



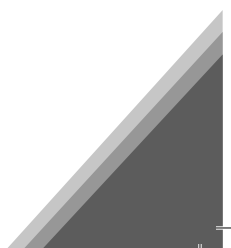

**Ministerio de Educación y Cultura  
REPÚBLICA DEL PARAGUAY**

Queda hecho el depósito que establece la Ley 1328/98.  
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS, 2014

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE LOS EDUCADORES PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS  
APRENDIZAJES DE NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS DEL PARAGUAY**

**EL LIDERAZGO: CARACTERÍSTICAS E IMPACTO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA**

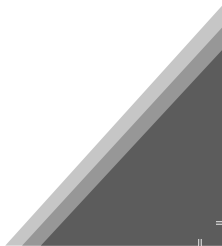
Queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o archivo en sistemas recuperables del presente material, ya sea para su uso privado o público, por medios mecánicos, electrónicos, magnéticos o cualquier otro o parcialmente, con o sin finalidad de lucro, salvo expresa autorización del Ministerio de Educación y Cultura.






# **EL LIDERAZGO: CARACTERÍSTICAS E IMPACTO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA**







**Presidente de la República**  
Horacio Manuel Cartes Jara

**Ministro de Educación y Cultura**  
Enrique Riera Escudero

**Viceministro de Educación Superior**  
José Arce Farina

**Directora General de Instituciones de Formación Profesional del Tercer Nivel**  
Laura Liliana Delvalle

**Directora de Formación Docente**  
Sindy Evelyn Sánchez Naeher





## **FICHA TÉCNICA**

### **Equipo Elaborador**

Dr. Luis Ortíz Jiménez  
Docente Investigador de la Universidad de Almería

### **Asesor Internacional**

Dr. José Antonio Torres González

### **Coordinación de Edición**

#### **Dirección de Comunicación Institucional**

Liliana Ghiglione

Andrés Deggeller

### **Archivo Fotográfico**

Archivo Ministerio de Educación y Ciencia

Archivo Universidad Autónoma de Asunción



# EL LIDERAZGO: CARACTERÍSTICAS E IMPACTO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

## 1. FUNDAMENTACIÓN DEL MÓDULO

Toda propuesta de mejora, innovación o desarrollo requiere de directivos que apuesten a influir, a inducir a otros a cambiar (sus acciones, supuestos, creencias) en función de proyectos que representen los intereses de sus alumnos. Esto supone considerar las cualidades del líder como la clave de este poder de influencia.

Más allá del escenario institucional, el líder educativo debe efectuar una integración entre las necesidades personales, las grupales y las institucionales en función de ciertos objetivos organizadores de las prácticas. En este caso, oficia de enlace entre diversos intereses y necesidades. Este rol es el que permite al líder consolidar un verdadero sistema de relaciones que posibilita: regular las actividades y los esfuerzos individuales, promover sistemas de participación e implicación de los docentes, crear equipos de trabajo en torno a tareas específicas, generar canales de comunicación, establecer sistemas de monitoreo y apoyo, y administrar los conflictos.

El módulo se iniciará con la exploración sobre que es el liderazgo y la construcción de sentido de la escuela. Luego el análisis conceptual de algunos tipos y estilos de liderazgo como un marco de referencia desde donde analizar la propia práctica de gestión directiva. Por último, la construcción de sentido en la escuela, como generar una visión clara de los fines de la escuela y para esos alumnos. Aquí se juega el sentido del liderazgo, dado que la visión es la que organiza las prácticas educativas.

## 2. OBJETIVOS

- Explorar las miradas de los formadores, sobre su comprensión del liderazgo en la gestión escolar.
- Construir el sentido para una institución en un determinado contexto y para todos los actores
- Distinguir y definir todas las dimensiones que deben ser integradas en la función del director.
- Organizar las prácticas de la institución en relación al sentido definido y en todas las dimensiones.
- Comprender y aplicar los tipos y los estilos de liderazgo adecuados para las diferentes situaciones y con los distintos actores.

## 3. COMPETENCIAS

- Identificará los principales modelos de liderazgo teóricos y su reflejo en las organizaciones educativas
- Analizará e identificará las competencias necesarias para el ejercicio del liderazgo
- Podrá entender, diseñar y evaluar PEI.
- Analizará mediante modelos FODA organizaciones educativas



# CONTENIDO TEMÁTICO

1. FUNDAMENTACIÓN DEL MÓDULO .....	8
2. OBJETIVOS .....	9
3. COMPETENCIAS .....	9
4. CONCEPTO DE LIDERAZGO .....	12
5. CORRIENTES TEÓRICAS SOBRE EL LIDERAZGO .....	18
6. MODELOS CARACTERÍZABLES Y DE RASGOS.....	24
6.1. La teoría del Gran-Hombre .....	25
6.2. Teoría de los rasgos .....	25
6.3. Modelo Conductual .....	26
6.4. Estudios de la Universidad de Harvard .....	27
6.5. Modelo Situacional (Contingencias) .....	28
6.6. Teoría atributiva .....	30
6.7. Teoría emergente .....	30
7. EL LIDERAZGO EN LA GESTIÓN DIRECTIVA.....	31
7.1. Concepto de liderazgo del profesor.....	32
7.2. Liderazgo instruccional .....	32
7.3. Liderazgo distribuido .....	33
7.4. Liderazgo pedagógico .....	34
7.5. Desarrollo profesional del profesor y liderazgo.....	34
8. LAS COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA FUNCIÓN DIRECTIVA .....	36
9. FUNCIONES Y RASGOS DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA.....	47
10. TÉCNICA FODA.....	55
10.1. Definición.....	55
10.2. Variables FODA .....	57
10.3. Propuesta metodológica para el desarrollo de la técnica FODA.....	60
10.3.1. Integración del equipo.....	61
10.3.2. Diseño de la agenda de trabajo .....	62
10.3.3. Sesión de trabajo (lluvia de ideas).....	62
10.3.4. Selección y análisis de problemas .....	63
10.3.5. Ordenamiento de los problemas .....	65
10.3.6. Evaluación de los problemas .....	65
10.3.7. Selección de los problemas .....	66
10.3.8. Análisis Comparativo de FODA .....	66
10.3.9. Alternativas Estratégicas.....	66
10.3.10. Definición del concepto de negocio .....	67
10.3.11. Plan de operación.....	67

10.3.12. Evaluación permanente .....	68
11. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI).....	68
11.1. Conceptualización .....	68
11.2. Estructura del PEI .....	68
11.3. Visión y Misión .....	70
11.4. Diagnóstico Institucional .....	70
11.5. Técnicas de Análisis Institucional para el diagnóstico.....	72
11.6. Determinación de los objetivos y metas.....	74
11.7. Evaluación del PEI.....	78
11.8. Propuesta de instrumento de evaluación.....	80
11.9. Pasos para la evaluación del POA .....	80
11.10. Evaluación de resultado o producto del PEI .....	82
11.11. Procedimiento para la evaluación del PEI .....	82
11.12. Elaboración del PEI del siguiente periodo .....	83
12. BIBLIOGRAFÍA .....	85
13. ANEXO 1: Árbol de problemas.....	91
14. ANEXO 2: Cruce de factores .....	92
15. ANEXO 3: Objetivos: General y específicos.....	92
16. ANEXO 4: Plan Plurianual .....	93
17. ANEXO 5: EVALUACIÓN DEL PEI.....	93
18. ANEXO 6: EVALUACIÓN DEL POA.....	94
19. INFORME DE RENDICIÓN DE CUENTAS PÚBLICAS .....	94

## 4. CONCEPTO DE LIDERAZGO

El concepto de liderazgo es uno de los que más controversias ha generado dentro de la literatura científica y sobre éste existen diversas interpretaciones así como diversos autores han tratado la temática. En este sentido, ya Fiedler (1967) consideraba el liderazgo como un hecho subjetivo que estructura el poder de un grupo. Esta unidad estructurada se realiza por medio de una constelación de relaciones entre el líder y los restantes miembros del grupo. Este líder debe tener como características principales la satisfacción de necesidades de su grupo, la seguridad y la tendencia a la unidad.

Desde otro punto de vista, el liderazgo es la capacidad de influir en un grupo para que se logren las metas. La fuente de esta influencia podría ser formal, tal como la proporcionada por la posesión de un rango general en una organización (Robbins, 1999).

El liderazgo es también un proceso altamente interactivo y compartido, en el cual los miembros de todos los equipos desarrollan habilidades en un mismo proceso; implica establecer una dirección, visión y estrategias para llegar a una meta, alineando a las personas y al mismo tiempo motivándolas (French y Bell, 1996).

Liderazgo es, además, la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos. El liderazgo es considerado como un fenómeno que ocurre exclusivamente en la interacción social; debe ser analizado en función de la relaciones que existen entre las personas en una determinada estructura social, y no por el examen de una serie de características individuales (Chiavenato, 1999).

