caso a otro ejemplos, uno lleva esto mismo a otras organizaciones, no es así, no cuestionan tu trabajo, influye mucho la forma de trabajar del director, muchas veces es con mucha autonomía” (Entrevista Jefe de Contabilidad).

“Se nos deben hacer más consultas al momento de implementar un plan de mejora, pues somos nosotros los que estamos día a día con los niños, los conocemos y sabemos cómo podemos mejorar, además somos los especialistas en las áreas a trabajar”(Entrevista jefe del departamento de Historia).

En relación, a las actividades de mejoramiento del establecimiento, los directivos mencionan que nacen a partir de los resultados que han obtenido en el SIMCE y en las pruebas corporativas. Por lo cual, en los distintos departamentos crean estrategias para mejorar las falencias, dan ideas y analizan los resultados de las pruebas. Trabajan en equipo y comparten ideas con los demás docentes del establecimiento:

“Analizando si lo que hicimos esta relacionado con los resultados, ver como podemos mejorar, aportando ideas, revisando contenidos, viendo estrategias para ver como pueden ser mejor aprendidos los contenidos” (Entrevista jefe de contabilidad.)

“Igual buscamos estrategias, siempre estamos retroalimentándonos entre los diferentes grupos viendo que estrategias podemos desarrollar en la sala de clases. Tratamos de buscar los mejores resultados, por eso buscamos estrategias” (Entrevista jefe de contabilidad).

“Los planes de mejoramiento se hacen en relación a lo que estamos fallando, nosotros decimos estas son nuestras falencias, todo lo que se implemento el año pasado, los

cuadernillos de matemáticas y comprensión lectora, se baso en el bajo puntaje que teníamos en el SIMCE, y en las pruebas corporativas” (Entrevista Jefa de UTP primeros y segundos medios).

Pero algunos directivos, señalan, que no siempre se dan las instancias para crear estrategias de mejoramiento al interior de la escuela, sino que más bien, se les imponen los cambios y ellos(as) deben ejecutarlas, tal como se les solicita:

“Yo creo que es importante participar en la toma de decisiones y en las actividades de mejoramiento de la escuela, porque uno es el organismo técnico, nosotros tenemos que dar las características para tomar una mejor decisión, pero cuando no se escucha, como acá, es muy difícil alcanzar objetivos” (Entrevista Jefe del departamento de Alimentación).

Lo anterior, también lo siente la mayoría de los docentes, pues mencionan que no se les considera al momento de implementar un nuevo sistema de mejoramiento en la institución educativa, sólo les dicen lo que tienen que hacer, sin preguntarles su opinión al respecto, los directivos, les imponen nuevos proyectos de mejoramiento sin incluirlos durante el proceso de creación de los mismos:

“Docente 1: En el colegio fue impuesto, a nosotros nunca nos dijeron profesores, hijos, jajaja; y queremos ideas, para hacer un proyecto de mejoramiento. Nunca hicimos una lluvia de ideas, ellos lo hicieron ellos.

Docente 2: Ni las platas, eso tampoco no los dieron.

Docente 3: En un colegio anterior, hicimos reuniones de tres horas en donde todos lanzamos ideas, de lo que tenemos que hacer, cómo lo vamos hacer, cada profesor se comprometió en traer los presupuestos, y crear un proyecto, por ejemplo; yo hice una radio, para mejorar la velocidad lectora, y cuanto salió \$300.000, y compramos los insumos y yo me dedique hacer ese taller durante todo el año. Otro profesor hizo un taller de cine, se utilizaron las platas, estábamos todos en una mesa de trabajo, los de lenguaje eso sí, pero de una forma divertida, hablamos de horas, dinero y tiempo. No

era impuesto, ellos aceptarían la idea que uno les daba. Todavía se usa la radio, acá en cambio nadie nos pregunta, qué hacer para mejorar la comprensión lectora, o qué hacemos con estos libros, en otros colegios se trabajan de otra manera. Se “manoció” hasta el objetivo del MINEDUC, que era que los niños se reencontrarán con la lectura” (Grupo Focal).

Además no existe un trabajo colaborativo ni interdisciplinario, por ende, no comparten los saberes ni construyen en conjunto los saberes a enseñar a sus estudiantes:

“Docente 4: En las otras disciplinas se pensaba de parte de UTP, que la comprensión lectora no se trabajaba, de alguna forma no se hizo transversal.

Docente 5: Bueno en síntesis, no somos parte del proyecto, no nos consideraron, aparte que los proyectos son impuestos, no son interdisciplinarios, no se toma el parecer de todos, no se considera las otras disciplinas” (Grupo Focal).

Profesionalismo Docente

Dentro de la categoría que estamos analizando (valorización de los actores educativos dentro del establecimiento), encontramos el profesionalismo docente. En esta dimensión, los docentes señalan que no son valorados como profesionales, por parte de los directivos, pues no son solicitadas sus opiniones, al momento de tomar decisiones en relación a sus áreas del conocimiento. Por ende, sienten que los directivos, no confían en sus habilidades y conocimientos:

“El director no nos escucha, y es importante porque él no es experto en la especialidad, tendrá nociones, habrá leído, pero no es experto en el área, a lo mejor yo tampoco soy un experto, pero soy profesional, y él no confía mucho en las capacidades de sus profesionales. Él no confía, quiere controlar todo, y no se puede, porque yo en mi departamento de electrónica no puedo controlar todo, y él a nivel de colegio, menos a menos que sea un súper dotado, para memorizar y estar al tanto de todo, es imposible” (Entrevista Jefe de Electrónica).

Al respecto, son los mismos directivos los que mencionan que los docentes no están capacitados en ciertos asuntos pedagógicos, y que necesitan cursos de capacitación para adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para la implementación de nuevas estrategias pedagógicas al interior de la escuela:

“Estamos en un proyecto de mejorar a la escuela pero no se capacita a todos los profes. Uno no sabe ciertas cosas y no te lo enseñan o no se dan el espacio para dialogar esos temas” (Entrevista Jefa de Lenguaje)

“Es fundamental, porque todo cambia, si el profesor no se actualiza se queda atrasado, por ejemplo, los alumnos manejan mucha información, por eso los alumnos no te validan, a menos que estés al tanto de lo que esta pasando, tanto de lo tecnológico, como el contenido” (Entrevista Jefe de Historia).

Los directivos perciben como necesidad capacitar a sus docentes, con el objeto de que éstos trabajen mejor, actualicen sus conocimientos, conozcan nuevas formas de enseñar y trabajar en el aula, y sean especialistas en algunas áreas del conocimiento:

“Cuando uno especializa a las personas los trabajos se hacen de mejor forma, me voy a trasladar a la época de la revolución industrial donde sí, tu sabias colocar un perno, tú lo hacías todo, el día, en educación es difícil eso, pero si uno es especialista en un área, pero si pones a uno que hace muchas funciones, que haga de todo un poco, y no hace nada en especial, no es especialista no funciona bien así, cada uno debe tener una función, así las maquinas funcionan, nada funciona por sí solo, cada uno cumple su función” (Entrevista Jefe de Alimentación).

