

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



**PRÁCTICAS Y ACTITUDES DE DIRECTORES DE
COLEGIOS DE FE Y ALEGRÍA, DESDE UN ENFOQUE DE
LIDERAZGO PEDAGÓGICO. ESTUDIO DE CASO DE LA
RED RURAL PERFAL 44 EN LA PROVINCIA DE
QUISPICANCHI - CUSCO.**

Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Educación
Con mención en Gestión de Instituciones Educativas

EDDY EDUARDO FERNANDEZ LADERA

Presidente: José Martín Vegas Torres

Asesora: Luz Helena Echeverri Junca

Lector 1: José Antonio Panduro Paredes

Lector 2: Igor Lenin Valderrama Maguiña

Lima - Perú

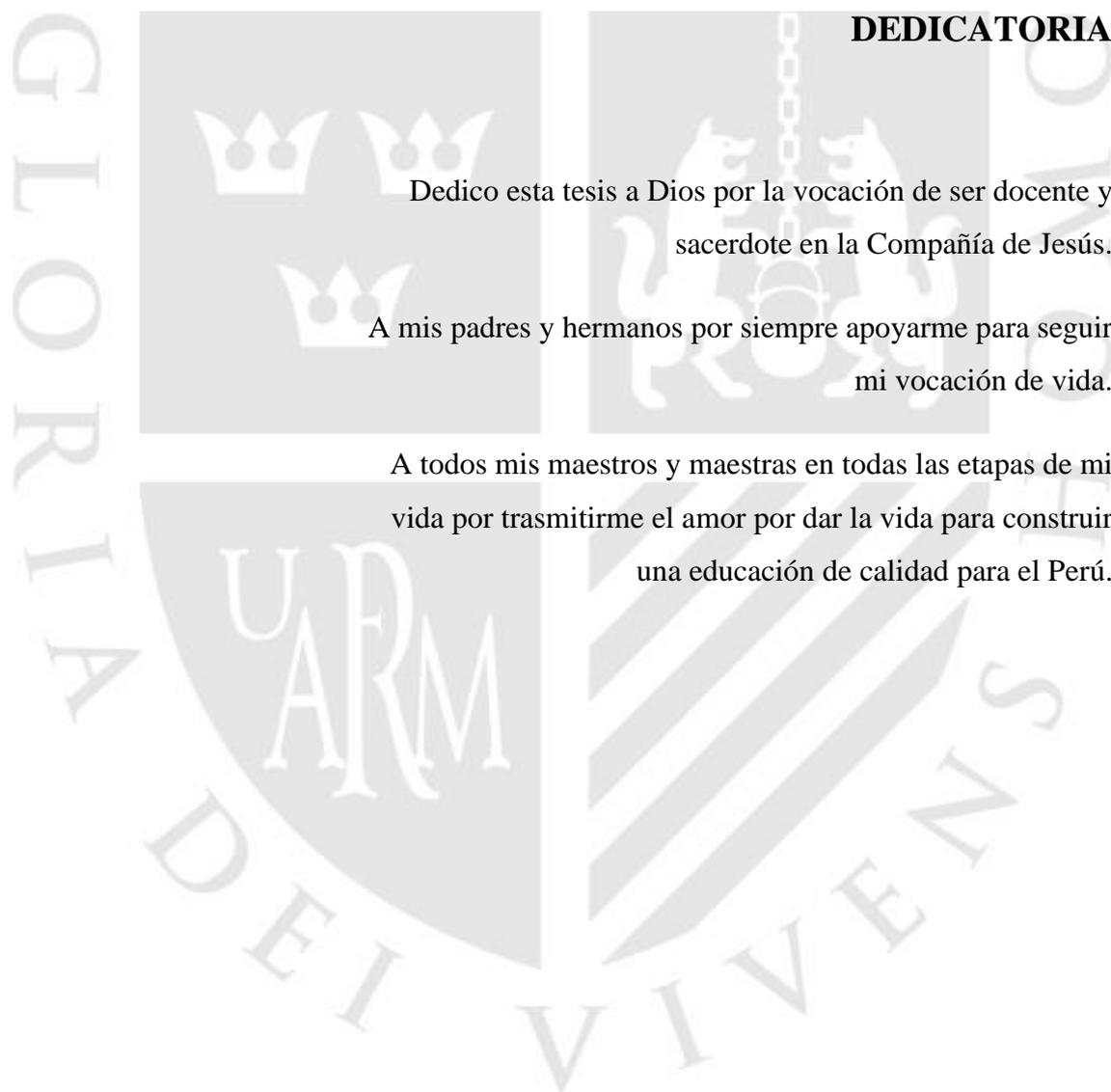
Diciembre de 2020

EPÍGRAFE

“Lo que a menudo pasa hoy por liderazgo es vana sustitución de técnica por sustancia. Los jesuitas desecharon el estilo de liderazgo aparatoso para concentrarse más bien en engendrar cuatro valores verdaderos como sustancia del liderazgo: Conocimiento de sí mismo, ingenio, amor y heroísmo. En otros términos, los jesuitas equiparon a sus estudiantes para que triunfaran, formándolos como líderes que entendieran sus fortalezas, sus debilidades, sus valores y tuvieran una visión del mundo; innovaran confiadamente y se adaptaran a un mundo cambiante; trataran al prójimo como amor y una actitud positiva; y se fortalecieran a sí mismos y a los demás con aspiraciones heroicas.”

CHRIS LOWNEY

“El Liderazgo al estilo de los Jesuitas”



DEDICATORIA

Dedico esta tesis a Dios por la vocación de ser docente y sacerdote en la Compañía de Jesús.

A mis padres y hermanos por siempre apoyarme para seguir mi vocación de vida.

A todos mis maestros y maestras en todas las etapas de mi vida por trasmitirme el amor por dar la vida para construir una educación de calidad para el Perú.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, un agradecimiento especial a todos los directores, directoras, docentes, equipo pedagógico y administrativo de la red rural del proyecto educativo Fe y Alegría 44 de Quispicanchi – Cusco, por su testimonio y cariño por los niños y niñas de las comunidades rurales donde trabajan y dan la vida por construir una educación de calidad *“allí donde termina el asfalto”*.

A los docentes que durante estos años de estudio en la maestría me ayudaron a plasmar mis intuiciones para cuajar este trabajo, especialmente al profesor Igor Valderrama, Patricia Medina, Uriel Montes y en especial a mi asesora de tesis Luz Helena Echeverri por su apoyo académico, ánimo y amistad.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo describir y comprender las prácticas y actitudes que caracterizan a los docentes que asumen la dirección de sus escuelas. Desde un enfoque de liderazgo pedagógico busca comprender el proceso de desarrollo de estas habilidades y capacidades que determinan y caracterizan el liderazgo pedagógico del director de escuela.

La investigación sigue el paradigma interpretativo, con el enfoque cualitativo, aplicando el método de investigación inductivo y el estudio de caso como estrategia o diseño de investigación. Como la intención es comprender los procesos de formación de los docentes que asumen la dirección de las escuelas se ha utilizado como técnica de investigación la entrevista, la cual fue aplicada a los directores de las 23 escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, entre los años 2019-2020.

La investigación termina con una serie de recomendaciones que liberan al liderazgo pedagógico de las banalizaciones conceptuales que se han construido sobre este tema. Concentrando la mirada en recomendaciones que van a la esencia del modo de SER Líder pedagógico en el rol del director y de la escuela que aprender a ESTAR en clima de liderazgo pedagógico.

Palabras clave: liderazgo pedagógico, prácticas y actitudes del líder, director de escuela.

ABSTRACT

The research that follows aims to describe and understand the practices and attitudes that characterize teachers that assume the management of their schools. From a pedagogical leadership approach, it seeks to understand the process of developing skills and abilities that shape and characterize the pedagogical leadership of the school principal.

The investigation follows the interpretive paradigm with a qualitative approach, applying the inductive standpoint, and the case study as a strategy or design of the research. With the intention of understanding the formational processes of teachers that assume the principalship of their schools the interview process was used as a research technique. As part of the research, between 2019 and 2020 principals from the twenty-three schools that are part of the rural network of Fe y Alegria 44 of the Quispicanchi province in Cusco were interviewed.

The research concludes with a series of recommendations that liberate the pedagogical leadership of the conceptual trivalizations that were constructed around this topic. Focusing on suggestions that address the essence of the form of BEING a pedagogical leader in the role of the principal and of the school community rather than learning TO BE in a pedagogical leadership climate.

Keywords: pedagogical leadership, practices and attitudes of the leader, principal of the school.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	20
EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR DE ESCUELA	
1.1. Desarrollo del Liderazgo.....	20
1.1.1. Aclarando términos: ¿Qué es el liderazgo?, ¿guiar o administrar?.....	20
1.1.2. ¿Qué hay que tener para ser Líder? Características y Competencias del Líder.....	23
1.1.3. Los estilos de Liderazgo y cómo se relacionan.....	29
1.1.4. Un líder con muchos estilos.....	33
1.1.5. La Inteligencia Emocional: Las condiciones ideales para triunfar.....	34
1.2. Liderazgo pedagógico y su rol en la mejora educativa.....	36
1.2.1. Liderazgo Transformacional: sus orígenes conceptuales, elementos e implicancias.....	38
1.2.2. Liderazgo Pedagógico.....	47
1.2.3. Tipos de liderazgo educativos.....	49
1.3. El director como líder educativo.....	53
1.3.1. El Director como Líder educativo.....	54
1.3.2. Marco del buen desempeño directivo – MINEDU.....	63
1.3.3. Liderazgo Directivo basado en Competencias.....	70
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	83
2.1. Título de la tesis.....	83
2.2. Presentación de la estrategia de investigación: paradigma, enfoque y método....	83
2.3. Técnicas e instrumentos, validación y aplicación piloto.....	86
2.4. Unidad de Análisis, Población, Muestra y muestreo.....	90
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	93
3.1. Categorías emergentes.....	94

3.1.1. Prácticas del director líder.....	94
3.1.2. Actitudes del director líder.....	106
Conclusiones.....	123
Recomendaciones.....	127
Referencias bibliográficas.....	129
Anexos.....	
135	
Anexo 1: Matriz metodológica.....	136
Anexo 2: Solicitud a experto validador.....	137
Anexo 3: Matriz de indicadores del instrumento.....	138
Anexo 4: Formato de validación del instrumento.....	142
Anexo 5: Observación de expertos en la validación del instrumento.....	144
Anexo 6: Validación final del instrumento.....	151
Anexo 7: Guía de entrevista a directores.....	152
Anexo 8: Consentimiento informado.....	154
Anexo 9: Solicitud a la institución para la aplicación de instrumento.....	156
Anexo 10: Matriz de análisis hermenéutico.....	157

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones para la evaluación de directores.....	13
Tabla 2: Directorio de competencias de Liderazgo.....	77
Tabla 3: Categorías emergentes y nuevas subcategorías.....	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: El marco de competencias de la inteligencia emocional del Líder.....	24
Figura 2: Parámetros, talentos y competencias	75
Figura 3: Niveles de competencias directivas.....	77



INTRODUCCIÓN

En los últimos años la literatura especializada ha destacado el papel fundamental que ejerce la dirección para una buena organización de la escuela y para conseguir buenas prácticas pedagógicas e incrementar los resultados del aprendizaje. La teoría y la práctica han evidenciado que el comportamiento y la actitud de los docentes que asume las funciones de dirección son los elementos importantes que determinan la excelencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio en la escuela (Murillo, 2006).

Sin embargo, en el Perú un docente ha recibido poca o nula formación para ser director de una escuela, pues su formación lo capacita para ser docente de aula. Esto ha desarrollado una situación problemática en las escuelas, pues cuando estos profesores, sean del nivel educativo que sean, se encuentren en la dirección de sus Instituciones Educativas (I.E.) su trabajo solo se reduce a hacer monótonas funciones administrativas. Así lo señala FORGE en su estudio sobre el “Estado de la educación en el Perú” del 2017:

Al igual que ocurre con los docentes, en todos los niveles se observa que un porcentaje considerable de directores no se formó para el nivel en el que se desempeña. Esto se puede deber al hecho de que sean directores de instituciones educativas integradas, es decir, con más de un nivel educativo; sin embargo, el gobierno debería asegurarse de que los directores cuenten con **una capacitación adecuada para ser los líderes pedagógicos** del nivel relacionado con su respectiva formación, pero, igualmente, de los otros niveles que están bajo su responsabilidad. Las capacitaciones dirigidas a los directores deben **tomar en cuenta este aspecto**, con la finalidad de que no solo cumplan un rol administrativo, sino también de acompañamiento y supervisión pedagógica en todos los niveles a su cargo (...) (GRADE, 2017, p.144)

Para aminorar esta problemática, en los últimos años el MINEDU ha realizado magros esfuerzos para disminuir la carga burocrática-administrativa que realiza el profesor-director. Por ejemplo, el 31 de mayo del 2017, el MINEDU (R.M.N° 321-2017) lanzó la política “Escritorio limpio”, reduciendo la cantidad de informes y gestiones administrativas que el director debe entregar a la UGEL. Sin embargo, es evidente que esto no soluciona el problema de fondo, pues la reducción de esta carga administrativa no asegura que el director llegue a ser un verdadero gestor y líder pedagógico.

Así también, el MINEDU en el proceso de selección para la designación o nombramiento de directores en las IE del Perú, curiosamente no considera esta carencia en la formación de los docentes-directivos el MINEDU al momento de darles esta vital responsabilidad para el funcionamiento de las I.E. Para este proceso, los requisitos requeridos giran en torno a dos condiciones básicas: pertenecer en la 4° y 3° escala de la carrera magisterial y haber aprobado un examen teórico de conocimientos de gestión educativa.

El año 2018, el MINEDU realizó una evaluación de desempeño para renovar o retirar a todos los directivos que fueron designados para el periodo 2016-2018. Paradójicamente esta evaluación recogió la información del desempeño del director en tres dimensiones con once subdimensiones, los cuales deben valorar el liderazgo en la gestión escolar de la siguiente forma:

Modelo de Evaluación (polidocente y multigrado).

Tabla 1. Dimensiones para la evaluación de directores.

Dimensión	Subdimensión
I. Procesos pedagógicos	Subdimensión 1. Planificación curricular
	Subdimensión 2. Monitoreo del trabajo docente en el aula
	Subdimensión 3. Acompañamiento y fortalecimiento del trabajo docente
	Subdimensión 4. Seguimiento de los aprendizajes
II. Cultura escolar	Subdimensión 5. Participación de la comunidad educativa
	Subdimensión 6. Clima escolar
	Subdimensión 7. Convivencia escolar
III. Gestión de las condiciones operativas y de los recursos de la IE	Subdimensión 8. Seguridad y salubridad
	Subdimensión 9. Gestión de recursos educativos
	Subdimensión 10. Matrícula y preservación del derecho a la educación
	Subdimensión 11. Gestión transparente de los recursos financieros

Fuente: MINEDU, 2018.

Todos estos indicadores nos hablan de habilidades y experticias que muchos de los docentes de aula no tienen o no llegan a desarrollar durante sus años de profesor de aula y mucho menos han realizado alguna complementación pedagógica que asegure la adquisición de estas habilidades para la gestión directiva, para acompañar, dar seguimiento y generar un clima escolar adecuado. Salta a la vista una contradicción entre lo que se evalúa y lo que vive el docente de aula que asume la dirección.

I. Problemática de estudio

En el estudio de Cuenca (2017) se señala que para lograr que los directores sean agentes de cambio, no solo se debe dar una preparación teórica, además se requiere cumplir una serie de exigencias que van desde el comportamiento ético, la equidad educativa y la mejora de la calidad educativa a través de la inversión y la descentralización. Por ello resulta claro que quizás las políticas del MINEDU para la evaluación y formación dirigidas hacia los directores se estarían concibiendo de forma errada al no existir relación entre los tres ejes que señala Cuenca: el ideal normativo, las normas vigentes y la práctica profesional de los directores. De este modo, afirma Cuenca que se estaría concurriendo en el desarrollo de una política educativa errática.

Por ello nos preguntamos: **¿Cómo un docente de aula puede pasar a ser director, si no ha sido ni formado, ni capacitado para ello?** Los cursos de segunda especialidad, diplomados y maestrías organizados por el MINEDU ¿son suficiente para formar un líder pedagógico?, **¿Qué asegura un proceso de desarrollo profesional en el docente-director?**

Es evidente que una capacitación no asegura el proceso formativo del futuro líder pedagógico. Para enfrentar esta problemática el estudio de FORGE (2017) señala la necesidad de realizar una mejor capacitación y acompañamiento para los directores, para que no solo cumplan un rol administrativo. Pues si queremos cambiar e incidir en la educación, es necesario contar con personas que ejerciten un liderazgo educativo desde el interior de las instituciones educativas, los cuales desarrollen, estimulen, faciliten, gestionen y coordinen un mejor proceso de transformación de la escuela. Ellos deben poseer una preparación teórica adecuada, pero sobre todo una actitud y un compromiso con la escuela, con la educación peruana y con la sociedad peruana, capaces de ponerse al frente de procesos de cambio de sus escuelas (Murillo, 2006).

El tema del liderazgo pedagógico de los directores nos pone frente a diferentes problemáticas que enfrentar, el primer debate importante a desarrollar será: ¿El liderazgo educativo debe recaer sobre una persona o debe ser compartido entre los miembros de la comunidad educativa?, este será uno de los temas centrales a desarrollar en nuestro trabajo, pues los diversos estudios en Latinoamérica han demostrado la importancia del papel que tiene el desarrollar equipos directivos, comunidades de interaprendizaje en las escuelas para poder alcanzar valiosos logros de aprendizaje (Cuenca, 2017). Con estos datos pareciera que el rol del director pasa a un segundo plano, casi diluyéndose en la dinámica educativa de la escuela, ¿Ya no será tan importante el rol del director?

Esta pregunta nos remite a la segunda problemática, una situación de fondo para nuestro trabajo, pues no solo se trata de capacitar o no al director, sino de describir y comprender las capacidades y habilidades del liderazgo directivo en las instituciones educativas y responder a la pregunta: ¿Cómo debe ser el proceso de desarrollo que debe vivir el docente-director? y ¿Cómo deberá ser acompañado? Para ello será importante que despejemos el “cliché” o prejuicio social muy desarrollado en la sociedad peruana, la cual identifica al director como líder innato, como figura “única y centralista” que asegura las prácticas escolares y el logro de aprendizajes.

Nuestro trabajo se ubica en la problemática educativa sobre los directores que se encuentre adherido a un modelo de liderazgo “centralista e individualista” que finalmente lo conduce a saturarse y desarrollar prácticas administrativas monótonas, lejos de ser líderes pedagógicos que influyan positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Este problema tiene una relevancia a nivel local, nacional y mundial, pues si no tenemos directores preparados para asumir el protagonismo en sus roles educativos no se conseguirán mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón es necesario comprender las acciones y actitudes que caracterizan el liderazgo pedagógico del director de escuela.

II. Pregunta de investigación

Con base a nuestra situación problemática presentada, nos aproximarnos de manera **crítica y reflexiva** a la práctica de los directores en la red rural de Fe y Alegría 44 (PERFAL 44), con la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las prácticas y actitudes que caracterizan, desde un enfoque de liderazgo pedagógico, a los directores de las 23*

escuelas que forman la red rural Fe y Alegría 44 en la provincia de Quispicanchi en el departamento de Cusco?

A partir de esta pregunta general, se plantea las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que caracterizan el liderazgo pedagógico de los directores de las 23 escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020?
- ¿Cuáles son las actitudes que permiten entender el tipo de liderazgo que asumen los directores de las 23 escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020?
- ¿Cómo ha sido el proceso de desarrollo de las prácticas y actitudes que caracterizan el liderazgo pedagógico, en la experiencia de los 23 directores de las escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020?

III. Objetivos

Objetivo general:

- Describir y comprender las prácticas y actitudes que caracterizan, desde un enfoque de liderazgo pedagógico, a los directores de las 23 escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020.

Objetivos específicos:

En función del problema descrito y de las preguntas de investigación planteadas, se formulan los siguientes objetivos:

- Identificar las prácticas pedagógicas que caracterizan el liderazgo pedagógico desde la autopercepción de los directores de las 23 escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020.
- Describir las actitudes que permiten entender el tipo de liderazgo que asumen desde la autopercepción de los directores de las 23 escuelas que conforman la red

rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020.

- Comprender como ha sido el proceso de desarrollo de las prácticas y actitudes que caracterizan el liderazgo pedagógico, en la experiencia y autopercepción de los 23 directores de las escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020.

IV. Importancia del estudio

El presente estudio, aunque toca un tema muy recurrente como es el Liderazgo, es novedoso pues se acerca al tema de una manera crítica y reflexiva para comprender lo esencial del Liderazgo y lo que caracteriza y determina el proceso de formación de las prácticas y actitudes del líder pedagógico en la persona del docente-director de escuela. Proceso formativo que va más allá de una capacitación, diplomado, maestría o cualquier acumulación de conocimientos conceptuales.

De la misma manera, nuestro trabajo es muy importante porque tiene una relevancia a nivel local, nacional y mundial, pues si no tenemos directores preparados para asumir con liderazgo las escuelas no se conseguirán mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, nuestro estudio es interesante y pertinente porque va tomar en la experiencia y el aprendizaje ganado en terreno de los directores del PERFAL, que durante los últimos 24 años han liderado el trabajo pedagógico en una de las zonas más difícil del país. Consideramos que nos aportaran luces para plantearnos líneas de trabajo para la formación de futuros directores líderes pedagógicos, sustentados en toda la larga y exitosa tradición educativa que tiene el movimiento de Fe y Alegría en el Perú.

Consideramos que esta investigación podrá brindar aportes significativos para el desarrollo de nuevos proyectos de formación de directivos que pueda ayudar y orientar los programas de acompañamiento y de capacitaciones que se organizan en las UGEL (es), DRE(s) y MINEDU para los profesores-directores de escuelas. Así también, esta investigación puede ayudar a la implementación y/o complementación de los programas de formación de docentes en las Universidades e Institutos Pedagógicos.

V. Síntesis preliminar de la Metodología

En nuestra investigación trataremos de develar la esencia del Liderazgo pedagógico y por qué y cómo los docentes-directores llegaron a desarrollar las prácticas y actitudes que le permitieron desarrollar su labor de líderes pedagógicos en la gestión de las escuelas. Es decir, focalizaremos nuestra atención en la descripción de lo individual, lo distintivo, la existencia de las realidades múltiples y lo específico del hecho que se estudia, sin la pretensión de establecer exactitudes, ni el establecimiento de generalidades o leyes universales por medio de las abstracciones a partir de datos estadísticos como hace el paradigma cuantitativo. Pero si será necesario establecer comparaciones e identificaremos rasgos comunes entre las experiencias de los 23 directores. Pues buscaremos interpretar y entender como ellos comprenden el liderazgo pedagógico, como lo interpretan y como se posicionan delante de él en su práctica pedagógica.

En concreto como señala González (2003), en el campo de la educación los investigadores cualitativos indagamos por el sentido que puede tener el desarrollar teorías, métodos, sistemas y tecnologías para la enseñanza, estas por muy sofisticados que sean, si no tienen como **objeto mejorar la calidad del aprendizaje y de la vida personal y social de los estudiantes** y de **otros actores** educativos no sirven de nada.

Como nuestra investigación se centra en comprender el proceso formativo del liderazgo que vive un docente para llegar a ser director. Por ello, asumimos la perspectiva o el **paradigma interpretativo**. El paradigma interpretativo se presenta como una alternativa interesante para los estudios en el campo de la Ciencias Sociales y de la Educación. Busca profundizar en los diferentes motivos de los hechos, no busca la generalización, puesto que la realidad es dinámica e interactiva.

Nuestro **enfoque de Investigación es el Cualitativo**, este enfoque nos permitirá explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano (Creswell, 2009). Para comprender cómo se forma el liderazgo pedagógico del director, es necesario explorar en la experiencia individual y grupal de los profesores que han asumido la dirección de las escuelas frente a las exigencias administrativas del sistema educativo.

En resumen, nuestra investigación sigue el paradigma Interpretativo, con el enfoque Cualitativo, con el Método de investigación Inductivo y el estudio de caso como estrategia

o diseño de investigación. Como nuestra intención es el de comprender los contextos y situaciones de los docentes que asumen la dirección de las escuelas hemos utilizado como **técnica la entrevista**. Que en el contexto actual de aislamiento social a causa del COVID19, las entrevistas fueron realizadas vía video conferencia, las cuales salvando las dificultades tecnológicas pudieron ser aplicadas con éxito permitiéndonos profundizar en la experiencia personal de cada director entrevistado.

A continuación, se presentan los tres capítulos que conforman esta tesis: Capítulo I que desarrolla el marco teórico sobre la esencia del líder y el liderazgo pedagógico del director de escuela; Capítulo II que desarrolla el marco metodológico que guía nuestra investigación y el Capítulo III que trabaja el análisis y discusión de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas en terreno. Finalmente, la tesis cierra con una secuencia de conclusiones que sintetizan el trabajo realizado y un acápite final de recomendaciones y sugerencias que configuran nuevos estudios y trabajo de campo que se podrían realizar a partir de nuestros hallazgos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR DE ESCUELA

En diferentes épocas y de diferentes maneras el liderazgo ha causado interés a los investigadores, debido a la gran influencia que el tema tiene en el mundo académico y el mundo social. En nuestra investigación vamos a profundizar en este concepto construyendo una nueva forma de entender el liderazgo, a través de una formulación que abarque las principales investigaciones de liderazgo desde el ámbito de la gestión de empresas, la psicología empresarial y el liderazgo educativo, estas fuentes bibliográficas nos permitirá mostrar nuestra perspectiva teórica sobre el liderazgo que conducirá nuestra investigación.

1.1. Desarrollo del Liderazgo:

1.1.1. Aclarando términos: ¿Qué es ser líder y cómo participar del liderazgo?, ¿guiar o administrar?

Durante la historia de la humanidad los líderes se han presentado de diversos orígenes y estilos, incidiendo positiva o negativamente en la historia del hombre. Así también, las diversas sociedades siempre han buscado líderes ya sea para orientar, dominar, transformar, etc. En la actualidad el estudio del liderazgo sigue siendo de gran interés en los diversos niveles de la sociedad, pues no se puede solucionar los problemas de hoy con ideas y líderes de ayer. Es por ello que antes de ver el rol del líder en la educación es necesario que nos preguntemos: ¿Qué involucra la definición de Líder y de Liderazgo? Para ello, será importante descubrir nuevas raíces del concepto de Liderazgo y los matices que contiene el concepto del Líder.

A nuestro modo de ver, los conceptos de Líder y Liderazgo están altamente relacionados que muchas veces llegan a confundirse entre sí, por ello es importante marcar las perspectivas que daremos a cada uno de estos conceptos, los cuales guiarán nuestro trabajo y nuestros próximos capítulos. En primer lugar, como señala Manuel Lorenzo (2005), en su texto “El liderazgo en las organizaciones educativas” ha habido, y hay, interpretaciones que se centralizan en las cualidades personales del individuo para justificar el liderazgo. Según ellas, un líder es la persona que posee características y cualidades que las otras personas no poseen. Como “dones” innatos que han recibido y los determinan para ser líderes de sus grupos.

Todos esos listados de virtudes, rasgos personales, valores encarnados y hábitos de comportamiento que aparecen adornando a los líderes, señalados por los diferentes manuales y autores, constituyen ejemplos de un enfoque individualista sobre el liderazgo. En este tipo de **teorías individualistas** confluyen también otras que centralizan su análisis en la actividad y en la acción de los líderes hasta llegar a establecer comportamientos o patrones de conductas más o menos firmes y permanentes como propias para cada tipo de líder (Garay, 2013), pudiéndose clasificar en tres grupos: Autoritario (paternalistas), Laissez Faire (condescendientes) y Democráticos (participativos). Estas tres categorías son las más populares entre los autores, pero puede haber otras más.

Lorenzo (2005) afirma otro tipo de interpretación para el concepto de líder y liderazgo, el cual se **focaliza en el contexto** (Teorías ambientalistas o contingenciales), en las situaciones donde surge el liderazgo. Pues bien, se puede observar que por más que una persona esté adornada de cualidades, muchas veces no es capaz de dinamizar y sacar adelante a su grupo de los diversos atolladeros de la vida. Por ello, es necesario buscar mejores formulaciones sobre el Líder y del Liderazgo más allá de las dimensiones individuales; poniendo la vista en el contexto, pues para cada situación, problema o inseguridad puede surgir dentro de un grupo el líder adecuado (no siempre el mismo) que catalice las energías del grupo y lo saque adelante. En definitiva, una premisa muy importante que guíara nuestro estudio: “El líder no nace, es la situación la que hace al líder” (Lorenzo, 2005).

Las posturas más recientes intentan dar un paso más en la definición de Líder y del Liderazgo, asumiendo las dos perspectivas anteriores. Para Lorenzo (2005) el liderazgo es un fenómeno que surge de ciertos rasgos de la persona que resultan idóneos en función

de que la situación sea una u otra dinamizando al grupo, al colectivo o a la institución concreta y no a otra cualquiera, en la construcción de un proyecto compartido.

En definitiva, se trata de una combinación del individuo, del contexto, del grupo y de un proyecto o “MISIÓN”. Así también, para Villa (2016) el líder ejerce el liderazgo como la influencia sobre las personas o grupo anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y social, logrando el mayor desarrollo posible de sus habilidades y potencialidades de las personas que están a su cargo. El líder es el que ayuda a definir las metas conjuntas y muestra hacia dónde se quiere y se necesita ir.

Entonces, el liderazgo se conceptualiza como una función inherente a todo grupo y, por extensión, a toda institución. Por eso, cada vez se habla más de liderazgos y menos de líder individual. Se tiende a verlo menos como una característica individual y carismática, y más como una **FUNCIÓN O UN MODO DE ESTAR** de las personas dentro de una institución, comunidad, grupo humano ya que no es propiedad exclusiva de una sola persona.

En consecuencia, se trata de un rasgo realmente importante y diferencial del grupo, no de una persona y, menos aún de un cargo dentro de un organigrama de una institución. El liderazgo está inserto en la **CULTURA O EN EL MODO DE SER** del grupo, es uno de los valores más importantes que constituyen la cultura de esa institución y es una función que además es **COMPARTIDA**, pues se ejerce colegiada, corporativa y colaborativamente. En sí, no puede existir un líder en el vacío, sin un grupo de personas “colaboradores” que participen de un mismo proyecto o misión en común (Lorenzo, 2005).

Como señala Goleman (2013) los líderes hacen avanzar al grupo, ellos utilizan la estrategia de encender la pasión y despertar lo mejor que lleva cada uno de los miembros del grupo hacia el cumplimiento de una visión o meta compartida. El buen líder se focaliza en los estados emocionales de los miembros del grupo. Esta es una idea recogida por Goleman (2013) pero que viene siendo trabajada desde los estudios de Kenneth Leithwood recogiendo los estudios de Burns (1978) las cuales quisiéramos poner en valor para el futuro de nuestro trabajo.

Leithwood (2012) considera que el liderazgo tiene el propósito de encender **LA MOTIVACIÓN** de los miembros del grupo hacia el trabajo, a través de metas

trascendentales en lugar del propio interés inmediato. La focalización de los estados emocionales de los miembros del grupo es lo que determina el triunfo o el fracaso de la misión o meta a realizar por el grupo y de su desarrollo humano trascendental. Leithwood (2009) señala que los líderes promueven la efectividad influyendo sobre **las capacidades y motivaciones** de integrantes claves de la organización. En las escuelas, esta habilidad o capacidad es propia de los líderes, la cual le permitirá conectarse emocionalmente con los demás, ayudándoles a desarrollar sus propios recursos emocionales y su persona en el ejercicio de su trabajo, esto es lo que Goleman llama “inteligencia emocional” y que nosotros juntos a Leithwood, Bolívar y otros denominaremos “liderazgo pedagógico”.

En conclusión, podríamos definir el liderazgo como la función de dinamización de un grupo o de una organización de personas para generar su propio crecimiento o desarrollo en función de una misión o proyecto compartido. El líder ejerce el liderazgo (función de dinamización) en medio de un grupo de personas identificando las emociones y motivaciones de cada uno de los miembros, como estrategia para llevar al grupo al cumplimiento de una meta compartida y/o al desarrollo personal de cada uno de ellos. El liderazgo no es un “don” particular de un líder sino un **modo de estar** de todos los miembros del grupo, para ayudarlo a conseguir metas trascendentales compartidas y la autorrealización de cada uno de ellos. Este será el principio básico que queremos poner en valor para poder llegar a definir, más adelante, nuestro tema principal sobre el Liderazgo Pedagógico.

1.1.2. ¿Qué hay que tener para ser Líder? Características y Competencias del Líder

El psicólogo empresarial Daniel Goleman en sus libros “Liderazgo, el poder de la Inteligencia Emocional” y “El líder resonante crea más”, desarrolla la idea de que en el mundo empresarial se ha cometido un gran error en la contratación de los ejecutivos y gerentes, pues “se contrata a los directores generales por su intelecto y su pericia empresarial y se los despide por su falta de inteligencia emocional”. La gran propuesta que Goleman desarrolla en sus textos se basa en la fuerza e importancia del desarrollo de la inteligencia emocional para que el **líder pueda liderar con corazón** y poder conseguir el éxito en el trabajo compartido con todos los miembros del equipo.

Evidentemente, Goleman (2013) no descarta la relevancia del coeficiente intelectual y las experticias técnicas como requisitos iniciales para alcanzar un puesto ejecutivo, pero

estos no aseguraran su éxito. Por ello, la inteligencia emocional se muestra como una condición indispensable para ejercitar el liderazgo, “sin ella, un individuo puede tener la mejor formación del mundo, una mente aguda y analítica y una enorme abundancia de ideas inteligentes, pero **le faltará madera de gran líder**” (Goleman, 2013, p.32).

De acuerdo a Goleman (2013), la inteligencia emocional no es una cualidad innata y única en algunas personas, según los expertos del cerebro (neuroplasticidad) señalan que el cerebro sigue creciendo y moldeándose durante toda la vida. Por tanto, un proceso de aprendizaje sistemático puede facilitar y asegurar el desarrollo del liderazgo en cualquier momento de una carrera o de una vida.

Frente a la pregunta: ¿Qué hay que tener para ser líder? Las investigaciones de Goleman nos demuestran que, si la persona da los pasos adecuados en su formación, puede desarrollar su inteligencia emocional y su liderazgo. Para Goleman la inteligencia emocional se desarrolla en cuatro dominios o capacidades o competencias básicas:

Figura 1. El marco de competencias de la inteligencia emocional del Líder



Fuente: Goleman (2013).

a) **La Autoconciencia**

La autoconciencia es el primer elemento de la inteligencia emocional, consiste en comprender las emociones, los puntos fuertes, las debilidades, las necesidades y los impulsos propios. Las personas que desarrollan una gran autoconciencia no son ni demasiado críticas ni excesivamente optimistas, sino sinceras consigo mismas y con las demás, ellas reconocen cómo afectan sus sentimientos a ellos mismos, a los demás y a su rendimiento laboral.

La autoconciencia abarca la concepción que tiene la persona de sus valores y sus objetivos, sabe adónde se dirige y por qué; las decisiones de la persona autoconsciente coinciden con sus valores; en consecuencia, con frecuencia su trabajo les resulta estimulante. Entonces, ¿Cómo podemos identificar la autoconciencia? La persona con mucha autoconciencia sabe expresar con certeza y naturalidad de sus emociones. En un proceso de selección se puede notar en el candidato que **reconoce con sinceridad** el error cometido por sus emociones en sus anteriores experiencias laborales y lo cuenta con una sonrisa. Es decir, una de las características principales de la autoconciencia es el desarrollo de un sentido del humor autocrítico, **conociendo bien sus capacidades tiene confianza en sí mismo**. Pero no se exponen a situaciones que puedan fracasar, saben cuándo pedir ayuda oportunamente y los riesgos que puedan correr en el trabajo están calculados. No buscan ni aceptan un reto que no puedan superar por sí solos. Saben sacar partido de sus puntos fuertes.

Las personas autoconscientes conocen bien sus limitaciones y sus puntos fuertes, se sienten cómodas hablando de ellos mismos y con frecuencia demuestran apertura de recibir críticas constructivas. En cambio, los que tienen poca autoconciencia interpretan las críticas como una amenazas o señales de fracaso.

Según Goleman (2013), a pesar del valor que tiene contar en la institución con personas autoconsciente, los procesos de selección no le confieren mucha importancia. En muchos casos, en este proceso de selección se confunde la franqueza en la expresión de los sentimientos con debilidad, considerando que esas personas “no tienen lo que hay que tener para dirigir a otros”. Cuando en realidad las personas suelen admirar y respetar la franqueza de sus líderes, pues quien se valora con sinceridad (autoconsciente) está bien facultado para hacer lo mismo con las personas y las empresas que dirige.

b) La Autogestión

Es sabido que los impulsos biológicos determinan nuestras emociones, no podemos prescindir de ellos, pero de acuerdo a Goleman (2013) podemos hacer mucho para gestionarlos, por ello la autogestión es el elemento de la inteligencia emocional que nos puede liberar de la cárcel en la que pueden encerrarnos nuestros propios sentimientos. Es una conversación interior con uno mismo, estas personas pueden tener momentos de mal humor e impulsos emocionales como todo el mundo, pero encuentran formas de controlarlos y de canalizarlos de forma útil para su trabajo.

La autorregulación para los líderes es muy importante porque en primer lugar pueden construir un entorno de confianza e imparcialidad en el que la política y las peleas internas se reducen significativamente y la productividad se fortalece, pues las personas con talento querrán trabajar con esas personas. En segundo lugar, la autorregulación es importante por motivos de competitividad, pues a pesar de los cambios y ambigüedades del mundo de hoy, **las personas que dominan sus emociones pueden avanzar con los cambios**, no se asustan, no emiten juicios precipitados, buscan información y escuchan a los expertos para marcar la pauta de los pasos a seguir.

En resumen, de acuerdo a Goleman, los indicadores de la autorregulación emocional son: tendencia a reflexionar y a meditar, comodidad ante la ambigüedad y el cambio, y también integridad, es decir, capacidad de contener deseos impulsivos. Al igual que la autoconciencia, la autorregulación no tiene el reconocimiento que se merece en los procesos de selección. En ocasiones se considera que las personas capaces de dominar sus emociones son frías, que sus respuestas meditadas denotan falta de pasión. En cambio, se ve a las personas de temperamentales como líderes “clásicos” y sus frenesíes parecen expresiones de carisma y poder. No obstante, cuando esa persona llega a mandar, la impulsividad suele actuar en su contra y no llegan a ser ni actuar como un buen liderazgo.

Según Goleman (2013) existe un rasgo que poseen todos los líderes: La **Motivación**, es una variante de la autogestión, que consiste en canalizar las emociones positivas para hacernos avanzar hacia nuestros objetivos. Los líderes motivados sienten el impulso de obtener resultados más allá de las propias expectativas y la de los demás. El líder extrae su motivación de un deseo muy profundo de hacer bien las cosas simplemente por la satisfacción de haberlo hecho bien y no por recompensas externas (sueldo, posición social).

Este tipo de líderes se **caracterizan por la pasión por el trabajo en sí**, busca retos creativos, **siente pasión por aprender** y se enorgullece mucho del trabajo bien hecho. También muestra una energía inagotable para seguir haciendo las cosas mejor. Con frecuencia quienes la poseen parecen impacientarse con el *statu quo* y se muestran críticos al preguntar por qué se hacen las cosas de ese modo y no de otro, están ansiosos por explorar nuevas formas de trabajar. Son personas con gran optimismo y lo mantienen incluso cuando los resultados no les favorecen.

c) La Empatía

De todas las dimensiones de la inteligencia emocional, la empatía es la que se reconoce con mayor facilidad. Todos la hemos notado en un profesor, en un amigo sensible y cercano, en un consejero, etc. Sin embargo, en el mundo del liderazgo empresarial no se le valora, más aún parecería que desentona. Goleman (2013) señala que en liderazgo la empatía no equivale a sensiblería, no supone adoptar las emociones de los demás como propias y tratar de complacer a todo el mundo, sería una pesadilla para el líder. Para Goleman la empatía implica considerar detenidamente los sentimientos de los subordinados, junto con otros factores, en el proceso de toma de decisiones inteligentes.