El liderazgo se ha definido como la capacidad de influir en las personas para el logro de objetivos (Fleishman, Mumford, Zaccaro, Levin, Korotkin y Hein, 1991). A lo largo del tiempo se le ha dado gran importancia al liderazgo dentro de las organizaciones, ya que con ello se puede lograr que las personas sean más productivas. Desde sus inicios, el liderazgo siempre ha estado centrado en el líder, en el estilo que éste maneja y las teorías bajo las cuales éste es reconocido.

El interés por esta temática se ha desarrollado desde el siglo XX. A pesar del interés por este fenómeno, Antonakis, Cianciolo y Sternberg, (2004) sostienen que gracias a la complejidad del fenómeno, la consolidación del concepto aún deja muchas preguntas sin responder.

### **Northouse (2001) dentro de la definición de liderazgo destaca cuatro componentes:**

- Es un proceso, no una característica que reside en el líder, no es algo lineal, más bien es un evento interactivo el cual ocurre entre el líder y los seguidores.
- Involucra influencia del líder hacia los seguidores reales y potenciales.
- Ocurre en grupos que son el contexto donde el liderazgo tiene lugar.
- Incluye atención a las metas que se da el grupo de individuos.

Lussier y Achua (2002, p.6) se refieren al liderazgo como “un proceso en el cual influyen líderes sobre seguidores y viceversa, para lograr los objetivos de una organización a través del cambio”. En este sentido, estos autores señalan que el liderazgo tiene una serie de elementos que deben ser considerados, tales como: influencia, líderes y seguidores, personas, cambio y objetivos organizacionales.

Como dice Rincón Serrano (2003), el hecho de influir en otras personas y de que éstas te sigan, es ya una acción de liderazgo y viene a ser como el ejercicio de la autoridad, para que la gente, ya sea en grupo grande o pequeño, se oriente para conseguir una meta en común. Newstrom (2007, p. 196) afirma que “el liderazgo es el proceso que consiste en influir y apoyar a los demás para que lo sigan y se muestren con disposición para hacer todo aquello que es necesario”.

Para Daft (2010, p.5) “es la relación de influencia que ocurre entre líderes y sus seguidores, mediante la cual las dos partes pretenden llegar a cambios y resultados reales que reflejen los propósitos que comparte”.

Labourdette y Scaricabarozzi (2010) con el objetivo de elaborar un nuevo concepto de liderazgo intentando reconstruir y restituir una visión más aproximada de liderazgo, detallan los ejes principales de la construcción teórica de este concepto.

La visión habitual del liderazgo se centra en la persona del líder. Pero éste último es sólo un agente de la construcción social. El quid de la cuestión radica entonces en el arte de construir sociabilidad. Por ello, es preciso invertir los términos para comprender el fenómeno de manera apropiada.

El líder se transforma en un agente de los acontecimientos ocurridos en determinado lugar, a partir de que los actores sociales necesitan de un estadio más de sociabilidad. Y deberá satisfacer las expectativas del colectivo, so pena de sufrir una muerte simbólica o, en algunos casos, material.

El valor más saliente del fenómeno consiste en la capacidad de aglutinar gente que

se identifique a través del líder. Sin embargo, cuando éste cesa de mostrarse como quien encarna los valores, objetivos e intereses pretendidos por sus representados, el liderazgo comienza a debilitarse o a desaparecer por cambios en las condiciones sociales originarias.

El individuo participa del liderazgo ocupando un personaje, porque, en rigor, el líder no es sólo persona sino principalmente personaje, categoría que resulta de una construcción social. La evidencia radica, entre otras cosas, en que sus seguidores proyectan sobre su persona cualidades a menudo imaginarias y, a veces, hasta sorprendentes.

En virtud de que el liderazgo constituye un eje de la construcción social, en algunas oportunidades, perdura más que el líder, porque, justamente, se trata de un proceso que excede a este último. En tal sentido, es necesario reconocer la particular relevancia del colectivo, el otro polo encarnado por el grupo social que se conforma en torno al líder.

El agrupamiento social está dotado de una fuerza superior al líder. Y aunque parezca lo contrario, tiene mayor capacidad de mando, pues le obliga a comportarse como se espera y a no apartarse de su rol.

La primera acción que desea y necesita hacer el colectivo es congregarse en torno al líder y, desde él, afianzarse en identificación y expresar sus demandas. Esta es la función principal que, con frecuencia, suele pasar desapercibida.

Theime y Treviño (2012, p. 40) se refieren al liderazgo como “la influencia que el comportamiento del líder puede tener en el desempeño del grupo”. Los diversos estudios sobre el liderazgo explicado en términos de comportamientos tuvieron un éxito modesto al tratar de identificar relaciones consistentes entre patrones de comportamiento del líder y el desempeño del grupo. Esta explicación se debe al estudio del comportamiento que en un momento no contemplaba el elemento situacional para el ejercicio del liderazgo; sin embargo, se acepta el hecho de que la probabilidad del éxito del liderazgo es un tema complejo que no sólo depende de una serie de comportamientos.

Padilla y Quintana (2012) proponen que otra forma de analizar el liderazgo es a partir de su construcción teniendo en cuenta quien es liderado y no quien lidera.

Cuadro 1. Diferencias entre directivo y líder

<b>DIRECTIVO</b>	<b>LÍDER</b>
Quien administra	Quien invoca
El directivo es una copia	El líder es original
mantiene	desarrolla
Se centra en el sistema y la estructura	Se centra en las personas
Controla a los demás	Inspira confianza
A corto plazo	A largo plazo
Pregunta cómo y cuándo	Pregunta qué y por qué
Se fija en los resultados	Se fija en el horizonte
No es necesaria su influencia en el grupo.	Influir en el grupo es su función principal.
Acepta la situación actual	Desafía la situación actual

Fuente: López y Rojas (2013, p. 5).

Cuadro 2. Estilos de liderazgo (Campo Social)

*Líder autoritario.* El líder determina todas las normas. Las fases de actividad aisladas, así como las técnicas a utilizar se determinan por el líder a corto plazo: los procedimientos ulteriores no se aclaran en absoluto.

*Líder democrático.* Todas las normas se discuten y se determinan en el grupo, el líder da orientaciones y apoyo.

*Líder laissez faire o liberal.* Los miembros del grupo toman decisiones libres sin la participación del líder. Aparecen camarillas y rivalidad. El grupo está desorganizado. Los resultados son muy bajos.

Fuente: Lewin, Lippit y White, (citado en Sánchez Vázquez, 2010).

### Cuadro 3. Estilos de liderazgo

**Líder autoritario.** Este estilo se muestra como uno de los menos resonantes, de hecho es un estilo que destruye la motivación en poco tiempo. Es un estilo que se debe utilizar en situaciones críticas.

**Liderazgo democrático.** Este tipo de líder deja en el equipo la capacidad de decidir. El líder no adquiere una relevancia importante y su actuación no aporta demasiado valor añadido. Este estilo es recomendable para situaciones poco importantes.

**Liderazgo afiliativo.** Su lema es “primero las personas”, lo cual hace de este tipo de líderes que tengan una relación extraordinaria con los demás, que sean cercanos y exista una familiaridad importante con su equipo. Sin embargo, a menudo se olvida de los resultados, lo que hace que su estilo no sea el más resonante. Con las personas muy bien, pero con los resultados no tanto.

**Liderazgo timonel.** Aquí el líder dice qué hay que hacer, lo monitoriza y corrige. Su papel al igual que el timonel de un barco es poner rumbo y mantenerlo. Es un liderazgo muy efectivo y quizás de los más utilizados. Sin embargo, no es suficientemente efectivo en el desarrollo del talento y potenciación de cualidades personales, así como en inspirar a otros.

**Liderazgo coaching.** El líder coach es un líder que utiliza habilidades, técnicas y modelos de coaching para sacar lo mejor de su equipo. El líder-coach sitúa al equipo en zona de aprendizaje y hace que el propio equipo e individuos se cuestionen su forma de funcionar, potenciando la mejora constantemente.

**Liderazgo visionario.** Definido como el más resonante. El líder visionario consigue gracias a una visión muy inspiradora y a su compromiso con ella que las personas se contagien y sean fieles a ella. El líder visionario es ese tipo de persona que mueve a las masas

Fuente: Goleman, Boyatzis y McKee (2002)

En palabras de Medina y Gómez (2012), el liderazgo se expresa mediante un estilo de toma de decisiones que asume, impulsa y desarrolla una nueva cultura en las Instituciones. El liderazgo del equipo directivo y singularmente de su director, se convierte en el agente más determinante para diseñar y desarrollar programas que mejoren las organizaciones educativas.

El liderazgo es la cualidad esencial de los directivos, si desean diseñar y desarrollar programas para la mejora integral de sus instituciones, concretado en el avance del conjunto de competencias citadas, con especial énfasis en el desarrollo de programas de diversidad, bilingüismo, atención a la pluralidad cultural, etc., profundizando en el dominio de la humana, convertida en el eje de las más relevantes para todas las personas y singularmente para los directivos de los centros educativos.