No obstante, pese a que los directivos enfatizan en la importancia de la capacitación docente. Los profesores mencionan que las capacitaciones que reciben son seleccionadas sólo por cumplir, no por la necesidad de desarrollar mejores habilidades en ellos y ellas, sino por justificar el dinero destinado a estos ítems. Además sienten que a los directivos, les sirve docentes sin capacitaciones, porque obedecen mejor, y siguen las reglas de la institución, para ellos(as) la falta de cursos de perfeccionamiento escogidos por los propios

docentes, es producto de una gestión autoritario e indiferente, a las necesidades reales de sus profesionales:

“Docente 1: No.... Pero yo creo que hice un curso de resolución de problemas jajaja.

Docente 4: Fue un curso que se tomo a tontas y locas, para justificar las platas, rindamos cuentas, y tomaron un curso, producto de una mala gestión.

Docente 5: Así como se acumula el bono SAE, se acumula el bono de perfeccionamiento, el sostenedor cada cierto tiempo tiene que gastar esa plata, entonces se comprar cualquier cosas para demostrar que el dinero se gasto ene se ítems, es una cuestión netamente administrativa, pero no es porque el profesor tenga que perfeccionarse, como necesidad propia del docente, sino que es para cubrir lo que ellos no han hecho en el aspecto administrativo, es a causa de una gestión autoritario e indiferente.

Docente 6: Perfeccionamiento real no existe, porque la ATE es de la misma fundación el dinero sigue circulando donde mismo.

Docente 1: Al colegio le sirve mano de obra que acata, yo estoy haciendo un magíster por mi lado, y tu crees que les importa, no están ni ahí, porque ellos necesitan gente que les obedezca. Mi jefa de carrera me decía yo igual le digo las cosas al director, pero es la única persona que ve lo de las prácticas, las becas, la PSU, y en que horario? Por eso le pagan un poco más, pero no tiene vida, ella igual hace lo que él director le impone” (Grupo Focal).

Los docentes también consideran importante perfeccionarse, por los cambios que vive la sociedad actual, y porque la forma de enseñar va cambiando al pasar el tiempo, por lo cual, es fundamental para ellos(as) actualizarse y perfeccionarse. Pero a su vez, señalan no tener los recursos para pagar los cursos de perfeccionamiento, y que los docentes con más años en las instituciones educativas, se sienten amenazados por aquellos que ingresan con menos edad:

“Docente 4: Para el sistema no valemos nada, porque nos embrutecemos, porque le pagas poco, no le das espacio para perfeccionarte, no le das espacio para perfeccionarse. La profe de hace 30 años, se quedo con lo aprendió, y no se perfecciono más.

Docente 1: O si se perfecciono, porque el CEIP te capacitaba, pero ahora eso no se da, uno paga de su bolsillo, eso sigue mantenido el fin de lucro de la educación.

Docente 2: Te pagan más o menos, de donde uno saca dinero para perfeccionarse?

Docente 3: Yo tengo la sensación que los profes con más años en un establecimiento, se sienten amenazados cuando uno llega más joven” (Grupo Focal).

Por otra parte, algunos directivos mencionan la falta de tiempo existente en las instituciones educativas, para planificar las clases a desarrollar al interior de las aulas, y la importancia de disponer de horas sólo para esta actividad, pues esto significaría una entrega mejor de los contenidos, y una valorización del trabajo docente. Sienten latente una falta de valor a su profesión docente, porque sólo les designan horas para trabajar en el aula y no para preparar las clases de forma adecuada:

“Deberíamos tener más tiempo para las planificaciones” (Entrevista jefe de historia).

“Deberían darnos el tiempo para hacer su trabajo en esas horas, si a ti te piden 3 o 4 trabajos, por eso, yo coordino hacer lo mejor posible, trato de hacer mi clases, en los tiempos de recreo atiendo a los adolescentes, en realidad, si lo veo desde un punto de vista laboral y humano, no pega ni junta, yo siento que no nos tratan como profesionales, pues no nos dan el tiempo para hacer bien nuestro trabajo, imagínate 44 horas en aula, en qué momento los profesores y yo preparamos una clase?, eso a nadie le importa parece, y nos llenan de papeles, es muy cansador”(Entrevista Jefe de Alimentación).

“Uno no le puede decir a un profesor de 44 horas en aula, que se involucre con la familia, y todo lo demás sino se le da el tiempo para eso, ya logramos tiempo para las guías y pruebas, ahora queremos lograr un tiempo para lo otro, entrevistas con el apoderado, tener un lugar digno para atender a los apoderados” (Entrevista Jefe de UTP primeros medios).

Al igual que los directivos, los docentes plantean la existencia dentro de las escuelas y de la sociedad, de una desvalorización de su rol docente, porque no les designan horas para preparar sus clases. Sienten que al no tener ese tiempo exclusivo para la planificación de las actividades, su trabajo pasa de ser

profesionales de la educación, a técnicos que aplican contenidos, enfatizando en que cualquier persona podría hacer clases, pues al sólo exponer los contenidos, sin una previa preparación, su trabajo se torna asistencialista, es decir, meros cuidadores de niños y niñas:

“Docente 3: Yo estuve en la gloria, tenía horas para planificar, etc., pero después entre a otro colegio, y me di cuenta de lo siguiente, un día me reclama una jefa de UTP, y me dice yo quiero un profesor acá, y yo la quede mirando y le dije usted no quiere un profesor, cómo que no, usted no quiere eso, porque yo no veo por ningún lado horas de planificación, horas para hacer bien mi trabajo, usted lo que quiere es alguien que haga clases, y eso lo puede hacer cualquiera, un técnico, y eso lo puede hacer cualquiera, realmente no te validan como profesor.

Docente 1: Somos como los cuidadores de los niños, te cuestionan tu trabajo, cualquier viene y te critica” (Grupo Focal).

Claramente los docentes, no se sienten valorados como profesionales, y sienten que esto es producto del sistema social, el cual enfatiza en que las personas reproduzcan y acaten órdenes. Al mismo tiempo, los docentes asienten en la falta de tiempo para realizar su trabajo, y el desmedro que viven en la actualidad, al ser docentes, pues como profesión son mirados en menos y con pena:

“Docente 2: Nosotros acá somos libres, pero es una conveniencia, porque acá están todos los vicios que tiene el sistema, tu puedes llegar hacer una clase mediocre, no tienes horas de planificación, tienes un GPT, donde te entregan el material o te dicen las cosas que tienes que hacer, las directrices y se acabo, y lo demás queda a tu vocación. Y esa palabra no me gusta, como que tu vocación es trabaja gratis, para mi la pedagogía no es un apostolado, pero muchas veces caemos en eso, y lo fomentamos, porque uno no se acuerda de todo, y tenemos que repasar, el domingo, y uno lo hace con rabia, antes uno lo hacia feliz, porque tenía tiempo.