Para Goleman, la empatía es especialmente importante hoy por hoy como componente esencial del liderazgo por tres razones: el incremento en la utilización de equipos, el rápido avance de la globalización y la necesidad creciente de conservar a los buenos trabajadores.

La primera razón es la formación de equipos, para el líder supone un reto dirigir un equipo de trabajo, pues sea cual sea el número que los forma, estos equipos son caldos de cultivo de emociones que pueden estallar en cualquier momento. El líder debe ser capaz de notar y comprender los puntos de vista de todos los miembros del equipo para llegar a consensos y cohesionar al equipo. **La empatía permite al líder comprender la estructura emocional de su equipo para poder gestionar mejor el trabajo**, buscando que puedan hablar más abiertamente entre ellos y plantear ideas constructivas en las reuniones, para que todos se sientan partícipes de una misma meta en común.

La segunda razón es la globalización, el encuentro intercultural puede provocar con facilidad confusiones y malentendidos. La empatía surge como un antídoto para que los líderes puedan entrar en sintonía con las sutilezas del lenguaje cultural que se esconden entre líneas. Comprender claramente la existencia y la importancia de las diferencias culturales y étnicas es clave para que el líder sepa hacia donde conducir al equipo.

La tercera razón, la empatía desempeña una función decisiva para retener a los trabajadores valiosos. Los líderes siempre han necesitado empatía para formar y conservar a los buenos empleados, pero actualmente hay más en juego. Cuando se marcha un buen trabajador se lleva el conocimiento que la empresa ha desarrollado en él. Es allí

que el líder debe saber ser empático motivando y ofreciendo nuevas formas de retener a los trabajadores valiosos para la empresa.

Finalmente, podemos concluir con Goleman que a pesar de que se dude que el líder pueda tomar decisiones difíciles si tiene en cuenta los sentimientos de todas las personas que vayan a verse afectadas, lo cierto es que los líderes empáticos no se limitan a simpatizar con sus empleados, sino utilizan sus conocimientos empáticos para que sus empresas mejoren.

d) La Capacidad social

La capacidad social no es tan sencilla como parece, no se trata de una simple cuestión de simpatía, sino de una simpatía con un objetivo determinado: **hacer avanzar a los demás en la dirección que desea el líder**, se trata de la aprobación sobre una nueva estrategia de trabajo o del entusiasmo ante un nuevo producto u objetivo a conseguir.

De acuerdo a Goleman, los individuos con capacidad social suelen tener un amplio círculo de conocidos y facilidad para localizar puntos en común con personas de todo tipo y lograr una compenetración entre ellos. Estas personas trabajan dando por sentado que a solas no se conseguirá nada importante. Son personas que tienen preparada una estrategia cuando llega el momento de actuar. De acuerdo a Goleman, estas personas tienden a ser muy eficientes en la gestión de las relaciones cuando logran comprender y controlar sus emociones y demostrar empatía por las de los demás.

Así pues, la capacidad social se considera como una aptitud clave para el desarrollo del liderazgo. Puede decirse que es la culminación de las demás dimensiones de la inteligencia emocional. Pues los líderes necesitan gestionar las relaciones sociales adecuadamente, ningún líder vive aislado del mundo. Pues su labor es conseguir que otras personas trabajen, algo que la capacidad social hace posible. Si un líder no sabe expresar su empatía es como si careciera de ella. Siendo la motivación del líder inútil si no logra comunicar su pasión a las personas de su organización. Es así que la capacidad social les permitirá sacar partido de su inteligencia emocional.

En ese sentido como señalamos al inicio de este capítulo, de acuerdo a lo planteado por Goleman la inteligencia emocional puede aprenderse, no es un proceso sencillo, hace falta tiempo y sobre todo compromiso, pero las ventajas que ofrece la inteligencia

emocional para un buen liderazgo hacen que el esfuerzo valga la pena enrumbarse en esta tarea.

1.1.3. Los estilos de Liderazgo y cómo se relacionan

Nos queda claro que el liderazgo no está asociado a la dominación de las personas, sino tiene que ver con el arte de convencer a las personas de que colaboren para alcanzar un objetivo común. Los líderes eficientes son los que plantean las estrategias, motivan, crean una misión y construyen una cultura de liderazgo como clima institucional.

¿Cómo el líder puede construir un clima institucional que dé buenos resultados? En primer lugar, como señala Goleman (2013) **el clima o atmósfera laboral** se consolidan a través de seis factores claves que influyen en una organización:

- a) La flexibilidad: La libertad que sienten los trabajadores para innovar sin que les impongan ideas o modos de proceder.
- b) El sentido de responsabilidad propio de los individuos;
- c) La precisión de los comentarios sobre el rendimiento;
- d) La idoneidad para recibir recompensas;
- e) La claridad con la que ven los individuos la misión y los valores;
- f) El nivel de compromiso con un objetivo común.

De acuerdo a Goleman (2013) hay varios estilos personales de liderazgo, los cuales surgen para las distintas situaciones que pueden surgir en el trabajo diario, ayudando a construir el clima institucional adecuado para que la empresa consiga sus objetivos. Por ello, los seis estilos de liderazgo, que plantea Goleman, tienen un efecto mensurable en los distintos aspectos del clima institucional, de acuerdo a la manera como el líder va ponerlos en práctica diaria.

a) El Estilo autoritario

La investigación de Goleman (2013) indica que, de los seis estilos de liderazgo, el autoritario es el más eficaz, ya que mejora todos los aspectos del clima. El líder autoritario tiene claridad, una visión de futuro y motiva a los trabajadores, explicando claramente cómo es su visión de la organización. Por ello todas las personas tienen claro los niveles y procesos que hay que alcanzar para conseguir el éxito en la tarea encomendada.

En relación a la flexibilidad, el líder autoritario señala el objetivo, pero deja mucho margen de acción para que cada integrante del equipo se organice a su manera, da libertad para innovar, para experimentar y se arriesga a asumir todo tipo de dificultades. Sin embargo, a pesar de sus ventajas, el estilo autoritario no funciona en todas las situaciones. Naufraga cuando el líder trabaja con un equipo de expertos o iguales con más experiencia que él; quienes pueden considerarlo presuntuoso y desinformado. Esta problemática se complicará, si al tratar de ser autoritario un jefe resulta despótico, corre el riesgo de socavar el espíritu igualitario de un equipo competente conduciéndolo al fracaso.

b) El Estilo Coach

Los líderes coach ayudan a sus subordinados a identificar sus puntos fuertes y débiles, vinculándolos con sus aspiraciones personales y profesionales. Animam a sus trabajadores a marcarse objetivos de desarrollo personal a corto y largo plazo y a formular una planificación para alcanzarlos.

A los líderes coach se les da muy bien delegar y asignar tareas a sus subordinados, soportan muy bien sus posibles fracasos, siempre y cuando fomente el aprendizaje a largo plazo. Paradójicamente el efecto positivo del *coaching* en el rendimiento empresarial, se **centra principalmente en el desarrollo personal**, no en tareas laborales inmediatas, a pesar de ello el *coaching* mejora los resultados a largo plazo.

El diálogo continuo del *coaching*, es el principal factor que garantiza que los individuos sepan lo qué se espera de ellos y cómo encaja su trabajo en la visión o en la estrategia del líder. El compromiso es el segundo factor de éxito, la responsabilidad se despierta con el diálogo: “creo en ti, invierto en ti y espero que entregues lo mejor de ti”. En resumen, cuando los subordinados se muestran receptivos, son conscientes de sus puntos débiles y tienen ganas de mejorar, etc., el estilo coach funciona muy bien y se saca el máximo partido.

Pero, por el contrario, el *coaching* no funciona bien cuando quien recibe los consejos se muestra resistente a aprender o a cambiar su forma de actuar, si el líder no tiene la pericia necesaria para ayudar y aconsejar al trabajador. Lo cierto es que muchos directivos se les da mal motivar continuamente a sus trabajadores, en lugar de provocar miedo entre sus subordinados.

c) El Estilo Conciliador

El líder conciliador procura que los trabajadores estén contentos y exista armonía entre ellos. Su forma de gestionar los conflictos consiste en crear fuertes vínculos emocionales con sus trabajadores, en concreto construyen una enorme lealtad en base a los afectos. Este estilo fomenta el diálogo y la flexibilidad, permite que de forma habitual se innove y se corran riesgos. Se les confiere a los subordinados la libertad de hacer su trabajo de la forma que consideren más eficaz.

Los líderes conciliadores dominan la construcción de la identidad laboral, ellos hacen muchos comentarios positivos, que tienen una fuerza especial en el entorno laboral. Pero, no debe centrarse solo en el elogio, pues podría permitir que un mal rendimiento quedará sin corregirse y los trabajadores podrían quedarse con la idea de que se tolera la mediocridad. Como este líder no da directrices claras para superar los retos complejos, los trabajadores tienen que ingeniárselas, quedando muchas veces solo ante los problemas y tensiones del trabajo.

d) El Estilo Democrático

El estilo democrático funciona adecuadamente cuando el líder no tiene muy claro qué rumbo tomar y necesita opiniones y aportaciones de sus trabajadores más competentes. Asimismo, aunque tenga ideas claras sobre algún problema, el estilo democrático puede ayudarle a generar nuevas propuestas a través del dialogo abierto sobre su visión.

Una de sus consecuencias negativas es que a causa de este estilo se puedan suceder interminables reuniones, en donde se repiten las mismas ideas, sin llegar a un consenso y el único resultado visible es programar más reuniones tediosas. En algunos casos, los líderes recurren a este estilo para aplazar o posponer las decisiones cruciales, con la esperanza de que de tanto dar vueltas a lo mismo al final se haga la luz. Sin embargo, sus subordinados acaban confundidos y sin dirección, pudiendo llegar a conflictos internos.

e) El Estilo Ejemplarizante

El líder ejemplarizante establece niveles de rendimiento altísimos y los personifica. Demuestra una obsesión por hacer las cosas mejor y más rápido y pide lo mismo de todos sus trabajadores. Identifica quienes rinden poco y les exige más. Si no se ponen a la altura necesaria, los reemplaza por alguien que sí sea capaz de alcanzar sus exigencias.

A simple vista un planteamiento de este estilo debería mejorar los resultados, pero no ocurre así. En realidad, se destruye el clima laboral, los trabajadores llegan a sentirse abrumados y desmoralizados por las altas exigencias. Muchas veces los empleados tienen la impresión de que el jefe no confía en su manera de trabajar ni en sus iniciativas. La flexibilidad y la responsabilidad desaparecen; el trabajo tan centrado en tareas termina por ser aburrido.

El compromiso se reduce bajo el mando de un líder así, ya que las personas no ven cómo encajan sus esfuerzos personales en el contexto general. Pero no todo es un desastre en este estilo, funciona bien cuando todos los empleados están motivados, son muy competentes y requieren poca orientación o coordinación. Resulta útil con profesionales muy preparados y muy motivados, un equipo de alto nivel de rendimiento.

f) El Estilo Coercitivo

De entre todos los estilos de liderazgo, según Goleman, el coercitivo es el menos eficaz en la mayoría de situaciones, con influencias directas en el clima laboral. La flexibilidad deja de existir, la toma de decisiones del líder es completamente vertical, mata las nuevas ideas de raíz. Las personas se sienten humilladas, el sentido de responsabilidad se debilita, se actúa sin iniciativa propia, los trabajadores no se implican y se sienten poco responsables del rendimiento laboral.

El estilo coercitivo destruye la identificación de los trabajadores motivados por convicciones que no sea una mejor retribución económica. El líder coercitivo no acostumbra a motivar, a informar cómo encaja el trabajo del subordinado en la misión general, compartida por todos, disminuyendo la claridad y compromiso del trabajador, finalmente reduciéndose la vinculación de los trabajadores con su labor y la institución.

Con estas repercusiones parecería que el estilo coercitivo no debería aplicarse, sin embargo, las investigaciones de Goleman (2013) indican que en algunas ocasiones puede funcionar. Por ejemplo, en situaciones en que sea absolutamente imprescindible realizar un cambio radical de rumbo de la empresa. Puede servir para romper hábitos empresariales fallidos y rutinarios, para provocar una conmoción que haga que la persona cambie de forma de trabajar. Puede funcionar con empleados problemáticos con los que haya fallado todos los demás estilos. Evidentemente deber utilizarse con muchísimo cuidado y en las situaciones en que sea absolutamente imprescindible ya que, si un líder

aplica únicamente este estilo en todas las ocasiones, su falta de sensibilidad ante los sentimientos de sus subordinados será desastroso.

1.1.4. Un líder con muchos estilos

De acuerdo a los estudios de Goleman (2013; 2019) la intención de clasificar los estilos de líderes NO está enfocado en que las personas encajen en uno de ellos, sino que identifiquen como van desarrollando su liderazgo y pueda reconocer que les falta por desarrollar, pues **el objetivo es que un líder use un amplio repertorio de estilos de liderazgo** en beneficio del clima institucional. Es importante resaltar que los estilos de liderazgos no están enfocados para el bien en sí mismos, sino para el bien de la institución.

Según Goleman (2013) los que dominan cuatro o más estilos (en especial el autoritario, el democrático, el conciliador y el coach) pueden lograr mejorar el clima laboral y mejorar el rendimiento laboral. Así también, los jefes más eficientes pueden cambiar con flexibilidad entre estilos de liderazgo según sea necesario. Aunque parezca complicado, Goleman asegura que esta es una práctica muy común entre las personas experimentadas en liderazgo corporativo.

Evidentemente, pocos líderes cuentan con los seis estilos de liderazgo en su práctica diaria, más aún le son muy difíciles de saber cuándo y cómo deben aplicarlos. De acuerdo a los estudios de Goleman los líderes de organizaciones reconocen uno o dos de los estilos en sus prácticas, señalando que no pueden utilizarlos todos, que no se sentirían natural. Frente a esta realidad Goleman señala que el líder puede **crear un equipo** con miembros que apliquen los estilos que él no tiene o no está habituado a usarlo. De tal manera que el **liderazgo se hace compartido** entre todas las personas que forman el equipo de trabajo, **fortaleciendo sus habilidades y competencias** para el bien de la institución.

Para llegar a este nivel es importante que cada miembro del equipo sea consciente y entienda que competencias de la inteligencia emocional hay en los estilos de liderazgo que utiliza con mayor naturalidad y en cuales puede desarrollar. Seguidamente puede empezar a trabajar en el proceso de mejorar su inteligencia emocional en los otros estilos de liderazgo y en las habilidades y competencias que necesita desarrollar.

En conclusión, los líderes pueden recurrir a los distintos estilos de liderazgo hora a hora, día a día, semana a semana, ya sea en su persona o con el **liderazgo compartido**

con otras personas miembros del equipo. Como señala Goleman, el líder puede usarlos “**como si fueran palos de golf** y emplear el más adecuado en el momento indicado y en la medida conveniente. La recompensa está en los resultados” (Goleman, 2013, p.81).

1.1.5. La Inteligencia Emocional: Las condiciones ideales para triunfar

De acuerdo a lo presentado por Goleman, podemos decir que los grandes líderes nos hacen avanzar, encienden la pasión y despiertan lo mejor que llevamos dentro de cada uno de los miembros del equipo. Cuando se trata de explicar por qué dan tan buenos resultados se habla de las estrategias, de la visión, de las ideas, de la pasión o la garra, pero en realidad como señala Goleman “el buen liderazgo se sirve de las **EMOCIONES**” de los miembros de su equipo (Goleman, 2013, p.91).

Ciertamente, da lo mismo lo que pretendan hacer los líderes, ya sea instituir una nueva estrategia o movilizar a un equipo de trabajo, su éxito dependerá de cómo lo hagan. Aunque acierten en todo lo demás, si fracasan en la tarea fundamental de **orientar las emociones** de sus colaboradores en la dirección adecuada nada de lo que haga funcionará para conseguir el fin que se haya planteado.

Aunque actualmente casi todo el mundo tiene claro que el estado de ánimo de un líder (y su influencia en el de los demás) desempeña un papel fundamental en cualquier organización. Las investigaciones sobre el manejo de las emociones en las organizaciones han ido aportando interesantes descubrimientos no solo sobre la forma de medir el efecto de las emociones de un líder, sino también sobre cómo han encontrado los mejores líderes sistemas eficaces para comprender y mejorar la gestión de sus propias emociones y de las de los demás. De acuerdo a Goleman (2013) **los mejores líderes se distinguen** porque comprenden el papel protagónico de las emociones en el clima laboral, no solo en la obtención de mejores resultados o en la conservación de los buenos trabajadores, sino también en otras sumamente importantes, como un buen nivel de motivación y compromiso por la misión compartida.

Es conocido que los primeros líderes de la humanidad (ya fueran jefes tribales o chamanes) consiguieron el liderazgo en gran medida porque su mando tenía una gran fuerza emocional. A lo largo de la historia de la humanidad y en las culturas de todo el mundo, el líder de cualquier grupo humano era aquel al que recurrían los demás en busca de seguridad y claridad ante la incertidumbre o la amenaza, o cuando había que hacer

algo por el grupo o clan. Muchas veces el líder hace las veces de guía emocional y espiritual del grupo o clan.

En la actualidad, en las empresas modernas, esta tarea emocional es una función principal de las muchas funciones que ejerce el líder, quien tiene que conducir las emociones colectivas en una dirección positiva y disipar las confusiones provocadas por las emociones tóxicas. Esta es una labor que se repite en todos los líderes exitosos.

En resumen, en cualquier grupo humano, el líder será aquella persona que tiene más poder para influir en las emociones de los otros. Dirigiendo con entusiasmo, el rendimiento puede ponerse por las nubes; pero si los colaboradores se ven empujados hacia el activismo y la preocupación, el liderazgo perderá el norte. Por ello, los colaboradores buscan en el líder una conexión de apoyo emocional, es decir, de Empatía que saque lo mejor de sí mismos, esto es lo que Goleman llama “**resonancia**” del liderazgo y de forma inversa el líder negativo provocará una “disonancia” en sus compañeros.

- a) **Mal humor, mal trabajo:** Las emociones negativas (en especial la ira crónica, la ansiedad o la sensación de incompetencia) afectan mucho la actividad laboral y destruyen la atención de los colaboradores, la cual debería estar centrada en el trabajo. Los líderes que comunican estados de ánimo negativos son perjudiciales para el clima institucional de la empresa.
- b) **Buen humor, buen trabajo:** De forma opuesta cuando los trabajadores están a gusto es cuando mejor trabajan. El buen humor favorece la eficiencia mental y permite que las personas sean más competentes en las tareas encomendadas, siendo más receptivos de las indicaciones del líder y mucho más flexibles en las discusiones. Es decir, cuanto más positivo es el estado de ánimo del equipo, mayor es la cooperación de los trabajadores y mejora los resultados de la empresa.

En conclusión, el clima institucional dependerá de la armonía de la inteligencia emocional colectiva. Un líder que genere la colaboración de sus trabajadores puede mantener alta la cooperación, garantizando así que las decisiones del grupo hagan que valga la pena el esfuerzo del trabajo. Estos líderes sabrán equilibrar la atención del equipo para que se centre tanto en el trabajo compartido que los ocupa, como en la calidad de las relaciones entre los miembros del equipo. Así **se creará de forma natural un clima cordial pero eficiente** que levante el ánimo a todos los miembros del equipo. Es así que

la gestión de las emociones que realiza el líder y el efecto que tiene en los demás miembros del equipo no es una simple cuestión personal, sino es un factor que determinará el éxito o el fracaso de la empresa.

1.2. Liderazgo pedagógico y su rol en la mejora educativa

Durante mucho tiempo, entre las décadas de 1950 y 1970, el liderazgo pedagógico estuvo relacionado a las tareas administrativas y burocráticas que realizaba el director de escuela. También, este tipo de “liderazgo” estuvo relacionado con el espectáculo, lo altisonante, lo llamativo, el brillo, del director carismático. Los cambios de la educación y las nuevas exigencias de los últimos años han provocado que la dirección escolar se transforme y se de paso a una nueva forma de entender el liderazgo pedagógico en las escuelas, que configure el nuevo rol del director y de su equipo directivo, de docentes, de padres y madres de familia y de estudiantes desde un renovado enfoque de liderazgo pedagógico (Freire, 2014).

Como señalan Murillo (2006) el liderazgo aplicado al mundo educativo empieza a desarrollarse con fuerza entre las décadas 60 y 70. De esta forma surgen un sin número de propuestas de estilos de liderazgo escolar. Entre ellos el más significativo e influyente fue el presentado por Leithwood (citado por Murillo, 2006) estableciendo cuatro tipos de liderazgo escolar:

- 1) El Estilo A, **enfatisa en las relaciones interpersonales** para establecer un clima laboral de cooperación y colaboración dentro de la escuela, con relaciones eficaces entre los diversos grupos de la comunidad y de las autoridades del centro.
- 2) El Estilo B, el foco de **atención está en el rendimiento de los estudiantes** y el aumento de su bienestar, utilizando los medios administrativos, interpersonales y directivos.
- 3) El Estilo C, **se centra en los programas**, se preocupan por la eficacia de los programas, por la mejora de las competencias del personal docente-administrativos y por desarrollar procedimientos para llevar a cabo las tareas que aseguren su éxito.
- 4) El Estilo D, **se caracteriza por la atención hacia lo administrativo**, es decir, por las cuestiones prácticas de la organización y mantenimiento diario del centro. Se preocupan por los presupuestos, los horarios, el personal administrativo y por responder a las demandas de información de los demás. Sin embargo, llegan a tener poco tiempo para involucrarse en las cuestiones pedagógicas.

Estos avances ayudaron a las investigaciones del Movimiento de investigación sobre la Eficacia Escolar, quienes evidenciaron la importancia de conseguir una dirección escolar de calidad, de tal forma que es imposible pensar en una buena escuela que no tenga un buen director que lidere los cambios significativos que requiere la institución. (Murillo 2006)

Llegado los años 80 la investigación de la eficacia escolar acuña el término “Liderazgo Instructivo”, el cual ha sido determinante para formular el rol de la dirección escolar. De tal forma que en las escuelas que consiguen en mayor medida un desarrollo integral de sus estudiantes son aquellas escuelas que desarrollan el liderazgo instructivo:

- Contribuyen al establecimiento de la **misión y las metas** escolares.
- Ayudan a **generar un clima positivo** de aprendizaje.
- Ayudan y apoyan el **desarrollo profesional** de los profesores.
- Desarrollan, coordinan y supervisan el currículo del centro
- Fomentan el **trabajo en equipo** de los docentes.
- Favorecen la **participación** de la comunidad escolar.
- Tienen **altas expectativas hacia los docentes** y las comunican.
- Contribuyen a generar **una cultura de evaluación** para la mejora entre los docentes y el centro.

Esta propuesta citada por Murillo (2006) tuvo y sigue teniendo una fuerte influencia en la investigación educativa. Su aporte principal es el paso de la dirección burocrática, centrada en la organización, a una dirección más preocupada por la enseñanza. Sin embargo, a pesar de estos avances, la propuesta de un liderazgo instructivo según Murillo sigue siendo estática, con un planteamiento implícitamente jerárquico, dependiente de que los directivos ejercitaran firmemente su autoridad sobre los subordinados. Generando una dirección para la estabilidad, no para el cambio, fijándose solamente en que las escuelas funcionen, pero no en las que tenían que mejorar (Murillo, 2006).

Por lo cual, la investigación educativa tomo un rumbo importante, dejando de “reconocer” las características o actitudes que conformaban una buena dirección; ahora la investigación se comprometía con “proponer” modelos de dirección para contribuir a mejorar la educación. Surgiendo entonces los conceptos de liderazgo transformacional, liderazgo transaccional, liderazgo facilitador, persuasivo, sostenible y Liderazgo distribuido. Es importante señalar que el desarrollo de los enfoques en gran medida se

basó en la influencia del enfoque transformacional, por ello haremos hincapié en sus principales líneas de acción.

1.2.1. Liderazgo Transformacional: Sus orígenes conceptuales, elementos e implicaciones

a. Evolución del concepto

Desde el año 1900 hasta los 1950, las primeras investigaciones buscaban diferenciar entre el líder y los seguidores, las características de cada uno de ellos, pero como no se encontró una característica específica o una habilidad particular que defina el liderazgo, se empezó a investigar la influencia que tienen los elementos situacionales en las habilidades y las conductas de los líderes. Así también, se buscaron los elementos característicos de los líderes exitosos y de los que no lo eran (Boyett y Boyett, 1999, citado por Vázquez, 2013).

Por los años 1960 se propuso el modelo de liderazgo situacional que reconoce las conexiones entre la madurez de los seguidores, las variables situacionales y la efectividad del líder. Esto puso en evidencia que el tema del liderazgo es un problema muy complejo y que no se resolvería tan fácilmente. Entre los años 70 y 80, la atención se puso nuevamente en las características del líder, pero ahora en función de su efectividad en el ámbito organizacional. Fue así que el concepto de liderazgo transformacional fue surgiendo a través de un proceso evolutivo gradual, considerando diversas teorías desde la sociología y de la política (Vázquez, 2013).

Uno de los primeros elementos que formó parte de la definición surgió del concepto de carisma propuesta por Weber (1947, citado por Vázquez, 2013) quien lo describe como una forma particular de liderazgo que se desarrolla a través del establecimiento de líneas psicológicas y sociales del líder con los seguidores, este tipo de líder se caracteriza además por ser revolucionario, trascendente y suele romper con las tradiciones imperantes en su medio. Sin embargo, según Weber, este tipo de líderes surge en tiempos de crisis y conflictos sociales, siendo su efecto por un corto tiempo.

En 1978, en el contexto de los movimientos políticos y sociales en todo el mundo, James Mac Gregor Burns define el liderazgo transformacional, remontándose en los pensamientos de Weber quien construyó su propuesta basado en el análisis estructural del liderazgo y su influencia en la sociedad, resaltando la coacción del líder dentro de la

dinámica social e incorporando tres estructuras para entender la legitimidad de la autoridad en el liderazgo: el modelo **burocrático-transaccional**, entendido como el ejercicio del control basado en la jerarquía; el modelo **carismático**, basado en las cualidades personales del líder como elemento transformador y el modelo **tradicional**, relacionado con la arbitrariedad del poder, concebido desde un ámbito político (Medina, 2010).

En un primer momento el carisma se formula como el componente de los atributos individuales del líder que le confería poder frente a sus seguidores, contribuyendo a mantener vigilante el modelo burocrático de las organizaciones. Posteriormente, Burns basó su teoría acerca del liderazgo fortificando el autoritarismo presentado por Weber y el desarrollo de la moral como elemento que condicionan su autenticidad y que realzaría sus consecuencias políticas, sociales y psicológicas (Medina, 2010).

Para Medina (2010) Burns asumió la necesidad de comprender el **valor moral del líder** como elemento indispensable y accionante del liderazgo. Por ello, presenta una dualidad contrastante entre el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional; enfatizando entre los valores morales de esta dualidad: la justicia, la igualdad, la libertad y la colectividad. Finalmente, el liderazgo “*transforming*” que Burns (1978) propuso, se define como un proceso en el que los líderes producen cambios radicales en sus seguidores, tanto en la forma de actuar como en la forma que tienen de pensar las cosas basando su relación en altos niveles de moralidad y motivación.

Junto con el liderazgo transformacional Burns (1978) describió el liderazgo transaccional, pudiendo ambas definiciones confundirse o mezclarse, por ello Burns (2003, citado por Vázquez, 2013) propone dos niveles para estos dos tipos de liderazgo: El primero, el liderazgo transaccional, consiste en sustituir una cosa por otra en un acto de intercambio. Por otra parte, el segundo, el transformacional, es mucho más profundo, se trata de causar una metamorfosis completa, es una modificación de la condición original a otra completamente distinta, **una transformación radical en la forma o en el carácter de la persona.**

b. Entre el Liderazgo Transformacional y el liderazgo transaccional

El concepto de liderazgo transformacional surgió de la propuesta de Burns (1978) y Bass (1990), el cual se puede considerar como el planteamiento estratégico y el liderazgo transaccional como el planteamiento operativo. En virtud a estos dos conceptos y por estar altamente relaciones es necesario ampliar la explicación de ambos para comprender mejor sus conceptos y campos de acción. **El liderazgo transaccional, es aquel que tiene las habilidades para manejar las situaciones cotidianas de las organizaciones** (Burns, 1978, citado por Vázquez, 2013). Es un liderazgo operativo que se encarga de llevar el control presupuestal, seguir una agenda de trabajo y evaluar a los subordinados. De acuerdo con Vázquez, el liderazgo transaccional debe alternarse con el transformacional, con el fin de darle balance a las acciones del líder.

El liderazgo transaccional se caracteriza por conductas y actitudes que enfatizan la calidad del intercambio entre el superior y el empleado; esto quiere decir que privilegian las negociaciones que tienen que ver con las exigencias del jefe y las compensaciones que está dispuesto a otorgar al subordinado. En este proceso de negociación ambas partes discuten las metas y lo que se requerirá para alcanzarlas. Así también, determinarán los niveles de responsabilidad de cada parte y las expectativas de logro por alcanzar. **De esta forma, el líder y su seguidor son compañeros de trabajo en una relación que pretende hacer ganar a todas las partes.**

Normalmente este tipo de liderazgo se **utiliza en la administración de las instituciones**, ejerciendo el **monitoreo de las acciones** de los subordinados, para corregir errores después de que hayan ocurrido, es así que se logra mantener el *estatus quo* de la organización de acuerdo a Bass y Avolio (1990, citado por Vázquez, 2013). En estos casos el líder no se involucra con sus subordinados, hasta que éstos fallen o desvíen el flujo del trabajo; es entonces que el líder aparece para imponer un castigo o la acción correctiva. Este tipo de líderes no tienen un plan de acción, solo esperan que los subordinados mantengan el *estatus quo* previsto, no alientan el trabajo excepcional, normalmente proveen la retroalimentación negativa, no alientan a los subordinados a resolver problemas, ni gozar de autonomía que les permita desarrollar en sí mismos confianza para aprender de las experiencias. En este tipo de liderazgo ambas partes acuerdan un sistema de recompensas y trabajos que cubran las expectativas de manera recíproca.

Por otro lado, **el liderazgo transformacional** desplaza los esquemas organizacionales tradicionales para crear **una visión del futuro** y las comparten con los otros miembros. A través de este proceso, el líder aclara a sus seguidores el presente y muestra cómo el pasado lo ha influenciado, para finalmente utilizar a ambos para transformar el futuro de la institución. Los **líderes exitosos proyectan su visión** y ganan el apoyo de sus seguidores, son conscientes que necesitan de ellos, persisten y se enfocan en mantener el ánimo de la organización para empoderar a aquellos seguidores que deben asumir alguna responsabilidad en el movimiento que ellos originan (Vázquez, 2013).

El líder transformacional se caracteriza por potenciar los deseos de los seguidores, lograr metas y autocrecimiento, al mismo tiempo, **promueve el desarrollo de los grupos y la organización**. En lugar de ceder a las demandas individuales de algunos seguidores, promueve una mira más amplia y pone énfasis en los asuntos clave para el desarrollo de la institución. Así también, **incrementa la confianza de los seguidores** y gradualmente los mueve hacia el crecimiento y desarrollo de sí mismos que repercutirá en el desarrollo de la institución (Vázquez, 2013).

Para lograr el éxito del líder transformacional, Vázquez señala que es importante considerar al carisma como un elemento clave en el proceso transformacional, porque esta habilidad le permitirá al líder generar un poder simbólico, en virtud de que sus seguidores consideran que el líder posee habilidades y talentos excepcionales que le otorgan credibilidad. Por esta razón, **el éxito del líder** está ligado a **la confianza** de los seguidores, a su esfuerzo y al compromiso que éstos adquieren con el líder.

En resumen, el grado en el que los líderes han incorporado el tipo transformacional se puede medir desde el efecto que causan en sus seguidores, pues ellos confiarán en él, lo admirarán, serán leales y lo respetarán al grado de ejecutar conductas que pueden salir de ser lo normal. Es por ello que este liderazgo es altamente relacional, mentor y seguidor. La motivación inspiracional describe la pasión del líder por comunicar el futuro de la organización, la cual será compartida por sus seguidores. Los cuáles serán estimulados intelectualmente para que sean capaces de analizar los viejos problemas, de manera de poder encontrar nuevas maneras de solucionarlos.

Finalmente, una discusión pendiente: según Burns, el líder transformacional constituye uno de los extremos del espectro de su modelo de liderazgo, mientras el

transaccional se encuentra en el otro extremo. Las características de ambos no podrán percibirse en la misma persona. Por el contrario, desde la posición de Bass y Riggio (2006), los dos tipos de liderazgo son complementarios y ambos tipos pueden ser encontrados en el mismo líder. Esto puede ocurrir pues los líderes necesitan las habilidades transaccionales y transformacionales para mantener a la organización trabajando mientras se realiza la transformación de las diferentes personas y estructuras de la institución, teniendo presente que todo proceso puede llevar más tiempo de lo pensado (Vázquez, 2013; Medina, 2010).

En conclusión, a nuestro modo de ver nos situamos en la misma sintonía con la propuesta de Goleman, pues lo que se busca no es que una sola persona tenga todas las actitudes de liderazgo, sino que el líder ayuda a desarrollar el liderazgo de todos los miembros del equipo de trabajo, desarrollando en ellos las habilidades transaccionales y transformacionales que permitirá el desarrollo de la organización y se podrán utilizar estos conceptos para el ámbito educativo.

c. El Liderazgo transformacional en la Educación

Este nuevo liderazgo planteado por Burns, Bass y otros intelectuales de la época nos puede ayudar a redefinir el liderazgo que debe ser desarrollado en el contexto educativo. Como señala Leithwood (2009) el liderazgo transformacional apunta fundamentalmente a provocar el **desarrollo de capacidades y un mayor grado de compromiso personal** con las metas organizacionales entre el líder y sus colegas. Como se ha visto este modo de ejercer el liderazgo desarrollará mayores compromisos que se puede traducir en un mayor esfuerzo y una mayor productividad. En definitiva, el liderazgo transformacional como herramienta de gestión educativa permite **general una serie de estrategias efectivas de acompañamiento**, buscando impulsar el desarrollo de las capacidades individuales, grupales y el aprendizaje organizacional de la institución educativa, que lo mantendrá en la vanguardia de los avances y demandas de su contexto social.

Para Leithwood, el modelo de liderazgo transformacional en la escuela puede ser descrito a partir de **seis dimensiones**: a) **crear una visión y metas** para la escuela; b) brindar **estimulación** intelectual; c) ofrecer **apoyo** individualizado; d) simbolizar las **prácticas y los valores** profesionales; e) demostrar **expectativas** de alto desempeño; f) **desarrollar estructuras para fomentar la participación** en las decisiones de la escuela.

Cada una de las dimensiones está asociada con prácticas de liderazgo más específicas y los procesos de solución de problemas (Leithwood, 2009).

Adicionalmente, en su propuesta de liderazgo educativo, Leithwood ha considerado el área gerencial y administrativo de las escuelas, el cual sería el liderazgo transaccional, el cual hay que considerarlo para que las instituciones educativas puedan mantener su funcionamiento. Por ello Leithwood agrega cuatro dimensiones relacionadas a la gestión educativa: a) manejo del equipo educativo, b) apoyo pedagógico, c) monitoreo de las actividades escolares y d) foco en la comunidad (Leithwood, 2009).

d. Características del líder educativo transformacional

De acuerdo a Medina, para ejercer el liderazgo transformacional en educación, el líder debe poseer algunas cualidades que posibiliten efectos positivos en sus seguidores. En comunión con Madrigal (2005, citado por Medina, 2010) **el líder es producto de un aprendizaje que posibilita el desarrollo del liderazgo** en cualquier individuo. Este desarrollo del liderazgo en muchas ocasiones puede coincidir con las cualidades que le son inherentes a sus rasgos de personalidad, pudiendo ser más notorios que otros durante el proceso de desarrollo de las cualidades de todo líder transformacional (Medina, 2010).

Por ello, para poner en práctica el liderazgo transformacional en una organización educativa, debemos reconocer y comprender cada una de estas cualidades que se exige al líder, así como los elementos que caracterizan su liderazgo educativo. Para esto, seguiremos los estudios realizados por Medina (2010) en relación a los estudios de Bernard Bass y otros autores. De esta forma desde la perspectiva docente estas características son:

- **La motivación que inspira el líder docente**

Una de las principales características del líder es la motivación que puede ejercitar en sus seguidores, la cual provocará una mayor auto exigencia para desarrollar la calidad de su trabajo educativo. Bass (citado por Medina, 2010) adujo que el líder transformacional docente motiva a los seguidores cuando los hace consciente del valor de los resultados que han sido capaces de obtener por sí mismos en beneficio de los intereses institucionales. Esto encaminará al docente al desarrollo de sus capacidades personales y profesionales para alcanzar mayores niveles de calidad en su desempeño docente.

Todos los esfuerzos del líder transformacional por motivar a sus docentes no tendrían sentido sin la existencia de una visión inspiradora que cobre significado para todos los miembros de la organización educativa. Por ello, esta visión debe ser compartida, pero a la vez debe ser inspiradora y motivadora frente a los cambios que traerá tal puesta en práctica. La motivación inspiracional es entendida por Bass como una forma de motivar a los seguidores para que enfrenten los desafíos, despertando el espíritu de equipo, contagiando optimismo y expectativas para el futuro. Todo esto inspira y motiva a los docentes a involucrarse y comprometerse en una misma visión para el futuro de la institución educativa (Medina, 2010).

- **La estimulación intelectual del líder docente hacia sus seguidores**

El mismo Bass citado por Pascual (1989, citado por Medina, 2010) expone que el líder transformacional incita intelectualmente a sus seguidores cuando los conduce a la propia autoexigencia de su desempeño y a la búsqueda continua de nuevas opciones de mejora. Por ello es importante generar una cultura de innovación constante entre los docentes, con criterios para una mayor flexibilidad ante los cambios y disposiciones para enfrentar distintas realidades complejas. Es así que el líder transformacional docente impulsa a sus colegas a asumir riesgos para iniciar cambios significativos en la escuela.

Generando **una cultura de innovación y flexibilidad** que rompa con los viejos paradigmas, costumbres y modos de “hacer las cosas” y se impliquen en la elaboración de nuevas formas, dispuestos a correr riesgos. Por ello el líder transformacional debe ostentar la capacidad para problematizar mediante la criticidad respetuosa. “Los líderes docentes son innovadores en la medida en que posean habilidades para cuestionar y analizar las situaciones, los contextos y medidas vinculadas a su propia acción” (Medina, 2010, p.34).

El liderazgo transformacional trabaja con docentes que no sientan que ya poseen todo lo que necesitan para desempeñarse como buenos docentes o que ya hayan logrado alcanzar un suficiente nivel de preparación intelectual y de actualizaciones. Esta **soberbia profesional** impide que el docente se desarrolle humana y profesionalmente, buscando el mejoramiento constante de sus capacidades con una mirada más amplia a su desarrollo humano e intelectual (Medina, 2010).

- **El Acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales**

Esta característica del líder transformacional considera la relación de cercanía entre el líder y los seguidores, desarrollándose altos niveles de **CONFIANZA** entre uno y otro, lo cual se va solidificando en el proceso de acompañamiento del desarrollo de las capacidades docentes en aula.

La confianza es un elemento fundamental que diferencia este modo de ejercer liderazgo en la escuela. Junto a la confianza se desarrollará el **RESPECTO** entre las partes, tanto al saber escuchar empáticamente uno al otro, mantenerse informados sobre los asuntos de la institución, el compartir sus experiencias profesiones y de vida. Es decir, para que el líder pueda acompañar a los docentes se debe crear un clima de confianza y respeto como parte fundamental de la cultura institucional (Medina, 2010).

- **La influencia ética del líder docente en los seguidores**

Como hemos señalado líneas arriba, la influencia de los líderes por lo general estaba relacionado con el carisma individual de los líderes, reafirmando con las habilidades y/o estilos de comunicar sus ideas, ejerciendo un fuerte poder de atracción en sus seguidores. Desde este punto de vista, el carisma termina siendo un punto de apoyo o un plus para el líder transformacional docente, pero no siempre los líderes que poseen un gran carisma son considerados como “buenos líderes”. En algunos casos el carisma no es indispensable, pues de forma silenciosa el líder puede estar ejerciendo una labor transformadora en sus seguidores (Echaniz, 2001, citado por Medina, 2010).