Pittinsky (2009) subraya que el líder ha de propiciar la coordinación y consolidación de los grupos con los que interactúa, logrando mejorar la cultura y promover el máximo compromiso de todas las personas implicadas; se destaca el valor de la alofilia, que propicia actitudes favorables hacia todos los miembros del equipo. Por su parte, Morales (2012) considera que la

función de los líderes ha de basarse en el fomento de la confianza mutua y en el desarrollo de las relaciones positivas entre todas las personas implicadas en el programa y en las instituciones educativas. El líder ha de estimular el potencial emocional y lograr un adecuado equilibrio entre el desempeño de las tareas que lleva a cabo y su base emocional, que le sirve de apoyo continuo ante posibles impactos no controlados del programa (Medina, 2013).

La relación entre el liderazgo educativo y el desempeño escolar (resultados escolares), en diversos contextos, ha sido objeto de numerosas aportaciones, entre ellas, Sammons, Gu, Day y Ko (2011), Horn y Marfán (2010), y Leithwood y Jantzi (2009), cuyas investigaciones evidencian que la preparación, implicación y colaboración entre los líderes escolares, los equipos de docentes y las comunidades marcan las potencialidades y la calidad de los resultados escolares alcanzados por los estudiantes y el impacto futuro en el desarrollo sostenible de los entornos escolares.

Cheng, Y. Cre (2011), propone tres paradigmas del liderazgo escolar, que orientan las acciones y la mejora de las Instituciones educativas, analizándolas desde las dimensiones más relevantes, sintetizadas en:

Cuadro 4. Paradigmas liderazgo escolar

	<b>PRIMER PARADIGMA</b>	<b>SEGUNDO PARADIGMA</b>	<b>TERCER PARADIGMA</b>
Papel del líder	Interno, centrado en el desarrollo interno para alcanzar metas	Interactivo, interfase, centrado en la competición, en el mercado y en la satisfacción de los trabajadores.	Futuro centrado en facilitar múltiples desarrollos de los estudiantes, docentes y escuelas.
Conceptos relacionados con el liderazgo	Instructivo Curricular Estructural Humano Micropolítico	Estratégico Contextual/Comunitario Relaciones públicas	Triple liderazgo Aprendizaje multinivel Desarrollo sostenible Cambios
Interés estratégico en el liderazgo	Esta visión del liderazgo depende de la idea de concebir la sociedad como una Organización estable con gran auge en la sociedad 1970 y 1980.	Este paradigma se centra en la necesidad de la contabilidad y el rendimiento de cuentas y la tendencia a reformas Internacionales y de gran influencia mutua. La década de los 90 fue el periodo más característico.	Destaca el énfasis en la calidad de la educación (se inicia en el 2000), especialmente en las escuelas de Hong Kohg. Caracterizado por el principio de aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad de las grandes movilizaciones (globalización).



## 5. CORRIENTES TEÓRICAS SOBRE EL LIDERAZGO

En este apartado hacemos una aproximación teórico-metodológica respecto al fenómeno del liderazgo. Este tema es entendido como un constructo complejo y multideterminado. A continuación se aborda las diferentes corrientes teóricas que han tratado de explicarlo. El programa de la Red de Liderazgo Escolar fue establecido por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO en 1999. El objetivo de dicho programa consistía en formar una masa crítica de profesionales de la educación, pioneros en liderazgo transformacional, que promovieran activamente la mejora de los rendimientos académicos de los estudiantes de su radio de acción. Con esto, se esperaba contribuir a alcanzar las metas de la iniciativa mundial Educación para Todos (UNESCO, 2015), en particular las relacionadas con la calidad educativa.

En el mundo anglosajón el debate y superación sobre liderazgo escolar se ha centrado en la noción de liderazgo balanceado, que se soporta empíricamente en el estudio de meta-análisis que desarrollaron Waters, Marzano y McNulty (2003), en el que consideraron 70 estudios realizados entre los años 1970 y 2000. El efecto del liderazgo en logros académicos resultó en la denotación de un paralelismo en cuanto a las características y el contexto de implementación. Además encontraron que esta asociación con el nivel de logro se obtenía cuando los directivos y docentes desarrollaban una serie de rasgos como parte de sus responsabilidades en la escuela. Con ese sustento se diseñaron cursos de capacitación, en los que se enfatizaban los rasgos distintivos de los directivos y docentes como líderes escolares, pero con un trasfondo pragmático de la situación escolar.

En Latinoamérica la solución de la problemática se ha diseñado más con bases conceptuales teóricas que empíricas. La oferta ha sido amplia, tanto por parte de los ministerios de educación como de fundaciones y organismos multilaterales.

Es evidente que a través de los años han operado distintos modelos y teorías sobre liderazgo que han propiciado las diferentes formas de superación que se adecuan a los contextos educativos de la educación superior y de otros niveles educativos; educación que ha variado e influye de manera determinante en la complejidad del trabajo propio del docente universitario. En ese sentido, el objetivo de la revisión consiste en describir los modelos elaborados y estilos educativos en los docentes, todo lo cual puede servir de referente y antecedente para la elaboración de una propuesta encaminada a lograr el liderazgo escolar desde la clase y en otros espacios donde se concreta el proceso formativo.

En lo que se refiere a los estilos de liderazgo en el campo educacional; las investigaciones indican que el concepto se ha venido trabajando desde la década de los años 30, pero el

interés por el conocimiento de esta temática por parte de sociólogos, educadores y psicólogos surge con mucha fuerza en la última década del siglo XX.

A partir de los diversos estilos existentes, se pueden diferenciar distintos enfoques teóricos o modelos que han abordado el estudio del liderazgo en general. Entre los más frecuentes, los de las teorías de los rasgos y caracteres, conductuales, de contingencias, situacionales, transaccionales y transformacionales. Incluso en los últimos años han surgido planteamientos diferentes, como los relacionales, referidos al liderazgo facilitador, persuasivo, carismático, sostenible o visionario. Por tal razón, se particulariza, con más detalles, en cada uno de dichos modelos:

- **El modelo de intercambio o modelo transaccional** de liderazgo de Hollander que se materializa desde una perspectiva tradicional. Este modelo está basado en la bivalente vertical. La filosofía que subyacente es que el liderazgo está dado en un intercambio de relaciones entre el líder y los subordinados y viceversa.

El líder y cada subordinado determinan lo que cada uno espera del otro; este conjunto de expectativas es resultado de los comportamientos de ambos, los cuales están regulados por expectativas, negociaciones, y así sucesivamente. La transacción o intercambio, la premiación contingente por buen desempeño, es lo que ha sido a menudo enfatizado como liderazgo efectivo.

El líder transaccional afecta la motivación del seguidor por el intercambio de premios y por el establecimiento de una atmósfera en la cual hay una percepción de uniones más cercanas entre esfuerzos y resultados deseados. De acuerdo con el criterio de este enfoque, él es un diagnosticador psicológico sensible, que discierne exactamente las necesidades y expectativas de sus subordinados y responde a ellas en consecuencia (Popper, 2000).

Las teorías transaccionales se concentran en los efectos del comportamiento del líder sobre el conocimiento de los seguidores, motivaciones y desempeño. Entre el líder y los seguidores es posible identificar comportamientos como recompensas contingentes, las cuales contratan el intercambio de recompensas por esfuerzo y de acuerdo con niveles de desempeño.

Esta teoría asume que la gente se motiva por la recompensa y el castigo, ya que, según ésta, los sistemas sociales trabajan mejor cuando existe una clara cadena de mando.

Cuando el líder transaccional asigna trabajo a los subordinados, se considera que éstos son responsables por el trabajo; tanto si o no, ellos posean los recursos para llevar a cabo las

tareas encomendadas. Cuando las cosas no llegan a resultados positivos, entonces el subordinado es considerado como el que cometió la falta personalmente y es en consecuencia, penado por ella, como también son recompensados por el éxito.

La principal limitación de este modelo es el de asumir que el ser humano es sólo racional, una persona quien únicamente necesita motivaciones materiales o simples recompensas y fuera de ella, su comportamiento es predecible. El fundamento subyacente psicológico es el conductismo.

- **El modelo de contingencia de Friedler** (1967) parte del hecho de que la mayor o menor efectividad de los diferentes tipos o formas de dirección y liderazgo ejercidos depende de determinado número de factores interrelacionados de la situación en que se ejercen. Por tanto, es irreal tratar de encontrar el tipo de dirección ideal, capaz de tener éxito en todas las situaciones.

Según este modelo, no existe una única manera correcta de dirigir a las personas. El enfoque de contingencia para el análisis de los problemas de dirección, se centra esencialmente en el análisis de los diversos factores de los que depende la eficacia directiva y en qué forma, cuáles técnicas, métodos o estilos en determinada situación y en un momento y circunstancias particulares contribuirán a la obtención de las metas. Este modelo se sustenta en la teoría de los sistemas (se origina de éste), enfocándose en detalles referidos a las relaciones entre los subsistemas del sistema, buscando definir aquellos factores que resultan cruciales para un aspecto o una tarea específica y aclarando las interacciones funcionales entre ellos.