Docente 4: Yo ocupo de mí tiempo libre, y en el fondo por la superintendencia y la fiscalización, ahora nos hacen llenar papeles, por cumplir, y el proceso reflexivo evaluativo no se hace.

Docente5: La educación en este país esta subvalorada, uno dice que es profe y te mira así como con pena, no es como el ingeniero, el abogado. Eso pasa porque un 80% de los profes esta a contrata y por eso nadie se va a parar porque lo van a despedir” (Grupo Focal).

Esta desvalorización, según los docentes, es parte de lo que viven también al interior del establecimiento en el cual trabajan, pues mencionan, la ausencia de condiciones favorables para su propio trabajo, como por ejemplo; horas de planificación, reuniones de apoderados, seguimiento de los alumnos y alumnas, entre otros. En esencia, los docentes enfatizan en que no son valorados como profesionales, pues todo es impuesto, no consideran sus vidas personales y sus propias opiniones sobre su trabajo:

“Docente 4: Yo creo que lo que le pasa a este director, es que no ve al profesor como un profesional, lo ve como un empleo, que cumple esta función y cállate.

Docente 2: Eso me pasó a mí, yo no sentí que trabajaba como profesor yo trabaje como un empleado, y en el último tiempo fue así, no puedes trabajar en un lugar donde no te están dando las facilidades para ser profesor, si ese es el cuento.

Hay están las horas de planificación, la reunión preocupados, no ver al último quien va repitiendo, verlo antes, en reuniones, analizando que está pasando, cuáles son las notas, el diagnostico en abril, no en agosto. Que UTP haga un seguimiento de los alumnos, no les importa, nuestro tiempo no lo valoran.

Docente 5: El trabajo es una imposición, todo es impuesto” (Grupo Focal).

Categoría dos: La comunicación entre los diversos agentes educativos del establecimiento.

Una segunda categoría por analizar, es la comunicación entre los diversos agentes educativos del establecimiento. En la cual, encontramos dos dimensiones, la primera se refiere a la importancia que los docentes y directivos le otorgan a la comunicación al interior del establecimiento y la segunda, se refiere a los espacios de diálogo que tienen para compartir sus

ideas, debatir y contribuir a los aprendizajes y a las mejores de la institución educativa.

Importancia de la Comunicación

Los directivos, si bien, plantean la importancia de mantener una comunicación entre las personas que conforman una comunidad educativa: *“la comunicación, es importantísima, pensar que una organización es todo, y tenemos que relacionarnos todos, y para que exista un interrelación, tiene que haber una comunicación amplia, contacto, la base de todo esto es la comunicación, (Entrevista Jefe de Contabilidad). Sienten que el intercambio de informaciones, actitudes y sentimientos, no ocurre de forma fluida, y que deberían tener espacios para expresar y compartir sus ideas; “Me gustaría eso si que fuera más fluida, yo pienso que los profesores tenemos buenas ideas, y esas ideas hay que expresarlas, hay que darlas a entender, y si es para mejor, y es para mejorar ciertos aspectos. Para eso hay que tener una mejor comunicación, existe pero no es la mejor (Entrevista Jefe de Contabilidad)”.*

A su vez, este intercambio de conocimientos y pensamientos debería ser de una forma más sistematizada y constante, con el propósito de generar, trabajo en equipo y una línea de trabajo en común y compartida, además suponen fundamental conservar una comunicación perdurable con el director del establecimiento; *“Debería ser más y en instancias más protocolizadas, más sistemáticas, más sistematizadas... por ejemplo, ya tal día vamos a tener una reunión, a tal hora y estos temas vamos a tratar, eso me gustaría. Eso nos permite mantener una línea de trabajo (Entrevista jefa de UTP terceros y cuartos medios)”.*

“La comunicación es fundamental, ya sea de arriba hacia abajo, o de abajo hacia arriba, yo te hablo así, porque yo soy del área administración y comercio, es fundamental la comunicación y el trabajo en equipo, mientras no exista un trabajo en equipo, los resultados puede que resulte, pero no se sabe, los resultados van hacer ahí no más, no van a ser resultados muy productivos (Entrevista Jefe de Contabilidad)”.

“Es importante tener más contacto con él, tener una comunicación más constante, más directa total, que ocurra en cualquier momento. La comunicación informal es igualmente importante que la formal (Entrevista Jefe de Contabilidad)”.

Por otra parte, para algunos directivos, la comunicación sería entendida como un mecanismo de traspaso de información, unilateral en el cual el director sería el único emisor, y los demás integrantes de la comunidad educativa sólo receptores pasivos del mensaje; *“Cuando el director requiere comunicar algo, eso es la única vez que uno se comunica con el director. Uno como jefe de departamento necesita comunicarle algo, ese es el momento. Es importante tener más contacto con él, tener una comunicación más constante, más directa total, que ocurra en cualquier momento. La comunicación informal es igualmente importante que la formal (Entrevista Jefe de Contabilidad)”.*

Para otros, la entrega de información sobre los procesos educativos y las cosas que deben trabajar en el establecimiento, deben ser comunicadas por el Director, para estar informados a la comunidad sobre las cosas que pasan y se realizan en el colegio:

“Me parece importante esa comunicación con el director porque así uno se informa, de los trabajos, o informes, para hacerle consultas, para preguntarle algunas cosas que yo leo de educación para hablarlo con él, la relación con él es normal” (Entrevista jefe de electrónica).

“Porque así uno está informado de lo que está pasando. Uno sabe lo que quiere el colegio, y uno va viendo, buscando lo que el colegio necesita, y lo que necesita el director. Yo a veces le digo que faltan cosas, y le doy mi opinión en ciertas cosas, si él lo toma o no, no lo sé” (Entrevista jefe de religión).

Algunos directivos asienten, que el liderazgo es producto de la comunicación entre las personas, la ausencia de lazos y del trabajo en equipo, significaría un trabajo sin liderazgo real; *“si no existe una relación entre los diferentes actores, yo pienso que no se podría ejercer lo que es liderazgo. Acá se hace más o menos, hay veces que no se produce esa comunicación y obviamente cuando se produce esa comunicación a diferentes niveles hacia arriba o hacia abajo (Entrevista Jefe de Contabilidad)”.*

Los docentes destacan, que no existe comunicación, son islas al interior de la escuela, cada uno realiza su trabajo sin conocer a su otro colega, no se retroalimentan en las diversas áreas del conocimiento, cada departamento trabaja de forma independiente, no existe un trabajo interdisciplinario, ni tampoco son informados de todos los sucesos que ocurren en el establecimiento:

“Docente 1: Tampoco existe el flujo de información en el colegio, uno se entera al último. Ese es otra cosa que pasa, no trabajamos con los demás departamento, cada uno hace lo que le de la gana, a veces por departamento nos juntamos, pero es más que nada parte del inventario, porque lo que opinemos no es considerado, sólo nos dicen que hacer, y dividimos los trabajos y listo.