Estos atributos de la conducta del líder orientado al servicio, puede motivar a sus seguidores a querer imitarlo. Así también debemos tener en cuenta que el líder podría ocasionar **admiración** no solo por el carisma que proyecta de su personalidad, sino principalmente por sus **VALORES** y sentido de la **ÉTICA** en su vida diaria (Medina, 2010).

En resumen, un líder docente que continuamente cuida mantenerse actualizado y se especializa en su campo, denota un alto grado de responsabilidad relacionado con el bien social y su práctica al servicio de los demás. Es así que su integridad, sus valores e ideales se transmiten si demuestra su propio liderazgo interno cimentado en su propio

autodominio. Puesto que no se puede influenciar, si no se es **congruente con lo que predica**. Evidentemente el líder puede tener errores, pero es importante que sepa reconocerlos frente a sus colegas, con el ánimo de recapacitar y mejorar la práctica docente. Pero si los errores son ignorados, silenciados, se irán traduciendo en incoherencias, afectando fuertemente la credibilidad del líder y la motivación de los seguidores (Medina, 2010).

- **La tolerancia psicológica del líder docente**

La tolerancia psicológica es la capacidad que tiene el docente líder transformacional para utilizar el **sentido del humor** como recurso ante situaciones probables de conflicto. Aceptando la heterogeneidad de sus seguidores, denotando paciencia, serenidad y autocontrol emocional. Es decir, es necesario que el líder desarrolle un alto nivel de **inteligencia emocional**, para poder enfrentar las diferentes situaciones de tensión que puedan surgir en la institución educativa.

El docente líder transformacional, será capaz de transformar climas de tensión en distendidos y relajantes momentos de diálogo y discusión grupal, demostrando su capacidad para enfrentar situaciones complicadas con serenidad y proyectando el positivismo necesario para sosegar espíritus emocionalmente afectados (Medina, 2010).

En resumen, el Liderazgo Transformacional ha contribuido al trabajo de los directivos escolares, para el logro de los objetivos vinculados al cambio cultural y a la resolución de problemáticas en todos los niveles de la institución. Se caracteriza por ser un proceso dinámico, variante en función de las situaciones y generador de grandes cambios en las instituciones y en las personas que laboran en el mismo equipo.

Sin embargo, en los últimos años, en base a este modelo han ido surgiendo una serie de nuevas propuestas de liderazgo educativo, que pretenden superarlo con nuevos elementos del liderazgo, pero también recogiendo mucho de los elementos presentados, como señala Murillo, pueden ser: El Liderazgo facilitador, El liderazgo persuasivo, el liderazgo sostenible y el liderazgo distribuido **“Distributed leadership”**, el cual ha cuajado con mayor fuerza entre los investigadores y expertos, quienes han ido acuñando el término de liderazgo pedagógico, el cual desarrollaremos a continuación (Murillo, 2006).

1.2.2 Liderazgo pedagógico

El líder pedagógico o el líder educativo (Bolívar, 2010; Contreras, 2016) es la persona que influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de los procesos pedagógicos. Conduce, organiza y configura la escuela en función de los aprendizajes, buscando vincular el trabajo docente, clima escolar y participación de las familias y la comunidad local. Sin embargo, este liderazgo no recae únicamente en la figura del director, es preciso que el liderazgo pedagógico sea ejercido y desarrollado entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Como señala Murillo (2008) y Bolívar (2010) hoy en día, es indispensable incorporar elementos participativos orientados a mejorar la enseñanza y replicar las buenas prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, pues de esta manera se logrará incidir en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes.

Entonces, se define el liderazgo escolar como un **proceso de mutua influencia** que lleva a la consecución de ciertas metas y fines deseados, articulando una visión compartida con el personal y otros actores involucrados sobre el modo de proceder que debe orientar a la escuela (Leithwood, 2009). Es así que los líderes pedagógicos guían a sus instituciones en el establecimiento de direcciones claras para la búsqueda de oportunidades de desarrollo, supervisan que se cumplan los objetivos de la escuela, y promueven la construcción y el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje efectivo y de un clima institucional positivo (Freire, 2014).

Sin embargo, es importante recordar que esta nueva forma de entender el liderazgo pedagógico es una necesidad que debe desarrollarse dentro de la formación docente. Pues el hecho de que los nuevos directores tengan experiencia docente no significa que necesariamente cuenten con las habilidades requeridas para dirigir escuelas en y para este siglo XXI. Como señala el informe OCDE citado por Bolívar (2010): ***“La práctica del liderazgo escolar requiere habilidades y competencias específicas que pueden no haberse desarrollado con años de experiencia docente únicamente”***.

Por ello es importante dejar constancia que nosotros entendemos que el desarrollo de liderazgo es un proceso continuo que el docente desarrolla durante su experiencia al interior de su institución educativa. Para este proceso de desarrollo del liderazgo pedagógico, Bolívar plantea cuatro grandes líneas de acción: a) **(re)definir** las

responsabilidades; b) **distribuir** el liderazgo escolar; c) **adquirir** las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz; d) hacer del liderazgo una profesión **atractiva**.

Las características del liderazgo pedagógico Contreras (2016) las presenta basándose en principios éticos y morales y en una visión organizacional común:

- Empoderamiento de los miembros de la organización a través de la exigencia y el fomento individual de intelectos y talentos, así como el fomento de redes sociales y comunidades de trabajo.
- Una cultura de aprendizaje e innovación.
- Un alto grado de compromiso de todos los miembros para con la propia superación, los procesos de desarrollo y transformación y las metas organizacionales comunes.

Para Contreras (2016), la **capacidad de los directivos de transferir, compartir y desarrollar el liderazgo pedagógico es fundamental para el cambio y la innovación**. Define el liderazgo pedagógico como el proceso de interacción entre líderes y colaboradores que se da a distintos niveles de acción y no se restringe únicamente a una posición formal de liderazgo. La relación entre el líder y su equipo se basa en una influencia mutua; debe surgir por voluntad de ambas partes y aspira a lograr cambios significativos. Para ello se requiere de diferentes dinámicas de relación y, en consecuencia, distintas habilidades directivas. La competencia directiva puede entenderse como la capacidad del líder o del directivo de actuar de manera efectiva considerando cada individualidad de su equipo.

Para Hubert (2013), citado por Contreras (2016) señala que los buenos líderes pedagógicos, creen y confían en su equipo pedagógico, son buenos impulsores del trabajo en equipo cooperativo. En este contexto el objetivo primordial es el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, y para que esto funcione, las acciones se deben centrar en el desarrollo del personal y de las sesiones de aprendizaje, como parte del desarrollo profesional del cuerpo docente. Esto generará una cultura escolar en la que los asuntos administrativos pasen a ser subordinados a los principios pedagógicos, siendo redefinidos en función de estos últimos.

Para Bolívar (2010) un liderazgo pedagógico para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza dada y los resultados de aprendizaje alcanzados por

los estudiantes, para ello el equipo directivo debe crear espacios y entornos que faciliten y apoyen el aprendizaje organizacional (**una escuela que aprende**) y el del profesorado, lo cual repercutirá en mejores posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Entonces, un aspecto importante del liderazgo pedagógico es el de construir condiciones que fomenten el aprendizaje y la mejora escolar. Es así que el director desempeña una **función catalítica**, al compartir el liderazgo pedagógico entre todos los miembros de su equipo sin absolutizarlo en su persona. De esta forma, el éxito y los fracasos se comparten y se asumen conjuntamente.

En conclusión, el liderazgo debe ser entendido como una función que puede ser ejercida por cualquier miembro del equipo pedagógico, y no debe entenderse como si estuvieran reservadas a un solo individuo (Bolívar, 2010). En este nuevo paradigma del liderazgo educativo, cada institución educativa se convertirá en el motor de desarrollo que determinará el éxito o el fracaso del sistema educativo en los próximos años.

1.2.3. Tipos de liderazgos educativos

En la investigación sobre liderazgo pedagógico se ha demostrado la eficacia del liderazgo participativo superando a los estilos de liderazgo tradicional individualista de las décadas de los 60 a 80. Los estudios sobre la eficacia escolar han situado al liderazgo pedagógico como un factor de primer orden para la mejora de la educación (Murillo, 2006). Sin embargo, aún hay mucho por seguir investigando y aportando evidencias para que el liderazgo pedagógico marque el desarrollo de las escuelas de hoy.

a. Del liderazgo administrativo al liderazgo distributivo

El estilo de liderazgo tradicional administrativo, es el que ha dominado en el modo de trabajar de las instituciones educativas durante las últimas décadas, este modo de liderazgo ha ido generando estructuras jerárquicas rígidas, disociadas en sus distintos niveles y enfocadas en asuntos de carácter normativo y administrativo. Como señala Trilce Contreras (2016) el manejo organizacional tradicional conduce a las escuelas:

- **Prácticas rutinarias de enseñanza:** Los docentes están más preocupados en cumplir con el currículo y avanzar en lo planeado para la clase, que en el aprendizaje real y significativo del estudiante.

- **Poca permeabilidad e intercambio entre las distintas áreas funcionales de la escuela**, que mantienen a los directivos alejados del quehacer pedagógico en las aulas, sumidos en asuntos burocráticos y administrativos. Generando un clima institucional frío y de poca compenetración y entendimiento entre los miembros de la comunidad educativa.
- **Un clima de subordinación y prácticas directivas autoritarias**, que despojan a docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa del poder de decisión y participación activa en la toma de decisiones de la escuela. El clima de subordinación repercute negativamente en la motivación, en la satisfacción del personal y en el nivel de compromiso de los miembros de la comunidad educativa.
- **Personal docente con escasa incentivación y escasas posibilidades de desarrollo profesional y personal**, debido a la falta de talleres de capacitación, de liderazgo docente e innovación pedagógica.
- **Falta de cultura de evaluación y mejora continua**, reflejada en la ausencia de análisis, carencia de diagnósticos periódicos en diversos aspectos de la vida escolar y poca implementación de proyectos de mejora.

En oposición a estas prácticas tradicionales de liderazgo administrativo, el liderazgo pedagógico tiende hoy en día, a enfocarse en la mejora continua y organizacional en donde las estructuras dejan de ser verticales y asumen formas horizontales, distribuyendo las responsabilidades entre todos los miembros de la comunidad educativa. Estos nuevos modelos han sido producto de los modelos de liderazgo distribuido y transformacional.

Es importante determinar que el liderazgo distribuido no es sólo repartir las responsabilidades entre todos, pues si las responsabilidades son asumidas por agentes incompetentes, la distribución hará menos eficaz o funcional el funcionamiento de la organización educativa. Por ello, es importante determinar qué distribución no equivale simplemente a delegación de funciones. El liderazgo distribuido se fundamenta en que las iniciativas y emprendimientos se realizan no porque se hayan encargado, sino porque quienes las emprenden se sienten llamadas de alguna manera a realizarlo, a colaborar con el desarrollo de la institución educativa (Bolívar, 2013).

Así también, es importante señalar que es equivocada la idea de identificar el liderazgo distribuido con un modo de proceder democrático. Reflejándose el propósito de quitarle poder al director para dar más poder a los profesores. Así también, se puede

entender erróneamente como que en la institución educativa todo el mundo dirige y de que la organización se autogestiona o se autodirige. En realidad, el liderazgo distribuido no implica dejar el poder por parte de los directivos en manos de quien quiera ejercerlo. En realidad, el poder y el papel de los directivos en el liderazgo distribuido aumentan, pues deben desempeñar un papel activo en la regulación y la concertación de todo ese poder que ha sido distribuido (Bolívar, 2013).

En definitiva como señala Leithwood, el liderazgo distribuido no representa algo más cómodo, sino es algo más exigente para los que dirigen la institución, pues tienen que coordinar las diferentes responsabilidades asignadas, deben desarrollar las capacidades de liderazgo en cada uno de los agentes educativos para que puedan ejercer el liderazgo, deben supervisar las actividades en las que otros miembros están al frente, y deben proporcionar el *feedback* adecuado cuando corresponde y no espera demasiado tiempo (Leithwood, 2009).

El liderazgo distribuido no depende de una cúspide o primera cadena de mando, por el contrario, en una organización suele estar ampliamente distribuido de modo que los docentes, al trabajar conjuntamente, desarrollan competencias y ejercen apoyo mutuo. Si queremos que una escuela funcione bien, se requiere desarrollar las capacidades de liderazgo de los demás miembros de la comunidad educativa, cada uno con las características que tenga, para fomentar formas de trabajo colaborativo y el compromiso del personal en una organización que pretende aprender a hacerlo mejor cada día (Bolívar, 2010).

El liderazgo colectivo distribuido o compartido equivale, pues, a ampliar la capacidad de gestión de una organización, con relaciones productivas, en torno a una cultura común, que busca movilizar y guiar a todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso de mejora de la enseñanza. Por ello más que una mera forma de descentralización o dirigir democráticamente, el liderazgo distribuido se inscribe en una organización entendida como “organización que aprende” (Bolívar, 2000) o como se ha denominado más recientemente una “**comunidad profesional de aprendizaje**” (Bolívar, 2010).

Se entiende la comunidad profesional de aprendizaje, como una comunidad activa, con la capacidad para promover y sostener el aprendizaje y el liderazgo de todos los profesionales de la comunidad educativa, con la finalidad de incrementar el aprendizaje

de los estudiantes. Es así que los resultados del liderazgo distribuido pueden ser observados sobre el rendimiento escolar, pues este tipo de liderazgo refuerza eficazmente la actividad pedagógica de la comunidad profesional.

En conclusión, el liderazgo distributivo no se basa en el control ni la supervisión administrativa, sino que está al servicio del desarrollo de las capacidades del estudiante, del profesorado y de la escuela en su totalidad. En un clima de optimismo pedagógico, voluntad conjunta y confianza en el éxito. Es decir, se prioriza la eficacia de los procesos, se diagnostican los problemas educativos, se orienta al docente, se promueve el desarrollo del personal y se atiende el desarrollo del currículo pedagógico.

b. Del Liderazgo distributivo al Liderazgo pedagógico

Como hemos visto, el liderazgo distribuido no hace que desaparezca la figura y el rol del director, más aún cobra un nuevo protagonismo, pues el director es principal responsable de la gestión escolar, cumple un papel central al articular, conducir y facilitar una serie de procesos al interior de la escuela. Es así que la calidad de las escuelas depende de la calidad de los equipos directivos, pues en tanto los miembros del equipo directivo ejerzan un liderazgo eficaz, que influya en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, se podrá moldear la práctica pedagógica en las aulas y por tanto en la mejora de los aprendizajes.

Es importante señalar que, a pesar de la diferencia de las funciones de los integrantes de la comunidad educativa, no existe una exclusión u oposición entre los dos modelos de liderazgo (distribuido y pedagógico), se puede decir, que ambos modelos surgen de manera complementaria para gestionar las escuelas de forma efectiva y de calidad.

Sin embargo, los estudios han demostrado que en la práctica los directores en el Perú invierten la mayor parte de su tiempo en funciones administrativas y burocráticas, llevándolos a restringir su quehacer pedagógico a un limitado acompañamiento de las actividades que el docente realiza en el aula (Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 2006) regresando al modelo de liderazgo administrativo.

Es por ello que, para el buen desarrollo del liderazgo pedagógico en la escuela, el **director cumple un papel fundamental**, como señala Bolívar (2010) cumple un papel “transformador”, “estimulador” y “**catalizador**” del desarrollo del liderazgo pedagógico

en todos los profesionales educativos, incrementando de esta forma las posibilidades para resolver los problemas que se puedan encontrar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a lo trabajado por Bolívar (2010) la mejora de los aprendizajes de los estudiantes se juega en un primer momento, en un cambio de primer orden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de hacer más efectivo la calidad educativa que se ofrece. Posteriormente, en un segundo orden el liderazgo educativo se focaliza en el rol del equipo directivo, el cual puede introducir nuevas estructuras y roles que transforman los modos habituales de hacer las cosas. De esta forma los equipos directivos dirigen su acción a conseguir el compromiso e implicación del profesorado, así también, buscan su desarrollo profesional, al rediseñar los contextos de trabajo y las relaciones profesionales, por lo cual están llamados a ser “líderes pedagógicos de la escuela”.

En conclusión, como hemos señalado el liderazgo pedagógico compartido entre el director y su equipo directivo convirtiéndose en un “catalítico” entre todos los miembros de la comunidad educativa, generando un clima de desarrollo y mejora de los aprendizajes en todos los miembros de la comunidad: estudiantes, profesores y padres de familia. Para ello será importante general las condiciones necesarias que posibiliten este trabajo en equipo, en un clima de confianza, minimizando el ego directivo, siendo conscientes de sus fortalezas y debilidades dentro de un proceso de desarrollo de su liderazgo pedagógico. Para ello será necesario fortalecer las capacidades organizativas de los directores, dejando de lado las direcciones individualistas por direcciones colegiadas en donde tengan cabida los líderes formales y los informales, es decir todos los miembros de la comunidad educativa.

1.3. El director como líder educativo

Durante mucho tiempo, el rol de la dirección escolar se concentró en las tareas administrativas y burocráticas. Entre las décadas de 1950 y 1970, al director solo se le exigía que administre bien la escuela. Sin embargo, los cambios sociales que se han venido produciéndose en el mundo entero, exigen que la dirección tenga una reforma significativa. De esta forma la dirección escolar ha tenido que transformarse y adaptarse a estos nuevos requerimientos y nuevos cambios, puesto que, en la actualidad, limitarse a la gestión administrativa burocrática resulta insuficiente y contraproducente. Resulta

indispensable que el director incorpore nuevos elementos participativos orientados a la mejora de la enseñanza y los aprendizajes (Freire, 2014).

De acuerdo a las investigaciones y las experiencias educativas que hemos presentado a pesar que el liderazgo pedagógico sea compartido por toda la comunidad educativa, el rol y la figura del director sigue siendo importante para la gestión de la escuela. En nuestra investigación se evidencia que **las prácticas y las actitudes** de la persona que asume las funciones de director del colegio son fundamentales para determinar la calidad y el éxito de los procesos educativos y los procesos formativos de la escuela como institución que aprende. Así pues, podemos afirmar que, si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con directores que ejerzan el liderazgo pedagógico desde el interior de las estructuras, para iniciar, impulsar, facilitar, gestionar y coordinar el proceso de transformación de la escuela, permitiendo que el liderazgo sea compartido y aprendido por todos los miembros de la comunidad educativa (Murillo, 2006).

1.3.1. El director como Líder educativo

De acuerdo a lo trabajado hasta este momento, es claro que estamos presenciando una profunda redefinición del papel del director, quien ha pasado de ser un mero gestor burocrático a ser un gestor de cambio, quien ejerce el liderazgo pedagógico activamente, aprovechando las competencias y habilidades de los miembros de la comunidad educativa en torno a la realización de la misión común de la escuela. Los directivos líderes pedagógicos deben facilitar e impulsar el desarrollo profesional, creando una visión compartida del futuro de la escuela, partiendo desde las problemáticas del presente. El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, alejando la agresiva competitividad entre los miembros de la comunidad educativa (Murillo, 2006).

De esta forma el liderazgo pedagógico del director comienza a verse menos como propiedad de un individuo solitario y empieza a verse más como un liderazgo compartido en una comunidad de líderes, formado por distintas personas que asumen las responsabilidades según sus competencias y sus habilidades personales.

Es así que, en esta nueva visión del liderazgo pedagógico, la tarea principal del director es desarrollar las capacidades y actitudes de liderazgo de los demás miembros de

la comunidad, estimulando el talento y la motivación por ser partícipes del cambio y desarrollo de la escuela. Como ya hemos señalado no se trata de que el director empiece a delegar o asignar sus responsabilidades a los demás, sino en este nuevo rol del director le exige aprovechar todas las capacidades y destrezas de todos los miembros, “pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones y las necesidades requieran” (Murillo, 2006, p.19) de misma forma que señala Goleman, el líder puede usarlos “como si fueran palos de golf y emplear el más adecuado en el momento indicado y en la medida conveniente. La recompensa estará en los resultados” (Goleman, 2013:81).

a. De una dirección burocrática a un liderazgo educativo

Como hemos mencionado, las exigencias y necesidades de las últimas décadas han llevado a que se replantee el rol administrativo del director en la escuela, poniendo en primer lugar su rol de líder pedagógico y su corresponsabilidad en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, pues esta tarea no solo se le puede dejar a los docentes de turno. Es así que los directores deben estar involucrados en el proceso de aprendizaje, creando los nuevos espacios y políticas educativas que ayuden a los docentes y estudiantes a mejorar los aprendizajes.

Por ello como señala Bolívar, es necesario cambiar no solo el rol del director, sino es urgente construir una nueva forma de concebir la escuela, dejando de ser rígidas instituciones, por instituciones más flexibles y capaces de adaptarse a contextos sociales complejos que van cambiando con la sociedad. Es decir, las organizaciones con futuro son aquellas que tengan **capacidad para aprender** a desarrollarse y hacer frente a los cambios y exigencias de la sociedad. Para poder lograrlo es sumamente importante tener **mayor autonomía funcional**, que le posibiliten poner en marcha proyectos propios y aprender de sus propias experiencias, potenciando sus capacidades locales, sus propios recursos y fortaleciendo sus compromisos por la mejora de la propuesta educativa tanto de los alumnos como de los mismos profesores (Bolívar, 2010).

En esta nueva forma de entender los procesos de gestión pedagógica, el liderazgo no queda encerrado en una sola persona, sino es compartido o distribuido entre todos los miembros de la comunidad educativa, que se hacen corresponsables de los cambios y de las mejoras que se necesitan hacer para ir cambiando desde el interior de la escuela. De acuerdo a la literatura que hemos ido desarrollando (Leithwood, Bolívar, Murillo,

Lorenzo, entre otros), se necesita pasar de un modelo de liderazgo transaccional a un modelo de liderazgo transformacional que conlleve al liderazgo pedagógico de toda la escuela.

Entendiendo por liderazgo, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de forma que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su actuar, para lograr las metas comunes planteadas y consensuadas. Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, estamos hablando de “**Liderazgo educativo o pedagógico**”. En este sentido ciertas responsabilidades administrativas que estuvieron asociadas al director deberán ser delegadas a otras personas, para centrarse en su rol de líder pedagógico. Evidentemente como hemos señalado “delegar” no significa desentenderse, sino compartir el liderazgo con los otros miembros de la institución educativa para una mejor gestión educativa. Entonces, no hay oposición entre las labores administrativas y pedagógicas que debe realizar el director, más aún como señala Bolívar, los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo (Bolívar, 2010).

b. Liderazgo centrado en y para el aprendizaje

El liderazgo por el aprendizaje toma como elemento central de su acción la calidad de enseñanza ofrecida por la escuela y los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Como señala Elmore (2000, citado por Bolívar, 2010) la mejora es una cualidad de la organización educativa, no de caracteres preexistentes de los individuos, pues el liderazgo aprendido y es compartido. Por ello, el liderazgo se puede decir que está en la misma escuela y no en una persona concreta, como el director, evidentemente cada persona deberá construir su modo de Ser y Estar en medio de la institución que comparte el liderazgo educativo.

De acuerdo a Bolívar, el liderazgo para el aprendizaje recoge lo mejor de todos los anteriores modelos de liderazgo que se han desarrollado en las propuestas educativas, implicando al menos, cinco principios básicos:

- Centrarse en el aprendizaje como actividad,
- Crear condiciones favorables para el aprendizaje,
- Promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje,

- Compartir el liderazgo,
- Responsabilidad común por los resultados.

Es importante considerar que lo que se busca es crear una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes, por lo cual se requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensión y visiones de lo que se quiere conseguir alcanzar (Bolívar, 2010).

De esta forma el liderazgo escolar se redefine para un mejor aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que el liderazgo para el aprendizaje es el carácter central y fundamental del liderazgo escolar. Siendo una de las tareas centrales del director, siendo de sus competencias el contribuir a la mejora de las prácticas docentes, es decir, su liderazgo debe estar centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad educativa de la institución. De hecho, más allá de que los directivos resuelvan los asuntos cotidianos de la gestión administrativa, el equipo directivo debe buscar desarrollar nuevas prácticas pedagógicas de acorde a las necesidades y demandas del mundo actual (Bolívar, 2010).

En definitiva, se necesita generar una **robusta cultura escolar** de mutua cooperación, motivación y compromiso, con implicación de todos los agentes de la comunidad educativa (director, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad). De esta forma la función del director se convierte en un SER “catalítico” en medio de sus colaboradores, generando mejoras en el centro educativo, dinamizando la promoción y la gestión educativa.

c. Prácticas del director como líder pedagógico

En la literatura revisada se destaca el nuevo rol del director como líder pedagógico, quien deberá organizar buenas prácticas educativas para la mejora de los aprendizajes, aunque esta influencia sea indirecta, el director como líder pedagógico influye sobre las personas y sobre las estructuras de la organización a través de sus prácticas cotidianas como líder pedagógico.

Para Bolívar, los efectos exitosos del liderazgo pedagógico dependerán de que este distribuido o compartido y que las **prácticas** desarrolladas o fomentadas por el director y el equipo directivo sean las oportunas para general una cultura robusta de mutua cooperación. Según Leithwood (2006, citado por Bolívar, 2010) se describe cuatro

grandes dimensiones que contiene tipos de prácticas del liderazgo que tienen impacto en la mejora de la gestión institucional:

- **Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo).** Los directores deben proporcionar de una visión clara y un sentido a la escuela, desplegando una comprensión compartida y una misión común en toda la organización, focalizando el progreso de todos los miembros de la comunidad educativa. Para esto los directores desarrollan prácticas como: identificar nuevas oportunidades para la organización, motivar e incentivar al personal docente y administrativos para conseguir metas comunes, fomentar el dialogo reflexivo, etc. Esto implica establecer valores compartidos entre todos los miembros de la comunidad educativa previamente acordado y consensuados entre ellos.
- **Desarrollar al personal.** Es una habilidad del líder para desarrollar aquellas capacidades de los miembros de la organización, con la finalidad de movilizarnos de manera productiva en función del cumplimiento de las metas planteadas. Para ello será importante que los directores desarrollen prácticas coherentes, para el desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyos a los docentes, hacerlos partícipes de los procesos deliberativos que amplíen la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones que debe enfrentar la escuela.
- **Rediseñar la organización.** Establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, que facilitan el trabajo en equipo, así como gestionar adecuadamente el entorno de trabajo. Para ello, se debe posibilitar la creación de tiempos comunes de planificación para los profesores, establecer estructuras grupales para la resolución de problemas, implicar al profesorado en la toma de decisiones, haciendo efectivo la distribución del liderazgo y de las responsabilidades de la escuela.
- **Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.** Es el conjunto de tareas que el director debe desempeñar para supervisar y evaluar la enseñanza que se imparte en la escuela, coordinando el buen desarrollo curricular, proveyendo los recursos pedagógicos necesarios, siguiendo y acompañando los procesos formativos de los estudiantes y de los profesores. Estas prácticas son: supervisar la sala de clases, motivar emocionalmente al profesorado, con actitud de confianza

hacia ellos, promoviendo sus iniciativas y apertura a nuevas ideas y prácticas pedagógicas innovadoras.

Posteriormente, Bolívar citando a Viviane Robinson (2007), vuelve a definir cinco dimensiones del liderazgo pedagógico que hacen más eficaz su práctica pedagógica:

- **Establecimiento de metas y expectativas.** Esta dimensión incluye establecer objetivos de aprendizaje relevantes y medibles, transmitirlos de forma clara a todos miembros y hacer el seguimiento de su ejecución, así como la implicación del cuerpo docente y administrativo. Metas claras generan buen desempeño y sentido de prioridades en medio de las nuevas exigencias del entorno y hace que los profesores puedan disfrutar de su trabajo al sentirse controlando la situación, en lugar de sentirse controlados por ella.
- **Obtención de recursos en forma estratégica.** Esta dimensión implica formar la selección de recursos con las prioridades de los objetivos de enseñanza. De la misma forma incluye la pertinente selección y provisión del personal docente. Considera también, un enfoque concentrado y no fragmentado del mejoramiento escolar.
- **Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo.** Esta dimensión implica directamente el apoyo y la evaluación de la enseñanza mediante la visita regular a las aulas de clases, y de la provisión de las correspondientes retroalimentaciones formativas que los directores pueden hacer a los docentes. Esta supervisión implica coherencia en el hacer pedagógico, generando oportunidades de aprendizaje docente. Así también, la evaluación basada en las evidencias de campo posibilita la indagación de mejoras en la práctica docente.
- **Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente.** En esta dimensión se tiene en cuenta que si la calidad de los docentes tiene impacto en la oportunidad que tendrán los estudiantes, de la misma forma el liderazgo tendrá que suscitar las oportunidades, formales e informales, para el aprendizaje profesional. Además de promocionarlas, debe participar directamente con los docentes en el desarrollo profesional.
- **Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.** En esta dimensión se busca tener presente la importancia de la organización de las aulas para reducir

los tiempos de espera, las presiones externas y las interrupciones para proteger las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Se debe instituir un entorno ordenado, que favorezca el aprendizaje, dentro y fuera del aula de clases.

En conclusión, haciendo el paralelo entre los autores sobre las prácticas que promueven un liderazgo eficaz, es claro que el mejoramiento de los aprendizajes no suele aparecer de modo contingente o accidental, el equipo directivo debe crear entornos, rediseñar estructuras, estimular el trabajo pedagógico y disponer de espacios y tiempos que faciliten y apoyen el aprendizaje del profesorado, el aprendizaje de la institución como organismo que aprende y evidentemente el aprendizaje de los estudiantes. Todo esto fomentado y propiciado desde las prácticas que el director desarrolle como líder educativo, el cual volveremos más adelante para definir con mayor precisión.

d. Competencias y Actitudes del director como líder pedagógico

El término Competencias es un término que en los últimos años se ha hecho muy común en el ámbito educativo, no solo en el Perú, sino en diferentes partes del mundo. Por lo cual será importante incluir y definir que competencias debe desarrollar los directivos escolares para promover el liderazgo pedagógico en sus escuelas. A través de las últimas investigaciones buscaremos comprender esta nueva tarea del director como líder pedagógico o como “**líder de líderes**”.

Dentro de este proceso de reconceptualización del liderazgo, ha surgido el lema “*teachers as leaders*” (Lieberman y Miller, 2005, citado por Bolívar, 2011) que expande el concepto de lo que significa ser director en el contexto actual. Como líderes marcaran una importante diferencia en sus escuelas y en su profesión. Por ello las competencias de un liderazgo para el aprendizaje y las competencias docentes se conjugan en un marco para construir una cultura colaborativa que posibilite construir capacidades para el desarrollo de la organización. De tal forma que el liderazgo de equipos directivos y el liderazgo docente se vinculan por conseguir la misma misión: mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Bolívar (2011) señala que el determinar competencias (“estándares” en el ámbito anglosajón) para la profesión docente o para el liderazgo, habitualmente ha sido asociado como estándares de desempeño y a dispositivos de evaluación externa de la práctica profesional y, como tal, asociados a formas de control y represión. De ahí la percepción

negativa que suele conllevar el término competencias, por ello será importante definirlo mejor y poner en valor su contenido para fomentar su correcto desarrollo.

- **Enfoque competencial**

El enfoque competencial que plantea Bolívar (2011) supone un cambio de perspectiva: en lugar de centrarse en las tareas o funciones (modelo burocrático - gerencialista), lo hace en las competencias que deben tener los que ocupan funciones directivas. Desde una perspectiva competencial, los directivos adquieren un papel activo y se hace desde una perspectiva de desarrollo, puesto que las competencias son progresivas. Así también, en el enfoque competencial se permite identificar aquellas competencias precisas en el ejercicio de su cargo y, diseñar planes de formación permanente para los directivos en ejercicio.

Hablar de competencias es muy complejo, según Álvarez (2010, citado por Bolívar, 2011) es un término polisémico, refiriéndose a la dirección escolar, convendría diferenciar entre *funciones, tareas y competencias*. Las **funciones**, son obligaciones asignadas administrativamente, juntamente con las **tareas**, que son las obligaciones que se deben hacer para cumplir la función asignada. En cambio, las competencias son el conjunto de **conocimientos y habilidades** que capacitan a un sujeto para desempeñar correctamente una función o cumplir unas tareas.

La competencia tiene un sentido más complejo y holístico, dado que integra conocimientos, modos de hacer o procedimientos y un componente afectivo-emocional. Es decir, implica la capacidad de enfrentar situaciones complejas, apoyándose en sus habilidades y movilizandolos recursos cognitivos y psicosociales (incluidas las destrezas y las actitudes) en un contexto particular. Es decir, **un director competente es capaz de desplegar un conjunto de recursos y habilidades personales** (cognitivos y emocionales) e **interpersonales** que se ponen en acción mediante tareas concretas orientadas al logro de metas en la escuela (Bolívar, 2011).

La competencia es, al mismo tiempo, la capacidad y su reconocimiento, la aptitud y el derecho a ejercerla. Es decir, tener la competencia para hacer algo y ser competente al hacerlo. En la actualidad, Bolívar considera que nos enfrentamos a nuevos procesos para ampliar las competencias de la dirección, en función de conceder una mayor autonomía

a los centros, paralelamente deben ir acompañados de incremento de competencias mediante capacitaciones y formación continua.

- **Desarrollo competencial**

De acuerdo a Bolívar, el ejercicio profesional de los directivos requiere un conjunto específico de competencias; por un lado, alguna de ellas puede ser aprendidas y desarrolladas convenientemente por un conjunto de procesos. Sin embargo, nos encontramos frente a un dilema, pues a pesar de que las competencias para ejercer el liderazgo pueden aprenderse, el ser líder responde a actitudes que no se adquieren por la mera información en determinados cursos, sino por el ejercicio continuo a través del acompañamiento de buenos tutores y la realización continua de prácticas y actitudes de liderazgo educativo. Por ello, desde la perspectiva formativa, a través del enfoque por competencias, se propone desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a que el director sea capaz de resolver situaciones complejas en la escuela (Bolívar, 2011).

Es evidente que las competencias requerida para asumir la dirección, no son las mismas competencias que se requiere para ser docente de aula. Como señala Campo “**no todo buen profesor es necesariamente buen director**. A los directores se les piden cosas distintas a las requeridas como docentes, desde el mismo instante en que ocupan el despacho. **Dar respuesta a estas nuevas demandas les exige nuevos conocimientos y nuevas actitudes**” (Citado por Bolívar, 2011, p.43).

- **¿Qué Competencias se necesita para la dirección?**

Ciertamente para cada contexto se puede necesitar distintas competencias y habilidades, sin embargo, también hay un conjunto de competencias genéricas que son requeridas para el ejercicio de un modelo de dirección con liderazgo pedagógico. Estas competencias pueden ser de dos niveles: las que son preciso para hacer que la escuela funcione (Liderazgo administrativo) y las competencias relacionales que posibiliten que la escuela funcione como grupo humano (Liderazgo distribuido) ambos niveles no son contradictorios y lo ideal es que se den ambas en conjunto y en coordinación.

En concreto, la organización educativa que quiera garantizar el éxito educativo a sus estudiantes, debe ser consciente de que atribuciones y responsabilidades deben tener los directivos y por tanto qué competencias se precisan en el cargo directivo.

Evidentemente el liderazgo pedagógico requiere tener competencias en la gestión y promover los procesos que mejoren la enseñanza, empleando los conocimientos para resolver los problemas que surgen en el proceso de mejoras del aprendizaje. Así también, la utilización de sus conocimientos, sus capacidades para la resolución de problemas y sus habilidades interpersonales de manera que se construya la **CONFIANZA** relacional en su comunidad educativa.

Es así que entre las competencias que señala Bolívar, adquiere un papel relevante las competencias relacionales, basadas en la CONFIANZA, como la capacidad de animar, tratar a las personas, lograr la adhesión y la participación de la mayoría en la misión y visión del proyecto educativo colectivo. Además, **la confianza es esencial para la distribución progresiva y efectiva del liderazgo**. Generando una mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, un mayor sentido de autonomía de los profesores y una mejora significativa de la autonomía del comportamiento de los estudiantes. En resumen, trabajar en la mejora de la escuela es trabajar en la confianza de los miembros de la comunidad educativa, pues si cada parte cumple con sus compromisos el trabajo se mejora, sin embargo, si los compromisos no se cumplen, la desconfianza y la disminución del trabajo son el resultado (Bolívar, 2011).

Ciertamente, estas propuestas esbozadas por Bolívar y otros investigadores educativos resultan provocativas y sugerente para el cambio de la gestión educativa, sin embargo, es necesario que contrastamos con lo que se maneja en la realidad local sobre este tema, de tal manera que podamos ser claros en qué medida debe tenerse en cuenta cuando se hable de una reforma educativa y una reforma del rol de director en la escuela.

1.3.2. Marco del Buen Desempeño Directivo – MINEDU

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) es consciente que en los últimos cien años la escuela como institución no ha realizado cambios significativos en su organización. En general, mantiene su estructura y función tradicional, citando a Guerrero (2012, MINEDU, 2012), la gestión de las escuelas se asume convencionalmente como una función básicamente administrativa, desligada de los aprendizajes, focalizada en la formalidad de las normas y las rutinas de enseñanza, invariables, de estructura cerrada y piramidal, subordinando a todo el resto de actores a través de un sistema esencialmente punitivo.

Por ello, el MINEDU busca que la escuela realice cambios estructurales y funcionales que generen aprendizajes de calidad en los estudiantes, para ello el liderazgo pedagógico del equipo directivo es fundamental. Pues, aunque el rol del docente es la que directamente interactúa con los estudiantes para el logro de sus aprendizajes, el MINEDU está convencido que es de vital importancia concebir a la dirección escolar como un sistema de gestión descentralizada, participativa, transparente y orientada al logro de los aprendizajes. Como un conjunto de elementos interrelacionados que garanticen la adquisición de los propósitos planteados. Para ello el MINEDU pone como principal instrumento de este nuevo sistema el Marco del Buen Desempeño del Directivo.

La gestión de las escuelas necesita contar con un referente que reoriente el quehacer de los directores en todas sus dimensiones, desde el aula hasta la vida institucional, desde lo “estrictamente pedagógico” hasta los diferentes asuntos de organización que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, transitando de una labor administrativa (en el Perú, la situación se agrava por la forma de selección o designación de los directores y la ausencia de propuestas de formación y capacitación de directores) a una labor centrada en los procesos pedagógicos. Pues cuando el director enfoca las tareas y objetivos hacia los aprendizajes, su actuar tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes.

En ese entender, el Sistema de Dirección Escolar que plantea el MINEDU se caracteriza por la existencia de tres componentes interrelacionados entre sí, con un conjunto de procesos que nutren todo el sistema, permitiendo redefinir y revalorar la función de los directores, convirtiéndolos en líderes pedagógicos. Para garantizar el acompañamiento de los directores, el MINEDU constituye los siguientes componentes:

- 1) **Marco del buen desempeño del directivo.** Reconoce el complejo rol del director, ayudándole a ejercer su liderazgo y la gestión de la escuela, la cual debe estar dirigida al logro de aprendizajes de los estudiantes. Brindando insumos para la evaluación de los desempeños y la implementación de programas de formación a través de capacidades e indicadores de calidad. Para que los líderes directivos alcancen un rendimiento eficiente, el Marco de Buen Desempeño del Directivo considera los lineamientos fundamentales para la construcción del sistema de dirección escolar, en la medida que **configura un perfil** de desempeño que permite contener en su formación las **competencias** y **los indicadores** para la evaluación.