Este modelo constituye un intento para evaluar los múltiples factores activos en cualquier situación, y estableciendo patrones y relaciones definidas entre ellos, que pueden servir como pautas para otras situaciones similares que se presenten en el devenir.

- **El modelo situacional de Hersey y Blanchard** (1988) identifica tres fuerzas que conducen a la acción en el liderazgo: las fuerzas de la situación, las de los seguidores y las del líder. Los líderes no sólo toman en consideración la perspectiva de que un seguidor acepte una sugerencia, sino también las consecuencias de sus acciones. Por ejemplo, es más probable que un líder cambie su estilo a uno más autoritario si considera que el fracaso de la acción puede tener consecuencias graves.

**Según el modelo de Hersey y Blanchard, los líderes:**

- Pueden cambiar sus métodos de liderazgo.
- La efectividad depende de cómo su estilo se interrelaciona con la situación.
- La madurez (aceptación de la responsabilidad por sus acciones) y el nivel de preparación (capacidad) de un subordinado para hacer una determinada tarea son los factores

situacionales más importantes.

- El estilo de liderazgo debe ser seleccionado de acuerdo con la madurez de los seguidores y su nivel de preparación.

Este modelo utiliza las mismas dimensiones utilizadas por Friedler (1967) esto es, el enfoque en la tarea y en las relaciones. En función de ellas, se hacen explícitos cuatro comportamientos del líder que van cambiando de acuerdo con el nivel de madurez de los seguidores.

Si bien el modelo ha sido criticado en los mismos términos que el transaccional, ya que enfatiza su preocupación por los resultados que son dimensiones a nivel de actitudes, hoy día es ampliamente utilizado en las intervenciones de consultoría para la detección de los estilos de liderazgo y para medir la eficacia de los mismos.

- **La teoría o modelo de la trayectoria-meta** de House (1971) establece que las funciones del líder están dadas, en esencia, en aumentar las recompensas personales a los subordinados, que les permitan alcanzar su satisfacción, a través de la obtención de metas laborales, por lo que sigue la misma línea del modelo de contingencia. La función del líder está en hacer que el camino a las recompensas sea más fácil de recorrer (clarificándolo, reduciendo los obstáculos y los engaños), aumentando las oportunidades de satisfacción personal durante el recorrido.

El término trayectoria-meta, se aplica según la idea de que los líderes eficaces aclaran la trayectoria, para ayudar a sus seguidores a alcanzar las metas de trabajo. De acuerdo con ella, el comportamiento de un líder es motivacional según el grado en que:

- Haga que la satisfacción de las necesidades del subordinado dependa de su desempeño eficaz.
- Proporcione la capacitación, dirección, apoyo y recompensas que son necesarios para tal desempeño.

Para comprobar estas afirmaciones House (1971) identificó cuatro comportamientos de liderazgo: el directivo, el apoyador, el participativo y el líder orientado a la realización, suponiendo que todos ellos son flexibles y aptos para asumir cualquiera de los comportamientos correspondientes, o todos, según la situación que se les presente.

La teoría, al respecto, señala que el comportamiento del líder será ineficaz cuando resulta redundante con las fuentes de estructura ambiental (estructura de la tarea, sistema formal de autoridad, grupo de trabajo) o cuando es incongruente con las características del subordinado (control de sí mismo, experiencia, habilidad percibida).

Las perspectivas futuras del modelo de la trayectoria-meta, apuntan en la dirección de una mayor investigación que lleve a reforzar, refinar y ampliar sus premisas incorporando algunas variables moderadoras adicionales y despojarse de su sesgo conductual.

- **El modelo de líder-participación de Vroom y Jago** (2003) relaciona el comportamiento y la participación del liderazgo en la toma de decisiones. Reconoce que la estructura de la tarea tiene exigencias variadas para actividades habituales y no habituales. Estos investigadores sostienen que el comportamiento del líder debe ser preciso, para que refleje la estructura de la tarea.

Éste es más bien un modelo normativo ya que proporciona una serie secuencial de reglas que deben respetarse para determinar la cantidad de participación deseable en la toma de decisiones, según es dictada por diferentes tipos de situaciones.

Los estudios que pusieron a prueba la versión de los autores mencionados, han sido de apoyo a la comunidad científica; no obstante, su complejidad está dada en una limitación importante para su instrumentación como guía cotidiana.

- **El modelo transformacional**, por sus aplicaciones al ámbito educativo, aparece como una reconceptualización de los años ochenta, en el cual se habla de un liderazgo carismático, visionario, transformativo, más flexible e inclusivo, comunitario y democrático.

En lugar de hacer énfasis en su dimensión de influencia en los seguidores o en la gestión, se orienta en la línea de ejercer el liderazgo mediante significados (visión, cultura, compromiso, etc.) de un modo compartido con los miembros, inspirándolos en un sentido más alto a los propósitos inmediatos.

- **Liderazgo que, según Leithwood** (2004) es el más idóneo para las organizaciones que aprenden, ya que favorece las metas comunes y compartidas. Además, promueve el compromiso colectivo hacia una renovación regular de las metas y valores de la organización e impulsa modos y procedimientos más efectivos y eficientes para llevar a cabo los procesos.

Este modelo se separa sensiblemente de la imagen del liderazgo pedagógico o instructivo, que surgió dentro de las investigaciones llevadas a cabo sobre “escuelas eficaces” y que se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (incluida la supervisión).

Por todo lo señalado y debido a que en la experiencia cotidiana de muchas universidades, donde existen relaciones burocráticas y jerárquicas entre directivos y profesores, normas

estrictas, órdenes categóricas e inexistencia de decisiones consensuadas, el liderazgo transformacional puede ser una respuesta para organizaciones educativas que aprenden.

Dicho en otros términos, y para utilizar las palabras de Sergiovanni (2001), con este modelo, a la fonética del liderazgo (qué hace el líder y con qué estilo) se ha de añadir la semántica (qué significa para los demás esa conducta y qué acontecimientos se derivan de ella), porque limitarse a la primera supone entender que un líder eficaz es quien consigue que sus seguidores hagan algo; pero, profundizar en la segunda, conlleva a entender que la eficacia de un líder está en su capacidad para hacer la actividad significativa a los demás [...] dar a los otros un sentido de comprensión de lo que están haciendo y, sobre todo, articularlo de modo que puedan comunicar sobre el significado de su conducta.

Central a esta concepción es, entre otras, la consideración de que el líder ha de articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos su asentimiento y compromiso. El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras sino que influye en la cultura de la organización para cambiarla.

Una idea básica en esta concepción es la del importante papel que ha de desempeñar el líder, en promover y cultivar una visión que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas. Para describir este tipo de liderazgo se cuenta con dos grandes conceptualizaciones; mientras que autores como Burns (1978) o Bass (1985) desde el campo no educativo, desarrollan la imagen transformativa como un estadio superior del “transaccional”; desde el ámbito educativo, Leithwood y Louis (1999) la presentan como una superación del liderazgo “instructivo”.

Las investigaciones acerca del liderazgo transformacional indican que los procesos emocionales son tan importantes como los racionales y que las acciones simbólicas son tan importantes como los comportamientos instrumentales.

Otros modelos sobre teorías del liderazgo se basan en la teoría de rasgos, teoría conductual, teoría situacional (o de contingencia), teoría transformacional, teorías de liderazgo motivacional y teorías modernas de liderazgo, que pasamos a caracterizar a continuación.

## 6. MODELOS CARACTERÍZALES Y DE RASGOS

De acuerdo con las características de esta teoría, Mendoza (2005) señala que la investigación de rasgos predominó en el análisis del liderazgo desde finales de la Primera Guerra Mundial hasta después de la Segunda. Diversos estudiosos realizaron aportes interesantes del liderazgo, proponiendo rasgos universales del líder.

Uno de sus principales autores, Gardner exsecretario de Salud, Educación y Bienestar Social de Estados Unidos y profesor de la Universidad de Stanford sostiene que las cualidades para un líder son las siguientes:

- Vitalidad física y energía.
- Inteligencia y juicio orientado a la acción.
- Deseos de aceptar responsabilidades.
- Competencias en las tareas.
- Comprensión de los seguidores y sus necesidades.
- Habilidad para tratar a las personas.
- Necesidad de realizarse.
- Habilidad para motivar a las personas.
- Valor y resolución.
- Honradez.
- Determinación.
- Seguridad en sí mismo.
- Asertividad.
- Adaptabilidad/flexibilidad.

En esta línea, otro autor es Kouzes y Posner (2003), que en el libro “The leadership Challenge”, establecen que los valores más buscados por los superiores en un líder son cuatro: integridad, visión de futuro, inspiración y competencia. Otras cualidades preferidas son: energía, altura, capacidad cognoscitiva general y en menor medida las habilidades técnicas particulares y conocimientos sobre la tarea de un grupo.

Estas teorías integran aspectos que abarcan estudios sobre los rasgos y características del líder. De alguna manera engloban aspectos del líder que se pretenden generalizar y dar sus conclusiones al respecto; es por eso que pueden abarcar un enfoque universalista.