Docente 3: Somos islas, no existe trabajo colaborativo. Docente 1: No existe nada, somos islas. Docente 2: Mira, yo a final de año me entere que existían psicopedagogas, y profes que reforzaban, uno no sabe ni quien trabaja, no nos presentan a nadie, uno las conoce por suerte si las ve caminando o en la sala de profesores.” (Grupo Focal).

Los docentes, también perciben la comunicación al interior del colegio como un medio para informar al director sobre las acciones que llevan a cabo los docentes, y funcionarios, como una especie de control de sus acciones, en el cual, ciertas personas asistirían donde el director con el objeto de informar las situaciones cotidianas, de su conducta y no cómo una forma de compartir ideas, buscar estrategias de mejoramiento de las prácticas educativas, o bien para conocer al otro. Sienten, que sus acciones son observadas y controladas desde lo subjetivo, y personal, no desde lo profesional y objetivo:

“Docente 2: Es “sapeada”, las paredes tienen oídos.

Docente 5: En estricto rigor, no existe comunicación porque no existe el diálogo, no existe una intención de comunicar, acá existe una circulación de información con un objetivo la interacción coercitiva del docente, ni siquiera del docente en desempeño profesional, sino que él docente, en su desempeño conductual, actitudinal hasta

valórico, es un manejo de información y la información es poder, y es una información súper cegada, porque es a partir de un grupo de personas, información que también es tediosa, cegada, subjetiva.

Docente 3: la lógica del colegio era tener gente que le informe al director lo que hacemos los profesores, una especie de “sapos” como se dice en términos coloquiales” (Grupo Focal).

Instancias de Comunicación y Diálogo

Los directivos sienten la necesidad de tener espacios para el diálogo entre los diferentes agentes de la comunidad educativa, pues afirman que la ausencia de instancias para compartir ideas, es producto de un liderazgo vertical, el cual los mantiene separados con el objeto de eliminar la posibilidad de unirse entre sí:

“Deberían de dar más espacios para opinar, para dar ideas en el liceo, porque falta compartir ideas, faltan espacios de ese tipo, porque si no existen no podemos construir juntos, yo siento que eso nos aleja, nos separa, es como el lema de los romanos, “dividir para gobernar”, como que tenemos que ser islas, para no unirnos como profes, siendo que nos necesitamos a todos para poder enseñar, si trabajamos con personas.” (Entrevista Jefe de Historia).

“Uno en este colegio no se relaciona mucho con el otro, no hay instancias de diálogo, y eso es producto de un liderazgo vertical. Instancias para compartir no tenemos y eso deberían haber en este colegio, para navidad una vez se hizo el amigo secreto y fue la única donde nos relacionamos entre todos, eso nos hace falta, si trabajamos con personas y somos personas (Entrevista Jefa de UTP terceros y cuartos medios).

Los docentes, al igual que los directivos, sienten que faltan espacios para comentar las cosas que pasan en el establecimiento, producto de la propia cultura institucional, en la cual, no se permiten los espacios para debatir o dar un opinión sobre una medida o estrategia implementada en la institución, pues cuando se reúnen en los consejos de profesores, sólo se les informa lo que deben hacer, y no se les consulta nada, ni mucho menos les preguntan que

piensan u opinan sobre las acciones y las situaciones que viven en la escuela, y ellos tampoco dan sus percepciones por miedo, porque cuando se quejan sobre el exceso de trabajo o el poco tiempo para llevar a cabo ciertos requerimientos son despedidos, o bien marcados como conflictivos:

Docente 1: “Yo creo que eso va con directa relación con el proyecto educativo, o más bien con el proyecto de la institución, nadie lo conoce, es una dictadura, no hay espacios para conversar, en los consejos no puedes opinar porque te pueden despedir, o eres conflictivo, y te hacen la cruz. El espacio que se genera es sólo en la sala de profesores, y no es otra cosa que el vomito de tus frustraciones de que tu trabajo se esta perdiendo, que no son consideradas tus habilidades, es un acto reclamativo, porque después de eso, silencio, pausa, porque igual tenemos que seguir trabajando, y esto siempre ha sido igual” (Grupo Focal).

Categoría 3: Prácticas de Liderazgo Distribuido

Por último, encontramos en el análisis de las entrevistas y el grupo focal, la tercera categoría “Prácticas de Liderazgo Distribuido”, aunque los docentes las reconocen importante al interior de un liderazgo educativo y en una escuela, afirman que no existe en el establecimiento, en el cual trabajan. Nombran en sus discursos, el trabajo en equipo, la supervisión de clases, la distribución de funciones y los compromisos y objetivos comunes.

Trabajo en equipo

Los directivos enfatizan en la importancia para el liderazgo educativo de trabajar en equipo; *“Primero el trabajo en equipo primera cosa, ya, si no trabajas en equipo estas condenado, tú puedes saber mucho, pero tienes que trabajar en equipo (Entrevista Director)”*

“Las estrategias efectivas de liderazgo son ... trabajar en equipo, es esencial, y a su vez también, que te crean, tu pierdes credibilidad y pierdes al tiro el respeto, esos tres son los elementos esenciales (Entrevista Jefe de Alimentación).

“Si todo colegio debería funcionar como un equipo, yo tengo claro que primero tiene que haber líderes y no jefes (Entrevista Jefe de Alimentación).

Los directivos mencionan que existe un trabajo en equipo, al interior del colegio, pues las obligaciones y actividades se dividen en áreas de aprendizaje; *“Las actividades son divididas en equipos de trabajo, y se dividen por niveles, algunas actividades se trabajan en equipo, o bien durante el año, se hacen individualmente (Entrevista Jefe de Historia)”*. Pero no existe, en sí, un trabajo en equipo como colegio, pues cada área trabaja por separado, y en algunos casos los une sólo un modelo de planificación:

“Uno como especialidad, uno tiene que trabajar en equipo, pero como colegio son equipos separados que tratan de trabajar en equipo, porque de repente una especialidad con otro, lo único que los une es el modelo de la planificación, es disperso (Entrevista jefe de Electrónica)”.

“No hay un trabajo en conjunto. No hay una planificación todos juntos, no existe un trabajo en equipo (Entrevista Jefe de Lenguaje).”

“Eso pasa porque no existe un trabajo como equipo, como docentes y con la dirección, que no existe. No existe un interés por conocer las necesidades del profesorado, lo que piensan los docentes, al final pasa por tantos filtros que llega tal vez mas limitado o distorsionado (Entrevista Jefe de Lenguaje)”.

Por lo cual, enfatizan en la necesidad de reunir a todas las personas de la comunidad educativa, en torno a los aprendizajes de los estudiantes; *“Que a nivel de colegio se trabaja en equipo, desde el director hasta el último que hace aseo, y digo el último que hace aseo, porque es la categoría que tienen aquí, no es por menospreciar por ningún motivo, porque todos son importantes, pero yo creo que si se trabaja en equipo a nivel de todo grupo, yo creo que los colegios serían espectaculares, pero falta la disposición, la responsabilidad, respeto por la persona y por los demás, se requiere de ser honesto, y todo eso*

se enmarca en las competencias transversales, las competencias blandas (Entrevista Jefe de Alimentación).