- 2) **Evaluación de acceso a cargo directivo.** Las tendencias pedagógicas actuales exigen un perfil adecuado para ejercitar la función directiva. Para ello se efectuará el proceso de selección permanente que admitirá el acceso al cargo por un determinado periodo, siendo evaluados de acuerdo a los desempeños establecidos en la Ley de Reforma Magisterial y en el Marco del Buen Desempeño del Directivo.
- 3) **Programa nacional de formación y capacitación de directores.** Como consecuencia de la implementación de los dos anteriores componentes, el MINEDU pondrá en marcha un programa continuo, permanente y coherente con los otros componentes del sistema. Puesto que el liderazgo directivo necesita de habilidades y competencias específicas que se desarrollan con la práctica de acciones que respondan al ejercicio de funciones y responsabilidades propias del cargo, así como con los años de experiencia docente. Este programa consta de tres etapas: inducción, capacitación especializada y reforzamiento.
- 4) **Asignaciones e incentivos.** Es el proceso de promoción para motivar el desempeño directivo, generando perspectivas de desarrollo profesional y, consecuentemente, mejorando la calidad del servicio educativo para hacerla sostenible en el tiempo. Se considera lo siguiente: Liderazgo y reconocimiento social, que implica revalorar la figura del director en la comunidad y el país; oportunidad de formación profesional, especializaciones y certificaciones; reconocimiento económico por asignación de funciones; acceso a espacios colegiados de desarrollo profesional y social.

a. Definición y propósitos del Marco del Buen Desempeño Directivo

El Marco de Buen Desempeño Directivo es un elemento fundamental para la reforma que el MINEDU desea realizar en las escuelas, pues busca que la gestión de las instituciones asuma la responsabilidad de generar el cambio de los procesos pedagógicos, centrado en la organización en los aprendizajes. Para ello es necesario contar con directivos seleccionados, formados y organizados para generar estos cambios.

Para el MINEDU esto es un proceso gradual que se realiza cada vez que el director va logrando los dominios, va desarrollando las competencias y las capacidades, adquiriendo nuevos conocimientos y despertando nuevas propuestas pedagógicas. Para ello es muy importante formalizar un programa de formación, que ayudará a este proceso de crecimiento para desarrollar competencias y desempeños en el director.

b. Estructura del Marco de Buen desempeño del director

El MBDD está estructurado en dos dominios, seis competencias y veintidós desempeños. Teniendo en cuenta las siguientes definiciones:

a) Dominios

Los dominios se entienden como un conjunto de competencias que integran un área específica del modo de actuar del director. Los dominios están vinculados, puesto que se influyen mutuamente, interactuando construyendo un todo. Para la gestión directiva el Marco de Buen Desempeño señalan dos dominios:

- 1) **Dominio 1: Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes.** Abarca las competencias del directivo que se dirigen a construir y realizar la reforma de la escuela, empujando las condiciones para elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la planificación, la promoción de la convivencia democrática e intercultural. Involucrando la participación de las familias y de la comunidad. Evaluando continuamente su gestión educativa.
- 2) **Dominio 2: Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes.** Se refieren a las competencias orientadas a potenciar el desarrollo de la profesionalidad docente y en efectuar un acompañamiento sistemático al proceso de enseñanza que realizan los maestros para la mejora de los aprendizajes desde un enfoque de respeto a la diversidad e inclusión.

b) Competencias

Las competencias que integran los dominios son comprendidas como más que un saber hacer en cierto contexto, ya que implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de unos fundamentos conceptuales y una comprensión de la naturaleza moral y de las consecuencias sociales de su accionar. Es decir, es un saber SER director, aunque el MBDD no lo formule de esta forma.

En primer lugar, las competencias, muestran la singularidad del director, ya que determinadas acciones de un directivo pueden contribuir a la mejora de la organización y los aprendizajes en la escuela específica, las cuales no necesariamente son adecuadas para otra escuela. Por eso se dice que el modo de proceder directivo es contextualizado. De modo que cada escuela tiene una cultura, un clima y una capacidad de cambio propia que

ha ido desplegando debido a una determinada historia y que es necesario comprender. Es decir, el director debe “saber SER y saber hacer” en un contexto determinado.

En segundo lugar, las competencias es un “saber hacer” con excelencia, aplicando medios sistemáticos y ordenados. Manteniendo la reflexión y autoevaluación constante. El liderazgo se edifica en su ejercicio cotidiano y se refuerza en la práctica diaria, con el proceso de cambio en la escuela.

En tercer lugar, la competencia tiene un factor ético, puesto que la transformación educativa implica tener siempre presente el compromiso y la responsabilidad moral de la labor educativa.

Dominio 1: Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes

- **Competencia 1:** Lleva la planificación institucional desde el conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizaje.
- **Competencia 2:** Suscita y sustenta la cooperación democrática de los diversos miembros de la escuela, a favor de los aprendizajes; generando un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración y el reconocimiento de la diversidad.
- **Competencia 3:** Fomenta una estructura que asegure aprendizajes de calidad en todos los estudiantes, gestionando con equidad y eficacia los recursos humanos, materiales, de tiempo, económicos y previendo todo tipo riesgos.
- **Competencia 4:** Lidera los procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa, así como la rendición de cuentas en el marco de la mejora continua y el logro de los aprendizajes.

Dominio 2: Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes

- **Competencia 5:** Suscita y lidera la comunidad de interaprendizaje con los docentes de su institución educativa, orientada por la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua, con la finalidad de mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros en el aprendizaje.
- **Competencia 6:** Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje.

c) Desempeños

Es la acción o acciones visibles que realizan los directivos y que evidencian el manejo de la competencia. En esta definición se pueden focalizar tres condiciones básicas: 1) Actuación observable, 2) en correspondencia a una responsabilidad y 3) logro de determinados resultados. Las evidencias sobre el cumplimiento o el desempeño directivo se pueden recolectar mediante fuentes cualitativas o cuantitativas. La mayoría de las competencias de desempeños son evaluables con observación *in situ*. Así podemos ver que se fijan para los dos dominios, cada uno con sus determinadas competencias y dentro de ellas, los respectivos desempeños que vamos a resumir a continuación:

I. Dominio 1: De gestión de las condiciones para la mejora de aprendizaje

a. Competencia 1: Planificación.

a.1. Desempeño: Diagnosticar.

a.1. Desempeño: Diseñar de manera participativa los instrumentos de gestión con metas de aprendizaje.

b. Competencia 2: Participación democrática y clima adecuado.

b.1. Desempeño: Promoción de espacios de participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

b.2. Desempeño: Generación de clima escolar adecuado.

b.3. Desempeño: Estrategias de prevención y resolución de conflictos.

b.4. Desempeño: Promoción de la participación organizada de las familias y la comunidad para alcanzar las metas.

c. Competencia 3: Gestión eficaz de los recursos.

c.1. Desempeño: Uso óptimo de la infraestructura y materiales.

c.2. Desempeño: Uso óptimo del tiempo.

c.3. Desempeño: Uso óptimo de los recursos financieros.

c.4. Desempeño: Estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo.

c.5. Desempeño: Dirección del equipo administrativo hacia el logro de los objetivos.

d. Competencia 4: Evaluación y mejora continua.

d.1. Desempeño: Gestión de la información para decisiones.

d.2. Desempeño: Mecanismos de rendición de cuentas y transparencia.

d.3. Desempeño: Procesos de autoevaluación y mejor continúa.

II. Dominio 2: Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los procesos de aprendizaje.

e. Competencia 5: Comunidad de aprendizaje con los docentes.

e.1. Desempeño: Formación continua de los docentes.

e.2. Desempeño: Trabajo colaborativo entre los docentes y reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

e.3. Desempeño: Estimulación de iniciativas de innovación e investigación pedagógica en los docentes.

f. Competencia 6: Acompañamiento sistemático de los procesos de enseñanza.

- f.1. Desempeño: Participación del equipo docente en la planificación curricular.
- f.2. Desempeño: Práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo.
- f.3. Desempeño: Monitoreo del uso de estrategias y recursos metodológicos.
- f.4. Desempeño: Monitoreo de la evaluación de aprendizajes.

El Marco del Buen Desempeño del director, nos muestra la intencionalidad que tiene el MINEDU de poder poner en primer lugar el liderazgo pedagógico que el director debe desarrollar, otorgándole un dominio exclusivo y ayudándole a desarrollar competencias que le ayude a cumplir dicha función. Sin embargo, estas competencias que se están priorizando en la formación del director atacan el desempeño pedagógico que el MINEDU desea medir en el progreso de los aprendizajes de los alumnos, es decir desarrollan el “saber hacer” la función de director, pero aún falta desarrollar las competencias personales e interpersonales que el docente debe desarrollar para “SABER SER” un buen director líder pedagógico.

Como señala Bolívar (2016) una gran parte de la investigación sobre el liderazgo educativo se ha centralizado en las competencias o estándares técnicos que tienen los líderes exitosos y, por consecuencia, qué tipo de formación puede contribuir a adquirir estas competencias. Sin embargo, como critican Crow & Scribner (2014, p.287, citado por Bolívar, 2016) “el enfoque exclusivo en las habilidades y competencias ignora el papel que los valores, creencias e identidades, juegan en la conformación de las prácticas y actitudes de los líderes de la escuela”.

Es así que la **dimensión emocional** del liderazgo (reconocida y valorada por la bibliografía empresarial y psicológica para la formación de líderes) ha permanecido poco reconocida en la mayor parte de la literatura sobre liderazgo escolar, siendo sumamente relevante para la relación del director con los demás. Pues el ejercicio de la dirección en las escuelas no es sólo el “hombre que está en la oficina” el hombre que está en relación con otros. En consecuencia, la relación e interacción con los demás, es de suma importancia para el líder, por lo cual el cuidado de la calidad de las relaciones sociales, se inscribe en la identidad del “**SABER SER**” director.

En conclusión, la identidad del director juega un papel fundamental para el éxito de las prácticas de liderazgo en la escuela. Pues como señala Bolívar (2016) cuando la identidad del director es débil, inestable, escasamente identificada con las tareas y

funciones directivas, poco reconocidas y valoradas por el profesorado, probablemente el centro escolar alcanzará poco éxito. En cambio, cuando los directores cuentan con una fuerte identidad en su ejercicio profesional, se constata un gran impacto a través de las mejoras del centro escolar, creando unidad entre el personal, respeto y aprovechando la diversidad, orientando y comprometiendo a su equipo en un proceso de transformación de la vida escolar, privilegiando determinados valores hacia interés mayores (Bolívar, 2016).

1.3.3. Liderazgo Directivo basado en Competencias

En el ámbito empresarial, el desarrollo de las “competencias” para el liderazgo empezó a utilizarse en 1973, por McClelland, quien señaló que el éxito profesional no se puede presagiar únicamente con un test de inteligencia. Posteriormente en 1982, Boyatzis hizo un estudio de las competencias profesional; él preguntó a un grupo de directivos: cuáles eran los comportamientos específicos que les habían ayudado a ser eficaces en sus direcciones, ninguno de ellos pudo definir lo que eran las competencias, sin embargo, sus respuestas abarcaron muchos otros aspectos, entre aptitudes, conocimientos, actitudes, habilidades y rasgos de la personalidad (Gorrochotegui, 2010).

Entre los autores que más han desarrollado el tema de desarrollo de las competencias para la dirección, vamos a referirnos a los aportes de Pablo Cardona y Pilar García-Lombardía (2009), quienes exponen las dimensiones de liderazgo para los directivos de empresas; utilizaremos sus definiciones, para que junto a Gorrochotegui (2010) señalemos el proceso de desarrollo de las competencias de liderazgo que necesita un director de escuela.

Evidentemente estas competencias distaran de la fiscalización y conceptualización que ha hecho el MINEDU para las competencias de liderazgo del director de escuela, lo que buscamos no es la confrontación de propuestas, sino abrir el plano de desarrollo del liderazgo escolar en el rol del director de escuela. Para ello, en primer lugar, debemos partir definiendo qué entendemos por Competencias.

a) Definición de Competencias

En la década de 1990, Woodruffe (1993, citado por Cardona, 2009) define las competencias como aquellos comportamientos observables que contribuyen al éxito en

una tarea o función determinada. Definir “competencias” en términos de “*comportamientos observables*” quiere decir que es posible llegar a una medición y evaluación de las competencias que necesitará un líder directivo.

Siguiendo la evolución del término, Cardona hace una primera definición de competencias en 1999, las define **como comportamientos observables y habituales** que tiene una persona al realizar eficazmente su trabajo. Esto implica que un comportamiento exitoso pero esporádico no puede ser considerado una competencia, porque no representa el dominio real de la tarea. Por ejemplo, tener una idea innovadora en un momento determinado no determina tener un alto grado de la competencia de Creatividad, en cambio tener ideas relevantes y distintas de forma habitual sí se considera como una competencia de Creatividad.

Es así que las competencias se van orientando a la acción, lo que no ocurre con los conocimientos o los rasgos de personalidad. Es indudable que para realizar los comportamientos (acciones) correspondientes a una competencia es necesario partir de ciertos conocimientos y aptitudes, pero estos no son unas condiciones suficientes, aunque sí necesarias para el desarrollo de las competencias. De tal manera, Cardona señala que los términos: conocimientos, aptitudes, personalidad y competencias son indudablemente conceptos muy relacionados, por lo cual muchas veces se mezclan, en sí, todos ellos tienen como referente principal al ser humano, su aprendizaje y las acciones que se desprenden del mismo (Cardona, 2009).

En este proceso de definición de las competencias, Cardona puntualiza las siguientes características sobre las competencias:

1. **Son comportamientos:** Esta definición consiste en el estudio de las competencias directivas y su desarrollo directamente a la acción. No se trata de rasgos de personalidad o del temperamento, ni tampoco son conocimientos.
2. **Son comportamientos observables:** se puede medir no sólo en su grado de desarrollo en un momento determinado, sino también el progreso y el aprendizaje.
3. **Son comportamientos habituales:** Están incorporados en la acción cotidiana de la persona. Entonces, el desarrollo de cualquier competencia implica la adquisición de nuevos hábitos de comportamiento, lo que, si bien en ocasiones puede ser un proceso lento, implica la posibilidad del aprendizaje.
4. **Conducen al éxito en una función o tarea:** en el caso de las competencias directivas, en concreto, conducen al éxito en la función directiva.

Según la definición ofrecida por Cardona (2009), la competencia consiste en algún tipo de comportamiento o conjunto de comportamiento visibles y habituales que impulsaran el logro del éxito profesional del directivo. Por ejemplo; la competencia de Gestión del tiempo: Parece innegable para manejar adecuadamente el tiempo, puesto que implicará un conjunto de comportamientos observables: puntualidad en el trabajo, priorización adecuada de las tareas, organización eficaz de la jornada laboral, etc. Así también, la Gestión del tiempo se apoya en hábitos concretos como llevar adecuadamente la agenda, seguir la planificación, vigilar las pérdidas de tiempo, etc. Evidentemente para desarrollar los hábitos eficaces y necesarios en la gestión del tiempo es preciso tener ciertos conocimientos teóricos. Por ejemplo, es necesario saber las normas básicas de la planificación, de la gestión de tareas, etc. Pero dichos conocimientos si no se trasladan al terreno del comportamiento habitual, si no se interiorizan y se convierten en acciones concretas, no serán incorporados. En conclusión, los conocimientos no son, propiamente competencias, aunque sean necesarios para el desarrollarlas.

Así también, la gestión del tiempo, no es una habilidad innata ni un rasgo de la personalidad. Quizás algunas personas puedan tener una cierta tendencia natural o una sensibilidad especial hacia esta práctica, ya sea por su temperamento o cultura, ayudándole a mejorar esta competencia. Pero esta tendencia personal, sino se incorpora de forma sistemática a la actividad diaria, no conducirá al éxito en las funciones o tareas asignadas. Así también, pueden ser personas que, sin esta predisposición adquieran un alto grado de competencia a base de esfuerzo y de repetición. En conclusión, lo que lleva al éxito no será la mayor o menor predisposición, **sino el hábito, adquirido con menor o mayor esfuerzo** para adquirir la competencia necesaria para el liderazgo.

El camino que se ha recorrido para definir el concepto de competencia es bastante largo, más aún hay diversas variantes sobre este concepto, en muchos casos debido a que la práctica ha ido por delante de la reflexión y la investigación teórica.

b) Liderazgo basado en Competencias

El liderazgo es un tema que siempre ha sido de interés en la dirección de empresas y ahora para nuestra investigación en la dirección escolar. Como punto de partida Cardona se suscribe a la postura que el líder no llega hacerlo porque haya nacido con una personalidad concreta o unos rasgos determinados. Para Cardona, un directivo desarrolla el liderazgo

a base de formación, aprendizaje y esfuerzo personal. Además, un directivo puede perder ciertas competencias críticas de liderazgo si no mantiene **una actitud de aprendizaje** y mejora personal a lo largo de toda su vida. Esta definición que plantea Cardona, ubica al líder desde una perspectiva más humilde y menos excepcional, bajando el tono romántico por el liderazgo de otras posiciones, que ubican al líder como alguien excepcional, «carismático», infalible y prácticamente intocable.

En la actualidad se puede encontrar una extensa y variada literatura sobre liderazgo con diferentes enfoques y perspectivas. Se podría decir que estos estudios han ido evolucionando, ampliando sus variables de observación. Pasando desde las primeras investigaciones sobre los rasgos innatos y características de la personalidad que deberían tener los líderes, hasta factores externos, relacionados con los subordinados. Sin embargo, como señala Cardona, estas diferentes teorías del liderazgo en lugar de entrar en directa oposición, se van complementando y enriqueciendo uno al otro, generándose una visión cada vez más integral del **líder como un ser humano real y concreto**, la cual en los años 1990 han llegado a ser utilizadas en el enfoque de liderazgo basado en competencias (Cardona, 2009).

En la propuesta de liderazgo basado en competencias, se han reunido un conjunto de teorías de clara orientación práctica, cuyo objetivo es definir el liderazgo según las competencias que entran en juego para la práctica efectiva de la función directiva. En esta propuesta las empresas han buscado una herramienta para detectar y desarrollar el liderazgo entre sus directivos y los futuros cuadros directivos. En este enfoque, en lugar de indagar sobre rasgos de la personalidad, se busca desarrollar hábitos efectivos de liderazgo en todos los miembros de la institución.

El modelo de liderazgo que propone Cardona, se apoya básicamente en dos paradigmas: **un modelo antropológico** de la empresa y **un modelo de competencias directivas**. De la primera recoge una visión del liderazgo como dimensión directiva, en donde el líder es capaz de hacer progresar la unidad de la organización, juntamente con el desarrollo de sus colaboradores, por medio de la apropiada motivación hacia el logro de los objetivos de la organización. Como señala Cardona, las competencias necesarias para desarrollar esta dimensión se adquieren con formación, entrenamiento y esfuerzo personal, fortaleciendo su posición de que *«el líder no nace, se hace»*.

c) Niveles de Competencias

Cardona, para su trabajo se apoya en el modelo de función directiva de Juan Antonio Pérez, fundamentos de la dirección de empresas, 1991, el cual utilizaremos para describir y comprender el proceso de formación del liderazgo de los directores de escuela, pues en ambos contextos la materia de trabajo es el SER de la Persona que asume la función de dirección, por ello es completamente válido su utilización. Este autor partiendo de un modelo antropológico de empresa, cree que los parámetros que determinan la calidad de una organización y toda empresa son tres:

1. **Eficacia:** Capacidad de la organización para conseguir los objetivos que se propone. Sin un nivel mínimo de eficacia, la empresa simplemente no sobrevive.
2. **Atractividad:** Grado de satisfacción que experimentan los miembros de una organización por el trabajo que desempeñan y por el desarrollo en este.
3. **Unidad:** Grado de confianza e identificación de las personas con la misión de la organización. En cada nivel, la unidad demanda el desarrollo de la confianza entre directivo y subordinado.

Es decir, la función del directivo consiste en desarrollar de estos parámetros, a través de todas sus decisiones. En concreto, la función directiva, según Cardona, radica en *«diseñar estrategias que produzcan valor económico, desarrollando las capacidades de los colaboradores y creando un mayor nivel de confianza en la organización»*. De esta definición de la función directiva provienen tres dimensiones o talentos propios de la identidad del personal directivo:

- **Talento estratégico:** Es la capacidad de desarrollar e implementar estrategias que conduzcan al logro de buenos resultados económicos.
- **Talento ejecutivo:** Es la capacidad para desarrollar a los colaboradores, adaptando en cada momento las tareas a las aptitudes reales de cada uno.
- **Talento de liderazgo personal:** Es la capacidad de establecer confianza e identificación de los colaboradores con la misión de la organización.

Cardona señala que para desempeñar con éxito cada una de estas dimensiones de la función directiva se debe poner en práctica estos tres grandes grupos de competencias directivas:

1. **Competencias de negocio:** Son aquellas que se dirigen a conseguir un mayor valor económico para la empresa. Estas competencias se refieren **al conocimiento**

del sector y de la organización, a la gestión y negociación de los recursos, al trato con clientes y todo lo que tenga una repercusión directa en los beneficios económicos.

2. **Competencias interpersonales:** Son aquellas que generan el desarrollo de las capacidades de los empleados y su correcta funcionalidad en el trabajo. Tienen que ver con el trato efectivo de **las relaciones interpersonales** como la comunicación, el trabajo en equipo o la delegación, además de todo lo relacionado con la actitud y la aptitud de los colaboradores.
3. **Competencias personales:** Son las que desarrollan la confianza y la identificación de los colaboradores. Estas competencias tienen que ver con aquellos **aspectos del auto liderazgo** que promueven la profesionalidad y la ejemplaridad del directivo. A su vez, este grupo en competencias personales Externas e Internas.
 - **Las competencias personales externas,** son las que recogen aspectos relacionados con la respuesta personal a estímulos externos, como la iniciativa o la gestión del estrés.
 - **Las competencias personales internas,** son las que se centran en aquellos aspectos más íntimos de la persona, como su capacidad de aprendizaje o su integridad.

Figura 2. Parámetros, talentos y competencias

<i>Parámetros de calidad</i>	<i>Talentos directivos</i>	<i>Competencias directivas</i>
<i>Eficacia</i>	<i>Estratégico</i>	<i>De negocio</i>
<i>Atractividad</i>	<i>Ejecutivo</i>	<i>Interpersonales</i>
<i>Unidad</i>	<i>Liderazgo</i>	<i>Personales</i>

Fuente: Cardona, P. y García-Lombardía, 2009.

De esta forma Cardona señala que para alcanzar el éxito en la función directiva es necesario comprender cómo interactúan los talentos del directivo. Así pues, el talento estratégico tiene como criterio importante **LA EFICACIA**, pero ¿es suficiente para alcanzar el éxito? Según Cardona, es un grave error el que cometen muchas empresas que viven ancladas en conseguir sola la eficacia, evaluando a sus directivos solo en término de sus resultados. Trayendo como consecuencia que las personas que integran la empresa

se sientan cada vez menos motivadas a contribuir y menos satisfechas de trabajar en tales empresas. Para aplacar esta insatisfacción, por lo general las empresas utilizan las compensaciones extrínsecas o incentivos para poder conseguir que el personal siga unido y laborando, es decir cada vez resulta más caro que la empresa funcione con eficacia, la cual paradójicamente quedará a medio o largo plazo comprometida su continuidad.

Esta situación, según Cardona podrá ser paliada, si la empresa además de buscar la eficacia, toma sus decisiones utilizando el criterio de **la Atractividad**. Este objetivo se logra a través que el director en su práctica diaria, ponga en funcionamiento el conjunto de competencias que se ha **llamado interpersonales**, las cuales desarrollan la **MOTIVACIÓN** intrínseca de los colaboradores. Es así que a través de un estilo de dirección coherente se puede nutrir la motivación del personal, desarrollando su talento ejecutivo, es decir su capacidad de motivar y desarrollar personas.

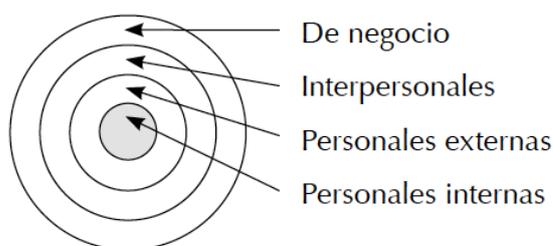
Finalmente, la tercera dimensión y la más profunda, es la que se dirige al logro de la **UNIDAD** en la empresa, la cual se logra alcanzando un alto grado de **confianza e integración** de las personas con la misión de la empresa. Puesto que la unidad no se logra a base de repartir documentos que expongan la misión de la empresa. La unidad se conseguirá, sobre todo, demostrando **coherencia personal** en cada una de las decisiones directivas. El modo de actuar personal del directivo, el cual es indispensable para desarrollar la confianza de los colaboradores, que es la base de la unidad entre todos. Si se rompe esta confianza será muy difícil pedir a los colaboradores que trabajen por alguna motivación trascendental inspirada en la misión de la empresa.

Para Cardona estas tres dimensiones de la función directiva presentan una visión más amplia y completa del trabajo de un directivo. Así también nuestro autor advierte que no se trata de escoger entre una u otra dimensión, pues todas ellas son necesarias y vitales para el buen funcionamiento de la empresa. El éxito en cada una de las dimensiones requiere el desarrollo de un tipo concreto de competencias. La excelencia en estas tres dimensiones da lugar al liderazgo en el director.

A partir de estas consideraciones Cardona ha elaborado un listado de competencias básicas que componen cada una de las dimensiones propuestas. Este listado no sólo permitirá medir el grado de desarrollo de las competencias individuales, sino que, además, ofrecerá información sobre los diferentes perfiles y estilos de dirección que se

derivan del mayor o menor desarrollo de los diferentes grupos de competencias. Este “directorio” propuesto por Cardona, presenta una organización de las competencias en grupos o dimensiones directivas que representan distintos niveles de profundidad en la persona del directivo, teniendo repercusión en el desarrollo de las propias competencias.

Figura 3. Niveles de competencias directivas



Fuente: Cardona. P Y García-Lombardía, P. 2009.

De acuerdo al gráfico presentado por Cardona (2009) las competencias más internas representan los hábitos más íntimos y estables que tiene la persona, mientras que las competencias estratégicas responden a comportamientos cuya eliminación o incorporación resultarán, más rápidas. La metodología para este desarrollo tendrá diferentes procesos en cada uno de los casos, siendo más importante la formación y el entrenamiento para la incorporación de las competencias. Pues como señalamos al inicio la definición de competencias implica que no se trata de rasgos innatos, si fuera así estaríamos frente a factores difícilmente modificables por parte del individuo y, por tanto, limitaríamos notablemente la posibilidad de aprendizaje y la incorporación de nuevas competencias de liderazgo que le permitirán lograr del éxito directivo (Cardona, 2009).

Tabla 2. Directorio de competencias de Liderazgo

DIMENSIÓN DE NEGOCIO <i>“Competencias dirigidas al logro de un mayor valor económico para la empresa”</i>	
Visión de negocio	Es la capacidad de reconocer los peligros y aprovechar las oportunidades que repercuten en la competitividad y efectividad del negocio.
Visión de la organización.	Es la capacidad de conocer la empresa más allá de los límites de la propia función, comprender la interrelación entre las distintas unidades y desarrollar la cooperación interfuncional.
Orientación al cliente	Es la capacidad de satisfacer las necesidades del cliente, proporcionando una oferta de valor, cuidando todos los detalles de la relación, y dando respuesta a sus peticiones y sugerencias.

Gestión de recursos	Es la capacidad de utilizar los recursos materiales y económicos del modo más idóneo, rápido, económico y eficaz para obtener los resultados deseados.		
Negociación	Es la capacidad de alcanzar acuerdos satisfactorios para las partes implicadas, descubriendo o creando elementos que produzcan valor añadido a la relación.		
Networking	Es la capacidad de desarrollar, mantener y utilizar una amplia red de relaciones con personas clave dentro de la empresa y del sector.		
DIMENSIÓN INTERPERSONAL <i>“Competencias que permiten el desarrollo de las capacidades de los empleados y su correcta funcionalidad en el trabajo”.</i>			
Comunicación	Es la capacidad de escuchar y transmitir ideas de manera efectiva, empleando el canal adecuado en el momento oportuno, y proporcionando datos concretos para respaldar sus observaciones y conclusiones.		
Gestión de Conflictos.	Es la capacidad de diagnosticar, afrontar y resolver conflictos interpersonales con prontitud y profundidad, sin dañar la relación personal.		
Carisma	Es la capacidad de lograr el compromiso de los colaboradores, inspirando su confianza, dando sentido a su trabajo y motivándolos a conseguir sus objetivos.		
Delegación	Es la capacidad de conseguir que los colaboradores del equipo dispongan de la información y los recursos necesarios para tomar decisiones y lograr sus objetivos.		
Coaching	Es la capacidad de ayudar a desarrollar el potencial de cada persona		
Trabajo en equipo	Es la capacidad de fomentar un ambiente de colaboración, comunicación y confianza entre los miembros del equipo.		
DIMENSIÓN PERSONAL <i>“Competencias que desarrollan la confianza y la identificación de los colaboradores con la misión de la empresa”.</i>			
Dimensión Personal EXTERNA			
PROACTIVIDAD		GESTION PERSONAL	
Iniciativa	Es la capacidad de mostrar un comportamiento emprendedor, iniciando e impulsando los cambios necesarios con energía y responsabilidad personal.	Gestión del tiempo.	Es la capacidad de priorizar los objetivos, programar las actividades de manera adecuada y ejecutarlas en el plazo previsto.

Optimismo	Es la capacidad de ver el lado positivo de la realidad, tener fe en las propias posibilidades y afrontar las dificultades con entusiasmo.	Gestión de la información.	Es la capacidad de identificar y tratar de manera efectiva la información relevante para su trabajo.
Ambición	Es la capacidad de establecer metas elevadas para sí y para los demás, y de perseguirlas con determinación.	Gestión del estrés	Es la capacidad de mantener el equilibrio personal ante situaciones de especial tensión.
Dimensión Personal INTERNA			
MEJORA PERSONAL		AUTOGOBIERNO	
Autocrítica	Es la capacidad de aceptar y asumir las limitaciones y errores personales.	Toma de decisiones.	Es la capacidad de tomar decisiones de modo adecuado y en el momento oportuno.
Autoconocimiento	Es la capacidad de entender cómo es y cómo reacciona uno mismo ante distintas circunstancias, tanto en lo personal como en lo profesional.	Autocontrol	Es la capacidad de acometer acciones costosas.
Aprendizaje	Es la capacidad de adquirir nuevos conocimientos, modificar hábitos y estar abierto al cambio.	Equilibrio emocional	Es la capacidad de reaccionar con las emociones y los estados de ánimo apropiados a cada situación.
		Integridad	Es la capacidad de comportarse de manera recta y honrada ante cualquier situación.

Fuente: Cardona, P. y García-Lombardía, P. 2009.

En resumen, los parámetros de calidad: Eficacia, Atractividad y Unidad, requieren el desarrollo de tres talentos en el directivo. Para la Eficacia, el talento estratégico que busca conseguir buenos resultados económicos. Para la Atractividad, el talento ejecutivo que busca desarrollar a los colaboradores y adaptar las responsabilidades de acuerdo a las aptitudes de cada uno. Y para la Unidad, el talento de liderazgo personal busca establecer confianza e identificación entre los colaboradores y la misión. Así también, tales talentos requieren de unas competencias, entendidas éstas como aquellos «comportamientos observables y habituales que conducen al éxito en el desempeño de una función o tarea» (Cardona, 2009, p.43). Las cuales han sido plasmadas en el Directorio que elaboró Cardona, teniendo claro que una competencia no es mejor que la otra, sino que el líder

debe buscar el equilibrio en el desarrollo de todas las competencias, dependiendo tiempo, lugares y personas, por ello será importante comprender las condiciones para la aplicación de las competencias de liderazgo.

d) Condiciones de liderazgo basado en Competencias

Una vez planteado el Directorio, Cardona se plantea la pregunta, **¿Cuáles de estas competencias son esenciales para el liderazgo?**, es decir, ¿es posible definir un subgrupo dentro de las competencias directivas que constituya el perfil de competencias directivas de liderazgo? Para Cardona estas preguntas no son fáciles de abordar, porque definir una lista de competencias que pueden ser necesarias para un contexto determinado, no son necesariamente las mismas para otro contexto muy distinto que requiera otras competencias.

Por ello, la solución no pasa por solo seleccionar un conjunto de competencias específicas de liderazgo sino por la determinación de unas **condiciones mínimas** para que exista y se desarrolle el liderazgo. Esta propuesta de Cardona permite discriminar, ante un perfil directivo, si tiene o no las competencias críticas de un líder. Y en caso de que no se den las condiciones básicas necesarias, nos permitirá establecer las áreas de mejora que deberían trabajarse para impulsar el liderazgo directivo.

Para Cardona, las **condiciones mínimas** que permiten hablar de un desarrollo del liderazgo en un determinado perfil de competencias son las siguientes:

1. Debe existir un grado suficiente de desarrollo de todas las dimensiones directivas, es decir, debe darse una situación de equilibrio

Cardona explica que ninguna de las dimensiones debe exceder a las demás o, dicho de otro modo, ninguna dimensión debe quedar excesivamente infrarrepresentada. Puesto que un líder directivo debe ser capaz de precisar estrategias y generar valor económico para la empresa utilizando todas las capacidades que sean necesarias para conseguir el objetivo establecido.

También necesitará un cierto nivel de competencias interpersonales para poder comunicar a su personal las tareas a realizar y ayudarles en el logro de los objetivos para conseguir el éxito. Para ello es necesario que sepa dirigirse a sí mismo, gestionar sus emociones, su aprendizaje y su desarrollo personal. Es claro que ninguna de estas dimensiones es

prescindible para el trabajo del líder, aunque lógicamente variará el grado de desarrollo de cada una de ellas según la persona que está ejerciendo la función de liderazgo.

2. Debe existir también un desarrollo suficiente de las competencias personales internas

Esta es la dimensión que representa la posibilidad que tiene el líder para el aprendizaje y para la mejora personal. Es el grupo de competencias sobre las que se apoya el ulterior desarrollo de las demás, y asegura que el comportamiento del líder se desarrolle en el marco adecuado de madurez personal y honestidad, independientemente de la dimensión dominante que pueda surgir en ese momento.

En resumen, estas serán las condiciones mínimas que permitirán descubrir el grado de desarrollo del liderazgo en un directivo, así también se podrá definir las áreas y capacidades que deberá seguir trabajando en su desarrollo personal. Puesto que el objetivo más importante del enfoque de liderazgo basado en competencias, es de dotar a la organización de un perfil o modelo de liderazgo que requiere la empresa, una vez definido ese modelo, se debe aplicar en las políticas de promoción, selección y sobre todo de **la formación del personal** que en un futuro podrán asumir el liderazgo directivo. De esta forma se conseguirá un **incremento del talento de liderazgo** a lo largo de toda la estructura de la organización, al mismo tiempo se **fortalecerá la cultura de liderazgo** propia de la institución, transmitiéndose en todos los niveles jerárquicos o todos los miembros de la institución.

Como señalamos al inicio, aunque esta bibliografía provenga del mundo empresarial, muy bien puede usarse para el ámbito educativo por tratarse del desarrollo del SER de la Persona que asume el liderazgo de una institución. Por ello, de acuerdo a Gorrochotegui (2010) y Cardona (2009) se recomienda que las **competencias interpersonales y personales** sean trabajadas urgentemente, pues son las más importantes para el desarrollo personal y del profesional educativo, en especial para el desarrollo del liderazgo del directivo escolar y como hemos visto son las que menos se desarrollan y/o no se toman en cuenta. Quizás ahora se pueda entender porque el docente que llega a asumir la dirección de su escuela termina realizando trabajos administrativos, engrosando la burocracia y el papeleo administrativo del sector educativo.

Finalmente, como hemos visto a lo largo de este capítulo el liderazgo es uno de los temas más desarrollados en la literatura de gestión empresarial que ha ayudado a desarrollar la noción de liderazgo corporativo y en el área educativa a través del liderazgo educativo ha ayudado a desarrollar la gestión escolar. Generándose una cultura de liderazgo institucional, la cual estará adecuada a las condiciones y necesidades del contexto y ayudará al desarrollo y madurez de todos los miembros y colaboradores de la institución.

En conclusión, durante todo nuestro marco teórico hemos querido mostrar esta nueva forma de ver el liderazgo y la relación entre el líder y los “seguidores” mejor llamarlos colaboradores, puesto que ya no se limitarían a hacer un seguimiento ciego del líder, sino que se daría una interacción entre ambos: líder y colaboradores, en medio de una cultura de liderazgo que los desarrolle a ambos plenamente, a nivel personal y profesional.

Esta nueva forma de comprender el liderazgo pedagógico que hemos querido presentar desde la mirada de la gestión empresarial nos permitirá conceptualizar una nueva imagen del líder y comprender mejor el proceso de desarrollo a través de las competencias de liderazgo del nivel personal y la búsqueda del equilibrio en el manejo de todas las dimensiones de las competencias directivas visualizadas en las Prácticas y Actitudes que tendrá que desarrollar el docente que asuma la dirección y el liderazgo de una escuela.

Para comprender mejor este proceso de formación del liderazgo en los docentes que asumen la dirección, en los próximos capítulos de nuestra investigación, nos acercaremos de manera crítica y reflexiva a la experiencia de gestión pedagógica de los directores de la red rural de Fe y Alegría 44 desde una mirada de liderazgo pedagógico, tomando como referencia nuestros autores que hemos ido desarrollando en nuestro marco teórico, en especial desde la nueva mirada del liderazgo para la gestión de empresas, la cual nos permitirá comprender mejor por dónde debe entenderse la formación de los nuevos líderes educativos.

CAPITULO II: MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo vamos a presentar el constructo del aparato metodológico utilizado para la investigación en terreno, el fundamento teórico de nuestra investigación, la población y muestra y el proceso de construcción de nuestro instrumento de investigación, los cuales nos ayudaran a formular nuestras reflexiones y conclusiones.

2.1. Título de la tesis

Prácticas y actitudes de directores de colegios de Fe y Alegría, desde un enfoque de liderazgo pedagógico. Estudio de caso de la red rural PERFAL 44 en la Provincia de Quispicanchi - Cusco.

2.2. Presentación de la estrategia de investigación: paradigma, enfoque y método

Nuestra investigación se centró en comprender el proceso formativo del liderazgo que vive un docente para llegar a ser director de su escuela desde **la autopercepción** de los 23 directores de las escuelas del PERFAL44. Por ello, asumimos la perspectiva o el **paradigma interpretativo**.

El paradigma interpretativo se presenta como una opción interesante para los estudios en el campo de la Ciencias Sociales y de la Educación. Busca profundizar en los diferentes motivos de los hechos, no busca la generalización, puesto que la realidad es dinámica e interactiva. Este paradigma tiene en cuenta el comportamiento de los actores observados desde una perspectiva holística. También se caracteriza por la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones. Su finalidad es estudiar y comprender la conducta de los sujetos para establecer estrategias y actividades de acuerdo a las necesidades que se presenten. Por ello, será importante conocer la motivación de los

sujetos, la manera cómo perciben los objetos y las situaciones, puesto que en el modo en que se interpretan los fenómenos se originan las conductas sociales (Ricoy, 2006).

Es decir, el carácter cualitativo que identifica al paradigma interpretativo busca profundizar en la investigación, generando diseños abiertos y emergentes desde la globalidad y contextualización. Además, las conclusiones como las discusiones que generan las investigaciones que comparten la doctrina del paradigma interpretativo están ligadas fundamentalmente al contexto educativo, ayudando a comprender, conocer y actuar frente a las situaciones que el investigador vaya descubriendo (Ricoy, 2006).

Nuestro **enfoque de Investigación es el Cualitativo**, este enfoque nos permitió explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano (Creswell, 2009). Para comprender cómo se forma el liderazgo pedagógico del director, es necesario explorar en la experiencia individual y grupal de los profesores que han asumido la dirección de las escuelas, como las exigencias administrativas del sistema educativo. Por ello, nuestra investigación se centra en la comprensión de los fenómenos humanos, buscando comprender la realidad social de las escuelas y el proceso de formación de los docentes que han asumido la dirección de las IE.

Consideramos que nuestra investigación, sobre las prácticas y actitudes del líder pedagógico, se ajusta en el enfoque de investigación cualitativa, pues buscaremos subrayar las acciones de observación, el razonamiento inductivo y el descubrimiento de nuevos conceptos desde una perspectiva holística; muy diferente a la propuesta de investigación cuantitativa que subraya la teoría científica, el razonamiento deductivo y la contrastación de hipótesis ya establecidas.