Estas teorías caracteriales o de rasgos son aquellas en donde el punto de estudios radica en los rasgos y características del líder. Se distinguen dos modelos específicos que son:

-

## 6.1. La teoría del Gran–Hombre

Esta teoría se centró en estudiar las características personales de “Grandes hombres”. Siendo una observación y descripción minuciosa de las características de los hombres con mayor éxito en la historia. Siendo el objetivo de ésta teoría el buscar la esencia característica de grandes hombres, lo importante era poder reconocer los atributos que los distinguían de los seguidores, teniendo capacidades que se consideraban innatas para poder dirigir y persuadir a grandes multitudes.

El sociólogo alemán Max Weber fue uno de los primeros en utilizar el término carisma para identificar una forma de influencia que no estaba basada en sistemas de autoridad tradicional, legal o racional, sino más bien con base a la percepción de los seguidores de que el líder es una persona con cualidades extraordinarias, poseedoras de un don divino.

El líder es considerado como una raza aparte, como alguien absoluto que posee características únicas que lo hacen ser diferente de los demás.

El carácter universalista pretendía englobar las características de las grandes hombres como algo homogéneo y que se puede aplicar a todos los contextos, lo cual tuvo gran oposición por el punto de vista del enfoque conductual de liderazgo; ya que no todos los líderes pueden compartir características comunes que se pueden aplicar indistintamente en cualquier aspecto histórico, político, económico, organizacional y social.

En cuanto al tipo de poder identificado en los estudios referidos a los grandes hombres, se encuentra una referencia carismática que apoyaba a la solidaridad del seguidor con el líder.

## 6.2. Teoría de los rasgos

Esta teoría se ocupa de analizar si los líderes se diferencian de sus seguidores en cuanto a rasgos de su personalidad y características psicológicas. Estos estudios de los rasgos fueron más específicos; ya que integraron las características rasgo por rasgo. De manera similar a la teoría del gran hombre, las conclusiones de la teoría de los rasgos no tienen gran fuerza, consistencia y connotación objetiva generalizada.

Las distintas aportaciones de los principales exponentes se describen a continuación. Así, Stodgill (1974) menciona algunos aspectos que se relacionan con las capacidades del liderazgo siendo:

- Rasgos físicos tales como: la energía, la apariencia, la altura, los rasgos personales y de



compleción.

- La inteligencia y la habilidad que corresponden con: la destreza, el poder de captación, el poder de retención e intuición.
- Con respecto a la personalidad reconoció: la adaptabilidad, la agresividad, el entusiasmo, la confianza en sí mismo, la seguridad, el aplomo, la diplomacia, la negligencia, el poder de convencimiento, la dedicación, etc.
- Identificó algunos aspectos relacionados con las tareas tales como: iniciativa, persistencia, impulso de relación, creatividad, dedicación en la ejecución de las tareas y motivación.
- Reconoció algunas características sociales tales como: la cooperación, la habilidad administrativa, habilidad interpersonal, ser sociable, ejercer algún tipo de liderazgo, habilidad en cuanto al manejo de los grupos, ser imparcial entre los problemas que se presentan, participación activa dentro del grupo y saber escuchar a los demás

Entre las limitaciones de esta teoría cabe destacar que no todos los líderes poseen todos los rasgos, mientras que muchas personas que no son líderes pueden poseer la mayoría de ellos (Koontz y Weihrich, 1988). Asimismo Cardona (2000) y Mendoza (2005) denuncian el carácter universalista de esta teoría, dado que pretendía englobar las características de los grandes hombres y mujeres como algo homogéneo aplicable a todos los escenarios.

Robbins (2004) y Mendoza (2005) presentan cuatro limitaciones a esta teoría: a) en todos los escenarios no existen rasgos universales que adviertan el liderazgo; b) los rasgos pronostican mejor el comportamiento en realidades débiles que en las fuertes; c) no hay conclusiones claras con las cuales desvincular causas de efectos; d) no se preocupa por diferenciar entre líderes eficaces e ineficaces, sino que, prevé la aparición del liderazgo, a través de los rasgos.

### **6.3. Modelo Conductual**

En oposición a la teoría de los rasgos se promovió en los investigadores toda una visión nueva dirigida hacia el estudiar las conductas propias de los líderes. Lo anterior, justificó el analizar en forma continua las conductas tanto del líder como de los seguidores.

Con el desarrollo del enfoque conductual al liderazgo, se pretendió comprender la naturaleza del liderazgo y su aplicación práctica.

En este sentido, se persiguió el detectar los determinantes conductuales decisivos del liderazgo, para poder posteriormente entrenar a las personas para que se conviertan en líderes.

Esta teoría estudia las conductas propias de los líderes y pretende detectar las determi-

nantes conductuales del liderazgo; lo que distingue a los líderes de los que no lo son, son sus conductas.

Las primeras investigaciones fueron realizadas en la Universidad Estatal de Ohio e identificaron dos categorías determinantes del éxito de un líder (Kirkpatrick y Locke, 1991).

Esta corriente considera que lo que impacta del líder a sus seguidores son los comportamientos, más que las características personales. Los principales estudios que sustentan este modelo son:

- **Ohio State University** que analizó los efectos de dos dimensiones de la conducta del líder: consideración y estructuración inicial. La primera dimensión mencionada requiere que el líder tenga conciencia y sensibilidad acerca de los intereses, sentimientos e ideas de los integrantes de su grupo. Cuando el grado de consideración hacia los subordinados es alto por parte del líder, éste generalmente se presenta amistoso, con una comunicación abierta, prefiere el trabajo en equipo y se preocupa por el bienestar de los demás. La segunda dimensión implica una cuidadosa atención en las tareas y metas. Los líderes que gozan de una estructuración inicial alta generalmente dan instrucciones y señalan fechas límites precisas y explícitas de terminación de las tareas.
- **University of Michigan**, los cuales concluyen que el comportamiento de los líderes puede dividirse en dos: el centrado en el trabajo y el enfocado a los empleados. Ésta última conducta lleva a mayor eficacia en el trabajo.
- **La rejilla administrativa** surge de los estudios anteriores; la desarrollaron Robert Blake y Jane Mouton quienes establecieron en forma gráfica las características de los líderes a partir de las dimensiones estudiadas en dichas investigaciones.

## 6.4. Estudios de la Universidad de Harvard

Bales, de la Universidad de Harvard, trabajó mucho en el estudio del comportamiento de grupos pequeños. La mayor parte de los grupos estudiados fueron grupos experimentales de estudiantes y ningún gerente.

A pesar de sus limitaciones en términos de la aplicación de sus hallazgos, su trabajo produjo algunos resultados asombrosamente similares a las de Ohio y Michigan.

Se encontró que en grupos pequeños emergen dos tipos muy diferentes de líderes. A uno lo denominaron el líder de tarea caracterizado por aquellos que hablan más y que prestan sugerencias; al otro lo denominaron el líder socioemotivo representado por quienes facilitan que otros hablen y que ofrecen apoyo psicológico. Todo integrante de un grupo debe ser de uno de las dos características arriba mencionadas; nunca ambas. El líder de tarea y el líder

socioemotivo son dos especies diferentes.

La ausencia de estudios sobre este modelo ha constituido una de las grandes falencias. Este enfoque se centró excesivamente en el análisis de las conductas que los líderes utilizan para ser efectivos en determinados contextos.

El grid gerencial de Blake y Mouton inventaron una representación gráfica de la concepción bidimensional del estilo de liderazgo. Propusieron una Cuadrícula Gerencial basada en los estilos de “interés por la gente” e “interés por la producción”, rejilla que en esencia representa las dimensiones de consideración e inicio de estructura descubiertas en la Universidad de Ohio o las dimensiones de orientación al empleado y orientación a la producción, aportadas por los estudios de la Universidad de Michigan.

## **6.5. Modelo Situacional (Contingencias)**

El poseer ciertos rasgos o comportamientos no garantiza la existencia del líder. En este aspecto, esta teoría rompe con los esquemas y plantea que todas las situaciones requieren de liderazgo. El líder está expuesto a un contexto en donde se desarrolla con sus seguidores, por lo tanto, esa variedad de situaciones hace que la teoría surja como un liderazgo eficaz dependiendo de la situación.

Esta teoría está sustentada por las investigaciones realizadas por Fiedler (1967), Vroom y Yetton (1973), Evans (1970) y House (1971), entre otros. En este enfoque, los autores plantean que quien quiera ejercer como líder debe ser capaz de captar con rapidez las peculiaridades de las diversas situaciones con que se encuentre y seleccionar para cada una de ellas el estilo de liderazgo más apropiado (Palomino, 2009).

En el marco de esta teoría no existe un solo tipo de liderazgo, sino un estilo que se adecue a cada una de las situaciones y opere en el contexto para ser efectivo (Palomino, 2009). Entre los factores que están relacionados e influyen desde la perspectiva de esta teoría están la formación del seguidor, las necesidades de autorrealización del seguidor, la experiencia y la madurez. Por lo tanto, en este enfoque se empieza a considerar la relación existente entre el líder y el seguidor, desde la perspectiva en que ambos influyen en el estilo de liderazgo.