Es menester, para los directivos, trabajar en equipo, no desde la perspectiva de la simple suma de aportaciones individuales, sino desde las bases de un trabajo entre personas, basado en la confianza, el compromiso, la comunicación, la completariedad y la coordinación de las acciones al interior de la escuela:

“Una vez que cada uno hace lo que corresponde lograremos resultado, es trabajo en equipo eso es lo que necesitamos donde todos nos apoyemos (Entrevista Jefa de UTP).

“No les corresponde sólo a uno, sino a todos, esa parte falta un poquito, bueno son años en los cuales no se trabajaba así (Entrevista Jefa de UTP de primeros y segundos medios).

“Falta considerar al equipo de gestión como equipo, como equipo efectivamente, donde conversamos y en conjunto se toman las decisiones y en conjunto se decide, no que te llamen y te digan vamos hacer este cambio, y uno dice: pero cómo? A que hora?, cómo lo hacemos?, entonces te dicen hacemos este cambio pero no te dan la herramientas para hacer ese cambio, entonces nosotros tenemos que ingeniarnos como hacerlo, yo creo que debería ser una cosa más conversada (Entrevista Jefa de UTP de primeros y segundos medios).

Los docentes también reconocen la ausencia del trabajo en equipo al interior del establecimiento, señalan que son un grupo de trabajo, es decir, cada persona responde de forma individual sobre sus tareas encomendadas, en los grupos que conforman tienen una formación similar y realizan el mismo trabajo, es decir, no se complementan, y cada persona tiene su forma particular de trabajar:

“Docente 1: Las reuniones son informativas y no como una reunión de trabajo, con lluvias de ideas de cómo mejorar, como lo que paso ahora con la implementación del proyecto de mejoramiento, los cuadernillos y lectura, y nos dijeron ya háganlo y en el

horario que no sé. Los profesores de matemáticas y lenguaje tuvieron que hacer los cuadernillos, sin explicar que debían hacer, por qué o cómo hacerlo mejor.

Docente 4: En pseudoequipos, somos islas, en apariencia trabajamos en equipo.

Docente 2: No trabajamos en equipo es en el papel eso, porque en mi departamento juega mucho el tema de los egos, de figurar, quien figura más, no hay un trabajo en equipo, es un trabajo individual, y quien se luce más.

Docente 1: Nominalmente es equipo, pero nos dividimos las pegas, y cada uno lo hace, de manera individual, o en asociación de afinidad, de dos y no más. Por ejemplo igual nos prestamos material” (Grupo Focal).

Docente 3: los colegas más cercanos, te ayudan, los demás no te cuentan lo que les resulta en el aula, y mucho menos te dan sus conocimientos, porque a ellos lo que les interesa es el individualismo.

Los docentes valoran trabajar en equipo, pues consideran que la fuerza reside en las diferencias que poseen como personas, además cada miembro de la comunidad educativa debe ser validado desde su puesto en la escuela, por lo cual, es necesario coordinar lo que exige el establecimiento con las habilidades y conocimientos de quienes participan en la comunidad educativa, bajo estándares comunes de actuación:

“Docente 1: Tenemos que trabajar en comunidad.

Docente 2: Para desarrollar la comunidad, tienes que trabajar en comunidad.

Docente 3: y el porque, bueno porque cada uno tiene una forma particular de enseñar, tenemos roles diferentes y por ende, opiniones distintas, lo que yo pueda opinar como docente es muy diferente a lo que puede opinar mis estudiantes, los apoderados, los paradocentes, los auxiliares, la señora de la biblioteca, la señora que barre, porque las problemáticas son distintas el origen de esas problemáticas son muy distintas, muchas veces. Frente a un problema si uno tiene las diferentes miradas es más ... la resolución es más completa” (Grupo Focal).

Por otra parte, los docentes perciben que cuando trabajan en grupos, las responsabilidades no son compartidas, las actividades no se coordinan, sólo se dividen los temas y cada cual trabaja en un tema diferente, pero no construyen

juntos los aprendizajes o temáticas a seguir, en cada docente se delega un responsabilidad, no planifican en conjunto, ni tienen un objetivo en común;

“Cada uno presenta un proyecto, y lo conversamos, el que hace el módulo es el que trae la idea, y los demás apoyan o aportan lo que haya que aportar, porque a veces son cosas no viables, y nadie se tiene que enojar, porque son proyectos no más, igual que yo también me puede equivocar. (Entrevista Jefe de Electrónica)”

“Las personas, que están más cercanas a esa actividad elaboran el proyecto, y los demás acompañan (Entrevista Jefe de Alimentación).”

“Todo se hace por departamento, pero no compartimos con las demás áreas, cada cual trabaja en lo suyo, es que no hay tiempo, y en general son los jefes de departamento los que organizan esa situación, uno delega en los jefes de departamento y por lo que he visto, cada profesor se concentra en un nivel, entonces se concentra cada docente trabaja en ese nivel, cambian las actividades, las fechas, y la cobertura que pide el Ministerio (Entrevista Jefa de UTP primeros y segundos Medios).”

Conjuntamente, a esto distinguen un ambiente marcado por rivalidades y falta de compañerismo entre los colegas de las diferentes áreas; Docente 6: Yo he vivido en el departamento, porque esta lleno de mujeres, rivalidad, cuando trabajamos en algún tema. Cuando uno da una idea las demás no te apoyan, si les quieres hacer algún cambio, no te hacen caso, y te pelan, cuando yo les dije que deberíamos usar otras estrategias para subir en el SIMCE, no me hicieron caso, y mantuvieron las mismas estrategias de siempre, entonces, cómo trabajamos en equipo?, si no te escuchan, por eso, la jefa del departamento nos dice que nivel quieres, ya trabaja con quien quieras, y listo. También cuando llegue dijeron que yo hacia las clases de forma loca, el objetivo era desprestigiar me, y quienes hicieron ese cartel mis colegas.

Docente 2: Pero si tampoco tenemos el apoyo de la jefa de UTP, es nulo, cero apoyo, vamos a trabajar en esto, tengo esta idea, y te dicen a claro, pero no te pescan, uno muestra su material y te dicen que bonita la guía.

Docente 1: Cuando uno llega al colegio nadie te dice nada, yo llegue y me decían sigue la planificación, y listo, uno iba a la sala de profesores y cada uno tenía un lugar y si uno colocaba sus cosas te miraban feo, hasta que descubrí, una colega me llevo a la otra sala de profesores, pero si ella no me ayuda, yo habría estado de pie durante quizás cuanto tiempo.