Como señala González, el enfoque cualitativo es el apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico (González, 2003). Para el estudio de fenómenos sociales el **Método inductivo** fue el más apropiado para nuestra investigación, pues analizamos casos particulares, cuyos resultados fueron tomados para extraer conclusiones de carácter general. Es decir, a partir de las observaciones sistemáticas de la realidad se descubre la generalización de un hecho y una teoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Por las características de nuestra investigación, de acuerdo a Cebreiro López y Fernández Morante, citados en Álvarez (2012), fue conveniente desarrollar el **estudio de**

caso como diseño o estrategia de investigación, propicio cuando el objeto que se quiere indagar es difuso, es complejo, escurridizo o controvertido. Es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan.

El estudio de caso destaca entre los diseños de tipo cualitativo distinguiéndose de los otros, pues el estudio de caso nos ayudó en la comprensión de la realidad del objeto de estudio, para nuestra investigación, el estudio de caso nos permitió comprender el proceso que vive un docente que asume el liderazgo pedagógico en la dirección de una IE.

El estudio de casos va desde la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Desde una perspectiva interpretativa, afirma que su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia. El conocimiento de lo particular y lo colectivo, del idiosincrásico, sin olvidar su contexto complejo, está presente en la intencionalidad de la investigación basada en estudios de caso y es lo que buscamos potencializar en nuestra investigación (Álvarez, 2012).

Ahora bien, considerando la gran proliferación de tipologías de estudios de casos usadas en la investigación, nos adherimos a la tipología de Stake (2005) presentada por Rodríguez y Valldeoriola (2009) quien considera tres grandes tipos de estudios de casos: Intrínseco, Instrumental y de Caso múltiple o colectivo. Por la naturaleza de nuestra investigación utilizamos en estudio de caso de tipo instrumental, este tipo de estudio es el que se da cuando examinamos un caso particular para proporcionar más información sobre un tema o para reformular una generalización. El caso pasa a un segundo nivel y su utilidad solo se remite a otorgar datos para comprender el fenómeno estudiado. En conclusión, el estudio de caso de nuestra población de directores nos permitirá comprender el proceso que experimenta un docente para llegar a ser un líder pedagógico.

En resumen, nuestra investigación se desarrolló a través del paradigma Interpretativo, con el enfoque Cualitativo, con el Método de investigación Inductivo y el estudio de caso como estrategia o diseño de investigación.

2.3. Técnicas e instrumentos, validación, aplicación piloto

Con la intención de comprender los contextos, las situaciones y la **autopercepción** de los docentes que asumen la dirección de las escuelas hemos utilizado como **técnica la entrevista**. La entrevista es una técnica que reside en el recojo de información mediante un proceso directo de comunicación entre entrevistador y entrevistado, en donde el entrevistado responde a una batería de preguntas previamente diseñadas en función de las dimensiones que tiene el presente estudio, las cuales son presentadas por el entrevistador con fluidez durante la entrevista. Existen diferentes tipos de entrevistas, de acuerdo a Bernal (2010) se pueden clasificar en: estructurada, semiestructurada y no estructurada.

Para nuestra investigación hemos utilizado **la entrevista abierta, flexible o semiestructurada**. Esta es un tipo de entrevista con relativo grado de flexibilidad tanto en el formato como en el orden y los términos de elaboración de la misma para las diferentes personas a quienes está dirigida (Bernal, 2010). Si bien es cierto en la entrevista semiestructurada las preguntas ya están determinadas por el investigador, éste puede cambiar la forma en que las realiza, alterando su orden, pero no su sentido, con la finalidad de que resulten más accesibles y comprensibles para el entrevistado (Cisterna, 2007).

En concreto, como **instrumento se ha contado con la guía de entrevista** con preguntas semiestructuradas, preparadas directamente desde las subcategorías que guían nuestra investigación. Desde allí buscamos responder a las interrogantes centrales de nuestra investigación (Cisterna, 2007). Nuestras subcategorías son el punto de inicio desde donde se preparará el guion de nuestra entrevista, el cual ha sido validado mediante el juicio de expertos (designados por la Universidad).

Los dos expertos designados por la universidad recibieron una solicitud para que evalúen la pertinencia del instrumento preparado para las entrevistas (Ver anexo N°2). Adicionalmente, recibieron un formato de validación que contenía la batería de preguntas y la matriz de indicadores en donde ambas se relacionan mostrando la raíz e intereses de nuestra investigación (Ver Anexos N°3 y N°4). El trabajo de los expertos fue revisar y verificar la coherencia y pertinencia de cada pregunta con las subcategorías y categorías que se plantean medir en la entrevista.

En el formato de validación entregada a los expertos, la entrevista presentada a ser evaluada contaba de 16 preguntas para las 12 subcategorías, cada experto puso sus

sugerencias y comentarios en relación a la construcción operacional y al contenido de cada pregunta, observándose que algunas de ellas podrían ser reformuladas e incluso se puedan unir para una mejor formulación de las preguntas del instrumento (Ver Anexo N°5). Todas estas sugerencias fueron acogidas e incluidas en la formulación del nuevo instrumento que consta de 12 preguntas para las 12 subcategorías (Ver Anexo N°7).

Es importante señalar que la validación de los expertos sobre la construcción operacional y el contenido de cada pregunta dieron el aval sobre la coherencia entre la matriz de categorías, las subcategorías y los indicadores con las preguntas que se han formulado para la aplicación del instrumento. Este trabajo da cuenta de la rigurosidad científica que garantiza la categorización apriorística y la conceptualización de las categorías desde los autores y la teoría de base de nuestra investigación.

Sin duda las investigaciones cualitativas pueden padecer el prejuicio de estar contaminadas por afirmaciones subjetivas, por ello, mediante la validación de los expertos nos aseguramos la pertinencia y confiabilidad de nuestro instrumento y nos asegurará la “objetividad” al respetar la “esencia” de nuestro objeto de estudio, sin perder de vista el objetivo de nuestra investigación. En resumen, la “objetividad” de la investigación cualitativa consiste en que el investigador se oriente al objeto y se mantenga fiel al mismo sin pervertir el objetivo y el sentido de la investigación (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

Una vez levantado las observaciones y los aportes de los expertos se hizo la entrega del instrumento a la asesora de tesis, quien, como tercera experta, reviso la coherencia y pertinencia de la nueva formulación del instrumento, añadiendo algunos comentarios para mejorar la formulación de algunas preguntas (Ver Anexo N° 6). De esta forma se validó el instrumento final para que se haga la primera aplicación piloto. El instrumento validado consta de 12 preguntas para 12 subcategorías. Es importante mencionar que la preguntas fueron formuladas en el orden presentado en el instrumento, sin separar o diferenciar las subcategorías a la que pertenecían, esta información el entrevistador la guardo para su manejo personal para mejorar su posterior sistematización y análisis (Ver Anexo N°7).

Es importante mencionar que en el estudio cualitativo no se realiza una aplicación piloto que la valide, como se realiza para los estudios cuantitativos. Es la validación de expertos el que determina su funcionalidad y pertinencia. Sin embargo, se realizó una

aplicación piloto a una profesora con las mismas características del grupo muestral que se ha focalizado aplicar, las cuales se especifican en el siguiente subtítulo.

Con la práctica piloto se buscó que el entrevistador pueda sentir mayor comodidad en el uso del instrumento, es decir que pueda ejecutar con confianza las preguntas planteadas y hacer las repreguntas que puedan surgir en el diálogo durante la entrevista.

En la aplicación de la prueba piloto también pudimos afinar las nuevas características y condiciones para las entrevistas, puesto que a causa del aislamiento social (COVID19) se ha tenido que prever nuevas formas de hacer las entrevistas. Para este nuevo contexto las entrevistas fueron aplicadas vía video conferencias con el programa Zoom, las cuales fueron grabadas con la autorización de los directores entrevistados. También nos aseguramos que la entrevistada se encontrará en un ambiente físico agradable y confortable, sin molestias, ni interrupciones. Un dato importante fue determinar previamente con la entrevistada que aparato electrónico iba usar, la computadora o el celular y asegurarnos que tengan el aplicativo instalado y sepa manejarlo, así también fue importante recomendarle que las otras aplicaciones (Facebook, WhatsApp, etc.) estén apagadas antes de empezar las entrevistas.

El instrumento (Ver Anexo N°7) aplicado en la prueba piloto contó con doce (12) preguntas semiabiertas, de acuerdo iba desarrollándose la entrevista se fueron agregando más preguntas abiertas, por ejemplo: ¿puedes profundizar en este tema?, Con esta idea, ¿qué es lo que quieres decir?, etc., con estas preguntas consideramos que se hilaba mejor las ideas dando forma y ritmo al diálogo durante la entrevista. Finalmente, consideramos que la guía funcionó muy bien, adicionalmente se pudo recoger la información para hacer pequeños ajustes en la manera como se enfatiza en la formulación de las preguntas de nuestro instrumento, los cuales ayudaron a sus próximas aplicaciones.

Consideramos que la entrevistada se sintió cómoda, de buen ánimo y se mostró honesta con sus respuestas, ayudó mucho que para formular sus respuestas utilizará ejemplos de la vida cotidiana del colegio para profundizar y expresar mejor sus ideas, convicciones y conclusiones. El entrevistador intentó en lo menos posible interrumpir cuando la entrevistada se explayaba, solo intervino reforzando sus ideas con pequeñas conclusiones en cada momento y dando paso a la siguiente pregunta. Considero que esto ayudó a que la entrevista sea más dinámica y activa.

Finalmente, consideramos que la entrevista realizada por vía videoconferencia y la plataforma Zoom, no ha dificultado su desarrollo, más por el contrario, consideramos que ha permitido que la entrevistada focalice su atención y se exprese con mayor confianza. Pero fue importante verificar con anticipación que funcione bien el programa que se usó y la computadora estuviera en óptimas condiciones. Se respetó el silencio del lugar de la entrevista, sin ninguna persona extraña que pueda interferir, la entrevista duró en su totalidad un promedio de 39 minutos, la cual se terminó con una conclusión general y los agradecimientos del caso. En resumen, la aplicación de la prueba piloto aseguró la funcionalidad del instrumento para las próximas entrevistas.

Con estos insumos de la entrevista piloto se procedió a realizar las entrevistas a la población muestral, con cada entrevistado se concertó una cita virtual y se le entregó la solicitud de consentimiento de manera virtual (Ver Anexo N° 8), la cual fue devuelta de forma virtual correctamente firmada antes de realizar la entrevista. Las entrevistas se realizaron vía videoconferencia sobre la plataforma Zoom y todas ellas fueron grabadas con el consentimiento previo de los entrevistados, lo cual facilitó la transcripción de las entrevistas. Las entrevistas duraron un promedio de 39 a 42 minutos, siendo fluidas, en un clima agradable y en confianza entre los entrevistados y el entrevistador.

La transcripción se realizó de acuerdo al formato entregado por la universidad en un documento Word, en un cuadro de doble entrada se transcribió las seis entrevistas realizadas a seis directores de seis instituciones educativas que conforman la red rural de Fe y Alegría 44, para guardar la confidencialidad de los testimonios a cada transcripción se determinó un código como, por ejemplo: (6DIRKSIL).

Posteriormente, con las transcripciones realizamos la sistematización de las ideas principales y recurrentes. Para este trabajo se dejaron de lado las preguntas del instrumento, centrando el análisis hermenéutico comparativo en las respuestas transcriptas y sistematizadas determinando de esta manera las nuevas subcategorías emergentes, que surgen de la repetición de las ideas y reflexiones de los entrevistados (Ver Anexo N°10). De esta forma en nuestro análisis hermenéutico se colocaron doce colores para identificar y reconocer el código en vivo que nos ayudaron a formular nuestras nuevas subcategorías, las cuales fueron las siguientes:

Tabla 3. Categorías emergentes y Nuevas Subcategorías

COLOR	CATEGORIAS EMERGENTES	NUEVAS SUBCATEGORIAS
Color Amarillo:	Capacidad para comunicarse con los colaboradores.	Capacidad de comunicación para gestionar mejor los conflictos.
Color Naranja:	Capacidad para gestionar los conflictos entre los miembros de la IE.	
Color Verde:	Capacidad de comprometerse y ser responsable con las metas de la IE.	Capacidad de comprometerse y comprometer a otros para “hacer bien las cosas”
Color Azul:	Capacidad para saber delegar las responsabilidades de la IE.	
Color Melón:	Capacidad para trabajar en equipo junto a otros muy diferentes a mí.	Capacidad para construir y fomentar equipos de mutua cooperación
Color Negro:	Capacidad para autocriticarse y reconocer en qué aspectos seguir creciendo.	Capacidad para autocriticarse y auto reconocer en qué aspectos seguir aprendiendo
Color Rojo:	Capacidad de auto reconocer los propios límites humanos.	
Color Purpura:	Capacidad de seguir aprendiendo y creciendo.	
Color Gris:	Capacidad de saber tomar las decisiones a nivel personal y grupal.	Capacidad de saber tomar las decisiones y perseverar en las metas trazadas
Color turqués:	Capacidad de perseverar ante las adversidades de la vida.	
Color Morado:	Capacidad de ser tolerante y empático con los colaboradores.	Capacidad de ser tolerante y empático con los colaboradores
Color Marrón:	Ser y vivir desde la Ética y la moral.	Capacidad para Ser y vivir desde sus propios principios de vida

Fuente: elaboración propia.

Estas categorías emergentes nos proporcionaron la información necesaria para elaborar nuestras propias subcategorías que dieron paso a nuestras primeras conclusiones aproximativas que presentamos en la Matriz de análisis hermenéutico, junto al proceso de comparación entre categorías, etc. (Ver Anexo N°10), los cuales nos sirvieron de insumo para realizar nuestra discusión y elaboración de argumentos hermenéuticos que expresamos en nuestras conclusiones finales.

2.4. Unidad de análisis, población, muestra y muestreo

Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones o características comunes delimitados por el problema y los objetivos

del estudio de investigación. Las poblaciones deben situarse claramente por sus características de contenido, lugar y tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Nuestra población comprende a los 23 directores de escuelas rurales que pertenecen a la red rural de Fe y Alegría 44 ubicadas en la provincia de Quispicanchi en Cusco, que desde el 2019 hasta la actualidad están ocupando dicho cargo.

La muestra es un subgrupo de la población determinada para la investigación, el cual ha sido seleccionado por técnicas de muestreo. Una muestra puede ser seleccionada y entendida de dos tipos: Las muestras no probabilísticas y las muestras probabilísticas. En nuestro estudio utilizaremos la muestra No probabilística, puesto que la elección de elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador. El procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones del investigador, en relación al diseño de investigación, el planteamiento de estudio y a sus criterios de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Las muestras No probabilísticas e intencionadas, también se les conoce como “guiadas por uno o varios propósitos”, pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación. Para la investigación cualitativa existe un buen número de tipo de muestras remitidas por autores como Creswell, Hektner, Henderson y Miles y Huberman, citados por Hernández, Fernández y Baptista (2014). De esta clasificación consideramos que nuestra muestra se puede identificar como “muestras homogéneas”, en este tipo de muestras las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o unas mismas características, así también comparten rasgos similares entre ellos que le donan la homogeneidad a la muestra seleccionada. Como señala Hernández, el propósito de esta muestra es describir y comprender a profundidad a un subgrupo, centrándose en el tema por investigar, resaltando situaciones, procesos o episodios en un grupo seleccionado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La población de este estudio es de 23 directores de la red rural de Fe y Alegría 44 y la muestra ha sido obtenida por la técnica de muestreo homogéneo con los siguientes criterios: a) Que hayan ocupado, al menos, un periodo completo en el cargo directivo (3

años determinado por el MINEDU); b) Que sean docentes nombrados mínimo 6 años; c) Que pertenezcan a la Tercera o Cuarta escala de la carrera magisterial o dependiendo los casos de la designación de dirección para la zona rural.

De esta forma la muestra estuvo conformada por 6 directores, un grupo pequeño que nos ha permitido profundizar en sus experiencias como directores líderes. Así también, los docentes-directores fueron elegidos por la experiencia que tiene la organización de Fe y Alegría en la formación de directores y docentes con altos niveles de competencia y habilidades para la gestión directiva y la labor docente en aula. Así también, por las facilidades de la organización al poder contar con su colaboración en la mejora de la calidad de enseñanza del país.

Finalmente, la unidad de análisis corresponde a la entidad mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio en una medición. Es decir, el interés se centra en “qué” se quiere estudiar o a “quiénes” se quiere estudiar. En los estudios cualitativos, para encontrar unidades de análisis, categorizarlas y codificarlas, es necesario identificar los temas o discursos dentro de las respuestas recibidas en las entrevistas, documentos y observaciones que se relacionan con las preguntas de investigación en el estudio.

La unidad de análisis, para nuestro estudio de investigación está referida al discurso de nuestros informantes sobre las “prácticas y las actitudes de liderazgo pedagógico” que los directores de los colegios de la red de Fe y Alegría han vivido durante el proceso de autoformación al pasar de la docencia a la gestión institucional de sus colegios.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo vamos a presentar los resultados obtenidos del procesamiento de datos producidos por nuestras entrevistas realizadas a nuestra población muestral. Así también construimos una discusión de nuestros resultados con los autores trabajados en nuestro marco teórico, lo cual nos permitirá elaborar nuestras conclusiones finales.

Es importante mencionar que cada pregunta corresponde a una subcategoría que se formuló desde el directorio de competencias de liderazgo, presentado por Cardona, P. y García-Lombardia, P. (2009), para la formación de líderes directivos de empresas, las cuales han sido consideradas aplicar para comprender el proceso de formación de líderes directivos de instituciones educativas, por considerar el desarrollo del Ser de la Persona como base principal para el desarrollo del liderazgo del líder educativo o empresarial.

Para nuestro estudio hemos centrado la mirada en comprender el desarrollo de las competencias de nivel interpersonal y personal del líder directivo, teniendo como base referencial el directorio de competencias presentadas por Cardona (2009) pues consideramos oportuno la recomendación de Gorrochotegui (2010) quien sostiene que es urgente y necesario el desarrollo de estas competencias en los líderes educativos, pues muchas veces no son consideradas y son las menos desarrolladas en el director.

Cabe aclarar que la muestra formada por los directores de Fe y Alegría, no es porque ellos sea el modelo a seguir, ni que ellos tengan todo resuelto, los consideramos como muestra por el perfil de liderazgo que se maneja en esta institución (reconocido a nivel nacional e internacional) y por el proceso acompañamiento de la formación de liderazgo educativo, el cual queremos conocer y entender a través de su **autopercepción** de las prácticas y actitudes que los docentes deben desarrollar para asumir la gestión directiva de sus escuelas.

3.1. Categorización emergente y nuevas subcategorías: vamos a denominar categorías emergentes a las nuevas formulaciones de las 12 subcategorías desde donde se formulan las 12 preguntas de nuestro instrumento de investigación (Ver anexo 10). Juntamente a estas categorías emergentes hemos realizado las nuevas formulaciones de las subcategorías, en donde hemos agrupado algunas de ellas en 7 nuevas subcategorías, las cuales dan una mejor comprensión de la fuerza y del proceso de desarrollo de las Prácticas y Actitudes del director líder.

3.1.1. Prácticas del director líder

Es importante recordar que las prácticas del director líder, de acuerdo a Cardona, P. y Garcia-Lombardia, P. (2009), pertenecen al ámbito personal externo, por lo cual el nivel de desarrollo de estas competencias le permitirá al líder interrelacionar mejor o peor con las otras personas con quienes comparte el mismo espacio laboral.

A) Capacidad de comunicación para gestionar mejor los conflictos

Para esta nueva subcategoría hemos reunido los resultados de dos subcategorías: Comunicación y Gestión de conflictos como lo explicamos a continuación:

En nuestro instrumento (Ver anexo 10) para la subcategoría de **comunicación**, se hizo la siguiente pregunta a los directores entrevistados: *¿En qué situaciones es importante la comunicación con sus colegas, PPF y alumnos? ¿Qué se requiere para establecer una buena comunicación?*, nuestra pregunta tiene como indicadores si el director escucha y anima a las personas, con quienes interactúa, para que den sus opiniones y puntos de vista, si busca los momentos oportunos para decir las cosas, sin dejar conversaciones pendientes que pueden romper la comunicación y generar conflictos.

De acuerdo a las respuestas recibidas, podemos señalar que para los directores entrevistados **perciben** que la comunicación es una de las capacidades más importante para el desarrollo del liderazgo en la gestión educativa, ya que le permite coordinar y gestionar mejor el clima laboral del colegio. Por lo cual, es necesario que el director genere espacios de diálogo, en donde la confianza y la escucha activa sean ejes centrales. Al respecto, podemos resaltar los siguientes comentarios:

“La comunicación es súper importante porque me permite mantener un buen clima institucional y poder llevar a mi institución para adelante”. (2DIRHCOÑ)

“Me gusta generar espacios en donde se sientan todos escuchados de que se comuniquen dando sus ideas, propuestas y necesidades de cada uno de ellos, tanto docentes, padres de familia y estudiantes, porque ellos al sentirse escuchados se sienten valorados”. (4DIRFTIK)

En estos comentarios podemos observar que los directores ponen en valor la importancia de generar en sus relaciones con sus colaboradores la comunicación activa, que se sientan partícipes de la comunicación y se construya una relación horizontal en sus diálogos e interacciones. El director valora provocar espacios de diálogo entre todos, pues comprende que de una buena comunicación se asegura la construcción de un buen clima institucional y se puede gestionar bien las escuelas. Evidentemente la construcción de estos espacios de diálogo al director le tomara tiempo del día a día, consideramos que los directores comprenden que es una inversión justificada para el bien la escuela.

De manera opuesta, los directores entrevistados tienen claro que si ellos como directores cierran o evitan los espacios de diálogo poco a poco se convertirán en dictadores administrativos alejados de los otros miembros de la comunidad educativa. Como podemos observar esto en el siguiente comentario:

“a través de la comunicación se llegan hacer grandes cosas. Si yo me cierro conmigo mismo, como yo lo hago, yo solo tomo las decisiones porque soy la directora, no funcionaría” (3DIRPCAS)

En este comentario podemos deducir que el director entrevistado debió haber vivido un proceso de evolución de su gestión, observando el error que cometió al aislarse en la jerarquía de su cargo y reconociendo que el tomar decisiones en solitario no le condujo ni le conducirá a realizar una buena gestión para “llegar a hacer grandes cosas”. Por ello consideramos que la comunicación activa es de suma importancia para que los directores se desarrollen en la gestión directiva.

De acuerdo a nuestro marco teórico, la práctica de la comunicación activa entre el director y los miembros de la escuela ayuda a conseguir una buena gestión y a conseguir buenos resultados en la Institución Educativa. Tal como señala Cardona, la comunicación es la capacidad que tiene el líder para escuchar y transmitir ideas de manera efectiva, empleando el canal adecuado en el momento oportuno, y proporcionando datos concretos para respaldar sus observaciones y conclusiones (Cardona y García-Lombardía, 2009).

Desde la psicología empresarial, la cual utilizaremos para comprender los procesos de los directores de escuela, los mejores líderes se distinguen porque comprenden el papel

protagónico de las emociones, el estado de ánimo y el tono con los que comunican sus ideas y sus mensajes (comunicación activa), pueden provocar hostilidad en el grupo u optimismo, confianza o desconfianza, motivación o desmotivación y perseverancia o deserción de todos los miembros del equipo de trabajo (Goleman, 2018). A nuestro modo de entender, como veremos más adelante la comunicación activa es el hilo conductor para el desarrollo de las prácticas de liderazgo del director Líder.

Así también, en nuestro instrumento para la subcategoría **Gestión de conflictos**, se hizo la siguiente pregunta: *¿Cuál es su forma de resolver conflictos en la escuela? ¿Cuál es su forma de amonestar?* Teniendo como indicadores si el director busca puntos de unión entre las distintas posturas de modo dialogante y constructivo, si afronta los conflictos con apertura, prontitud, en lugar de evitarlos o camuflarlos.

A nuestro modo de ver, de acuerdo a lo observado en las entrevistas realizadas, la capacidad para comunicarse va ir de la mano con la capacidad de gestionar los conflictos entre los miembros de la Institución Educativa. Nuestros entrevistados perciben que para la gestión de la escuela es muy importante que el director agote todos los medios de comunicación activa, acercándose a las personas para conocer sus puntos de vista y descubrir dónde se originaron los malos entendidos, para ellos, muchas veces son malos entendidos.

Como podemos ver, el director se mueve en un nivel muy sugestivo y sensible, por lo cual debe aplicar todas las habilidades de la comunicación activa para comprender los diferentes puntos de vista y poder determinar por donde puede acompañar a las partes implicadas en el conflicto, de tal forma que va construyendo una sana convivencia en la institución educativa. Así los directores expresaron sus reflexiones sobre este tema:

“Lo que hago primero es hablar a cada uno, escuchar a cada uno, luego juntamos a los dos y sensibilizar porque seguro hubo un malentendido, siempre un problema se genera por un mal entendido” (3DIRPCAS)

“En lo posible lo que yo trato es escuchar a ambas partes, si es que el conflicto se ha dado entre dos personas, en lo posible es escuchar, que me cuenten cada uno su versión, no me gusta de repente tampoco enfrentarlos ni decir quien tiene la verdad, me gusta conocer ambas partes, tratar de buscar una solución, agotando la comunicación el diálogo” (6DIRKSIL)

Es interesante resaltar el alto grado de consciencia de los directores al comprender que en sus escuelas el clima institucional es un proceso que se va construyendo poco a poco, a través del dialogo, la escucha activa de todas las partes involucradas, generándose

una toma de consciencia en común y una puesta en común que lleve a compromisos de las partes para buscar soluciones a los problemas y construir juntos un mejor clima institucional. Así también, es importante señalar que si no se invierte en estos medios y tiempo de escucha activa las relaciones entre los colaboradores pueden degenerarse a través de conflictos interpersonales que desgastarían las relaciones de la comunidad educativa, alejándolos de las metas educativas que se habían trazado.

A nuestro modo de ver, estas respuestas refuerzan nuestra nueva categoría, la práctica de la comunicación activa va de la mano con la capacidad de gestionar los problemas que el director debe enfrentar en la gestión la escuela, para conseguir que todas las partes puedan solucionar sus diferencias y se genere un buen clima institucional. Por los testimonios de los directores, podemos concluir que generar un buen clima institucional, no es que todos se lleven bien, sino que los conflictos y diferencias se puedan dialogar y llegar a un buen entendimiento de todas las partes.

De acuerdo a nuestra bibliografía, como señala Cardona, la gestión de conflictos es la capacidad de diagnosticar, afrontar y resolver conflictos interpersonales con prontitud y profundidad, sin dañar la relación personal (Cardona y García-Lombardía, 2009) Esta es una tarea que el director deberá asumir como parte importante de su trabajo en la escuela y no puede dejarlo pasar ni delegarlo, pues allí es donde se juega el buen clima institucional y el buen desempeño de su gestión en la escuela.

Nuestra pregunta de investigación, también nos llevó a descubrir que en este nivel entra en juego la integridad y la dignidad de la persona durante la gestión de conflictos, la cual debe ser cuidada por el liderazgo del director para conseguir una sana convivencia entre todos, promoviendo la cooperación y la cohesión entre el profesorado, desarrollando el sentido del “*trabajo bien hecho*” algo que es muy característico en el trabajo de los docentes y directores entrevistados que ejercen el liderazgo pedagógico al estilo de las instituciones educativas de Fe y Alegría (Bolívar, 2010; Lazcano, 2013) el cual podemos notar en el siguiente comentario:

“Primero es importante escuchar ambas partes, brindarles algún apoyo, mmm y buscar que ambas partes se sientan ganadoras” (2DIRHCOÑ)

En conclusión, la capacidad de afrontar y resolver los conflictos con prontitud y con profundidad de reflexión dialogante es una práctica sumamente importante que los directores entrevistados resaltan en su trabajo diario, el cual debe tener especial atención

pues aquí se juega la relación interpersonal desde el mundo de las emociones de las personas involucradas directamente en el conflicto y de todos los miembros de la comunidad educativa, las cuales deben ser cuidadas con especial atención, como veremos en las siguientes subcategorías.

B) Capacidad de comprometerse y comprometer a otros para “*hacer bien las cosas*”

Para esta nueva categoría hemos reunido las subcategorías Carisma y Delegación, como lo explicamos a continuación:

En nuestro instrumento para la subcategoría de **Carisma** se planteó la siguiente pregunta: *¿Qué piensa sobre el compromiso en la labor docente?, ¿Cómo inspira a trabajar en equipo?* Teniendo como indicadores el fomentar la confianza, el sentido de responsabilidad y profesionalidad en los miembros de la comunidad educativa, ayudándoles a comprender el valor y el sentido del trabajo asumido.

A nuestro modo de ver, de acuerdo a las respuestas de los directores, el **compromiso** y la **responsabilidad** son dos prácticas que nacen en el docente de aula desde el deseo de hacer bien las cosas, por una profunda identificación que el docente desarrolla por los estudiantes, muy vinculado con el contexto social y cultural en el que se desarrolla la vida en la escuela rural. Como podemos observar en el siguiente comentario:

“Primero te tiene que gustar los niños, la comunidad, como si fueras parte, por ello haces tu trabajo con mucho compromiso (...) Hacer un buen trabajo y que los papás confían bastante, esa es la clave, mientras hagas bien las cosas, los papás van a estar de acuerdo contigo, siempre van a apoyarte” (3DIRPCAS).

Los directores entrevistados **perciben** que en el contexto de escuela rural la **CONFIANZA** que se desarrolla entre los docentes y directores con las familias de las comunidades andinas que atienden es de suma importancia para desarrollar la práctica educativa de la escuela. Para ello, en primer lugar, se parte de un sentimiento de identificación con los niños rurales, luego con la comunidad rural, al nivel de sentirse parte de ellos.

El involucramiento y la interculturalidad de los docentes y directores es un punto importante para su labor educativa, considerando que muchos de los docentes son foráneos, muchos de ellos de zonas urbanas, es en este sentimiento que en la

identificación con las personas de la comunidad es donde nace el compromiso del docente y la responsabilidad con el querer “*hacer bien las cosas*” en su escuela rural. A nuestro modo de ver esta es la base para construcción una “Vocación de docente rural” el cual puede ser materia para estudios posteriores.

Así también, en la respuesta resaltada resulta interesante señalar que los directores **identifican** a los padres de familia como corresponsables de la tarea educativa de la escuela, al mencionar que la responsabilidad no cae exclusivamente en el docente-director, la **RESPONSABILIDAD** y el **COMPROMISO** es compartido con los padres y madres de familia, fortaleciendo el vínculo con la familia educadora y participe del proceso de aprendizaje iniciado en la escuela, se proyecta en la casa y en la comunidad. Esta es una característica muy valorada dentro de la propuesta de trabajo pedagógico de las escuelas de Fe y Alegría, que no es materia de nuestro trabajo, pero lo ponemos en valor para señalar el rol de director de convocar y comprometer a todos los integrantes de la comunidad educativa.

Para asegurar el desarrollo del compromiso y la responsabilidad en los docentes y padres de familia, de acuerdo a nuestros entrevistados, ellos deben ser **motivados** y **alentados** por el compromiso y la responsabilidad del liderazgo del director. Estos dos pilares (compromiso y responsabilidad) los directores entrevistados lo resaltaron en la gestión de sus escuelas, tal como se aprecia en estos comentarios:

“El compromiso está sobre todas las cosas, la responsabilidad que se nos encomienda a nosotros” (2DIRHCOÑ).

Se puede concluir que los directores son conscientes de esta gran responsabilidad al fomentar el compromiso y la responsabilidad con el ejemplo de coherencia en el día a día. En su práctica de liderazgo pedagógico compartido, ellos muestran el camino para que los docentes y padres de familia asuman con compromiso y responsabilidad las metas de la Institución Educativa, las cuales son constituidas y compartidas por todos los miembros de la comunidad educativa. Así lo podemos observar en el siguiente comentario:

“Si existe compromiso, pero hay que estar acompañándolos, tratando de que se desarrolle el liderazgo en cada uno de ellos y hay que darles la oportunidad para que se puedan desarrollar” (6DIRKSIL).

A esta práctica de liderazgo compartido Cardona lo llama “*Carisma del líder*”, entendiéndolo que es la capacidad de lograr y fomentar el compromiso en los colaboradores, inspirando confianza, dando sentido a su trabajo y motivándolos a conseguir sus objetivos (Cardona y García-Lombardía, 2009) Es decir, el director debe “*darles la oportunidad*” para que puedan desarrollarse ejerciendo el liderazgo compartido.

Así también, es pertinente señalar la importancia que da el comentario al papel del **acompañamiento** del director para ayudar a que los otros docentes y padres de familia se comprometan y se desarrollen en el liderazgo pedagógico compartido. En esta cita ya se vislumbra con mayor claridad la noción de “*proceso de formación*” de liderazgo compartido en todos los miembros de la comunidad educativa, este concepto será materia que iremos fortaleciendo y desarrollando durante nuestro trabajo de investigación.

Volviendo a la subcategoría del Carisma del líder, que recogimos de Cardona (2009) para el mundo empresarial, podemos concluir que es la capacidad de tiene el director para **acompañar**, orientar y fomentar el compromiso y la responsabilidad, pero todo ello será posible, si con su coherencia de vida el director consigue transmitir **CONFIANZA** en todos los miembros de la comunidad educativa, moviéndolos hacia el crecimiento personal y desarrollo de sí mismos, lo cual repercutirá en el desarrollo de la institución y el logro de los objetivos trazados y compartidos (Vázquez, 2013; Medina, 2010; Lowney, 2003).

De esta forma será posible construir una robusta cultura escolar de mutua cooperación, motivación y compromiso, implicando a todos los agentes de la comunidad educativa, de esta forma como señala Bolívar, la función del director se convierte en ser un “*catalítico*” del liderazgo entre sus colaboradores, conduciendo a constituir una “*comunidad educativa que aprende*”, en primer lugar aprendiendo a compartir el liderazgo, asumiendo las responsabilidades delegadas y asumidas en equipo, viviendo en clima de liderazgo compartido con todos los miembros de la comunidad educativa (Bolívar, 2010).

Para la subcategoría **Delegación**, se formuló la siguiente pregunta en nuestro instrumento: *¿Qué opina sobre la delegación de responsabilidades al personal docente y administrativo? ¿Qué criterios usa para delegar responsabilidades en un*

colaborador? En donde los indicadores se ubican en la capacidad del director para implicar y delegar a los colaboradores en el análisis y búsqueda de nuevas soluciones, otorgándoles responsabilidades de acuerdo a los distintos niveles de desarrollo del liderazgo de los colaboradores.

Esta práctica de la delegación de responsabilidades basadas en el liderazgo compartido se va desarrollando conforme el director gestione y construya un clima de **CONFIANZA Y CORRESPONSABILIDAD** entre todos los colaboradores, como se puede observar en los siguientes comentarios:

“Ser líder de una IE no significa que todo el trabajo lo va hacer una persona, sino requerimos del apoyo de nuestro personal” (1DIRJACAP).

“El directivo es el que preside cada comisión, pero hay que darle la facultad y el respaldo de cada uno de esas comisiones y a su vez transmitir esa misma confianza a cada uno de esa comisión, hacerles creer que ellos también son importantes en esa comisión y con eso transmitir un liderazgo compartido” (4DIRFTIK).

Resulta claro que los entrevistados **perciben** que el ser líder de una institución no se reduce a que ellos sean el centro de las decisiones, se observa que los directores tienen claro que el liderazgo debe ser compartido por todos los miembros de los diferentes equipos de trabajo, los cuales asumen las responsabilidades de hacer bien las cosas, pero sin embargo será necesario mantener el acompañamiento de las personas en sus comisiones, generando espacios de **CONFIANZA** entre todos los miembros de los equipos y a su vez con el director. De esta forma se va construyendo una cultura de liderazgo colaborativo y corresponsable entre todas las personas en todas las instancias de la institución, como podemos ver a continuación en el siguiente comentario:

“Debe haber un responsable, porque decir todos es como decir nadie, entonces al delegar una responsabilidad esa persona se encarga también de movilizar, de que lo queremos pueda cumplir, pero eso no implica que esa persona lo tengo que hacer todo, es de gestionar, de movilizar, e implicar a las personas que sean necesaria” (5DIRLSIL).

De acuerdo a los directores entrevistados, no solo se trata de repartir responsabilidades y desentenderse de las responsabilidades. Lo importante de la capacidad de delegar responsabilidades será que el director paulatinamente pueda implicar a todos sus colaboradores, cuidando de no ser demasiado absorbente o demasiado permisivo con los colaboradores, en la práctica debe encontrar el justo medio para que su actuar concretice un liderazgo participativo, asegurando que ellos también se

convierten en agente “catalíticos” del liderazgo, movilizando y comprometiendo a los otros miembros de la comunidad educativa.

De acuerdo a nuestra bibliografía, el saber **MOTIVAR** e **INSPIRAR** continuamente a los colaboradores es un rasgo determinante de todo líder, generando **UNIDAD** entre todos los miembros de la comunidad educativa. El líder podrá hacerlo posible al guiar y al movilizar las emociones positivas para hacer avanzar a los colaboradores hacia el objetivo que se desea conseguir en beneficio de la institución educativa, esto es uno de los grandes conceptos del liderazgo compartido trabajados en nuestro marco teórico por Bolívar, 2010; Medina, 2010; Goleman, 2018, entre los más importantes. Aunque estos conceptos se formulan desde la psicología para el liderazgo empresarial, muy bien pueden ayudar a entender e iluminar, en el contexto educativo, la gestión del liderazgo del director de escuela.

Para Cardona desde su mirada de formación de líderes empresariales esta práctica de delegar responsabilidades y formar compromisos tiene la capacidad de conseguir que los colaboradores del equipo dispongan de la información y los recursos necesarios para tomar sus propias decisiones y lograr los objetivos que se plantean en sus equipos de trabajo (Cardona y García-Lombardía, 2009). Es decir, el líder directivo fomenta el liderazgo compartido sin dejar de acompañar a los miembros de la Institución educativa, desde ya se pone en valor a la práctica del acompañamiento pedagógico que veremos más adelante.

A nuestro modo de ver, para hacer un mejor **proceso de acompañamiento** será muy importante que el director sea consciente del grado de madurez y de compromiso que tiene el colaborador antes de delegar la responsabilidad, puesto que lo más importante es ayudar que cada persona viva su proceso de desarrollo y transformación personal aprendiendo a ejercer en su experiencia personal el liderazgo compartido junto con los otros colaboradores de la Institución Educativa (Leithwood, 2009; Bolívar, 2010; Contreras, 2016).

C) Capacidad para construir y fomentar equipos de mutua cooperación

En nuestro instrumento para la subcategoría **Trabajo en equipo** se tuvo la siguiente pregunta: *¿Qué piensa del trabajo en equipo desde la dirección de la IE?, ¿Qué beneficios y dificultades trae para la gestión del colegio?* Teniendo como indicadores si

promueve la formación y la participación de un equipo de trabajo, si respeta y da prioridad a las reuniones de trabajo en equipo.

Los directores entrevistados **perciben** que el trabajo en equipo es una práctica muy importante y una fortaleza que el líder puede desarrollar junto con los otros docentes, asumiendo juntos el protagonismo y liderazgo de la IE, para que se puedan cumplir las metas y los objetivos planteados desde el inicio del año escolar, los cuales son compartidos por todos los colaboradores.

Para los directores trabajar en equipo es una oportunidad para ayudar y acompañar que otros colegas puedan crecer en su autoconocimiento de sus capacidades y el mismo seguir creciendo como persona y como profesional. Como se puede observar en los siguientes comentarios de los directores entrevistados:

“Al formar un grupo de trabajo nos vamos reconociendo las capacidades que cada uno tiene, yo apporto con lo que sé, con lo que domino, a eso se suma con el otro y lo que pueda tener, es un reconocimiento de que somos capaces de hacer muchas cosas y de que podemos aprender uno del otro” (4DIRFTIK)

“A nivel de docentes el trabajo en equipo es importantísimo, todos nos apoyamos desde nuestras posibilidades para lograr un objetivo” (5DIRLSIL)

De acuerdo a estos testimonios se fortalece la idea que para estos directores el trabajo en equipo es una oportunidad para que puedan compartir el liderazgo de la escuela, reconociendo y fomentando el liderazgo de todos los miembros de la IE. Como señala Cardona trabajar en equipo es la capacidad de fomentar un ambiente de colaboración, comunicación y confianza entre los miembros del equipo, quienes comparten el liderazgo de la escuela, de tal forma el trabajo en equipo apunta fundamentalmente a fomentar el desarrollo de las capacidades de liderazgo de cada uno de los miembros del equipo y un mayor grado del compromiso personal y grupal con las metas y la misión organizacional (Cardona y García-Lombardía, 2009).