Un aporte fundamental para esta teoría fueron los modelos de Fiedler (1967), Hersey y Blanchard (1969). Fiedler fue uno de los primeros investigadores de liderazgo en sostener que un líder debe ser contingente, es decir, que depende de las características del líder y la situación. En este modelo se señala que muchos individuos son líderes en una situación y no tanto

en otras.

El liderazgo situacional estudia tres elementos: el líder, el seguidor (colaborador) y la situación en sí. De ahí que las teorías situacionales estudien los aspectos conductuales del liderazgo. Para Hersey y Blanchard (1969) el liderazgo situacional se fundamenta en la interrelación entre un cúmulo de dimensiones: el comportamiento o conducta hacia la tarea, el comportamiento o conducta hacia la relación, y el nivel de disposición o madurez que muestran los seguidores para una tarea específica. En este caso se entiende por dimensión: el aspecto del modelo que tiene como característica la capacidad de asumir diferentes valores, tanto cuantitativos como cualitativos. Los autores de este modelo, más reconocidos son:

- House, con la teoría Camino-Meta, que se centra en la motivación y su relación con los tres elementos mencionados. Por ejemplo, los líderes tienen éxito cuando logran motivar a sus seguidores, de ahí que una de las tareas fundamentales del líder es motivarlos. Para ello debe tener en cuenta los siguientes factores en los seguidores:
  - Su punto de vista
  - Eficacia
  - Expectativas
  - Equidad en las recompensas.
  - Especificar las funciones.
- Chemers y Ayman (1993) que señalan que un liderazgo efectivo depende de la interacción de las cualidades del líder con las demandas de la situación. Fiedler (1993) que sostiene que las acciones de los grupos o de la organización dependen no sólo del líder, sino de la situación.
- Hersey y Blanchard seleccionan cuatro estilos de liderazgo situacional:
  - El directivo: que se caracteriza por dirigir altamente la tarea y estimular poco la conducta de relación. Asigna tareas y trabaja muy estrechamente con el colaborador. En general es un experto en determinada área, programa y guía la ejecución. Él toma las decisiones. Este estilo de liderazgo es bueno para grupos con bajo nivel de competencia, compromiso y motivación hacia las tareas.
    - El tutorial o de apoyo: hay una tendencia a dirigir la tarea y estimula mucho la relación. Además fundamenta las actividades que manda realizar, pide sugerencias y fomenta el desarrollo de las personas. Este estilo es adecuado con grupos con poca habilidad, pero muy motivados.
    - El participativo se caracteriza por un comportamiento bajo hacia la tarea y ser un gran motivador. Apoya y estimula los esfuerzos de sus seguidores en relación a la tarea. Este tipo de liderazgo es adecuado con grupos que tienen las habilidades, pero poco motivados para utilizarlas.
    - El estilo delegativo: el líder se caracteriza por un bajo comportamiento hacia la

tarea y la relación. Éstas las realiza principalmente el grupo, el cual tiene la responsabilidad de su propio desempeño, de la toma de decisiones y de la solución de los problemas.

- Este estilo de liderazgo es bueno cuando se trabaja con grupos maduros, con alto nivel de capacidad y motivación. (Gorrochotegui,1997)

## **6.6. Teoría atributiva**

Los autores Lord y Maher (1991) apoyan la teoría de que el liderazgo es un proceso atributivo producto de una percepción social en que la esencia del mismo es el ser percibido como líder por los otros. Un líder será considerado como tal si las conductas o características de él son percibidas por sus seguidores como coincidentes con los prototipos internalizados por ellos (o sea si hay coincidencia entre el prototipo ideal y el real). Esto se encuentra íntimamente relacionado con la idiosincrasia de los seguidores, o sea que va a depender del grupo social y de la población en que se encuentre el líder.

## **6.7. Teoría emergente**

Esta teoría se orienta principalmente al liderazgo transformacional. Este estilo de liderazgo se da cuando los líderes transforman a sus seguidores. En este sentido, este estilo propone que se realice a través del logro de los seguidores en la medida que éstos están plenamente conscientes de la importancia que sus puestos tienen para la organización. Asimismo, los líderes transformacionales logran que los seguidores estén conscientes de las necesidades personales de crecimiento, desarrollo y realización. Estos líderes motivan a los seguidores a que trabajen bien, no sólo para el beneficio de la organización, sino también para el beneficio individual (Jones y Gorge, 2010).

El liderazgo transformacional se genera cuando los líderes y seguidores se elevan unos a otros a los niveles más altos de los valores y las motivaciones.

Para Bass (1985), el líder transformador es el que motiva a los seguidores a hacer más de los que se esperaba que hiciera. Según este autor, el liderazgo transformacional consiste en cuatro factores: el carisma o influencia idealizada, el liderazgo de inspiración o motivación, la estimulación intelectual y la consideración individual.

Burns (1978) elaboró una teoría sobre el liderazgo transformacional. Ésta entiende el liderazgo como un proceso de influencia en el cual los líderes influyen sobre sus seguidores. Es decir, el liderazgo es entendido como un proceso compartido con varios líderes de diferentes niveles de una misma organización, por el contrario el liderazgo carismático suele tener el foco sobre la personalidad individual de determinados líderes.

## 7. EL LIDERAZGO EN LA GESTIÓN DIRECTIVA

Uno de los objetivos que se persigue a la hora de proponer un modelo u otro de gestión de los centros educativos es el de lograr una mejora en la calidad educativa. Además, con frecuencia se establece una relación entre la calidad educativa y los modelos de liderazgo. Existe un amplio consenso en la reciente literatura pedagógica internacional en que el liderazgo en los centros educativos es uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad educativa (OCDE, 2012). El Informe TALIS (OCDE, 2009), titulado Desarrollo profesional de los profesores, una comparación internacional y europea que está basado en una encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje realizada a docentes de 23 países, señala que una política escolar en la que se informa a los profesores sobre su rendimiento está muy ligada a su desarrollo profesional y al ambiente de trabajo del centro educativo.

Así, al ser el liderazgo pedagógico uno de los medios fundamentales para mejorar la calidad educativa, se considera el liderazgo del profesor como uno de los principales cometidos en la gestión de los centros educativos.

La vigencia del liderazgo y la educación como tema de investigación se muestra en un gran conjunto de publicaciones, que han ido en aumento en la última década (MacBeath y Cheng, 2008; Harris, 2009; Leithwood y Louis, 2011; Bolívar, López y Murillo, 2013; Argos y Ezquerro, 2013).

Las definiciones se han centrado en la gestión de recursos –liderazgo administrativo o gerencial–; o bien, en el objeto clave la organización –liderazgo distribuido, compartido, democrático, participativo o paralelo–. En la actualidad se insiste en resaltar el foco de atención del liderazgo en las organizaciones educativas: liderazgo transformacional, instruccional, educativo o pedagógico, para el aprendizaje, centrado en el aprendizaje, para la justicia social (MacBeath y Townsend, 2011). El centro es el papel de los líderes escolares o directivos. En todas estas propuestas, ¿dónde podríamos situar el liderazgo del profesor?

Un modo de tratar esta cuestión es entender que el liderazgo del profesor se refleja en que llegue a ser un directivo, es decir, en las características y competencias necesarias para convertirse en director o en rector, que son las figuras habituales que representan a los líderes escolares, diseñando programas de formación. Numerosos estudios son ejemplo de este planteamiento, como el de Hué, Esteban y Bardisa (2012). Sin embargo, el interés radica en comprender cómo un docente puede ejercer un liderazgo propio, como profesor. Esta consideración se abre paso en los planteamientos del liderazgo instruccional, el liderazgo pedagógico o el liderazgo para el aprendizaje, compartido o distribuido. Estos diversos tipos de liderazgo coinciden en estimar al profesor como instrumento clave de la mejora de la enseñanza y

el aprendizaje, y mantienen como uno de los principales objetivos de su trabajo de gestión el lograr su desarrollo profesional.

El crecimiento de la autonomía en los centros educativos (OCDE, 2009) supone un cambio en el tipo de liderazgo, ya que los líderes educativos tienen un nivel más elevado de responsabilidad y de rendimiento de cuentas. Por ello, se hace necesaria más que nunca la creación de estructuras de liderazgo efectivo, capaces de impulsar y ejecutar los proyectos educativos de centro de forma eficiente, para que su proyección llegue, finalmente, al núcleo fundamental de toda acción educativa: el trabajo del aula con los estudiantes. Y en este camino, los profesores son un elemento clave. La promoción del desarrollo del profesorado se perfila, entonces, como una de las tareas principales de los directivos.

## **7.1. Concepto de liderazgo del profesor**

En las investigaciones sobre liderazgo y educación no está tratado explícitamente el tema del liderazgo del profesor, o se lo señala apenas como un asunto destacable, a pesar de que el profesorado es uno de los elementos principales tenidos en cuenta al describir las tareas o funciones del líder.