Supervisión

Los directivos consideran importante la supervisión de las actividades realizadas por los docentes al interior de las salas de clase, pero sienten que no existe una cultura del seguimiento, las evaluaciones son punitivas y deberían ayudar a detectar las falencias de las prácticas educativas para mejorarlas; *“la supervisión, se juntan los equipos vamos hacer esto, pero nadie supervisa realmente, se subentiende que la cosa esta pasando, lo están haciendo, pero no hay una cultura de seguimiento, ni tampoco hay una cultura de evaluación y como no hay nos asustamos, uno piensa a cómo me van a evaluar, la inseguridad, no tenemos esa cultura además, por lo general es utilizada para sancionar, no para mejorar (Entrevista Director).*

Los docentes piensan que la supervisión de sus clases es una fiscalización de sus prácticas pedagógicas, por eso tienen miedo de ella. A su vez, la perciben como una estrategia de control, y que el director sólo se preocupa por completar formularios y no considera importante la triangulación entre las clases, el docente y sus estudiantes:

“Docente 1: Esa fiscalización no viene de llenar de papeles, viene la supervisión de clases, contigo y el alumno, el cuaderno, la triangulación, en eso prepararon a la gente. El director cree que teniendo la ruma de papeles, cuando se va a dar cuenta de la realidad será cuando quede la caga, cuando entren al aula, y se evalúen a los profes durante una semana, va a quedar la caga.

Docente 5: Nadie anda con su planificación en la mano, uno tiene miedo porque te van a fiscalizar no a evaluar, y por eso los profes le tienen miedo, y dicen que es súper difícil, es tu pega, es pararte a pensar a reflexionar” (Grupo Focal).

Distribución de las funciones

El director afirma que en el liceo se distribuyen entre los docentes diversas funciones, las cuales son específicas y cumplen con lo solicitado por él; *“las limitaciones y cargos están muy claras, las funciones están claras, por ejemplo yo como director, mi misión es dirigir, yo tengo muy buenas jefas técnicas, muy buenos inspectores*

generales, tengo una muy buena jefa de producción, tengo muy buenos jefes de carrera que tienen mucha experiencia, porque llevan muchos años, por eso de a poquito hemos ido innovando, yo generalmente aplico un liderazgo compartido, porque ahora no se puede dirigir una escuela de otra forma, el liderazgo tradicional ya termino, el director que sigue con ese liderazgo tradicional, esta destinado al fracaso, ahora voy operacionalizarlo un poquito más, por ejemplo, la observación de clase (Entrevista Director)

Algunos jefes de departamento, mencionan que ellos también designan diferentes funciones a sus docentes a cargo, pero desde la perspectiva de delegar funciones, es decir, transfieren la responsabilidad de una actividad específica o tarea a un persona para lograr un objetivo específico:

“Me gusta delegar los roles, me gusta entregar dentro de la libertad de cada uno me gusta entregar, los roles que ellos ocupen, todo eso desde la particularidad de nuestro departamento, cuando es un departamento donde uno tiene que estar más presionando a las personas. Uno tiene que tener marcado sus roles (Entrevista jefe de Historia)”.

“Delega tareas, y da ejemplos, y no apoya al otro para tomar decisiones (Entrevista psicología)”.

“Yo en el ámbito que corresponda, por ejemplo si es con los profesores todo mi equipo, hay unos prismas, las falencias, las cosas buenas, hay momentos de lucidez, que tienen mayor desarrollo. De los niños generalmente, inspector general, inspector de patio, profesor jefe y los que están mas cercanos en cuanto a tiempo con él o ella. A veces el inspector de pabellón es súper importante, porque ven más seguido a los niños, con quien se junta, etc. (Entrevista Director)”

Los docentes también sienten que tienen la libertad para tomar decisiones de cómo lograr los resultados impuestos por sus jefes de departamento. La delegación de las tareas, esta basada en la confianza de sus jefes en las habilidades de cada docente, ante las actividades solicitadas por ellos o ellas, además establecen plazos y les asignan diversas responsabilidades:

“Docente 3: Yo quiero decir que si bien mi jefe de departamento tiene esa actitud de sometimiento, de acatar, él trata por lo menos de al momento de bajar ciertas ordenes, él trata de buscar más o menos el lado práctico, y en el lado práctico para nosotros

sean menos agobiante, menos denigrante y menos frustrante. Nosotros en el departamento de historia somos bien prácticos, él nos pregunta, nos dice que les parece cómo lo podemos hacer, y nos dice les parece , si ya listo, perfecto, si no puedo este día no importa mientras puedas tenerlo en tal fecha, no hay problemas. Mientras que yo veo en otros jefes de departamento, por lo que comentan otros colegas, nosotros nos distribuimos la pega, y eso hace que sea más holgado el trabajo” (Grupo Focal).

Compromiso y objetivos comunes

Tanto directivos como docentes determinan, como fundamental establecer objetivos comunes, donde todos los miembros de la comunidad educativa se sientan parte del proyecto educativo y puedan compartir sus ideas. Trabajen en equipo, desde la construcción de un objetivo o meta institucional, que los involucre a todos y todas, y donde todos mantengan la unidad del establecimiento:

“Donde todos nos veamos involucrado en ese proceso, y eso tiene que ver con lo actitudinal (Entrevista jefe de Historia)

“Para mejorar, es la única forma, remar todos para el mismo lado, si yo no tengo la certeza de una estrategia de aprendizaje, de ver con mis colegas con ellos, cual les resulta, y ver cuál podemos aplicar (Entrevista Jefe de Historia)”.

“Trabajando en equipo, todos para el mismo lado, independiente de cada departamento, ojala tuviéramos objetivos como colegio, tener como unidad colegio, teniendo como unanimidad de colegio, así como los valores donde todos los conozcamos, tendríamos hasta otro tipo de alumno” (Entrevista Psicóloga)

“Se debe escuchar a todas las personas, y porque todos estamos trabajando por un bien común, el aprendizaje de los alumnos, por lo cual, todos tenemos derecho a decir lo que pensamos, ahora si el otro esta equivocado, también podemos decir, que estas mal, uno tiene que estar dispuesto a escuchar las palabras de los demás” (Entrevista Jefe de Alimentación).

Los docentes también afirman relevante tener objetivos comunes, pero perciben inexcusable conocer los lineamientos del colegio, cuando ingresan a

él, pues al no conocerlos, tampoco los consideran primordiales de llevar a cabo. Sienten que es tarea del Director, presentar a los docentes nuevos, la misión y visión del liceo, aspecto que no es realizado en sus establecimientos:

“Docente 4: No tenemos un director que desde un comienzo te plantee cual es la visión y misión del colegio, entonces como no conocemos los valores ni los objetivos no trabajamos en base a eso.

Docente 3: No se puede compartir, ni trabajar lo que no se conoce, ni se sabe. Así que siguiente pregunta” (Grupo Focal).