Es importante subrayar que los directores identifican o reconocen que pueden seguir aprendiendo “uno del otro”, es decir se refuerza la idea de que al compartir el liderazgo se genera una comunidad de interaprendizaje actitudinal entre todos los miembros del equipo de trabajo, generándose sinergias entre todas las capacidades de los miembros que lo comparten en bien de la escuela. Este es un liderazgo compartido que ayuda a la escuela

y a cada uno de los miembros de la escuela, como podemos verlo mejor en el siguiente comentario:

“Podemos desarrollar nuestras metas, nuestras actividades, lo podemos desarrollar de mejor manera mostrando el liderazgo de cada uno de nosotros” (IDIRJACAP)

En este comentario se deja explícito que, para el director, el liderazgo debe ser compartido, reconociendo y valorando las capacidades de liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa, el cual debe ser fomentado para que se muestre con iniciativa y proactividad, de esta forma se podrán conseguir las metas que han sido asumidas por todos.

En resumen, confrontando las respuestas de nuestros directores y con nuestra base teórica, podemos decir que estas prácticas de liderazgo pedagógico de los directores inspiran, influyen y movilizan las acciones de la comunidad educativa. Así también, conducen, organizan y configuran el clima institucional de la escuela, construyendo un clima robusto de coparticipación de toda la comunidad educativa, en este contexto es donde surgen las buenas prácticas pedagógicas que inciden en la mejora de los aprendizajes y deben ser replicadas pues ayudaran al director para que pueda ejercer el liderazgo en la escuela, liberándose del individualismo, sacándolo del trabajo burocrático administrativo en donde suelen caer su gestión directiva (Murillo, 2008; Leithwood, 2009; Bolívar, 2010).

A modo de conclusión de esta primera parte de nuestro estudio referido a las **PRÁCTICAS** de los directores, teniendo en cuenta las respuestas de nuestros entrevistados podemos decir que los directores de las instituciones de Fe y Alegría tienen una **autopercepción** muy fortalecida del liderazgo pedagógico compartido, teniendo presente fomentar el desarrollo de las capacidades interpersonales de la comunicación para la gestión de conflictos, generando compromisos y participación entre los colaboradores, enseñando y aprendiendo a trabajar en equipo, todo esto se ha ido formando durante su práctica pedagógica dentro de la organización.

Así también, podemos señalar que su labor docente y directiva los une a una misión y mística de trabajo de la misma institución que se puede expresar en “*hacer el bien y hacerlo bien*” juntos (esto es una frase que recurrentemente ha salido en las respuestas), con unidad, como equipo, con un mismo corazón. Esto da sentido y direccionalidad a la gestión educativa de los colegios de Fe y Alegría, que se caracteriza por ser una gestión

altamente humanizadora, participativa, gestionando equipos de trabajo, con liderazgo compartido, constructora de organización con creatividad e innovación, construyendo y gestionando redes de trabajo con una alta comunicación, con transparencia y ética que guíe su trabajo diario (Lazcano, 2013).

Evidentemente este modo de trabajar de los directores de los colegios de Fe y Alegría no quita que haya conflictos y tensiones al interior de la escuela, como se ha observado en las entrevistas existe un proceso de formación del liderazgo realista, en donde todos los colaboradores son invitados a sentirse partícipes del liderazgo y del futuro de la escuela, invitados a compartir los mismos objetivos y metas en todas las actividades de la escuela.

Finalmente, podemos decir que las **PRÁCTICAS** observadas en este trabajo son las que le permitirán al docente desarrollar las capacidades de liderazgo para asumir la dirección y el liderazgo pedagógico de las escuelas. Como hemos señalado estas prácticas se refieren al trato efectivo de las relaciones interpersonales en el **ámbito personal externo**, como la comunicación, la gestión de conflictos, el trabajo en equipo o la delegación de responsabilidades y del Carisma del director planteadas por Cardona y García-Lombardía, (2009) para el ámbito de gestión empresarial pero que como hemos observado pueden ayudar a los docentes a desarrollar sus capacidades para convertirse en líderes de las direcciones de las escuelas como hemos visto en la experiencia de los directores de las escuelas de Fe y Alegría.

En conclusión, a nuestro modo de ver, entendiendo el proceso de formación del líder directivo, este puede ir desarrollando estas prácticas junto con sus colaboradores, esforzándose en conocer mejor a todos los miembros de su equipo y que ellos se conozcan a sí mismos, buscando formar comunidades fraternas que les ayude a crecer como personas y profesionales. Es por ello que la segunda parte de nuestro estudio profundiza la mirada en el trabajo personal, íntimo que el director desarrolla para poder ejercer el liderazgo pedagógico junto a todos los miembros de la comunidad educativa, construyendo una “organización que aprende” o una “comunidad profesional de aprendizaje” de liderazgo compartido para poder dejar atrás las antiguas y rígidas estructuras de la escuela tradicional, dejando atrás la imagen del director tradicional y el mal entendido liderazgo individualista del director sostenidas en nuestro marco teórico por Bolívar (2010), Medina (2010) entre otros.

3.1.2. Actitudes del director líder

La segunda parte de nuestra investigación se refiere a la identificación de las actitudes del auto liderazgo que desarrollan los directores correspondientes al ámbito personal interno, los cuales se centran en aquellos aspectos más íntimos de la persona que permitirán su mejora personal, autogobierno y liderazgo promoviendo su profesionalidad y ejemplaridad como directivo. Teniendo en claro el desarrollo de estas actitudes podremos comprender el proceso de desarrollo del liderazgo en el líder pedagógico.

D) Capacidad para autocriticarse y auto reconocer en qué aspectos seguir aprendiendo

Para el desarrollo de esta nueva subcategoría se enlazaron las subcategorías: Autocrítica, Autoconocimiento y Autoaprendizaje, como lo podemos ver a continuación:

En nuestro instrumento para la subcategoría de **Autocrítica** se formuló la siguiente pregunta: *¿Qué hace cuando se equivoca? ¿Cómo se siente al pedir ayuda frente a algo que no sabe o cuándo comete algún error?* Teniendo como indicadores si el director reconoce sus límites personales y profesionales sin caer en el auto excusarse ante los demás, así también queremos observar como el director afronta el feedback de sus compañeros, si es con actitud abierta o cerrada, si sabe agradecer los consejos y busca aprender de ellos o quizás se defiende de ellos.

A nuestro modo de ver, el proceso de desarrollo de la actitud de autocrítica parte del reconocer que el director, no es un ser único y excepcional o perfecto, él es como todo ser humano una persona en proceso de desarrollo y crecimiento. Al desarrollar la actitud de autocriticarse le ayudará a reconocer sus errores personales y aprenderá a rectificarse y/o pedir disculpas si fuera necesario. Esta es una actitud importante que rápidamente identificaron y señalaron los directores entrevistados, explicándolo con sus propias palabras y comprensiones:

“Al terminar el día tengo la costumbre de evaluar el día, que cosas positivas y negativas y que me falta por hacer, evaluó que me equivoqué, si me equivoqué con una persona de repente, al día siguiente buscó conversar con esa persona y llegar una solución” (2DIRHCOÑ)

“Siempre les digo a mis alumnos, uno es humano podemos equivocarnos muchas veces, pero hay que saber corregirlas y de qué manera nos corregiremos, reconociendo y eso es lo que yo hago reconozco, si tengo que pedir disculpas lo hago” (3DIRPCAS)

Para estos directores, la búsqueda de seguir formándose pasa por separar un tiempo de su día de trabajo para auto examinarse continuamente, evaluando los aspectos positivos y negativos del día, reconociendo los posibles errores y poniendo los medios que tiene al alcance para superarlos en dialogo honesto y sincero consigo mismo y con quienes interactúa diariamente, en miras de conseguir una “solución” a sus conflictos, fortaleciendo el clima institución y buena convivencia.

Es claro que en este proceso de autoconocimiento y auto examinarse día a día el director desarrollará la actitud y la práctica de detenerse y autoevaluarse para seguir aprendiendo junto con los otros. Reconociendo sus errores con humildad y mostrándose en proceso de aprendizaje frente a su equipo de trabajo. El director que es consciente de sí mismo, madura y se desarrolla reconociendo que debe seguir creciendo, que debe seguir aprendiendo, como lo podemos ver en el siguiente comentario:

“¡Tener la madurez de decir esto no sé, decir abiertamente a mis profesores que hay cosas que no sé...! Si es mi responsabilidad asumo delante de ellos, esto educa a los demás. Por ejemplo, ahora con las nuevas necesidades Tics he pedido ayuda” (4DIRFTIK)

En este comentario el director nos muestra su **autopercepción** sobre sí mismo, la autocrítica y el auto reconocimiento, sino todo su proceso de auto aprendizaje profesional, el cual pasa por desarrollar su **SER persona**, sintiéndose y viéndose en el camino de crecimiento personal, con humildad junto a otros que caminan en el mismo proceso de desarrollo y aprendizaje. Es decir, en el este proceso de autoaprendizaje el mostrarse con sinceridad y humildad a sus colegas, permite que ellos también asuman sus propios procesos de desarrollo personal y profesional. Es decir, estamos frente a lo que Bolívar (2010) llama comunidad profesional de aprendizaje personal y humano.

De acuerdo a nuestra bibliografía podemos confrontar estas ideas con lo presentado por Cardona, quien señala que la autocrítica es la capacidad de aceptar y asumir las limitaciones y errores personales con humildad, sin excusarse, madurez es la sencillez de estar abierto a las críticas constructivas y a la opinión sincera de los demás, sin ponerse a la defensiva; es la sensatez para comprender que nadie es perfecto y que todos estamos en proceso de crecimiento y aprendizaje (Cardona y García-Lombardía, 2009).

De acuerdo a nuestro marco teórico, la autocrítica es la puerta para el autoconocimiento que le permitirá al docente desarrollar su **SER Persona** y su **SER Líder** y ejercer el liderazgo en medio de otros que como él están aprendiendo. A nuestro modo de ver este es el punto de partida para una profunda redefinición de la esencia del director, dejando de ser un mero gestor burocrático o administrativo individualista que cree saberlo todo para pasar a Ser un gestor del cambio, de desarrollo personal y de sus colaboradores, manteniendo la actitud de aprender de sus propios errores, como la fuerza vitalizadora que dinamiza su trabajo diario (Murillo, 2006; Medina,2010).

Como ya hemos mencionado el desarrollo de la capacidad de autocrítica va de la mano de la capacidad de auto reconocer sus propios límites y oportunidades de aprendizaje. Para conocer más de la capacidad de **Autoconocimiento** se formuló en nuestro instrumento las siguientes preguntas: *¿Cuánto considera que conoce y entiende de sí mismo, de sus reacciones, de su comportamiento personal y profesional?* Teniendo como indicadores que el director sepa pedir, a tiempo, el feedback a sus colaboradores para mejorar sus relaciones, si saber dedicar tiempo personal a analizar sus sentimientos y comportamientos, examinando como se relaciona con todos los miembros de su comunidad educativa.

A nuestro modo de ver, la capacidad de autoconocimiento está muy vinculado al conocimiento del mundo afectivo y a las **EMOCIONES** de la persona que asume la dirección, la cual, como hemos observado líneas arriba, sigue aprendiendo y reconociendo cuáles son sus límites y cómo puede seguir madurando como persona. Como podemos ver en el siguiente comentario:

“Pienso que no me conocía del todo, (...) al inicio de esta pandemia para mí fue toda una desesperación, (...) no sabía qué hacer, a partir de ese problema, tuve que hacerme un horario que ahora lo cumplo estrictamente” (2DIRHCOÑ)

Como hemos visto en el testimonio recogido, en el contexto actual de “aislamiento social” a causa de la COVID19, se cita como una clara situación de desarticulación de la propia zona de confort que al inicio ha producido mucha tensión y desconcierto en los docentes y directores, pero que con la actitud de autoconocimiento y de autodesarrollo han podido superar sus temores y tensiones, es decir han podido gestionar bien sus emociones y seguir con su trabajo.

Podemos decir que estamos frente a un proceso personal de resiliencia, en donde las emociones han jugado un papel fundamental para el desarrollo del director. Como podemos observar en los siguientes testimonios:

“Soy ser humano y tengo que demostrarlo, a eso le llaman gestionar emociones, algunas las he superado y otras estoy en proceso de nombrarlas, seguimos creciendo...” (4DIRFTIK)

“En estos últimos años, creo que me he ido conociendo un poco más, de mis reacciones, de la forma como superar también, quizás esas emociones, o cuando estoy así, o como debo estar, trato de controlar esas emociones, creo que la dificultad que he ido teniendo me ha ayudado a conocerme más” (5DIRLSIL).

Es interesante subrayar que para los directores entrevistados el autoconocimiento pasa por el conocer sus emociones y el aprendizaje pasa por el nivel de gestionar adecuadamente sus emociones en situaciones de tensión, de dificultad, teniendo la certeza que esto les conducirá a un desarrollo personal y mejorar en su trabajo.

Observando nuestro marco teórico, a través del desarrollo de las capacidades de la autocritica y el auto reconocimiento, el director puede desarrollar su **SER Persona**, al sentirse y verse a sí mismo con humildad en el camino de crecimiento o del proceso de desarrollo humano, a nuestro modo de ver esta actitud lo puede liberar de la soberbia de creerse autosuficiente e individualista.

Como señala Cardona, el autoconocimiento es la capacidad de entender cómo es uno mismo y cómo reaccionamos ante distintas circunstancias, tanto en lo personal como en lo profesional. Incluso puede considerarse como las primeras actitudes a desarrollar en el ser humano, en sintonía con el grabado del oráculo de Delfos “*conócete a ti mismo*” como el inicio del proceso que la persona vivirá para su crecimiento personal en Sabiduría (Cardona y García-Lombardía, 2009).

Para Lowney, en su texto liderazgo al estilo de los jesuitas (Lowney, 2004) considera que el primer pilar para el liderazgo es el **conocerse a sí mismo**, puesto que los líderes al entender quiénes son y qué valoran, podrán saber qué es lo que buscan y lo harán con gran energía, pues solo los que conocen sus debilidades podrán superarlas. Este es un principio bastante antiguo y bastante obvio pero que no se acostumbra ponerse en práctica en la vida cotidiana, según señala Lowney de acuerdo a su experiencia vivida entre los jesuitas y que le sirvió en su experiencia en el mundo empresarial de J.P. Morgan USA.

Casi en la misma línea Goleman (Goleman, 2018), para la formación del liderazgo empresarial, señala que la autoconciencia es el **primer componente de la inteligencia emocional**, la cual implica comprender en profundidad las propias emociones, los puntos fuertes, las debilidades, las necesidades y los impulsos de uno mismo. Las personas con un alto grado de autoconciencia no son ni demasiados críticos ni excesivamente optimistas consigo mismos, sino son sinceros con ellos y con los demás, reconocen cómo pueden afectar sus sentimientos a ellos, a los demás y a su rendimiento laboral.

En la misma línea muchos autores coinciden en señalar que la autoconciencia abarca la concepción que tiene la persona de sus valores y sus objetivos que se verán reflejados en sus acciones y decisiones, habiendo coherencia entre ambos niveles y que serán determinante para el desarrollo del liderazgo que transformará a la persona (Leithwood, 2006 citado por Bolívar, 2010).

En resumen, a nuestro modo de ver el auto conocerse implica un esfuerzo de introspección y de reflexión que requiere una cierta capacidad para analizar el propio comportamiento buscando la comprensión de las diferentes reacciones, emociones y sentimientos que la persona experimenta, comprendiendo cuales son los principios y valores que los guían (Medina,2010). Por el contrario, la persona superficial, soberbia y orgullosa tendrá dificultades para entrar en su propia realidad y auto engañarse, incluso validando y justificando sus errores y torpezas o culpando a los demás, esto es lo que puede conducir a producir que los directores se conviertan en personas individualistas y “líderes solitarios”. He aquí la importancia que tiene para el director conocer y reconocer con humildad sus propios límites y como poder seguir aprendiendo.

De acuerdo a las ideas que hemos ido hilando hasta el momento, la capacidad de **Autocrítica y Autoconocimiento** va junto con la capacidad de **Aprendizaje**, para comprender mejor esta subcategoría, en nuestro instrumento hemos formulado la siguiente pregunta: *¿Qué piensa de la adquisición de nuevos hábitos, nuevos conocimientos, nuevas estrategias y de la “apertura al cambio” en la docencia?* Teniendo como indicadores si el director es capaz de comprometerse a mejorar sus comportamientos, fijándose metas y objetivos en su desarrollo personal, sin desanimarse ante las dificultades que puede conllevar este proceso de aprendizaje.

De acuerdo a nuestros entrevistados, la actitud de seguir aprendiendo nuevos conocimientos y nuevas tecnologías debe ir de la mano con el aprender a ser mejor persona, cultivando valores humanos que ayuden a desarrollar una actitud de apertura al cambio y apertura a nuevos aprendizajes en su profesión y en la vida de la persona que asume la dirección de la Institución Educativa.

En los testimonios de los directores podemos observar esta actitud de profundo deseo de aprendizaje que va más allá de participar en cursos o seminarios, está referida a aprender a **SER Persona** en toda la magnitud de la palabra:

“Eso de adquirir nuevos conocimientos debe ir de la mano con nuestras actitudes, (...) en la parte humana” (1DIRJACAP).

La actitud de aprender a SER Persona, a nuestro modo de ver, es lo que da solidez y fundamento a todo el proceso de desarrollo del **SER Líder** pedagógico, nuevamente repetimos, esto no se aprende en un curso, diplomado, taller de autoayuda, SER líder es equivalente a SER persona, es todo un proceso que va creciendo en la persona, aprendiendo y desaprendiendo en su proceso de desarrollo, como podemos ver a continuación en los siguientes testimonios:

“Yo pienso que sí, cada día aprendemos, cada día desaprendemos, y son las cosas buenas que nos sirve cada día, uno no termina de aprender. Hay una apertura al cambio (2DIRHCOÑ).

A nuestro modo de ver, de acuerdo a las respuestas recibidas, el aprender a ser persona es una actitud que se cultiva en lo más profundo del SER humano y lo lleva a disponerse a seguir creciendo como persona y por añadidura como profesional. Vale la pena subrayar el tema de “desaprender” que señala el director y que nos invita a pensar que, en este proceso de formación, el director se muestra sobre un aprendizaje previo, nadie comienza de cero, para ello deberá auto conocer y autocriticarse para desaprender y aprender lo que necesita para ser un buen líder educativo.

Confrontando con nuestro marco teórico, para Cardona la capacidad de aprendizaje le permite al líder adquirir nuevos conocimientos, modificar hábitos y estar abierto al cambio (Cardona y García-Lombardía, 2009). Pero la capacidad de aprendizaje no es solo cambio por el cambio, esto sería frivolidad, inmadurez y superficialidad. La actitud de aprendizaje conlleva paciencia para obtener resultados a mediano y largo plazo, aunque al principio cueste y no se palpan los frutos, es allí donde se pondrá a prueba la perseverancia y el equilibrio emocional del director.

A nuestro modo de ver, la actitud de aprendizaje no se deteriora por el paso de los años, incluso esta actitud puede mostrar un cierto aspecto juvenil a la persona que lo desarrolle y lo viva con fidelidad, mostrándose joven el que mantiene su capacidad de aprender cosas nuevas, por el contrario, la vejez se lucirá con mayor fuerza en las personas que, aunque siendo jóvenes se conformen con lo que hacen “porque siempre lo hicieron así”, con mantener el “*statu quo*” y no aspiran a nada más. Esto es muy claro en el siguiente testimonio:

“Con la tecnología no me considero experta, pero ahora estoy descubriendo tantas cosas, a veces me paso todo el día en la computadora viendo todo lo que puedo aprender” (3DIRPCAS).

A nuestro modo de ver, este director tiene claro que un docente y en especial un director nunca deja de ser estudiante, nunca deja de aprender, tiene la humildad y fuerza interior de reconocerse siempre aprendiendo. Podemos decir que este es el cambio ontológico en el SER mismo del director líder de escuela que Leithwood (2009), Elmore (2000), Bolívar (2010), Murillo (2006) y otros autores proponen para renovar la figura anticuada y obsoleta del director de escuela.

En base a nuestro marco teórico podemos decir en resumen que lo que se busca es un cambio trascendental en el SER mismo de la persona, quien continuamente estará aprendiendo y aprendiendo a ser Líder junto con otros como él mismo. De esta forma se fortalecen a sí mismos y fortalecen a los demás con aspiraciones mayores y trascendentales que los llevarán a hacer bien las cosas para el bien de los demás (Lowney, 2004).

En conclusión, estas tres actitudes la autocrítica, el autoconocimiento y el aprendizaje deben ser entendidas como tres capacidades que el docente desarrolla en su proceso personal de desarrollo y les permite madurar como persona y como profesional, el cual se fortalece dependiendo de las nuevas situaciones de la vida y de la labor diaria que le conducirán a nuevos aprendizajes y a crecer en liderazgo.

E) Capacidad de saber tomar las decisiones y perseverar en las metas trazadas

Para elaborar esta nueva categoría emergente hemos asociado las subcategorías Toma de decisiones y Autocontrol, las cuales las hemos vinculado de la siguiente forma:

Para la subcategoría **Toma de decisiones** en nuestro instrumento hemos formulado las siguientes preguntas: *¿Cómo es el proceso que sigue para tomar una decisión difícil? ¿Cómo llega a sus conclusiones?* Teniendo como indicadores si el director define el problema recogiendo la información necesaria para poder establecer alternativas de solución, si define y pondera los criterios a tener en cuenta a la hora de elegir una alternativa.

De acuerdo a las respuestas de los directores, podemos entender que el saber tomar decisiones para el director ya sea a nivel personal y grupal va de la mano de la actitud de saber dialogar, de generar espacios de **CONFIANZA** en donde el director pueda escuchar diferentes puntos de vista que enriquezca el suyo antes de tomar la correspondiente decisión. Así lo podemos ver en el siguiente comentario:

“Siempre hago primero un análisis de las causas y consecuencias que puede tener tomar una decisión, entonces antes de tomar una decisión de esto, primero conversar con el involucrado” (1DIRJACAP).

“Ante cualquier situación que yo tenga que tomar una decisión, lo que hago siempre es poner en una balanza, lo positivo y lo negativo, ir viendo en que va favorecer esa decisión, qué consecuencias puede traerlas, luego de esa evaluación de esa reflexión, puedo dar una decisión” (5DIRLSIL)

Como podemos ver en los comentarios, para los directores el saber escuchar (escucha activa) va unido con el saber discernir y sopesar (poner en una balanza) entre sus propias ideas y emociones frente las ideas y emociones de sus colaboradores, antes de tomar las decisiones requeridas para poder conseguir los objetivos trazados para el bien de la institución. Es importante señalar el nivel de consciencia que tienen los directores para poder tomar el tiempo y la distancia necesario para clarificar su pensamiento antes de tomar una decisión. Consideramos que esta es una actitud importante que ayudara en la práctica diaria de liderazgo.

Este proceso de discernimiento personal y comunitario que realizará el director antes de tomar una decisión lo podemos identificar en los siguientes testimonios que hemos resaltado:

“He sabido llevar a consenso, propuestas, eso resulta muy fructífero llevar a compartir con todos una decisión que puede afectar e involucrar a todos, de allí surgen ideas, yo puedo llevar mi propuesta, empezamos a analizarla entre todos y resulta beneficioso porque hay nuevas ideas” (4DIRFTIK).

Para nuestros directores el saber tomar decisiones va de la mano con el saber escuchar y con el saber discernir, entre sus propias ideas y emociones frente a las ideas y emociones de sus colaboradores, en busca de la mayor y mejor decisión para los miembros de la comunidad educativa. Saber llevar la discusión a consensos en donde todos se sientan involucrados porque fueron escuchados, esto es todo un arte que el director debe desarrollar en su práctica de liderazgo, incluso en donde el director lleva sus ideas sin imponerlas, sino buscando el dialogo y la confrontación con otros a los que considera “pares”, en un dialogo abierto y horizontal.

De acuerdo a nuestro marco teórico, para Cardona la capacidad de tomar decisiones de modo adecuado y en el momento oportuno, no es una capacidad que solo los directivos deben desarrollar, sino toda persona en cualquier ámbito de su vida. (Cardona y García-Lombardía, 2009). Todos los colaboradores deben saber definir el problema al cual se enfrentan, recogiendo la información necesaria para poder establecer y generar alternativas de solución, para determinar criterios de decisión y saber escoger una alternativa a la luz de los valores y principios éticos que guían su proceder y el modo de actuar de la institución educativa.

Para Murillo (2006) y para Medina (2010) el ejercicio del liderazgo pedagógico se da desde el interior de la IE, para iniciar, impulsar, facilitar, gestionar y coordinar el proceso de transformación de toda la escuela en un clima de confianza entre todos los miembros de la comunidad educativa, donde todos los directivos tomaran las decisiones que mejor ayuden a la institución educativa, en donde el factor tiempo debe manejarse como **CONFIANZA Y** con **AUTOCONTROL** (por ello consideramos asociar ambas subcategorías), teniendo claro que las decisiones tomadas en un largo proceso de discernimiento fueron las mejores a largo plazo.

Para la subcategoría **Autocontrol** se planteó en nuestro instrumento las siguientes preguntas: *¿Cuál es su opinión sobre la perseverancia o el esfuerzo sostenido? ¿por qué es importante en su trabajo?* Teniendo como indicadores, si el director muestra constancia, resistencia y orden en el trabajo diario, si profundiza a fondo en los temas que desarrolla, sin saltar superficialmente de uno a otro, sin prestar la suficiente atención.

De acuerdo a las respuestas de los directores, el autocontrol lo asocian directamente con la perseverancia es una actitud que nace de un profundo deseo de querer hacer bien

el trabajo encomendado, del cariño que se tiene por la escuela y los estudiantes. Se relaciona íntimamente con el ímpetu o la fuerza de querer dar lo mejor de uno mismo, buscando a ser mejores cada día. Esto lo vemos por ejemplo en el siguiente comentario:

“Yo creo que es importante la perseverancia porque ayuda a ser mejores cada día”
(2DIRHCOÑ)

Consideramos que esta actitud y este modo de vida valida al director delante de sus colaboradores, siendo perseverantes en el trabajo diario, mejorando como persona y profesional, a nuestro modo de ver, esta actitud es la que le permitirá salir adelante a pesar de las adversidades que se puede presentar en la escuela. El autocontrol de sus emociones y la perseverancia de sus actos van asociados íntimamente para el bien de la institución, esta combinación de actitudes será lo que transmita la confianza a sus colaboradores para seguir en la tarea emprendida. Esto lo hemos podido constatar en los siguientes comentarios:

“La perseverancia tiene que ser siempre, no podemos bajar los brazos frente a cualquier inconveniente, frente a cualquier dificultad que nos puede presentar” (1DIRJACAP)

“Yo personalmente llamo a eso la perseverancia, porque sé, porque estoy seguro, estoy mentalizado que puede resultar, quizás no a la primera, pero sí a la segunda o de repente a la tercera” (4DIRFTIK).

Junto a la perseverancia, podemos subrayar que los directores están conscientes de un margen de error que puede surgir en el trabajo, esta es una sana consciencia de que en el mundo educativo las cosas no salen como uno lo planea, sin embargo, esta incertidumbre se supera con la perseverancia y la humildad de volver a empezar, confiando que “de repente la tercera” podrán conseguir las metas que se habían planteado realizar, quizás siendo más creativos y más ingeniosos, aprendiendo más unos de otros.

De acuerdo a nuestro marco teórico, la actitud de perseverar frente a las adversidades es parte del modo de SER de la persona que asume el liderazgo pedagógico desde la dirección, este modo de actuar lo valida como líder frente a sus colaboradores. Es la capacidad de acometer acciones costosas, señala Cardona es tener la “**Fuerza de voluntad**” o tener la capacidad para sacrificar algo en el presente en aras de un logro futuro, para ello se necesita desarrollar la capacidad de autocontrol de las emociones personales y ser perseverante ante la tensión que pueda generarse frente a la adversidad (Cardona y García-Lombardía, 2009).

Para nuestra reflexión podemos valorar la perseverancia o la fuerza de voluntad para la toma de decisiones, es en esta relación en donde se sustenta todo plan de mejora o plan de desarrollo personal y de la escuela. Una persona incapaz de controlar su voluntad se encuentra a merced de sus emociones, completamente inestable e incapaz de enfrentar las dificultades de la vida, pudiéndose convertir en un líder autoritario y dictador o un líder displicente y sin autoridad, lo cual sería nefasto para la escuela, son estos tipos de directores los que generalmente se encierran en el trabajo administrativo y en la burocracia, pues son incapaces de manejar su mundo interno, sus emociones y su voluntad para querer hacer bien las cosas.

En conclusión, como señala Murillo (2006), Medina (2010) y Goleman (2013) la capacidad de saber tomar las decisiones correctas a su tiempo oportuno y saber perseverar en las metas trazadas será de las actitudes fundamentales para la formación del temperamento y modo de actuar del liderazgo del director de escuela.

F) Capacidad de ser tolerante y empático con los colaboradores

Para la subcategoría **Equilibrio emocional** en nuestro instrumento se planteó las siguientes preguntas: *¿Qué opina de sus reacciones emocionales y estados de ánimo respecto a los errores cotidianos? ¿considera que es tolerante y empático con sus colaboradores? ¿por qué?* Teniendo como indicadores si el director reacciona equilibradamente ante situaciones de tensión y stress, si utiliza un tono de voz respetuoso al corregir los fallos de los colaboradores, si se muestra empático ante las alegrías y las penas de los demás, mostrándose con naturalidad y sin excentricidades.

De acuerdo a las respuestas obtenidas los directores han asociado su equilibrio emocional con la forma de ser Empáticos y Tolerantes, como lo vemos a continuación:

“Empatía de ponerse en la piel de ellos para entenderlos, sobre todo, ver la situación y sus actitudes, no vienen todos los días alegres, a veces con perfil bajo, preocupados, hasta a veces vienen mal de salud, entonces hay que entenderlos, tengo que preguntarles claramente: “Estas bien?” “No te veo bien, creo” son preguntas claves para que la otra persona reaccione y te diga cómo está bien o mal, esto levanta el ánimo y se siente comprendidos” (4DIRFTIK)

Ser empático es una actitud que los directores entrevistados han señalado con mayor fuerza, como una característica que deben desarrollar. Ellos en su **autopercepción** consideran que al ser **empáticos** podrán comprender el mundo interno de las emociones de sus colaboradores, pues comprenden que es en las emociones del día a día en donde se

juega el rol del docente, el aprendizaje de los estudiantes y la buena convivencia con los padres de familia, es en este nivel donde el director puede acompañar y orientar el desarrollo de sus colaboradores como personas y como profesionales.

Como señala el testimonio citado, esta forma de actuar es algo que no se puede dejar pasar, muchas veces el director debe tomar la iniciativa, ir en busca de la otra persona, intentando conocer sus emociones, sentimientos, preocupaciones, etc., para poder acompañarlas, es aquí donde toma mucha fuerza la función de **ACOMPañAMIENTO** que debe realizar el director con los miembros de la comunidad educativa.

El acompañamiento pedagógico es una tarea que muy poco se desarrolla en nuestras escuelas y muchas veces se confunde con el monitoreo pedagógico, reduciendo la interacción a una lista de cotejo de actividades y materiales pedagógicos que debe tener la capeta pedagógica del docente. A nuestro modo de ver el acompañamiento pedagógico del director deber empezar por ser empático con el mundo emocional de sus docentes, alumnos y padres de familia, debe buscar ser tolerante con la gran diversidad de conflictos personales y acompañar a cada uno de ellos hacia un crecimiento personal y profesional. Este tema del acompañamiento pedagógico es tan amplio y complejo que podría ser tratado en futuros trabajos.

Para nuestra investigación, junto al ser empático el director comprende que debe desarrollar la actitud de ser **tolerante** con las diferentes sensibilidades y emociones que los colaboradores pueden experimentar en su vida personal y profesional, de esta manera se asegura el buen clima institucional de la escuela. Esto es algo que se puede subrayar con mucha fuerza en los testimonios de los directores entrevistados:

“Empático para mi es que nos apoyemos todos en la tarea que vamos a desempeñar, tolerarnos nuestras situaciones para seguir remando hacia delante” (1DIRJACAP)

“Se necesita ser empático, ponerse en el lugar de todas las personas, hay que ponerse en el lugar de los niños que llegan tarde, trato de sobrellevar todas estas cosas, en el lugar de mis autoridades y siendo tolerante” (2DIRHCOÑ)

El ser empático y tolerante son actitudes que van de la mano y que el director debe desarrollar con una gran amplitud de mirada del mundo interno de sus colaboradores, comprendiendo que es en las emociones donde se juega el buen desempeño docente y el buen clima institucional de la escuela, es allí donde su acompañamiento debe estar enfocado.

De acuerdo a nuestro marco teórico, para Cardona ser empático y tolerante lo ubica dentro de la capacidad para lograr el equilibrio emocional que necesita para acompañar y liderar al grupo de trabajo. Cardona considera que el equilibrio emocional no se refiere a la persona fría e incapaz de dejarse influenciar por los sentimientos y emociones, mucho menos de la persona hipersensible a la que todo le afecta. Para Cardona el equilibrio emocional se refiere, por un lado, en la capacidad de sentir adecuadamente los mensajes afectivos del entorno y por otro lado en la capacidad de expresar con mesura las propias emociones, con un estado de ánimo estable, sin grandes altibajos, permitiéndose disfrutar de las emociones y los sentimientos de cada situación vivida (Cardona y García-Lombardía, 2009).

En definitiva, de todas las dimensiones de la inteligencia emocional, para Goleman y otros autores, se considera que la empatía es la que se reconoce con mayor facilidad en el modo de Ser del Líder, la empatía implica considerar detenidamente los sentimientos de los colaboradores, junto con otros factores emocionales que le ayudarán a realizar el acompañamiento de cada uno de ellas y podrá tomar las mejores decisiones para la escuela. Por tal razón, el líder debe ser capaz de notar y comprender los puntos de vista de todos los que se sientan a la mesa de trabajo, con los cuales podrá hacer equipos de trabajo en beneficio de la escuela (Medina, 2010; Murillo, 2006; Goleman, 2018).

G) Capacidad para Ser y vivir desde sus propios principios de vida

En nuestro instrumento de trabajo para la subcategoría **Integridad** se plantearon las siguientes preguntas: *¿Qué piensa de la integridad ética y moral de las personas? ¿En qué medida es importante para la coherencia de su labor?* Teniendo como indicadores si el director tiene un comportamiento coherente con sus principios éticos-morales, si actúa con justicia en la resolución de los conflictos que puedan surgir en la escuela.

De acuerdo a las respuestas de los directores, la ética y la moral para el docente-director están vinculados con el modelo de autoridad o ejemplo de vida que puede transmitir a sus colegas docentes, estudiantes y padres de familia de sus comunidades. Se ha podido observar que, para las escuelas rurales, muchos de estos directores son los referentes de moral y autoridad las comunidades rurales, por lo cual deben mostrar coherencia entre lo que dicen y hacen en la vida cotidiana. Esto puede ser una fuerte carga para los directores,

pero ellos lo asumen con mucha responsabilidad como resaltamos en los siguientes testimonios:

“La ética y la moral son dos aspectos muy importantes, nos permite llevar un trabajo limpio, lo ético, lo moral siempre, como yo les digo a mis colegas, nosotros somos el ejemplo y lo que hagamos van hacer nuestros niños” (2DIRHCOÑ).

A nuestro modo de ver, para nuestros entrevistados se tiene muy en alto la consciencia moral que ellos juegan en sus escuelas, comprenden el grado de involucramiento de su actuar con la comunidad y el futuro de sus estudiantes.

Es así que, el Ser y el vivir desde la ética y la moral es el marco de la vida y del SER de la persona que asume la dirección de la escuela. De acuerdo a nuestro marco teórico, Cardona (Cardona y García-Lombardía, 2009) lo denomina **INTEGRIDAD**, esta es la capacidad de comportarse de manera recta y honrada ante cualquier situación, manteniéndose coherente las 24 horas del día, los 7 días de la semana y las 52 semanas del año, esto puede resultar una carga muy pesada para la persona que solo intenta aparentar integridad en su actuar. Es así que en el cotidiano de la vida en la escuela se puede detectar la incongruencia y la falsedad si solo de actúa por cumplir una norma y no vivir desde los principios éticos y morales, como señala el siguiente testimonio:

“Pienso que (...) tus principios de vida de tu gestión vayan de la mejor manera, se hace transparente en todo sentido, en todo momento, de mostrar a los demás que estás cumpliendo como debe, más que la norma que dice el ministerio, sino como debe de ser” (4DIRFTIK).

Es interesante señalar la diferencia que hace el director entre el vivir desde el solo cumplimiento de la norma versus la vida moral y ética que guíe su actuar, es decir desde sus principios de vida y de su gestión educativa, a nuestro modo de entender, esto es la coherencia que da autoridad al director de escuela.

A nuestro modo de ver, de acuerdo a los testimonios recogidos, la ejemplaridad de un directivo, de un padre o de un maestro nace y se fundamenta en la integridad de su actuar diario y de coherencia y de la ejemplaridad nace la confianza y la verdadera autoridad moral. Esto es lo que ocasiona la admiración y el respeto de los demás hacia el director, no solo por una imagen externa o decorada que es proyectada por un falso líder.

Como hemos señalado en nuestro marco teórico (Medina, 2010; Bolívar, 2010) es en la integridad y coherencia en los valores e ideales cimentados en su propio autodomínio que se manifiesta en el día a día, esta coherencia de vida es lo que lo valida como líder y

como director en la escuela, en cambio la incoherencia, el solo cumplir mecánicamente las reglas, el ignorar y silenciar los errores, irán afectando en su credibilidad y perdiendo autoridad como líder y como director e irán medrando en la Motivación de los colaboradores, como vemos en el siguiente comentario:

“Para ser competentes también uno tiene que ser ético, de repente demostrar con hechos lo que uno pregona, porque de lo contrario también estaríamos perdiendo autoridad” (5DIRLSIL).

Según lo que hemos podido observar la educación en valores, respeto a la concepción de persona, el respeto al sentido de su vida y sus relaciones, su dignidad, son los soportes fundamentales de la labor educativa de los directores del movimiento de Fe y alegría, es algo que van formando desde sus años como docentes de aula. La centralidad en la persona es un rasgo característico de su propuesta educativa, pues se comprende que no solo se educa a las personas como intelecto sino también como afecto, como relación y con su espiritualidad (sea cual sea su creencia religiosa). La persona es un SER con individualidad propia, situado en un espacio trascendente y concreto en relación con los otros, con quienes también construye su SER. Por lo cual, el desarrollo de los valores humaniza a la persona, la hace más consciente de su propia realidad personal y colectiva.

La persona es formada para el discernimiento responsable de sus decisiones y acciones personales y cómo influyen en otros. En la propuesta educativa de Fe y Alegría la formación en valores es implícita al proceso educativo, es transversal y permanente, se educa para que la persona se desarrolle para sí y en su dimensión de vida comunitaria. En definitiva, la formación en valores permite alcanzar la plenitud humana, personal y colectiva del director y de todos los miembros de la comunidad educativa (Helfer, 2015).

Finalmente podemos resaltar que las actitudes de autocrítica, de autoconocimiento, de autoaprendizaje, de toma de decisiones, de autocontrol, de equilibrio emocional y de integridad se refieren a aquellos aspectos del auto liderazgo que promueven la profesionalidad y la ejemplaridad del directivo. Estas actitudes directivas corresponden al **ámbito personal interno**, centrándose en aquellos aspectos más íntimos de la persona que permitirán continuar su aprendizaje como persona y como profesional, pues el director si desea ejercer el liderazgo no debe de olvidar que siempre está aprendiendo a SER Líder y junto a él todos los demás colaboradores viven este mismo proceso de desarrollo en un clima de mutuo aprendizaje, como una “**escuela que aprende**” de

acuerdo al término usado por Bolívar (2010). Una escuela que se recrea continuamente para responder a los problemas de hoy con respuestas de hoy.