Tampoco en los diseños y las proyecciones del liderazgo instruccional, del distribuido y del pedagógico o para el aprendizaje, se define de forma expresa el liderazgo del profesor, aunque se alude a él indirectamente de dos modos: en la insistencia en que el liderazgo no es sólo una virtualidad del director, y en la descripción de las tareas del liderazgo, tanto instruccional como pedagógico o centrado en el aprendizaje, ya que se cuenta para su ejecución con la agencia del profesorado. En una mentalidad de introducir una gobernanza más compartida en las instituciones educativas, la participación de los docentes es un valor importante, ya que, por razones de eficacia, el director no puede llegar a todo únicamente con su trabajo; y por razones de eficiencia, el buen profesor es el experto sobre la enseñanza y el aprendizaje. Vamos a mostrarlo con algunos ejemplos de los estudios de los tipos de liderazgo.

## **7.2. Liderazgo instruccional**

Con el liderazgo instruccional que surge con esta denominación en la década de 1970, con más vigencia en los 80, se hace hincapié en que los líderes giren su atención desde los aspectos gerenciales a los resultados académicos. Dos décadas después se insiste en que éste es el papel del director, cuya gestión debería centrarse en el proceso educativo en la institución, teniendo como primer interés los mejores resultados de los alumnos al compás de las exigencias marcadas por las políticas educativas (MacBeath y Townsend, 2011). En la década de 1990, en paralelo a los postulados del liderazgo compartido, se reformula la concepción

del liderazgo instruccional: la idea del director como líder de líderes se extiende, entendiendo con esta proposición que los directivos ejercen un liderazgo colaborativo con otros miembros de la comunidad educativa, entre los que se destaca al profesor.

Según esta noción de liderazgo, los profesores y los directivos trabajan y reformulan de manera conjunta las mejoras del currículo, de la enseñanza y de la evaluación.

Se considera al profesor como líder, en el aula y fuera de ella, porque influye en la creación de una cultura que promueve el aprendizaje y una organización al servicio del aprendizaje. Los profesores, considerados líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje, desarrollan mediante su trabajo comunidades de aprendizaje, inspirando prácticas de excelencia y participando con compromiso en el impulso de la escuela (Pounder, 2012).

### **7.3. Liderazgo distribuido**

La modalidad de liderazgo distributivo responde a un contexto en el que confluyen cambios organizativos, la atención a la dinámica de las interacciones sociales, la configuración del trabajo en red, el flujo en horizontal y vertical del conocimiento, la información y la comunicación.

La clase de liderazgo se plantea como un paso más adelante del liderazgo compartido o colaborativo, al proponerlo con dos propósitos. Por un lado, se subraya un modo de organización en la que hay más líderes que directivos, posición que puede haberse dado bajo la denominación de liderazgo compartido y que se resalta más en las tentativas del liderazgo distribuido, es decir, se vislumbra como preferente una configuración de interacciones entre líderes, seguidores y situación. Por otro lado, se sostiene el liderazgo distribuido como una estructura conceptual y analítica que se aplica para dilucidar cómo potenciar y obtener toda la riqueza posible de esas interacciones sociales (Harris, 2009). Existen evidencias empíricas de que este tipo de liderazgo repercute en el desarrollo positivo del profesorado y facilita la constitución de comunidades de aprendizaje.

El director no puede ser, en la mayoría de los casos, un “superagente” de la instrucción. En los estudios sobre el liderazgo distribuido aparece más definido el papel del profesor, quien como experto hace de mentor de otros profesores y puede adoptar decisiones sobre la enseñanza. No obstante, no encontramos una definición clara del liderazgo del profesor en este contexto. Por otra parte, se le reconocen otros roles además del de impartir clases, sin formar parte del equipo directivo.



## 7.4. Liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico parece el punto de llegada del liderazgo instruccional. Se plantea como una visión más amplia del desarrollo del aprendizaje, una perspectiva ecológica en la que se incluye a más sujetos que los estudiantes y más asuntos que los resultados del alumnado y de la enseñanza. Se relacionan aprendizaje con organización, profesionalidad y liderazgo (MacBeath y Townsend, 2011).

El liderazgo pedagógico o para el aprendizaje, es una denominación con la que se intenta señalar que los directivos, además de trabajar sobre cómo mejorar los resultados de los alumnos, impulsando el desempeño de todos los miembros del centro educativo, especialmente el de los profesores, se involucran directamente en las tareas necesarias para esta mejora. Por esa razón, requieren un profundo conocimiento del aprendizaje y del contexto (Mulford, 2010).

En los estudios del liderazgo pedagógico se diferencia el liderazgo de los directivos del de la comunidad escolar, y se insiste en que los primeros tienen que compartir liderazgo con los docentes (Bolívar, López y Murillo, 2013). Se plantea no dejar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el trabajo individual de profesores motivados por las mejoras educativas, sino que, más bien, lo eficaz y sostenible a lo largo del tiempo es trabajar en colaboración, compartiendo en la organización educativa unas metas y una comprensión de qué es y cómo se proyecta la educación de calidad. El directivo debe promover una nueva profesionalidad docente que integre el desarrollo de cada profesor y el desarrollo colegiado. El líder, entonces, provee dirección y ejerce influencia para crear las condiciones en las que sea posible trabajar bien la enseñanza y lograr un buen aprendizaje.

Pensamos que en la defensa del liderazgo pedagógico se está hablando de manera implícita de que el docente es también un líder, con el que se cuenta para impulsar las mejoras de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, y participar de ellas, así como del desarrollo profesional de sus pares.

## 7.5. Desarrollo profesional del profesor y liderazgo

En algunos modelos de desarrollo profesional del profesorado se puede apreciar indicaciones de lo que puede constituir el liderazgo del profesor. Empeñarse en la enseñanza y el aprendizaje es el elemento que enfoca el rol de los profesores como líderes que trabajan con otros, como miembros vitales de la comunidad para situar a la escuela en el mejor lugar (MacBeath, 2012). Las características que se describen como rasgos de un desarrollo profesional coinciden en gran parte con las que se dicen de un líder escolar, aunque aplicadas a unas

tareas diversas:

- Manejar conocimientos sobre equidad, inclusión y diversidad de la enseñanza.
- Contribuir al desarrollo profesional de los colegas mediante procesos de coaching y mentoring.
- Demostrar una práctica efectiva.
- Hacer feedback.
- Tomar un rol de liderazgo en el desarrollo, la implementación y la evaluación de políticas y prácticas que contribuyan al impulso de la escuela.
- Poseer competencias analíticas, interpersonales y organizativas necesarias para trabajar efectivamente con los equipos de trabajo de la escuela y en el contexto próximo.

Se considera este liderazgo no sólo como el acoger, por delegación del director, una serie de funciones, o participar en el equipo directivo, sino más bien como una cuestión específica de la agencia del profesor. Cuando los profesores, con su aportación, influyen más allá de las clases a colegas, padres y otros agentes educativos, ejercen su liderazgo.

Hay dos modos de comprender el liderazgo del profesor: liderazgo en el aula y liderazgo en el contexto educativo. No son dos perspectivas incompatibles, ya que podrían verse el aula y el contexto como dos caras de la misma moneda –el liderazgo del profesor–, aunque también en la bibliografía revisada indica que se puede incidir más en un aspecto que en el otro.

El líder es aquel que guía a un grupo o colectividad para conseguir unas metas. De acuerdo con la definición de liderazgo aplicada al profesor en el aula, se trata de un proceso particular de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula (Gil y otros, 2013). Ese proceso de influencia del profesor líder en el aula, al que podríamos denominar de manera específica liderazgo docente, discurre en el sentido de crear unas condiciones en el grupo de alumnos que favorezcan el aprendizaje; el profesor es, así, líder del aprendizaje en su aula. Se podría entender como líder si vemos el aula.

La pista fundamental para entrever este interés en prácticamente todos los estudios que han revisado es encomendar a los gestores escolares la urgente tarea de promover el profesionalismo docente. El desarrollo profesional de un docente supondría dos líneas de actividad: trabajo en el aula y trabajo como líder, mientras que los aspectos en los que debería formarse son: conocimientos disciplinares y su correspondiente didáctica, conocimiento pedagógico, conocimiento de las relaciones con los demás agentes educativos, así como del contexto y la actualización de la identidad profesional –misión, sentido de la enseñanza, cultura educativa, sentido de la comunidad y la organización educativas–.

Desde esta perspectiva se ha revisado la investigación en torno al liderazgo del profesor, centrando el interés en aquellos aspectos que pueden ayudar al profesor a ser líder más allá del aula. La perspectiva personal que guía la acción del profesor requiere la identificación de una relación clara de los valores, propósitos y compromisos que concede a su profesión, cómo interpreta las expectativas sociales y las exigencias de la actividad docente. El estudio de la dimensión emocional del liderazgo del profesor puede contribuir a pensar en soluciones que, desde el contexto más cercano, fomenten su motivación, su actitud de confianza y apoyo, sus capacidades para promover la iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas, su compromiso.