Liderazgo Compartido

Algunos docentes mencionan la importancia de la implementación en su escuela de prácticas de liderazgo compartido, señalan que no existen, pero que son necesarias para mejorar tanto las prácticas educativas, como los resultados de los aprendizajes de sus alumnos y alumnas:

“Docente 2: Yo creo que para hacer bien nuestro trabajo debe existir un liderazgo compartido, es decir, que cada departamento trabaje en sus áreas, confíen en sus profesionales, y tomemos decisiones, no que nos obliguen hacer cosas sin sentido. Siento que cada persona debe tener un rol claro, y ese rol debe ser respetado, donde todos trabajemos para el mismo lado, pero desde la base de escucharnos” (Grupo Focal).

Por último, también mencionan que la Ley SEP y la agencia de Calidad de la Educación los ha obligado a trabajar en equipo, pero que esto está en proceso, pero que no se desarrolla a cabalidad:

“Agencia de calidad obliga al trabajo interdisciplinario, sino existía ahora por obligación existe (Entrevista Jefa de UTP de primeros y segundos medios).

“Desde que aplicamos la SEP hace un año, estamos obligados a trabajar en conjunto (Entrevista Jefa de UTP de primeros y segundos medios).

“No logramos una real toma de acuerdos, van y vienen y muchas veces se quedan en puras palabras, no se sistematiza, y es fundamental el trabajo entre UTP e inspectoría general, porque la disciplina es uno de los factores importantes para la realización de las clases” (Entrevista Jefa de UTP).

A partir, de lo anterior podemos concluir que los directivos y docentes concuerdan en varias cosas y en otras se contradicen, pero que ambos actores educativos, distinguen sin conocer el concepto de prácticas de liderazgo distribuido, algunos aspectos fundamentales para llevar a cabo un liderazgo distribuido, pero que éste no es reconocido en su establecimiento, pero manifiestan la necesidad, de ser parte de la toma de decisiones y que todas las opiniones de los actores educativos sean escuchadas, asimismo generar lazos interdisciplinarios, en espacios de diálogo y comunicación, trabajar en equipo, con un objetivo en común. Ser validados como profesionales tanto al momento de realizar su trabajo pedagógico, como cuando se les solicitan actividades al interior de la escuela.

Finalmente, les parece relevante que los acompañen en el aula, con el propósito de optimizar sus prácticas educativas, identificando sus falencias, y capacitándolos para mejorarlas.

CONCLUSIONES

Desde los propios docentes y directivos podemos concluir, que es importante cambiar las actuales prácticas de liderazgo que existen en las escuelas de nuestro país, por otras que configuren un liderazgo distribuido. Concibiendo a este tipo de Liderazgo como un conjunto de orientaciones y direcciones, coherentes a una cultura donde el liderazgo no esta definido por un puesto, sino que es entendido como una actividad, en donde las acciones de varias personas y sus prácticas contribuyen al desarrollo de un fin común (Spillane et al. ,2001; Elmore ,2000).

Según la literatura, los líderes deberían motivar a sus colaboradores, trabajar en equipo con ellos, dándoles el espacio para dar sus ideas. Esto también es enfatizado en los discursos de los actores educativos, los cuales, mencionan la importancia de construir un liderazgo que incluya a toda la comunidad educativa, en la toma de decisiones y en las actividades de mejoramiento.

Los docentes y directivos sienten que son desvalorizados en su papel pedagógico, y proponen las siguientes prácticas de liderazgo:

1. Considerar en la toma de decisiones la participación de los docentes, apoderados y alumnos, pues son parte fundamental del proceso enseñanza- aprendizaje.
2. Privilegiar la opinión de los docentes, apoderados y estudiantes, en las actividades de mejoramiento de la escuela.
3. Considerar a los directivos y docentes como profesionales, es decir, que se respeten sus decisiones, tengan las condiciones mínimas para su trabajo, como por ejemplo; horas de planificación, capacitaciones, y validez en sus conocimientos.

4. Intercambiar opiniones, sugerencias, problemáticas y estrategias de enseñanza entre los docentes y directivos del establecimiento.
5. Generar redes de apoyo, instancias de diálogo y de convivencia entre todos los agentes educativos. Además, potencializar la comunicación fluida, constante, y libre entre todos los integrantes de la comunidad.
6. Crear espacios para trabajar en equipo, de una forma sistematizada, consensuada y participaba.
7. Acompañar a los docentes en el aula, detectando falencias y aspectos positivos de sus prácticas educativas, con el objeto de mejorar y de retroalimentarse sobre su propio trabajo docente.
8. Capacitar a los docentes en las diversas áreas de conocimiento, y dar instancias para mejorar sus prácticas educativas.
9. Distribuir las responsabilidades y designar acciones de liderazgo entre todos los agentes de la escuela.

Estas prácticas de liderazgo señaladas por los directivos y docentes, configuran un liderazgo distribuido, al interior de la escuela, pero no son llevadas a cabo en lo cotidiano. Producto de un liderazgo vertical, el cual conlleva que tanto docentes como mandos medios (jefas de UTP, de departamento o especialidades), sientan que no pueden dar a conocer sus opiniones, ni mucho menos son considerados como profesionales.

Este sentimiento de menoscabo y de inferioridad vislumbra la necesidad de hacer cambios sociales en materia de educación, específicamente en el tipo de liderazgo que ocurre al interior de nuestras escuelas. Por ende, es necesario que las prácticas tradicionales de liderazgo cambien por otras nuevas, que permitan mejorar las condiciones de trabajo de los docentes y den espacio para la comunicación, el diálogo, el trabajo en equipo y la participación de todos los agentes educativos.

Finalmente, esta investigación propone no sólo continuar analizando las prácticas de los líderes educativos, sino que también destaca la importancia de trasladarse desde un liderazgo tradicional a un liderazgo distribuido. Aspecto señalado también desde las opiniones de los actores educativos, la literatura y las investigaciones internacionales.

Entonces, a partir del análisis de la literatura y de los discursos de los agentes educativos, podemos concluir que las prácticas que configuran un liderazgo distribuido, enfatizan en la participación de todos los agentes educativos tanto en la toma de decisiones como en la construcción y desarrollo de los planes de mejoramiento al interior de las escuelas, y del reglamento de la institución. Cada miembro de la comunidad educativa es considerado como un agente importante, por lo cual es respetado, integrado y tiene las condiciones necesarias para realizar las tareas encomendadas. Las acciones de todos los agentes de una comunidad educativa, se enfocan en beneficio de un bien común, bajo un ambiente armonioso, participativo y colaborativo.

Por último, los docentes son considerados como profesionales, por lo cual, los directivos respetan sus conocimientos y habilidades para el desarrollo de estrategias educativas, son acompañados al interior del aula, y capacitados en el caso que lo necesiten. Trabajan en conjunto con otros docentes y lideran nuevas iniciativas en la escuela, compartiendo sus estrategias y saberes con los demás compañeros de trabajo. A su vez, los estudiantes también son validados como líderes en la toma de decisiones al interior del establecimiento educacional.