Al final de nuestra investigación al observar y subrayar estas actitudes y prácticas de los directores de las instituciones rurales de Fe y Alegría, podemos concluir con Bolívar (2011) no todo buen profesor es necesariamente un buen director, sin embargo todo docente puede desarrollar su liderazgo desarrollando estas actitudes y prácticas que ayudaran la **formación del liderazgo** el cual lo ejercerá en la docencia o en la dirección de la escuela, pues ciertamente como señalan Gorrochotegui (2010), Murillo (2006), Cardona (2009), Lowney (2004) Goleman (2013) Leithwood (2009) y otros lo han señalado: el Líder no nace, sino se hace, pero tendrán que vivir el proceso de formación fortaleciendo sus habilidades y competencias de liderazgo junto a sus colaboradores.

Este proceso de formación del liderazgo es muy propio de la propuesta del movimiento de Fe y Alegría, que forma líderes pedagógicos, formando hombres y mujeres capaces de experimentar indignación ante realidades de injusticia, capaces de comprometerse con los excluidos de la sociedad, capaces de enraizarse en la fe, en la búsqueda constante de alternativas para dar las mejores respuestas a los problemas de hoy, capaces de combinar un sano realismo con audacia, que viven con pasión su misión educativa, despertando la misma pasión en sus colaboradores. Al ser militantes de la esperanza, son capaces de soñar y de arriesgarse en la construcción del sueño, capaces de superar la sensatez de los especialistas de escritorio, para asumir con osadía de valientes que construyen una escuela de Fe y Alegría “*allí donde termina el asfalto*” (Lazcano, 2013).

Esta es la **Autonomía Funcional** señalada por Bolívar (2010:54) y que caracteriza la gestión de las instituciones de Fe y Alegría, para muchos entendidos, este es “**uno de los secretos o claves más importantes del éxito**” de las escuelas de Fe y Alegría. La Autonomía Funcional es entendida no como una parcela de poder ejercida por el director verticalmente, sino es un **modo de SER líder** con otros horizontalmente, un **modo de ESTAR liderando** con otros y un modo de proceder completamente opuesto al burocratismo, es liderar con una identidad asumida y comprometida, con espíritu proactivo, de iniciativas y de emprendimientos educativos.

La gestión educativa con autonomía funcional no es un ejercicio del poder sino es la asumir responsablemente la misión encomendada, **es hacer que las cosas sucedan y que sucedan bien**, con objetivos claros y compartidos, generando “complicidad positiva” entre todos los colaboradores, co-implicación en la misión educativa, con un mismo espíritu proactivo y con responsabilidades compartidas buscando el bien de todos los miembros de la comunidad educativa de la escuela (Lazcano, 2013).



CONCLUSIONES

Esta tesis ha buscado describir y comprender las prácticas y actitudes que caracterizan el proceso de formación del liderazgo pedagógico en el docente que asume la dirección de una institución educativa y que busca generar un clima de liderazgo y auto formación pedagógica compartida entre todos sus colaboradores.

Para describir y comprender el proceso de desarrollo de estas prácticas y actitudes de líder directivo se revisó una buena cantidad de autores especializados en liderazgo pedagógico y en gestión empresarial que nos ayudó a nuestro trabajo, así también se tuvo como muestra de investigación a los directores de la red rural PERFAL 44 en la Provincia de Quispicanchi – Cusco, desde donde podemos realizar nuestras conclusiones:

En primer lugar, es importante responder a una de las preguntas que inicia esta investigación: ¿Cómo un docente de aula puede pasar a ser director, si no ha sido formado, ni capacitado para ello? En conclusión, podemos decir que el ser director líder en la escuela no lo determina ni cualidades innatas, ni grandes conocimientos recibidos en un taller de coaching ni en talleres de capacitación, con nuestra investigación queremos abrir una nueva forma de comprender el sentido y la esencia del líder y del liderazgo.

Por ello formulamos esta gran conclusión: *“El Líder no nace, sino se hace, pero tendrán que vivir el proceso de formación fortaleciendo sus Prácticas y actitudes humanas que le ayudaran a desarrollar el liderazgo junto a sus colaboradores”*. A continuación, guardando estos dos niveles de desarrollo del liderazgo, las Prácticas y las Actitudes del director líder pedagógico, vamos a formular nuestras conclusiones:

1. En esta tesis se ha demostrado que **las prácticas pedagógicas de liderazgo** pueden ser desarrolladas por los docentes antes y durante la gestión de la dirección

de sus escuelas. Estas prácticas están referidas a las habilidades socioemocionales o interpersonales que capacitan al director para poder trabajar en equipo, generando sinergia con las capacidades de liderazgo de todo el equipo, ayudándose mutuamente, construyendo un clima cooperativo o una escuela que aprende desde el interior de sí misma.

- Entre las prácticas que desarrollan el liderazgo pedagógico, podemos concluir que los directores del PERFAL44 **autoperciben** que la capacidad para comunicarse con los colaboradores (comunicación) es la principal capacidad que el docente debe desarrollar en la práctica del liderazgo en su gestión como director. Esta capacidad le permite gestionar de mejor manera los conflictos, fomentando un adecuado clima institucional y una cultura colaborativa y comprometida entre todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando la participación activa, fortaleciendo los compromisos asumidos y motivándolos continuamente a cumplir con su misión educativa.
 - Así también, es importante señalar que se ha demostrado que al no desarrollar o fomentar estas prácticas de liderazgo pedagógico durante la práctica docente, cuando le corresponda asumir la dirección, ellos muchas veces repiten las conductas individualistas y burocráticas que han caracterizado la mala gestión de muchos directores de escuelas, cayendo la gestión directiva en un círculo vicioso.
 - En conclusión, en relación a las prácticas de liderazgo pedagógico nos ubicamos en un contexto de mutuo aprendizaje entre todos, pues el líder directivo no deja de ser educador, evidentemente ya no dará clases en el aula, como antes lo hacía, pero continuará educando a sus colaboradores en las prácticas de liderazgo pedagógico con su disposición personal por la escucha activa, mostrando responsabilidad en sus compromisos asumidos y en especial en su capacidad de construir un clima institucional de mutua cooperación, confianza y respeto.
2. En esta tesis en un segundo bloque de trabajo se ha descrito **las Actitudes** del ámbito personal interno que nos permitió comprender el desarrollo del SER Persona y del SER Líder, así como los aspectos del auto liderazgo que se promueven desde el interior de los docentes que asumen la dirección, lo cual

determinará el tipo de liderazgo, pudiendo ser un burócrata individualista o un catalizador de liderazgo con todos sus colaboradores y de grandes cambios en la escuela.

- En conclusión, para los directores del PERFAL44 **autoperciben** que las actitudes de autocrítica, autoconocimiento y autoaprendizaje son fundamentales y permiten comprender al docente su proceso de autoformación en liderazgo, entendiendo que el ser líder no se subordina a una capacidad innata y no se condiciona por la cantidad de capacitaciones o cursos de liderazgo que pueda realizar. Según lo observado el liderazgo va de la mano con el desarrollo del **SER de la persona** que asume el liderazgo.
- Así también, entre las actitudes que el director debe cultivar sobresalen la de **Ser empático y Ser tolerante**, construyendo un fuerte equilibrio entre el mundo interno (emociones) de sus colaboradores y el de su propio mundo interno (emociones). Podemos decir que es en este **nivel emocional** en donde se juega el éxito del liderazgo directivo, pues si el director puede comprender las emociones de sus colaboradores, conociendo las suyas (equilibrio emocional) podrá guiar, acompañar y educar a sus colaboradores. En conclusión, es en la fuerza de las emociones donde los grandes compromisos se fundamentan, donde la perseverancia se fortalece y donde las grandes decisiones se plasman.
- Consideramos que en la **autopercepción** de los directores del PERFAL44 estas actitudes descritas en nuestro trabajo son las que pueden ayudar al director a liderar y a guiar a sus colaboradores. Como hemos mencionado líneas arriba, se refuerza nuestra convicción de que el director líder sigue siendo un educador, pero ahora **educador de educadores**. Incluso podemos decir que al desarrollar su SER líder dentro de una institución educativa responde a su SER más profundo que es SER un verdadero educador, auto educándose y educando a sus colaboradores a SER LÍDERES, siendo empático y tolerante, prudente con sus decisiones, motivando emocional e intelectualmente a sus colaboradores, de esta forma ayudará con el ejemplo, guiándose por sus valores y principios éticos que lideran su actuar en el día a día, siendo coherente consigo mismo y con los demás.

3. En esta tesis se buscó comprender cómo es **el proceso de desarrollo de las prácticas y actitudes** que caracterizan el liderazgo pedagógico, desde la teoría de liderazgo empresarial, liderazgo pedagógico y desde la experiencia de los directores de las escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44. Partiendo de la experiencia y **autopercepción** de los directores entrevistados podemos afirmar en primer lugar que el liderazgo no es una cualidad innata adquirida o transmitida en el ADN de algunas personas, evidentemente hay algunas aptitudes o facultades que pueden ayudar a las personas que asumen el liderazgo, pero esto no lo determina como único líder. En segundo lugar, a nuestro modo de ver el liderazgo es un proceso que **“se construye”** en cada una de las personas que inician su **proceso autoformativo**, conforme construye su **SER Persona**, por medio de la adquisición y configuración de competencias, prácticas, actitudes, hábitos y virtudes éticas y morales, las cuales la configuraran como una persona digna de ser tomada como modelo a seguir e imitar. Este proceso, a nuestro modo de ver, **NO puede ser plasmado como si fuera una “receta de cocina” o un “manual de pasos de autoayuda”**, pues cada persona es un SER individual y diferente, cada quien inicia este proceso de desarrollo de diferente forma y con diferentes características. En sí, lo fundamental será que cada quien busque desarrollar y construir en su propio proceso de formación de su SER Persona.
- En conclusión, desde las experiencia y **la autopercepción** de los directores podemos decir que el formar el Ser Persona es el objetivo principal de la pedagogía del Movimiento de Fe y Alegría, por esta razón el liderazgo más que una estrategia, un cliché de moda, una “receta de cocina” para obtener el éxito, etc., para los docentes y directores de Fe y Alegría, es un modo de **SER y ESTAR** de todos los miembros de la comunidad educativa que comparten el liderazgo pedagógico y generan una nueva escuela que aprende a SER líder para responder a los problemas de hoy con respuestas creativas y actuales. Cultivar y desarrollar este modo de SER y ESTAR en la comunidad educativa permitirá que esta experiencia de aprendizaje se pueda **replicar en otras escuelas** que no sean del Movimiento de Fe y Alegría.

RECOMENDACIONES

En nuestro trabajo surge con mucha fuerza la idea que el liderazgo es compartido entre todos los miembros de la comunidad, el cual más que ejercer poder uno sobre otros, se construye como un modo de SER y ESTAR en la institución educativa generando una Escuela que Aprende a ser Líder. Por tal motivo, para la dirección central del Movimiento de Fe y Alegría y del MINEDU se formulan las siguientes recomendaciones:

- Generar estrategias de inducción, formación y **acompañamiento** en liderazgo pedagógico compartido a todos los miembros de la comunidad educativa. Como hemos señalado, esto no solo se obtiene por la participación en capacitaciones, diplomados, maestrías, etc., sino se necesita un proceso de desarrollo a mediano y largo plazo en la persona, en su integridad personal y profesional.
- A nivel del Movimiento de Fe y Alegría este proceso de **acompañamiento** y **formación** ocurre de manera institucional, en donde los antiguos docentes van induciendo a los nuevos miembros de la institución. Sin embargo, se ha notado que la movilidad del personal docente, en especial en la zona rural, es bastante alta, esto ha provocado que se reciba muchos nuevos docentes y administrativos. Por tal motivo se recomienda fomentar un rápido proceso de inducción y formación en el carisma y mística de trabajo de Fe y Alegría.
- Para los colegios del MINEDU, se recomienda fomentar la formación de comunidades de soporte emocional e interaprendizaje entre los docentes con la finalidad de desarrollar el dialogar reflexivo, meditar, compartir, vivenciar, sentirse y ser parte de una misión y una mística de trabajo en común.

Consideramos y se espera que se integren los elementos volitivos y actitudinales, emocionales y cognitivos, pues será allí donde se estarán poniendo los cimientos para que el líder sea competente junto a sus colaboradores.

- Finalmente, se aconseja formar una cultura colaborativa robusta en cada escuela, la cual debe estar iluminada desde los valores, la mística, espiritualidad y carisma que caracteriza al Movimiento de Fe y Alegría y que bien puede ser compartida en las otras escuelas que son gestionadas por el MINEDU porque se basa en el desarrollo de la PERSONA en su integridad. Consideramos que la formación en los valores y principios éticos es una riqueza que debería plasmarse no solo en protocolos y normas de convivencia de las escuelas, sino debería pensarse en formar un modo de SER y ESTAR que responda a estos valores y se comparta entre todos los miembros de la comunidad educativa, puesto que los valores no se enseñan, ellos se viven y se transmiten de persona a persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A. (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. México: Impreso por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Álvarez, C. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación educativa en *Gazeta de Antropología*, artículo 14. Recuperado de: https://www.academia.edu/20646076/La_elecci%C3%B3n_del_estudio_de_caso_en_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos *En REP revista española de pedagogía*, año LXIII, Nro. 232, septiembre-diciembre, pp. 423-442. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/lxiii/no-232/liderazgo-y-autonomia-de-centros-educativos/101400010306/>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de investigación*. Colombia: Ediciones PEARSON EDUCACIÓN.
- Bolívar, A (2010). El Liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones en *Revista Psicoperspectivas* (pp.9-33) VOL. 9, N.º 2 (JULIO-DICIEMBRE) pp. 9-33. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/13>
- Bolívar, 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*, 3(5), 79-106. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. En *Educar*, Vol. 47/2, 253-275. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/248536>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y Liderazgo educativo*. Málaga-España. Ediciones ALJIBE.

- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. En *Revista Fuentes*, 14, pp. 15-60. Recuperado de:
<http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>
- Bolívar, A., (2013). La Lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la Escuela. Una nueva mirada. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Vol. 11, Núm. 2. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024003.pdf>
- Borden, A. (2002). Directores de Escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del cambio o sujetos a cambio? Recuperado de:
<https://es.scribd.com/doc/106885272/Lideres-del-Cambio-o-Sujetos-a-Cambio>
- Cardona, P. y Garcia-Lombardia, P. (2009). *Como desarrollar las Competencias de Liderazgo*. Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A. EUNSA.
- Cisterna, F. (2007). *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales*. Texto de apoyo a la docencia. Chile: Universidad del Bio-Bio.
- Collado, I. (2012) *El directo escolar: competencias, funciones y características. Propuestas de mejora del centro*. (Tesis de maestría). Universidad CEU Cardenal Herrera. Valencia, España.
- Collberg, D. (2012). Quelle identité pour les chefs d'établissement ? La suède entre décentralisation et recentralisation. En *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, N° 60, Septembre 2012. Recuperado de:
<https://eduveille.hypotheses.org/7502>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. En *Propósito y Representaciones*, 4(2), Jul-dic., 231-284. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/309363340_Liderazgo_pedagogico_liderazgo_docente_y_su_papel_en_la_mejora_de_la_escuela_una_aproximacion_teorica
- Creswell, W. (2009) *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Ángeles: Ediciones SAGE.
- Cuenca, R. y Cáceda, J. (2017) Ideales Normativos, Normas y Praxis: Patologías Sociales sobre los Directivos Escolares en el Perú En REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(2), 5-29. Recuperado de: <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/748>
- Escamilla, A. (2006) *El director escolar: Necesidades de formación para un desempeño profesional*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Freire, S. y Miranda, A. (GRADE) (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima: Ediciones

Arteta E.I.R.L.

Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: PAIDEIA.

Garay, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio, situación de la dirección escolar en Chile en REICE, En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N° 4e. Recuperado de: www.rinace.net/reice/

Garay, S. (2013). *Modelo de liderazgo para una dirección efectiva*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/130957148/Modelo-de-Liderazgo-Para-Una-Direccion-Efectiva-Sergio-Garay>

Goleman, D (2013) *Liderazgo, el poder de la Inteligencia emocional*, Barcelona, España: Ediciones BSA.

Goleman, D y otros (2019) *El líder resonante crea más*, Barcelona, España: Ediciones S.A.U.

González (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales en ISLAS, 45(138):125-135; octubre-diciembre 2003. Recuperado de: https://www.academia.edu/35934642/Los_paradigmas_de_Investigacion_en_las_Ciencias_Sociales

Gorrochotegui, A. (2010). *Cómo asumir el liderazgo de un centro educativo, una guía práctica*. Caracas: Editorial Italgrafica, S.A.

Gorrochotegui-Martell, A. (2011). Un modelo de “coaching” en directores escolares en *Educ.Educ.* Vol. 14, N°2, mayo-agosto del 2011, pp. 369-387. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/259930378_Un_modelo_de_coaching_en_directivos_escolares

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (GRADE). (2017). *Estado de la Educación en el Perú, análisis y perspectiva de la educación básica*. Lima: Ediciones Arteta E.I.R.L.

Helfer, S. (2015). *El caminar de la propuesta educativa de Fe y Alegría*. Lima: Editorial Fe y Alegría del Perú.

Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F. Ediciones McGRAW-HILL.

Lazcano, J. (2013). *Fe y Alegría un Movimiento con Espíritu, las claves para una experiencia exitosa de educación popular de Calidad*. Venezuela: Editorial Fe y Alegría.

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

- Leithwood, K. (2012) Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes en *REICE* N°12, 41-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55131688003.pdf>
- Lorenzo, M. (2004) La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. En *Enseñanza*, N° 22, 2004, 193-211. Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/70773/La_funcion_de_liderazgo_de_la_direccion_.pdf;jsessionid=63A8F05DB9DBAABDC07F7C7A543BFF57?sequence=1
- Lorenzo, M. (2005) El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales en *Revista Española de Pedagogía* N°232, Sep.-Dic 2005, 367-388. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/lxiii/no-232/el-liderazgo-en-las-organizaciones-educativas-revision-y-perspectivas-actuales/101400010268/>
- Lorenzo, M. (2012) Las comunidades de liderazgo de centros educativos. En *Educación* Vol. 48/1, 9-21. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/252990>
- Lowney, C. (2004) *El liderazgo al estilo de los Jesuitas*, Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Martínez Y. (2013) *El liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de Surco*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Martínez, Y. (2014) El liderazgo transformacional en una institución educativa pública en *Educación* Vol. XXIII, N° 44, marzo-agosto 2014, pp. 7-28 / ISSN 1019-9403. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056840.pdf>
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia escolar, una relación fundamental en *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N° 4e. Recuperado de: www.rinace.net/reice/
- Maureira, O. Y Otros. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 27, Núm. 2, 689-706. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/41a6i/60d9ca1518b591f4d6ab6e6c480dee48888e.pdf>
- Medina, P. (2010). *El liderazgo transformacional en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- MINEDU (2013). *Marco de Buen desempeño del Directivo*, directivos construyendo escuela. Lima-Perú.
- MINEDU (2018). *Resolución Ministerial*, Nro. 271-2018, “Norma técnica que regula la evaluación del desempeño en cargos directivos de IEB”

- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido en REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N° 4e. Recuperado de: www.rinace.net/reice/
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la Escuela, medio siglo de lecciones aprendidas en REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. Recuperado de: www.rinace.net/reice/
- Reverdy, C. Et Thibert, R. (2015). Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement en *Dossier de veille de l'IFÉ*, 104, octubre 2015. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/284167862_Le_leadership_des_enseignants_au_coeur_de_l etablissement
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1) pp.11-22. [Fecha de Consulta 16 de abril de 2020]. ISSN: 0101-9031. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171/117117257002>.
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: Editorial Eureka Media, SL.
- Rodríguez, G. (2011) Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza en *Educ.Educ.* Vol. 14, No. 2 | Mayo-agosto de 2011 | pp. 253-267. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83421404003.pdf>
- Stephen, A. (2010). Liderazgo directivo para una mejor escuela en *Revista Psicoperspectivas*. VOL. 9, N.º 2 (JULIO-DICIEMBRE), pp. 34-52. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/13>
- Torres, Z. (2017) *El liderazgo del director en la gestión educativa del CEBA Julio Cesar Escobar de la UGEL N° 01 de SJM, Lima-2016*. (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú.
- Ulloa, J., Nail, O., Castro, A. y Muñoz, M. (2012). “Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva” en *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, N.º 1. Pp.121-129. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158007>
- UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina*, un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile.
- UNESCO (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*, Paris.
- Vázquez, A., (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 11, N° 1 del 2013. pp. 73-91. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art5.pdf>

Vásquez, R. y Angulo, F. (2006). La caja de pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa en REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N° 4e. Recuperado de: www.rinace.net/reice/

Villa, A. (2016) Importancia e impacto del liderazgo educativo, en *Padres y Maestros* N° 381. Recuperado de:
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/5335>





ANEXOS

ANEXO N°1: MATRIZ METODOLÓGICA

Pregunta de investigación	Categoría o variables	Enfoque de investigación	Tipo de muestra
¿Cuáles son las prácticas y actitudes que caracterizan, desde un enfoque de liderazgo pedagógico, a los directores de las 23 escuelas que forman la red rural Fe y Alegría 44 en la provincia de Quispicanchi en el departamento de Cusco?	VARIABLES CUALITATIVAS: - PRÁCTICAS DE LOS DIRECTORES - ACTITUDES DE LOS DIRECTORES	Enfoque CUALITATIVO	Directores del PERFAL 44 en la provincia de Quispicanchi, departamento de Cusco.: a) Que hayan ocupado, al menos, un periodo completo en el cargo directivo (3 años determinado por el MINEDU); b) Que sean docentes nombrados mínimo 6 años; c) Que pertenezcan a la Tercera o Cuarta escala de la carrera magisterial.
Objetivos de investigación	Teorías y conceptos claves	Paradigma	Sujetos / informantes
<p>OBJETIVO GENERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Describir y comprender las prácticas y actitudes que caracterizan, desde un enfoque de liderazgo pedagógico, a los directores de las 23 escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020. <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar las prácticas pedagógicas que caracterizan el liderazgo pedagógico de los directores de las 23 escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020. Describir las actitudes que permiten entender el tipo de liderazgo que asumen los directores de las 23 escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020. Comprender cómo ha sido el proceso de desarrollo de las prácticas y actitudes que caracterizan el liderazgo pedagógico, en la experiencia de los 23 directores de las escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020 	- LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA	Paradigma INTERPRETATIVO	Entre 6 a 23 directores del PERFAL 44 perfilados según los criterios de selección de la muestra.
		ESTRATEGIA	TÉCNICAS DE RECOJO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN
		ESTUDIO DE CASO	Entrevistas abiertas a los directores (menos o más estructuradas), grabaciones y transcripciones de las entrevistas.

ANEXO N°2: SOLICITUD A EXPERTO VALIDADOR

Lima, 06 de mayo del 2020

Mg.

Estimado Profesor:

A través del presente, me dirijo a Ud. para saludarlo muy cordialmente y hacer de su conocimiento que soy estudiante de la Maestría en Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya; y actualmente, me encuentro desarrollando la Tesis: “Prácticas y actitudes de directores de colegios de Fe y Alegría, desde un enfoque de liderazgo pedagógico. Estudio de caso de la red rural PERFAL 44 en la Provincia de Quispicanchi - Cusco”.

Conocedor de su amplia experiencia y legitimidad en la tarea de validación científica, recorro a su persona, para solicitarle su valoración y opinión con respecto a los instrumentos que adjunto al siguiente documento. Para tal efecto, le presento el siguiente portafolio:

1. Resumen explicativo de la tesis y de su propósito
2. Matriz de consistencia metodológica de la investigación
3. Matriz de indicadores del instrumento a validar
4. Instrumento diseñado de investigación (versión tal cual a ser aplicado).
5. Ficha de validación del instrumento por el experto.

Agradezco por anticipado su aceptación a la presente solicitud; quedando de usted muy reconocido por su valioso apoyo.

Atentamente,

Eddy Eduardo Fernández Ladera

ANEXO N°3: MATRIZ DE INDICADORES DEL INSTRUMENTO.

Problemas	Objetivos	Categoría	Definición conceptual	Dimensiones Subcategorías	Definición conceptual	INDICADORES	ENTREVISTA/GUÍA DE ENTREVISTA PARA DIRECTORES
<p>General</p> <p><i>¿Cuáles son las prácticas y actitudes que caracterizan, desde un enfoque de liderazgo pedagógico, a los directores de las 23 escuelas que forman la red rural Fe y Alegría 44 en la provincia de Quispicanchi en el departamento de Cusco?</i></p>	<p>General</p> <p>Describir y comprender las prácticas y actitudes que caracterizan, desde un enfoque de liderazgo pedagógico, a los directores de las 23 escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020.</p> <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Identificar las prácticas pedagógicas que caracterizan el liderazgo pedagógico de los directores de las 23 escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020. · Describir las actitudes que permiten entender el tipo de liderazgo que asumen los directores de las 23 escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020. · Comprender cómo ha sido el proceso de desarrollo de las prácticas y actitudes que caracterizan el liderazgo pedagógico, en la experiencia de los 23 directores de las escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020 	PRÁCTICAS DE LOS DIRECTORES	<p>Son aquellas prácticas que permiten el desarrollo de las capacidades de los docentes que asumen la dirección y el liderazgo pedagógico de las IE. Estas prácticas se refieren al trato efectivo de las relaciones interpersonales en el ámbito personal externo, como la comunicación, la gestión de conflictos, el trabajo en equipo o la delegación de responsabilidades y del Carisma (Cardona y García-Lombardía, 2009).</p>	<p>Comunicación</p>	<p>Es la capacidad de escuchar y transmitir ideas de manera efectiva, empleando el canal adecuado en el momento oportuno, y proporcionando datos concretos para respaldar sus observaciones y conclusiones (Cardona y Lombardía, 2011).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha y anima a las personas para que den sus opiniones y puntos de vista 2. Busca los momentos oportunos para decir las cosas, sin dejar conversaciones pendientes 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué situaciones es importante la comunicación con sus colegas, PPF y alumnos? ¿Qué se requiere para establecer una buena comunicación?
				<p>Gestión de Conflictos.</p>	<p>Es la capacidad de diagnosticar, afrontar y resolver conflictos interpersonales con prontitud y profundidad, sin dañar la relación personal (Cardona y Lombardía, 2011).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Busca puntos de unión entre las distintas posturas de modo dialogante y constructivo. 2. Afronta los conflictos con apertura, prontitud, en lugar de evitarlos o camuflarlos 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es su forma de resolver conflictos en la escuela? ¿Cuál es su forma de amonestar?
				<p>Carisma</p>	<p>Es la capacidad de lograr el compromiso de los colaboradores, inspirando su confianza, dando sentido a su trabajo y motivándolos a conseguir sus objetivos (Cardona y Lombardía, 2011).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomenta la confianza, el sentido de responsabilidad y profesionalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensa sobre el compromiso en la labor docente?, ¿Cómo inspira a

					2. Ayuda a comprender el valor y el sentido del trabajo.	trabajar en equipo?	
			Delegación	Es la capacidad de conseguir que los colaboradores del equipo dispongan de la información y los recursos necesarios para tomar decisiones y lograr sus objetivos (Cardona y Lombardía, 2011).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implica a los colaboradores en la generación y análisis de nuevas soluciones. 2. Sabe qué decisiones delegar a cada persona, según las capacidades de cada colaborador. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opina sobre la delegación de responsabilidades al personal docente y administrativo? ¿Qué criterios usa para delegar responsabilidades en un colaborador? 	
			Trabajo en equipo	Es la capacidad de fomentar un ambiente de colaboración, comunicación y confianza entre los miembros del equipo (Cardona y Lombardía, 2011).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promueve la formación y participación de un equipo directivo. 2. Respeta y da prioridad a las reuniones del directivo 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensa del trabajo en equipo desde la dirección de la IE?, ¿Qué beneficios y dificultades trae para la gestión del colegio? 	
		ACTITUDES DE LOS DIRECTORES	Estas actitudes se refieren a aquellos aspectos del auto liderazgo que promueven la profesionalidad y la ejemplaridad del directivo. Estas actitudes directivas corresponden al ámbito personal interno.	Autocrítica	Es la capacidad de aceptar y asumir las limitaciones y errores personales (Cardona y Lombardía, 2011).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce sus límites sin excusarse ante los demás. 2. Afronta el feedback con actitud abierta, sabe agradecer los consejos de los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hace cuando se equivoca? ¿Cómo se siente al pedir ayuda frente a algo que

			centrándose en aquellos aspectos más íntimos de la persona que permitirán su mejora personal, autogobierno y liderazgo. Estas actitudes pueden ser la capacidad de autoocrítica, de autoconocimiento, de aprendizaje, de toma de decisiones, de autocontrol, de equilibrio emocional y de integridad (Cardona y García-Lombardía, 2009).			y trata de aprender de ellos.	no sabe o cuándo comente algún error?
			Autoconocimiento	Es la capacidad de entender cómo es y cómo reacciona uno mismo ante distintas circunstancias, tanto en lo personal como en lo profesional (Cardona y Lombardía, 2011).		<ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe pedir feedback a sus colaboradores para mejorar su comportamiento. 2. Dedicar tiempo a analizar sus sentimientos y comportamientos y cómo se relaciona con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuánto considera que conoce y entiende de sí mismo, de sus reacciones, de su comportamiento personal y profesional?
			Aprendizaje	Es la capacidad de adquirir nuevos conocimientos, modificar hábitos y estar abierto al cambio (Cardona y Lombardía, 2011).		<ol style="list-style-type: none"> 1. Se compromete a mejorar sus comportamientos, fijando objetivos específicos para conseguirlo. 2. No se desanima ante las dificultades que conlleva el proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensa de la adquisición de nuevos hábitos, nuevos conocimientos, nuevas estrategias y de la “apertura al cambio” en la docencia?
			Toma de decisiones.	Es la capacidad de tomar decisiones de modo adecuado y en el momento oportuno (Cardona y Lombardía, 2011).		<ol style="list-style-type: none"> 1. Define el problema y recoge la información necesaria para poder establecer alternativas de solución. 2. Define y pondera los criterios a tener en cuenta 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es el proceso que sigue para tomar una decisión difícil? ¿Cómo llega a sus conclusiones?

					a la hora de elegir una alternativa.	
			Autocontrol	Es la capacidad de acometer acciones costosas. Tener "Fuerza de voluntad" (Cardona y Lombardía, 2011).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muestra constancia, resistencia y orden en el trabajo. 2. Profundiza a fondo en los temas, sin saltar superficialmente de uno a otro. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es su opinión sobre la perseverancia o el esfuerzo sostenido? ¿por qué es importante en su trabajo?
			Equilibrio emocional	Es la capacidad de reaccionar con las emociones y los estados de ánimo apropiados a cada situación (Cardona y Lombardía, 2011).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reacciona equilibradamente ante situaciones y utiliza un tono respetuoso al corregir fallos. 2. Es empático ante las alegrías y las penas de los demás, demostrándolo con naturalidad y sin excentricidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opina de sus reacciones emocionales y estados de ánimo respecto a los errores cotidianos? ¿considera que es tolerante y empático con sus colaboradores? ¿por qué?
			Integridad	Es la capacidad de comportarse de manera recta y honrada ante cualquier situación (Cardona y Lombardía, 2011).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Su comportamiento es coherente con sus principios. 2. Actúa con justicia en la resolución de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensa de la integridad ética y moral de las personas? ¿en qué medida es importante para la coherencia de su labor?

ANEXO N°4: FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Estimado experto:

El instrumento a validar, constituye un cuestionario de 16 ítems, orientado a medir las prácticas y las actitudes de los directores de las escuelas rurales de Fe y Alegría desde un enfoque de liderazgo pedagógico.

Mucho agradeceremos marcar su acuerdo o desacuerdo en relación a cada ítem formulado respecto a su contenido, redacción, claridad y pertinencia; así como su correspondencia con las alternativas de respuesta propuestas para cada caso.

En el caso de desacuerdos, le pedimos pueda señalar observaciones y sugerencias según sea su apreciación.

Muchas gracias por su tiempo.

	DE CONTENIDO		DE CONSTRUCTO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	SÍ	NO	
1. ¿Cómo realiza una conversación con sus docentes y otros miembros de la comunidad educativa?					
2. ¿Cuál es su forma de transmitir sus ideas a sus colegas?					
3. ¿Cuál es su forma de resolver conflictos, sabiendo que tendrá que hacer llamadas de atención?					
4. ¿Cuál es su forma de pedir disculpas y de aceptarlas de los demás si es el caso?					
5. ¿Qué piensa sobre el compromiso en la labor docentes?, ¿Cómo harías para fomentarlo?					
6. ¿Qué opina sobre la delegación de responsabilidades al personal docente y administrativo? ¿cuándo y cómo debe hacerse?					

7. ¿Qué piensa del trabajo en equipo con otros docentes?, ¿Qué beneficios y dificultades trae para la gestión del colegio?					
8. ¿Qué hace cuando si se equivoca? ¿Cómo se siente al pedir ayuda frente a algo que no sabe o algún error cometido?					
9. ¿Cómo se siente al pedir ayuda frente a algo que no sabe o algún error cometido?					
10. ¿Cuánto considera que conoce y entiende de sí mismo, de sus reacciones, de su comportamiento personal y profesional?					
11. ¿Qué piensa de los hábitos? ¿cree que puede adquirirse nuevos hábitos a la edad adulta?					
12. ¿Qué piensa de la adquisición de nuevos conocimientos y la apertura a los cambios en la docencia?					
13. ¿Cuánto tiempo le lleva tomar una decisión? ¿Cómo llega a sus conclusiones?					
14. ¿Cuál es su opinión sobre la fuerza de voluntad? ¿por qué es importante en su trabajo?					
15. ¿Qué opina de sus reacciones emocionales y estados de ánimo, considera que son apropiados y pertinentes? ¿por qué?					
16. ¿Qué piensa de la justicia, en qué medida es importante para la coherencia de su labor?					

SUGERENCIAS: _____

Nombres y apellidos: _____

Especialidad: _____

Grado académico: _____

Fecha de entrega: _____

FIRMA _____

ANEXO N°5: OBSERVACIÓN DE EXPERTOS EN LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

FICHA DE VALIDACION EXPERTO 1: Mg. José Antonio Panduro Paredes

3. Matriz de indicadores del instrumento a validar

CATEGORÍA	Definición conceptual	DIMENSIONES SUBCATEGORÍAS	Definición conceptual	INDICADORES	ENTREVISTA/GUÍA DE ENTREVISTA PARA DIRECTORES
PRÁCTICAS DE LOS DIRECTORES	Son aquellas <u>prácticas</u> que permiten el desarrollo de las capacidades de los docentes que asumen la dirección y el liderazgo pedagógico de las IE. Estas <u>prácticas</u> se refieren al trato efectivo de las relaciones interpersonales en el ámbito personal externo , como la comunicación, la gestión de conflictos, el trabajo en equipo o la delegación de responsabilidades y del Carisma. (Cardona y García-Lombardia, 2009).	1. COMUNICACION	Es la capacidad de escuchar y transmitir ideas de manera efectiva, empleando el canal adecuado en el momento oportuno, y <u>proporcionando datos concretos para respaldar sus observaciones y conclusiones.</u> (Cardona y García-Lombardia, 2009).	1. Escucha y anima a las <u>personas gente</u> para que <u>brinden</u> sus opiniones y punto de vista 2. Busca los momentos oportunos para decir las cosas, sin dejar conversaciones pendientes <u>2.3. Apoya la comunicación de sus observaciones en evidencias</u>	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo realiza una conversación con sus docentes y otros miembros de la comunidad educativa? ¿Cuál es su forma de transmitir <u>sus-las</u> ideas a sus colegas?
		2. GESTIÓN DE CONFLICTOS.	Es la capacidad de diagnosticar, afrontar y resolver conflictos interpersonales con prontitud y profundidad, sin dañar la relación personal (Cardona y García-Lombardia, 2009).	1. Busca puntos de unión entre las distintas posturas de modo dialogante y constructivo. 2. Afronta los conflictos con apertura, prontitud, en lugar de evitarlos o camuflarlos	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es su forma de resolver conflictos, sabiendo que tendrá que hacer llamadas de atención? ¿Cuál es su forma de pedir disculpas y de aceptarlas de los demás si es el caso?

 **Cuenta Microsoft**
Creo que el sentido es cómo muestra su receptividad a la comunicación de otros, así como la manera en que invita a que esta se de

 **Cuenta Microsoft**
Con formato: Subrayado

 **Cuenta Microsoft**
No logro ver una relación clara con el indicador, creo que se refiere a cómo organiza la comunicación, la gestiona.

 **Cuenta Microsoft**
"y las amonestaciones". Amonestaciones es más técnico ... me parece



		<p>3. CARISMA</p> <p>Es la capacidad de lograr el compromiso de los colaboradores, inspirando su confianza, dando sentido a su trabajo y motivándolos a conseguir sus objetivos (Cardona y Garcia-Lombardia, 2009).</p>	<p>1. Fomenta la confianza, el sentido de responsabilidad y profesionalidad.</p> <p>2. Ayuda a comprender el valor y el sentido del trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensa sobre el compromiso en la labor docente?, ¿Cómo haría para fomentarlo? • ¿Cómo inspira a trabajar a su equipo?
		<p>4. DELEGACIÓN</p> <p>Es la capacidad de conseguir que los colaboradores del equipo dispongan de la información y los recursos necesarios para tomar decisiones y lograr sus objetivos (Cardona y Garcia-Lombardia, 2009).</p>	<p>1. Implica a los colaboradores en la generación y análisis de nuevas soluciones.</p> <p>2. Sabe qué decisiones delegar a cada persona, según las capacidades de cada colaborador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opina sobre la delegación de responsabilidades al personal docente y administrativo? ¿cuándo y cómo debe hacerse? • ¿Qué criterios usa para delegar responsabilidades en un colaborador?
		<p>5. TRABAJO EN EQUIPO</p> <p>Es la capacidad de fomentar un ambiente de colaboración, comunicación y confianza entre los miembros del equipo (Cardona y Garcia-Lombardia, 2009).</p>	<p>1. Promueve la formación y participación de un equipo directivo.</p> <p>2. Respeta y da prioridad a las reuniones del directivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensa del trabajo en equipo con otros docentes? ¿Qué beneficios y dificultades trae para la gestión del colegio?
<p>ACTITUDES DE LOS DIRECTORES</p>	<p>Estas actitudes se refieren a aquellos aspectos del auto liderazgo que promueven la profesionalidad y la ejemplaridad del directivo. Estas actitudes directivas corresponden al ámbito personal interno, centrándose</p>	<p>6. AUTOCRÍTICA</p> <p>Es la capacidad de aceptar y asumir las limitaciones y errores personales (Cardona y Garcia-Lombardia, 2009).</p>	<p>1. Reconoce sus límites sin excusarse ante los demás.</p> <p>2. Afronta el feedback con actitud abierta, sabe agradecer los consejos de los demás y trata de aprender de ellos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hace cuando se equivoca? • ¿Cómo se siente al pedir ayuda frente a algo que no sabe o no puede realizar, o cuando comete algún error cometido?



Cuenta Microsoft

Creo que se refiere a la conformación de un equipo líder



<p>en aquellos aspectos más íntimos de la persona que permitirán su mejora personal, autogobierno y liderazgo. Estas actitudes pueden ser la capacidad de <u>autocrítica</u>, de autoconocimiento, de aprendizaje, de toma de decisiones, de autocontrol, de equilibrio emocional y de integridad... (Cardona y Garcia-Lombardia, 2009).</p>	<p>7. AUTOCONOCIMIENTO</p>	<p>Es la capacidad de entender cómo es y cómo reacciona uno mismo ante distintas circunstancias, tanto en lo personal como en lo profesional (Cardona y Garcia-Lombardia, 2009).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe pedir feedback a sus colaboradores para mejorar su comportamiento. 2. Dedicar tiempo a analizar sus sentimientos y comportamientos y cómo se relaciona con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuánto considera que conoce y entiende de sí mismo, de sus reacciones, de su comportamiento personal y profesional?
	<p>8. APRENDIZAJE</p>	<p>Es la capacidad de adquirir nuevos conocimientos, modificar hábitos y estar abierto al <u>cambio</u>... (Cardona y Garcia-Lombardia, 2009).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se compromete a mejorar sus comportamientos, fijando objetivos específicos para conseguirlo. 2. No se desanima ante las dificultades que conlleva el proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensa de los hábitos? ¿cree que puede adquirirse nuevos hábitos a la edad adulta? • ¿Qué piensa de la adquisición de nuevos conocimientos, <u>las nuevas estrategias</u> y la "apertura al cambio" en la docencia?
	<p>9. TOMA DE DECISIONES.</p>	<p>Es la capacidad de tomar decisiones de modo adecuado y en el momento oportuno (Cardona y Garcia-Lombardia, 2009).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Define el problema y recoge la información necesaria para poder establecer alternativas de solución. 2. Define y pondera los criterios a tener en cuenta a la hora de elegir una alternativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>¿Cómo es el proceso que sigue para tomar una decisión difícil?</u> ¿Cuánto tiempo le lleva tomar una decisión? ¿Cómo llega a sus conclusiones?
	<p>10. AUTOCONTROL</p>	<p>Es la capacidad de acometer acciones costosas. Tener</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muestra constancia, resistencia y orden en el 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es su opinión sobre la fuerza de voluntad o el

G L O R I A



H O M O

			“Fuerza de voluntad” (Cardona y Garcia-Lombardia, 2009).	superficialmente de uno a otro.	qué es importante en su trabajo?
		11. EQUILIBRIO EMOCIONAL	Es la capacidad de reaccionar con las emociones y los estados de ánimo apropiados a cada situación (Cardona y Garcia-Lombardia, 2009).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reacciona equilibradamente ante situaciones y utiliza un tono respetuoso al corregir fallos. 2. Es empático ante las alegrías y las penas de los demás, demostrándolo con naturalidad y sin excentricidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opina de sus reacciones emocionales, <u>tolerancia</u> y estados de ánimo <u>respeto de los errores</u>, considera que son apropiados y pertinentes? ¿por qué? • <u>Creo que sería útil generar otro sobre la empatía.</u>
		12. INTEGRIDAD	Es la capacidad de comportarse de manera recta y honrada ante cualquier situación (Cardona y Garcia-Lombardia, 2009).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Su comportamiento es coherente con sus principios. 2. Actúa con justicia en la resolución de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensa de la justicia, en qué medida es importante para la coherencia de su labor?

Firma o Sello: _____



FICHA DE VALIDACION EXPERTO 2: Mg. Igor Valderrama Maguiña.

El instrumento a validar, constituye un cuestionario de 16 ítems, orientado a medir las prácticas y las actitudes de los directores de la escuelas rurales de Fe y Alegría desde un enfoque de liderazgo pedagógico.

Mucho agradeceremos marcar su acuerdo o desacuerdo en relación a cada ítem formulado respecto a su contenido, redacción, claridad y pertinencia; así como su correspondencia con las alternativas de respuesta propuestas para cada caso.

En el caso de desacuerdos, le pedimos pueda señalar observaciones y sugerencias según sea su apreciación.

Muchas gracias por su tiempo.

	DE CONTENIDO		DE CONSTRUCTO		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	
1. ¿Cómo realiza una conversación con sus docentes y otros miembros de la comunidad educativa?	X			X	La pregunta debería apuntar primero a lograr que el informante explique en qué situaciones es clave la comunicación y qué se requiere para establecer una buena comunicación.
2. ¿Cuál es su forma de transmitir sus ideas a sus colegas?		X		X	Evaluar el aporte de esta pregunta. ¿Es posible que el director pueda explicar esto? ¿Se está buscando que describa la estrategia de comunicación y de construcción de mensajes? ¿Se está pensando en un medio específico?
3. ¿Cuál es su forma de resolver conflictos, sabiendo que tendrá que hacer llamadas de atención?	X			X	La pregunta ya asume una restricción “sabiendo que tendrá que hacer llamadas de atención”. Esto limita el sentido de la respuesta.
4. ¿Cuál es su forma de pedir disculpas y de		X		X	Esta pregunta es demasiado concreta. Evaluar las dimensiones de la resolución de

6. ¿Qué opina sobre la delegación de responsabilidades al personal docente y administrativo? ¿cuándo y cómo debe hacerse?	X		X		
7. ¿Qué piensa del trabajo en equipo con otros docentes?, ¿Qué beneficios y dificultades trae para la gestión del colegio?	X		X		
8. ¿Qué hace cuando si se equivoca? ¿Cómo se siente al pedir ayuda frente a algo que no sabe o algún error cometido?	X		X		Revisar redacción.
9. ¿Cómo se siente al pedir ayuda frente a algo que no sabe o algún error cometido?	X		X		Se recomienda evaluar la subcategoría de la autocrítica. Recomiendo pensar mejor la estrategia para aproximarse a esta. Se debería primero explorar qué errores reconocer haber cometido, cómo han sucedido, y qué mirada tiene actualmente de ellos.
10. ¿Cuánto considera que conoce y entiende de sí mismo, de sus reacciones, de su comportamiento personal y profesional?	X		X		
11. ¿Qué piensa de los hábitos? ¿cree que puede adquirirse nuevos hábitos a la edad adulta?	X		X		
12. ¿Qué piensa de la adquisición de nuevos conocimientos y la apertura al cambio en la docencia?	X			X	Pensar mejor la relación entre pregunta y la anterior. Parece estar repitiendo el aspecto anterior. ¿Por qué se pregunta por la docencia?
13. ¿Cuánto tiempo le lleva tomar una decisión? ¿Cómo llega a sus conclusiones?		X		X	Reconsiderar el sentido de la pregunta. El eje no es la duración tiempo. Revisar de nuevo el concepto de toma de decisión.
14. ¿Cuál es su opinión sobre la fuerza de voluntad? ¿por qué es importante en su trabajo?	X			X	Revisar el concepto de autocontrol y evaluar si la fuerza de voluntad es su único aspecto.
15. ¿Qué opina de sus reacciones emocionales y estados de ánimo, considera que son apropiados y pertinentes? ¿por qué?	X			X	Revisar la estrategia de esta pregunta. Las reacciones emocionales no son pertinentes o apropiadas de manera general.
16. ¿Qué piensa de la justicia, en qué medida es importante para la coherencia de su labor?	X			X	La pregunta debe promover que el informante nos explique su idea de integridad, cómo se manifiesta y qué retos implica.

SUGERENCIAS:

Desde una perspectiva cualitativa, es clave dar un espacio para que el informante (entrevistado), construya significados y profundice sus ideas. Se recomienda, por un lado, evaluar la reducción de la cantidad de preguntas. De otro lado, es necesario asumir que, al momento de hacer el trabajo de campo, varias de estas preguntas van a requerir preguntas de apoyo que permitan afinar la estrategia de recojo de información. Es necesario tener una mirada flexible de la aplicación de instrumentos.

Nombres y apellidos: Igor Valderrama Maguiña

Especialidad: Formación y desarrollo docente

Grado académico: Magister

Fecha de entrega: 12 de mayo de 2020.

Firma o Sello:





ANEXO N°6: VALIDACIÓN FINAL DEL INSTRUMENTO

Mg. Luz Helena Echeverri Junca

Guía de Entrevista a Directores

DATOS PERSONALES:

Edad: _____ FECHA: _____
 Sexo: Mujer Hombre Experiencia profesional como docente: ____ años
 Experiencia profesional como director: ____ años
 Grado académico: Bachiller Magister Doctor
 Especialidad: _____ Tiene Aula a cargo: SI NO
 Horas que dicta en la Escuela: _____

+ +

A) INTRODUCCION: Explicación, finalidad, procedimiento, presentación mutua.		
B) ESTABLECIMIENTO DE AFINIDAD: ¿Cómo se encuentra hoy día?, ¿Se siente cómodo en este ambiente?... Iniciemos la entrevista		
C) Preguntas para entrevista semiestructurada		
1.	Comunicación	1. ¿En qué situaciones es importante la comunicación con sus colegas, PFFF y alumnos? ¿Qué se requiere para establecer una buena comunicación?.
2.	Gestión de Conflictos.	2. ¿Cuál es su forma de resolver conflictos en la escuela? ¿Cuál es su forma de amonestar?
3.	Carisma	3. ¿Qué piensa sobre el compromiso en la labor docentes?, ¿Como inspira a trabajar a su equipo directivo?
4.	Delegación	4. ¿Qué opina sobre la delegación de responsabilidades al personal docente y administrativo? ¿Qué criterios usa para delegar responsabilidades en un colaborador?
5.	Trabajo en equipo	5. ¿Qué piensa del trabajo en equipo directivo?, ¿Qué beneficios y dificultades trae para la gestión del colegio?
6.	Autocrítica	6. ¿Qué hace cuando si se equivoca? ¿Cómo se siente al pedir ayuda frente a algo que no sabe o cuándo comente algún error?
7.	Autoconocimiento	7. ¿Cuánto considera que conoce y entiende de sí mismo, de sus reacciones, de su comportamiento personal y profesional?
8.	Aprendizaje	8. ¿Qué piensa de los hábitos? ¿cree que puede adquirirse o aprender nuevos hábitos a la edad adulta? ..

9.	Toma de decisiones.	9. ¿Cómo es el proceso que sigue para tomar una decisión difícil? ¿Cómo llega a sus conclusiones?
10.	Autocontrol	10. ¿Cuál es su opinión sobre la perseverancia o el esfuerzo sostenido? ¿por qué es importante en su trabajo?
11.	Equilibrio emocional	11. ¿Qué opina de sus reacciones emocionales, tolerancia y estados de ánimo respecto a los errores cotidianos? ¿considera que es empático con sus colaboradores? ¿por qué?
12.	Integridad	12. ¿Qué piensa de la integridad ética y moral de las personas? ¿en qué medida es importante para la coherencia de su labor?
D. CLAUSURA: Resumen. Agradecimientos.		

Lucha docente

Lucha cómo

Lucha ¿Qué piensa del trabajo en equipo desde la dirección de la IE?

Lucha ¿Qué hace cuando se equivoca?

Lucha Creo que esta pregunta es más interesante... ¿Qué piensa de la adquisición de nuevos conocimientos, las nuevas estrategias y la "apertura al cambio" en la docencia?

La calificación que le estoy asignando a este producto (Matriz de indicadores) es de 19, teniendo en cuenta que el proceso que ha llevado ha ido de manera ascendente, superando y corrigiendo todas las observaciones realizadas en su momento.

Nombre de la directora: Luz Helena Echeverri Junca
 DNI: 48450210

Firma:

ANEXO N°7: GUÍA DE ENTREVISTA A DIRECTORES

DATOS PERSONALES: _____ Edad: _____
FECHA: _____

Sexo: Mujer Hombre **Experiencia profesional como docente:** _____ años **Experiencia profesional como director:** _____ años

Grado académico: Bachiller Magister Doctor

Especialidad: _____ **Tiene Aula a cargo:** SI NO **Horas que dicta en la Escuela:** _____

A) INTRODUCCIÓN: Explicación, finalidad, procedimiento, presentación mutua.		
B) ESTABLECIMIENTO DE AFINIDAD: ¿Cómo se encuentra hoy día?, ¿Se siente cómodo en este ambiente?... Iniciemos la entrevista		
C) Preguntas para entrevista semiestructurada		
1.	Comunicación	1. ¿En qué situaciones es importante la comunicación con sus colegas, PFFF y alumnos? ¿Qué se requiere para establecer una buena comunicación?
2.	Gestión de Conflictos.	2. ¿Cuál es su forma de resolver conflictos en la escuela? ¿Cuál es su forma de amonestar?
3.	Carisma	3. ¿Qué piensa sobre el compromiso en la labor docente?, ¿Cómo inspira a trabajar en equipo?
4.	Delegación	4. ¿Qué opina sobre la delegación de responsabilidades al personal docente y administrativo? ¿Qué criterios usa para delegar responsabilidades en un colaborador?
5.	Trabajo en equipo	5. ¿Qué piensa del trabajo en equipo desde la dirección de la IE?, ¿Qué beneficios y dificultades trae para la gestión del colegio?
6.	Autocrítica	6. ¿Qué hace cuando se equivoca? ¿Cómo se siente al pedir ayuda frente a algo que no sabe o cuándo comente algún error?

7.	Autoconocimiento	7. ¿Cuánto considera que conoce y entiende de sí mismo, de sus reacciones, de su comportamiento personal y profesional?
8.	Aprendizaje	8. ¿Qué piensa de la adquisición de nuevos hábitos, nuevos conocimientos, nuevas estrategias y de la “apertura al cambio” en la docencia?
9.	Toma de decisiones.	9. ¿Cómo es el proceso que sigue para tomar una decisión difícil? ¿Cómo llega a sus conclusiones?
10.	Autocontrol	10. ¿Cuál es su opinión sobre la perseverancia o el esfuerzo sostenido? ¿por qué es importante en su trabajo?
11.	Equilibrio emocional	11. ¿Qué opina de sus reacciones emocionales y estados de ánimo respecto a los errores cotidianos? ¿considera que es tolerante y empático con sus colaboradores? ¿por qué?
12.	Integridad	12. ¿Qué piensa de la integridad ética y moral de las personas? ¿en qué medida es importante para la coherencia de su labor?
D. CLAUSURA: Resumen. Agradecimientos.		

ANEXO N°8: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado

Estimado director (a)

Este documento tiene como propósito brindar una explicación clara y comprensible del objeto que tiene la participación de informantes en el proceso de recogida de información con fines científicos.

Esta investigación se ubica en la problemática educativa en relación a **las prácticas y actitudes que caracterizan, desde un enfoque de liderazgo pedagógico, a los directores de las 23 escuelas que forman la red rural Fe y Alegría 44 en la provincia de Quispicanchi en el departamento de Cusco**. En esta investigación buscamos poder comprender lo que caracteriza y determina las prácticas y actitudes del líder pedagógico en los docentes que han asumido la responsabilidad de ser director, queremos comprender cómo se ha desarrollado su “Ser director” y como no se quedaron en el “Hacer burocrático”. Consideramos que se puede hablar de un proceso de formación del docentes-directores; proceso formativo que va más allá de una capacitación, diplomado, maestría o cualquier acumulación de conocimientos conceptuales, creemos que este proceso va más en torno del propio desarrollo de la persona del SER en sí mismo.

Para nuestra investigación creemos que la experiencia y el aprendizaje ganado por el equipo de directores que conforman la red de escuelas rurales del PERFAL durante los últimos 25 años de trabajo pedagógico, en una de las zonas más difícil del país, puede aportarnos luces para comprender el proceso de formación que los docentes vivieron al asumir la dirección de sus escuelas, esto podrá ayudar a los futuros directores. Finalmente, mencionar que este proceso formativo que vive estos directores se sustenta en toda la tradición educativa que tiene el movimiento de Fe y Alegría en el Perú, lo cual ha determinado el éxito de sus escuelas.

Como **instrumento se contará con la guía de entrevista** con preguntas semiestructuradas, preparadas directamente desde las subcategorías que guían nuestra investigación. La cual se aplicará a los directores seleccionados de acuerdo a las características para la selección de la muestra. Por las circunstancias actuales de aislamiento social “COVID 19”, las

entrevistas se harán vía video conferencia, se calcula que no debe demorar más de una hora. Las entrevistas serán grabadas para su posterior sistematización.

Mediante la firma de este documento, doy mi consentimiento para participar en el trabajo de investigación, aplicada por el Bachiller Eddy Eduardo Fernández Ladera; como requisito para obtener el grado de Magister con mención en Gestión de Instituciones educativas. Estoy consciente que la información que estoy suministrando permitirá analizar la información necesaria para la investigación. Entiendo que fui elegido(a) para este estudio por pertenecer a la familia de docentes y directores de la red educativa rural Fe y Alegría 44 – Quispicanchi – Cusco. Además, doy fe de que estoy participando de manera voluntaria y que la información que apporto es confidencial, por lo que no se revelará a otras personas, por lo tanto, no afectará mi situación personal, ni de salud. Además, afirmó que se me proporcionó suficiente información sobre los aspectos éticos y legales que involucran mi participación y que puedo obtener más información en caso que lo considere necesario.

Nombre del Participante

Firma y sello del Participante

ANEXO N°9: SOLICITUD A LA INSTITUCIÓN PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTO.

Sr.

Director General de la Red Rural Fe y Alegría 44 – Quispicanchi - Cusco

Presente

Estimado Sr. director:

Dentro de la formación de postgrado de los futuros magísteres de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, se considera muy importante la realización de actividades de investigación a través de una Tesis de grado, la cual debe contar con un trabajo de investigación de campo.

En este marco, es de nuestro interés que esta investigación se pueda desarrollar con los directores seleccionados de vuestra institución. El objetivo de esta investigación es: Describir y comprender las prácticas y actitudes que caracterizan, desde un enfoque de liderazgo pedagógico, a los directores de las 23 escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi, Cusco, en los años 2019-2020.

Es importante señalar que esta investigación no conlleva ningún gasto económico para su institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias de cada centro educativo.

De igual manera, se entregará a cada director un consentimiento informado donde se les invita a participar de la entrevista y se les explica en qué consistirá para que puedan sentirse en confianza con la investigación.

Los directores que llevarían a cabo esta entrevista son:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

Sin otro particular y agradeciendo su tiempo y colaboración.

Atentamente,

Eddy Eduardo Fernández Ladera.

ANEXO N°10: MATRIZ DE ANÁLISIS HERMENÉUTICO: PROCESO DE COMPARACIÓN

CATEGORÍA APRIORÍSTICAS	CITAS DISCURSIVAS	MEMOS	CONCLUSIONES APROXIMATIVAS	CATEGORIZACIÓN EMERGENTE
PRÁCTICAS DE LOS DIRECTORES	<p>2DIRHCOÑ: la comunicación es súper importante porque me permite mantener un buen clima institucional y poder llevar a mi institución para adelante.</p> <p>3DIRPCAS: a través de la comunicación se llegan hacer grandes cosas. Si yo me cierro conmigo mismo, como yo lo hago, yo solo tomo las decisiones porque soy la directora, no funcionaria</p> <p>4DIRFTIK: me gusta generar espacios en donde se sientan todos escuchados de que se comuniquen dando sus ideas, propuestas y necesidades de cada uno de ellos, tanto docentes, padres de familia y estudiantes, porque ellos al sentirse escuchados se sienten valorados</p> <p>5DIRLSIL: Se requiere primero que haya una relación horizontal entre docentes y padres de familia, brindarles confianza, no hacerles sentirlos que son autoridad o el autoritarismo y los papas se sentirán en confianza y hay una comunicación adecuada,</p> <p>6DIRKSIL: Tener una buena comunicación en el colegio no solo con los profesores, sino también el personal administrativo, papas es algo que sí tiene que darse y es algo que yo he podido lograr que exista esa comunicación entre todos los agentes.</p> <p>6DIRKSIL: Lo importante saber tener una escucha activa, cuando alguien me está hablando intenté dejar todo lo que estoy haciendo y prestarles atención, se sienta que yo le estoy escuchando</p>	<p>La comunicación es una de las capacidades muy importante para la gestión del director, le permite interrelacionar con sus diferentes colaboradores. Por lo cual es necesario que el director genere espacios de diálogo, en donde la confianza y la escucha activa sean ejes centrales. Es importante para la gestión del director alejar todo comportamiento autoritarista o individualista que pueda alejar a las personas de su entorno.</p>	<p>La práctica de la comunicación activa entre el director y los miembros de la IE ayuda conseguir una buena gestión y a conseguir buenos resultados en la IE.</p>	<p>Capacidad para comunicarse con los colaboradores</p>
	<p>1DIRJACAP: yo los manejo con la capacidad de raciocinio o entendimiento que podamos llegar cada uno, la confrontación de ideas es muy buena, tiene que ser saludable, con el margen de hacer una crítica constructiva</p> <p>2DIRHCOÑ: Primero es importante escuchar ambas partes, brindarles algún apoyo, mmm y buscar que ambas partes se sientan ganadoras.</p>	<p>La capacidad para resolver los conflictos es muy importante para la gestión del director. Es muy importante que el director agote todos</p>	<p>La práctica de la comunicación activa va de la mano con la capacidad de gestionar los problemas que el director debe realizar en la IE para conseguir</p>	<p>Capacidad para gestionar los conflictos entre los miembros de la IE.</p>

	<p>3DIRPCAS: lo que hago primero es hablar a cada uno, escuchar a cada uno, luego juntamos a los dos y sensibilizar porque seguro hubo un malentendido, siempre un problema se genera por un mal entendido,</p> <p>4DIRFTIK: ¿es buscar la causa primero antes de la alternativa de solución, creo que así podemos llegar al fondo del asunto y determinar si es un conflicto y ver que proponemos hacer todos...!</p> <p>5DIRLSIL: lo que yo hago es conversar con ellos, hacer que reflexionen ellos, no soy la que les dice hiciste mal, debiste hacer eso, trato de buscar preguntas que a ellos les haga reflexionar, ver la situación y luego de ellos mismos asumir un compromiso para mejorar.</p> <p>6DIRKSIL: En lo posible lo que yo trato es escuchar a ambas partes, si es que el conflicto se ha dado entre dos personas, en lo posible es escuchar, que me cuenten cada uno su versión, no me gusta de repente tampoco enfrentarlos ni decir quien tiene la verdad, me gusta conocer ambas partes, tratar de buscar una solución, agotando la comunicación el dialogo</p>	<p>los medios de comunicación activa, acercándose a las personas para conocer sus puntos de vista y descubrir dónde se originaron los malos entendidos. El director se mueve en un nivel muy sugestivo, debe dialogar para comprender los diferentes puntos de vista y poder determinar por donde puede orientar a las partes en conflicto, de tal forma que va construyendo una sana convivencia en la IE.</p>	<p>que todas las partes trabajen con armonía y con un buen clima institucional.</p>	
	<p>2DIRHCOÑ: El compromiso está sobre todas las cosas, la responsabilidad que se nos encomienda a nosotros</p> <p>2DIRHCOÑ: está en nuestras manos el futuro de su comunidad y porque no decir del país.</p> <p>3DIRPCAS: primero te tiene que gustar los niños, la comunidad, como si fueras parte, por ello haces tu trabajo con mucho compromiso.</p> <p>3DIRPCAS: Hacer un buen trabajo y que los papás confíen bastante, esa es la clave, mientras hagas bien las cosas, los papás van a estar de acuerdo contigo, siempre van a apoyarte,</p> <p>4DIRFTIK: No basta con mostrarse hay que demostrar y creo que los hechos las actitudes en las situaciones las acciones que determinan hacen dan por demostrarte ese compromiso y siempre he visto o considero que mi gestión debe ir por el ejemplo,</p>	<p>El compromiso y la responsabilidad son dos prácticas que nacen el profesor desde el deseo de hacer bien las cosas. Nace de un profundo cariño que el docente desarrollar por los estudiantes y por todo su contexto social y cultural. El compromiso y la responsabilidad</p>	<p>El director puede fomentar el compromiso y la responsabilidad con el ejemplo diario, en su práctica de liderazgo pedagógico compartido muestra el camino para que los docentes asumen decididamente su vocación docente.</p>	<p>Capacidad de comprometerse y ser responsable con las metas de la IE.</p>

	<p>5DIRLSIL: Se valora mucho el compromiso que tienen los docentes, desde que ellos asumen su profesión con mucho interés, están siempre en la vanguardia de los cambios</p> <p>6DIRKSIL: si existe compromiso, pero hay que estar acompañándolos, tratando de que se desarrolló el liderazgo en cada uno de ellos y hay que darles la oportunidad para que se puedan desarrollar.</p>	<p>deben ser motivados y alentado por el director pues serán dos pilares desde donde podrá liderar las buenas prácticas en la IE.</p>		
	<p>1DIRJACAP: ser líder de una IE no significa que todo el trabajo lo va hacer una persona, sino requerimos del apoyo de nuestro personal, como dice una frase muy trillada “una cabeza piensa bien, pero muchas cabezas piensan mejor” entonces es muy importante el trabajo en conjunto</p> <p>2DIRHCOÑ: Es muy importante la predisposición de cada maestro para que pueda elegir la comisión que va desempeñar.</p> <p>3DIRPCAS: sin apoyo tampoco funciona, porque tampoco podemos hacer todo, cuanto quisiéramos, pero no podemos hacer todo, ¡no me parece...! Hay que hacer responsabilizar</p> <p>4DIRFTIK: el directivo es el que preside cada comisión, pero hay que darle la facultad y el respaldo de cada uno de esas comisiones y a su vez transmitir esa misma confianza a cada uno de esa comisión, hacerles creer que ellos también son importantes en esa comisión y con eso transmitir un liderazgo compartido</p> <p>5DIRLSIL: debe haber un responsable, porque decir todos es como decir nadie, entonces al delegar una responsabilidad esa persona se encarga también de movilizar, de que lo queremos pueda cumplir, pero eso no implica que esa persona lo tengo que hacer todo, es de gestionar, de movilizar, de implicar a las personas que sean necesaria.</p> <p>6DIRKSIL: siempre va ser importante la confianza que uno tenga con la persona que va realizar.</p>	<p>El director identifica la importancia de saber delegar a tiempo y coordinadamente el trabajo entre todos los miembros de la comunidad educativa. El reconoce que a pesar de delegar las responsabilidades el director debe continuar con su trabajo de acompañamiento y fomentando la responsabilidad y compromiso entre los miembros de la IE.</p>	<p>El líder directivo fomenta el liderazgo compartido sin dejar de acompañar a los miembros de la IE.</p>	<p>Capacidad para saber delegar las responsabilidades de la IE</p>
	<p>1DIRJACAP: podemos desarrollar nuestras metas, nuestras actividades, lo podemos desarrollar de mejor manera mostrando el liderazgo de cada uno de nosotros</p> <p>3DIRPCAS: Trae muchos beneficios, uno puede entrar en la monotonía, piensa muchas cosas, pero entre dos o tres ya coordinas mejor,</p>	<p>El aprender a trabajar en equipo es una fortaleza que el director líder puede desarrollar junto con</p>	<p>El trabajar en equipo es una oportunidad para que el director pueda compartir el liderazgo de la IE reconociendo y</p>	<p>Capacidad para trabajar en equipo junto a otros muy diferentes a mí.</p>

	<p>4DIRFTIK: formar un grupo de trabajo nos vamos reconociendo las capacidades que cada uno tiene, yo apporto con lo que sé, con lo que domino, a eso se suma con el otro y lo que pueda tener, es un reconocimiento de que somos capaces de hacer muchas cosas y de que podemos aprender uno del otro</p> <p>5DIRLSIL: A nivel de docentes el trabajo en equipo es importantísimo, todos nos apoyamos desde nuestras posibilidades para lograr un objetivo</p> <p>5DIRLSIL: yo al asumir el cargo directivo, lo que trato es de motivarlos, de acompañarlos, de involucrarme en sus actividades en sus éxitos y en sus fracasos, ellos se sienten acompañados y cualquier reto o desafío que surja ellos están allí.</p> <p>6DIRKSIL: Siempre es importante es seguir acompañándolos, siempre hay que estar detrás de ellos. Siempre hay que estar metidos en las cosas.</p>	<p>otros docentes, asumiendo juntos el protagonismo y liderazgo que conducirá a que la IE pueda cumplir sus metas planteadas desde el inicio del año escolar. Para el director trabajar en equipo es una oportunidad para ayudar y acompañar que otros colegas puedan crecer en su autoconocimiento de sus capacidades y el mismo seguir creciendo como persona y profesional.</p>	<p>fomentando el liderazgo de todos los miembros de la IE.</p>	
<p>ACTITUDES DE LOS DIRECTORES</p>	<p>1DIRJACAP: No todas las personas no somos perfectas, tratamos de ser, pero no nunca vamos hacer, siempre vamos en ese camino,</p> <p>2DIRHCON: al terminar el día tengo la costumbre de evaluar el día, que cosas positivas y negativas y que me falta por hacer, evaluó que me equivoque, si me equivoque con una persona de repente, al día siguiente buscó conversar con esa persona y llegar una solución</p> <p>3DIRPCAS: siempre les digo a mis alumnos, uno es humano podemos equivocarnos muchas veces, pero hay que saber corregirlas y de qué manera nos corregiremos, reconociendo y eso es lo que yo hago reconozco, si tengo que pedir disculpas lo hago,</p> <p>3DIRPCAS: Soy de las personas que reconoce rápido y me doy cuenta rápido, tengo la costumbre de evaluarme en las noches,</p> <p>4DIRFTIK: ¡Tener la madurez de decir esto no sé, decir abiertamente a mis profesores que hay cosas que no sé...! Si es mi responsabilidad asumo delante de ellos, esto educa a los demás. Por ejemplo, ahora con las nuevas necesidades Tics he pedido ayuda</p>	<p>Desarrollar la actitud de autocrítica, parte del reconocer que el director es como todo ser un humano una persona en proceso de desarrollo. Con madurez reconocerá sus errores y aprenderá a rectificarse o pedir disculpas si fuera necesario. Día a día desarrolla la actitud y la práctica de detenerse y auto</p>	<p>La autocrítica y el auto reconocimiento permiten que el director pueda desarrollar su SER persona, sintiéndose y viéndose el camino de crecimiento lo libera de la soberbia humana, lo pone en una posición de humildad junto a otros que caminan en el mismo proceso de desarrollo.</p>	<p>Capacidad para autocriticarse y reconocer en qué aspectos seguir creciendo.</p>

	<p>5DIRLSIL: reconozco si me equivoco, bueno pido disculpas, trato de corregir. Me siento tranquila en paz conmigo mismo y si lo corrijo mejor, es más emocional.</p>	<p>examinarse para poder autoevaluarse y poder seguir en el camino de desarrollo personal.</p>		
	<p>1DIRJACAP: creo me conozco lo suficiente, sé que hay cosas que todavía me falta, en la parte profesional, sé que hay cosas que puedo hacer bien y comprometido en seguir aprendiendo mucho mas</p> <p>2DIRHCOÑ: pienso que no me conocía del todo, (...) al inicio para mí fue toda una desesperación, (...) no sabía qué hacer, a partir de ese problema, tuve que hacerme un horario que ahora lo cumplo estrictamente.</p> <p>4DIRFTIK: a veces me sorprende, me reconozco que tengo mi carácter, pero trato de controlarme</p> <p>4DIRFTIK: soy ser humano y tengo que demostrado, a eso le llaman gestionar emociones, algunas las he superado y otras estoy en proceso de nombrarlas, seguimos creciendo</p> <p>5DIRLSIL: en estos últimos años, creo que me he ido conociendo un poco más, de mis reacciones, de la forma como superar también, quizás esas emociones, o cuando estoy así, o como debo estar, trato de controlar esas emociones, creo que la dificultad que he ido teniendo me ha ayudado a conocerme más.</p>	<p>El autoconocimiento está muy vinculado al mundo afectivo, a las emociones de la persona que asume la dirección, la cual en los espacios de tensión sigue aprendiendo y reconociendo cuáles son sus límites y cómo puede seguir madurando como persona. En el contexto actual de aislamiento social se cita como una clara situación de desarticulación de la zona de confort que puedo haber generado tensión y desconcierto pero que con la actitud de autoconocimiento han podido superar y gestionar bien sus emociones.</p>	<p>El desarrollo del SER de la persona del que asume la dirección está fuertemente vinculado a la actitud de autoconocimiento su mundo interno y a la gestión correcta de sus emociones.</p>	<p>Capacidad de auto reconocer los propios límites humanos.</p>
	<p>1DIRJACAP: Eso de adquirir nuevos conocimientos debe ir de la mano con nuestras actitudes, (...) en la parte humana</p>	<p>La actitud de seguir aprendiendo nuevos conocimiento y</p>	<p>El aprender a ser persona es una actitud que no se desarrolla</p>	<p>Capacidad de seguir aprendiendo y creciendo.</p>

	<p>2DIRHCON: Yo pienso que sí, cada día aprendemos, cada día desaprendemos, y son las cosas buenas que nos sirve cada día, uno no termina de aprender. Hay una apertura al cambio,</p> <p>3DIRPCAS: con la tecnología no me considero experta, pero ahora estoy descubriendo tantas cosas, a veces me paso todo el día en la computadora viendo todo lo que puedo aprender.</p> <p>4DIRFTIK: lo que he podido aprender es a reflexionar, tomarlo como una oportunidad de mejorar, no como una cosa frustrante, de poder evaluar porque salió esto, ser analítico y pensar en las consecuencias y los efectos que puede tener, eso lo tomo como una oportunidad.</p> <p>5DIRLSIL: desde que asumí este reto de asumir el cargo directivo, me preocupe de repente de auto informarme, buscar cursos, viendo las necesidades que hay en la IE, creo que esto es importante, vuelvo a decir, nadie da lo que no tiene,</p> <p>6DIRKSIL: Soy una persona que siempre tiene que estar innovándose, que me gusta leer la parte pedagógica que más me involucra, de las nuevas cosas que salen, ¡de todas las novedades...!</p>	<p>tecnologías debe ir de la mano con el aprender a ser mejor persona, cultivando valores humanos que ayuden a desarrollar una actitud de apertura al cambio y apertura a nuevos aprendizajes en su profesión y en la vida de la persona que asume la dirección de la IE.</p>	<p>con grandes o importantes cursos, es una actitud que se cultiva en los más profundos del SER humano y lo lleva a disponerse a seguir creciendo como persona.</p>	
	<p>1DIRJACAP: siempre hago primero un análisis de las causas y consecuencias que puede tener tomar una decisión, entonces antes de tomar una decisión de esto, primero conversar con el involucrado,</p> <p>2DIRHCON: nos reunimos y dialogando llegamos a muchos acuerdos que nadie se sentía afectado.</p> <p>4DIRFTIK: he sabido llevar a consenso, propuestas, eso resulta muy fructífero llevar a compartir con todos una decisión que puede afectar e involucrar a todos, de allí surgen ideas, yo puedo llevar mi propuesta, empezamos a analizarla entre todos y resulta beneficioso porque hay nuevas ideas</p> <p>5DIRLSIL: Ante cualquier situación que yo tenga que tomar una decisión, lo que hago siempre es poner en una balanza, lo positivo y lo negativo, ir viendo en que va favorecer esa decisión, qué consecuencias puede traerlas, luego de esa evaluación de esa reflexión, puedo dar una decisión</p>	<p>El saber tomar decisiones a nivel personal y grupal va de la mano de una actitud de saber dialogar, de general espacios de confianza en donde el director pueda escuchar diferentes puntos de vista que enriquezca el suyo. Saber escuchar va de la mano con el saber discernir entre sus propias ideas y emociones, las cuales deben estar dirigidas en conseguir las metas</p>	<p>Saber tomar decisiones va de la mano con el saber escuchar y con el saber discernir, sus propias ideas y emociones frente a las ideas y emociones de sus colaboradores, en busca de lo mayor y mejor para la IE.</p>	<p>Capacidad de saber tomar las decisiones a nivel personal y grupal.</p>

		que se trazó como líder de un grupo humano.		
	<p>1DIRJACAP: La perseverancia tiene que ser siempre, no podemos bajar los brazos frente a cualquier inconveniente, frente a cualquier dificultad que nos puede presentar</p> <p>2DIRHCOÑ: Yo creo que es importante la perseverancia porque ayuda a ser mejores cada día,</p> <p>4DIRFTIK: Yo personalmente llamo a eso la perseverancia, porque sé, porque estoy seguro, estoy mentalizado que puede resultar, quizás no a la primera, pero sí a la segunda o de repente a la tercera.</p> <p>6DIRKSIL: Yo creo que uno no puede exigir algo que no da, siempre he visto eso, cuando uno es perseverante con las cosas que hace también, no solamente lo tengo que exigir, lo tengo que dar, mantenerme firme con lo que hago.</p> <p>6DIRKSIL: siempre trato de ir mejorando y ser perseverante en el trabajo.</p>	<p>La perseverancia es una actitud que nace de un profundo deseo de querer hacer bien el trabajo encomendado. Se relaciona íntimamente con el ímpetu o la fuerza de querer dar lo mejor de uno mismo. Así también, al director esta actitud y modo de vida lo valida delante de sus colaboradores y les permitirá salir adelante a pesar de toda adversidad que se puede presentar en la IE.</p>	<p>La actitud de perseverar frente a las adversidades es parte del modo de SER de la persona que asume la dirección, lo valida como líder frente a sus colaboradores.</p>	<p>Capacidad de perseverar ante las adversidades de la vida.</p>
	<p>1DIRJACAP: fomentar el trabajo cooperativo entre docentes, que me ponga en su lugar y les pido que se pongan también en mi lugar de manera empática entre todos poder seguir remando este barco y cumplir con el objetivo trazado</p> <p>1DIRJACAP: empático para mí es que nos apoyemos todos en la tarea que vamos a desempeñar, tolerarnos nuestras situaciones para seguir remando hacia adelante.</p> <p>2DIRHCOÑ: Se necesita ser empático, ponerse en el lugar de todas las personas, hay que ponerse en el lugar de los niños que llegan tarde, trato de sobrellevar todas estas cosas, en el lugar de mis autoridades y siendo tolerante.</p> <p>4DIRFTIK: empatía de ponerme en la piel de ellos para entenderlos, sobre todo, ver la situación y sus actitudes, no vienen todos los días alegres, a</p>	<p>Ser empático es una actitud que el director cultiva con el deseo de poder comprender el mundo interno de sus colaboradores. El comprende que es en las emociones internas del día a día donde se juega el rol del docente. Poder comprender sus emociones, sus</p>	<p>El ser empático y tolerante son actitudes que van de la mano y que el director debe desarrollar con una gran amplitud de mirada del mundo interno de sus colaboradores, pues comprende que es en las emociones donde se juega el buen desempeño docente.</p>	<p>Capacidad de ser tolerante y empático con los colaboradores.</p>

	<p>veces con perfil bajo, preocupados, hasta a veces vienen mal de salud, entonces hay que entenderlos, ¿tengo que preguntarles claramente “Estas bien?” “No te veo bien, creo” son preguntas claves para que la otra persona reacciones y te diga cómo está bien o mal, esto levanta el ánimo. y se siente comprendidos</p> <p>5DIRLSIL: en todo este tiempo, trato de ser empática y ser asertiva tanto con los niños, docentes y padres de familia, trato no hacer sentir mal a las personas, y eso se da con mis reacciones. Considero que soy bastante tolerante, por más grave que sea la situación no soy de las personas que llaman la atención, sino trato que sea una conversación reflexiva.</p> <p>6DIRKSIL: siempre intento mostrar una buena actitud. Muchas veces me ha podido pasar cosas feas, pero siempre he intentado estar con buena cara, y si tengo algo con alguien busco pronto hablar con esa persona y estar bien con esa persona.</p> <p>Considero que, si soy empática y tolerante con mis colaboradores,</p>	<p>sentimientos, sus preocupaciones, le permitirá poder acompañarlo y orientarlo como persona y como profesional para que realice un buen trabajo en aula. Junto a ello ser empático se desarrolla el ser tolerante con las diferentes sensibilidades y emociones que las personas pueden experimentar en su vida personal y profesional.</p>		
	<p>2DIRHCON: La ética y la moral son dos aspectos muy importantes, nos permite llevar un trabajo limpio, lo ético, lo moral siempre, como yo les digo a mis colegas, nosotros somos el ejemplo y lo que hagamos van hacer nuestros niños,</p> <p>4DIRFTIK: pienso que una persona debe dar con esos dos valores, que hace tus principios de vida de tu gestión vayan de la mejor manera, se hace transparente en todo sentido, en todo momento, de mostrar a los demás que estás cumpliendo como debe, más que la norma que dice el ministerio, sino como debe de ser,</p> <p>5DIRLSIL: para ser competentes también uno tiene que ser ético, de repente demostrar con hechos lo que uno pregona, porque de lo contrario también estaríamos perdiendo autoridad,</p>	<p>La ética y la moral para el docente están vinculados con el modelo de autoridad o ejemplo de vida que puede transmitir a sus estudiantes y padres de familia. Muchos de ellos son referentes en sus comunidades como autoridades por lo cual deben tener coherencia entre lo que dicen y hacen.</p>	<p>Ser y vivir desde la ética y la moral es el marco de la vida y del SER de la persona que asume la dirección de una IE.</p>	<p>Ser y vivir desde la Ética y la moral</p>