BIBLIOGRAFÍA

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

Bryant S E (2003) The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, Vol. 9, pp. 32-44.

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

Blase, J., Blase, J. y Phillips, D. (2010). *Handbook of School Improvement. How High-Performing Principals Create High-Performing Principals Create High-Performing Schools*. Thousand Oaks, California: Corwin.

Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 3, número 5, pp. 79-106.

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publication.

Calvo de Mora, J. (2011). Crisis del Funcionalismo como Paradigma Político en la Educación: El Caso de Líderes Escolares. *Innovación Educativa*, Vol. 11, Número 54, enero – marzo, pp. 26 – 41.

Cole, M. y Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, Vol. 39, número 5, pp. 250-256.

Comisión Europea, (2005). Working together for growth and jobs. Next steps in implementing the revised Lisbon strategy, SEC (2005) 622/2. Recuperado octubre 2010, http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/SEC2005_622_en.pdf.

Crawford, M. (2005). Distributed Leadership and Headship: a Paradoxical Relationship? *School Leadership and Management*, Vol. 25, número 3, pp. 213-216.

Cuban, L. (2008). *Frogs into Princes: Writings on School Reform*. New York. Teachers College Press.

Day, C., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., y Sammons, P. (2007). Distributed Leadership and Organizational Change: Reviewing the Evidence. *Journal of Educational Change*, Vol. 8, número 8, pp. 337-347.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid.

Engestrom (1999). "Activity Theory and Individual Social Transformation", in: Engestrom, R. Miettinen y R.L. Punamaki (EDS), *Perspectives on Activity Theory*. (Cambridge, Cambridge University Press).

Engestrom, Y. (2001) "Making Expansive Decisions and Activity- Theoretical study of practitioners Building Collaborative medical care for children", in; K.M.

aelwood y M. Selart (eds) Creative Decision Making in The Social World (Amsterdam, Kluwer).

Elmore, (2000). Building a new Structure for School Leadership. Washington: Albert Shanker Institute. Disponible en: <http://www.shankerinstitute.org/downloads/building.pdf>.

Fullan, M.. (2006). Turnaround leadership, Canadá, 2006, Ontario Principals' Council John Wiley & Sons.

Gajardo, Marcela (2010), Liderazgo Distribuido en el Campo Educativo: Pasando del concepto a la Práctica, Serie Mejores Prácticas (Formas y Reformas de la Educación), año 12, número 34.

Gibb, C. (1969). Leadership: Handbook of Social Psychology, g. Lindreg and E. Aronson. Lombrigde Quarterly, Vol. 10, número 1, pp. 41-62.

Goleman, D. Boyatzis, R. McKee, A. (2002). Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence. Boston: Harvard Business School Press.

Gronn, P. 2002. Distributed leadership as a unit of analysis. Leadership Quarterly, Vol. 13, (4), pp. 423-51.

Gronn, P. (2006). The Significance of Distributed Leadership. Victoria, Australia.

Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. Comunicación presentada en el Internatioal Congress on School Effectiveness and Improvement, enero, Copenhagen.

Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. London: Routledge & Falmer Press.

Harris, a. y Spillane, J. (2008). *Distributed Leadership Through The Looking Glass*. *Management in Education* 2008; pp. 22-31. Disponible en: <http://mie.sagepub.com>.

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

Horn, A. y Marfán, J, (2010). *Relación entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile*. *Psicoperspectivas*, Vól. 9, número 2, (julio-diciembre), pág. 82-104.

Hofman, R., Adrian, W. y Hofman, W. (2002). "School governance, culture, and student achievement", *International journal leadership in education*, Vol. 5, número 3, pp. 249-272

Hutchins, E. (1995). *Cognition in The Wild*, Cambridge, MA:MIT. *Mind, Culture, and Activity*, Vol. 3, Número 1.

Kets de Vries, M. (1990). *The organizational fool: Balancing a leader's hubris*. *Human Relations*, Vol. 43, número 8, pp. 751-770.

Leithwood, K. (1996). *Study: Site Management has no Effect on Scores*. *Education Week*. Vol. 16.

Leithwood, K., y Levin, B. (2005). *Assessing School Leader and Leadership Programme Effects on Pupil Learning. Conceptual and Methodological Challenges*. Londo: Department for Education and Skills, DFES. Research 662. Disponible en: <http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/rr662.pdf>.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and How it Influences Pupil Learning*. UK: National College for School Leadership.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*. *School Leadership and Management*, Vol. 28, número 1, pp. 21-42.

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

Leontiev, A.N. (1981): *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, C .Habana.

Longo Martínez, Francisco (2008). *Liderazgo Distribuido, un Elemento Crítico para Promover la Innovación*. *Capital Humano*, n 226, pág. 84- 91, noviembre.

López, P. (2010). *Relación entre Liderazgo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile*, *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9, Número 2.

López, P. (2013). *Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación.*, *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, ISS 0717-554X, Vol. 38.

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.

MINEDUC (2009). *Orientaciones Técnicas para Liderar el Plan de Mejoramiento Educativo*, disponible en:

http://www.mineduc.cl/usuarios/media/doc/201304241014510.orientaciones_tecnicas_pme.pdf.

Mucchielli (2001) .*Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.

Murillo F.J. (2005). *La investigación sobre Eficacia Escolar*. Barcelona: Octaedro.

Murillo, J. (2006). *Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación* 2006, Vol. 4, Número 4e.

Murphy, J., y Datnow, A. (2003). *Leadership lessons from comprehensive school reforms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Norman D. A. (1981). *Perspectivas de la Ciencia Cognitiva*. Barcelona. Paidós. 1987.

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

Portin, B., Feldman, S. y Knapp, M. (2006). *Purposes, Uses, and Practices of Leadership Assessment in Education*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, CTP.

Purkey, S. y Smith, M. (1983). «Effective Schools: A review». The Elementary School Journal, Vol. 83, pp. 412-452.

Ranson, S. (2008). "The changing governance of education", Educational management administration & leadership, Vol. 36, número 2, pp. 201-219.

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

Sergionanni, T. (2000). The lifeworld of leadership: creating culture, community, and personal meaning in our schools, San Francisco, Jossey-Bass.

Spillane, J., Halverson, R., Diamond, J., (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. Educational Researcher, Vol. 30, número 3, pp. 23-28.

Spillane, J., Halverson, R., y Diamond, J. (2004). Towards a Theory of Leadership Practice: a Distributed Perspective. Journal of Curriculum Studies, Vol. 36, número 1, 3-34.

Spillane, J. (2006). Distributed Leadership. The Educational Forum, Vol. 69, número 2, pp. 143-50.

Vygotsky, L. S. (1979). El Desarrollo de los Procesos psicológicos Superiores. Barcelona: Grijalbo.

Wenger, E. "Communities of Practice and Social Learning Systems, Organization, vol. 7, número 2, pp. 225- 246.

Yulk, G. A. (2002). Leadership in Organizations. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.