#### Cuadro 5. Sobre el concepto de liderazgo

Su conocimiento teórico sigue siendo un cierto misterio.  
Liderazgo no es igual a administración.  
Es un concepto complejo.  
Sus atributos se pueden desarrollar mediante la experiencia, la capacitación y el análisis.  
La eficacia del liderazgo depende, en primera instancia, del acoplamiento entre líder, seguidores y situación.  
Se puede sustituir en diversos ámbitos y situaciones.

## 8. LAS COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA FUNCIÓN DIRECTIVA

Comenzaremos este punto del módulo recordando algunas cuestiones relacionadas con el concepto “Competencia” y sus implicaciones en el desarrollo de la función directiva. Revisamos el concepto “competencia”

Ante la utilización ya generalizada que se hace de este vocablo en todos los aspectos educativos formativos de evaluación y diagnóstico internacional, es imperativo ajustar su significado para acercarlo al análisis de la función directiva.

De acuerdo con Mulder, Weigel y Collings (2008), el primer uso del concepto lo encontramos en el trabajo de Platón (Lysis 215 a, 380 d.C.). La raíz de la palabra es “ikano”, un derivado de “iknoumai”, que significa llegar. El antiguo griego tenía un equivalente para competencia, que es ikanótis (ικανοτης). Se traduce como la cualidad de ser ikanos (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza. Epangelmatikes ikanotita significa capacidad o competencia profesional/vocacional. Esto no debería ser confundido con dexiotis (δεξιότης) que tiene que ver más con la inteligencia, como en la expresión “αμαθία αετά άωφροσύνηζ ωφελιμώτερον ή δεξιότηζ μετά ακολασίαζ” (literalmente “ignorancia junto con sabiduría (es) más útil que la inteligencia junto con la inmoralidad”).

Pero incluso con anterioridad en el tiempo, el Código de Hammurabi (1728 a.C.) menciona un concepto comparable. En el Epílogo, un texto traducido al francés se puede leer: “Telles sont les décisions e justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l’ordre équitable”.

La competencia incluso apareció en latín en la forma de *competens* que era concebido como el ser capaz y fue permitido por la ley/regulación, y en la forma de *competentia*, entendido como la capacidad y la permisión. En el siglo XVI, el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés; en la misma época se data el uso de las palabras *competence* y *competency* en la Europa Occidental. Así que queda claro que el concepto de competencia tiene una amplia historia, por ello no es sorprendente que ser profesionalmente competente, ser suficientemente capaz y poder desempeñar ciertas tareas, haya sido una aspiración a lo largo de los tiempos.

Según la RAE (Real Academia de la Lengua Española), el significado de competencia se asocia a disputa, rivalidad, oposición o contienda entre personas o grupos, pero también significa incumbencia, pericia, aptitud, idoneidad, capacidad para hacer algo o intervenir en un determinado asunto. En este capítulo nos referimos al significado de pericia, de capacidad que podemos decir nace en el campo de la formación profesional y se traslada a todos los ámbitos educativos.

La polisemia de esta palabra puede confundir y por ello hemos de ajustar su significado. Según el trabajo de Vargas, Bas y Pérez (2011), que cita a distintos autores entre ellos a Lévy-Leboyer (2003) y Zabalza (2003), utilizan al referirse a este concepto de competencia, características como: conocimientos, conductas, habilidades personales, aptitudes y actitudes. Estos autores concluyen que la competencia abarca un conjunto de conductas organizadas que se ponen en marcha en una situación precisa. En las competencias se incluyen los conocimientos y la aplicación correcta de los mismos pero también las habilidades personales, las emociones, los valores y el contexto en el que se desarrolla.

Este bagaje de conductas no sólo se adquiere con la enseñanza formal, se adquiere también en la interacción con el entorno y en el conocimiento de uno mismo y sus posibilidades.

Son muchos los autores y organismos que definen lo que se entiende por competencia o enumeran componentes, aspectos que debe tener una competencia.

Para otros autores como Mulder, Weigel y Collings (2008), existen varios enfoques y definiciones del concepto de competencia.

En términos de enfoque, han existido tres tradiciones principales en la investigación sobre la competencia desde mediados del siglo pasado: la conductista o behaviorista, la genérica y la cognitiva. El enfoque conductista pone de manifiesto la importancia de la observación de los trabajadores exitosos y efectivos y de la determinación de qué es lo que los diferencia de aquellos menos exitosos. Este enfoque fue promovido por McClelland y la compañía consultora en la que estaba implicado, Hay-McBer. El Grupo Hay utilizó este enfoque de la competencia en muchas empresas para aumentar sus rendimientos. McClelland (1973) abogó por el uso del concepto de competencia, en lugar del concepto de inteligencia y mostró cómo identificar competencias a través de entrevistas conductistas (McClelland, 1998). En este sentido, las competencias se adquieren a través de la formación y el desarrollo (McClelland, 1998) se fundamentan en la descripción de conductas observables o desempeños in situ.

Las características definitivas del enfoque conductista son la demostración, la observación y la evaluación de los comportamientos o conductas. Las competencias son aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo y pueden ser comunes en otras situaciones. El enfoque conductista o behaviorista tiene muchas connotaciones americanas debido a la teoría del condicionamiento operante que se originó en Estados Unidos. Pero afirmar que el enfoque conductista es típicamente americano es demasiado simplista ya que se ha utilizado ampliamente fuera de Norteamérica al igual que otras perspectivas (por ejemplo, el enfoque humanista para el desarrollo, la educación y el aprendizaje) que también tienen fuertes raíces en los Estados Unidos. Algunos ejemplos más sobre la amplitud de este enfoque son las críticas actuales al proceso de Bolonia o a la armonización en la educación superior que se dice se basa en el modelo de competencia conductista.

El enfoque genérico está más dirigido a identificar las habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños. De nuevo, en este enfoque, se identifican a las personas más efectivas y a sus características más distintivas.

Las competencias determinadas de esta manera se pueden aplicar a diferentes grupos profesionales. Gonczi, Curtain, Hager, Hallard y Harrison. (1995) confirmaron las diversas formas que las competencias genéricas pueden adoptar dependiendo de los contextos o de los lugares de trabajo. Hager (1998) subrayó dos rasgos cruciales de las competencias genéricas: primero, que dirigen la atención hacia enfoques más amplios de la competencia, y segundo, que son sensibles a los cambios en los contextos laborales. La competencia en este sentido, está más relacionada “con un desempeño global que sea apropiado a un contexto particular. No se trata de seguir recetas simplistas” (Hager, 1998, p. 533). La investigación sobre las cinco dimensiones de la personalidad, primeramente elaborada para explicar las variaciones en el desempeño de un trabajo (Barrica y Mount, 1991), así como la investigación sobre las habili-

dades genéricas y básicas en el área de desarrollo curricular

La definición de competencia empleada en el enfoque cognitivo incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño (Weinert, 2001). Este enfoque se utiliza a veces simultáneamente con las habilidades intelectuales o con la inteligencia. Los enfoques cognitivos clásicos que se centran en competencias generales cognitivas incluyen modelos psicométricos sobre la inteligencia humana, modelos de procesamiento de la información y el modelo de piagetiano de desarrollo cognitivo. Una interpretación más estrecha del enfoque cognitivo gira en torno a las competencias cognitivas especializadas. Estas competencias especializadas hacen referencia a un grupo de prerrequisitos cognitivos que los individuos deben poseer para actuar bien en un área determinada. Otra interpretación del enfoque cognitivo es la diferenciación entre competencia y desempeño, primeramente enfatizado por Chomsky (1980). Él definió la competencia lingüística como la habilidad para adquirir la lengua materna; es decir, las reglas en las que se basa el aprendizaje y el uso del lenguaje necesarias para el desempeño lingüístico.

Actualmente, se ha ampliado el concepto de competencia-desempeño hasta abarcar a las competencias sociales o emocionales, de tal manera que la competencia ha reemplazado al término original, inteligencia. No hace falta decir que el enfoque cognitivo sobre el desarrollo de la competencia se yuxtapone al enfoque socio-constructivo, defendido, por ejemplo, por Hodgkinson e Issitt (1995), quienes formularon las directrices más importantes para apoyar el desarrollo de la educación basada en competencias. Estas directrices tienen como objetivo la utilización eficaz de las competencias en la educación, resaltando aspectos esenciales, tales como la enorme importancia de la tutorización, el diálogo continuo entre el estudiante y el tutor, la necesidad de actuar sobre las prácticas así como sobre las tareas multidisciplinares a las que el estudiante tiene que hacer frente. En general, el enfoque socio-constructivo pone el acento en la similitud entre las competencias necesarias para una actuación exitosa en la sociedad (tales como, la competencia del aprendizaje, la cooperación, la solución de problemas, el procesamiento de la información, afrontar la incertidumbre, la toma de decisiones en función de una información incompleta, la valoración del riesgo) y desarrollo de la competencia colaborativa (como sinónimo de aprendizaje socio-constructivo).

Hay que significar que, en las teorías constructivas del aprendizaje nos encontramos, de nuevo, una extensa variación en la conceptualización. No obstante, estas teorías también comparten características comunes: ver, por ejemplo, la publicación sobre los modelos de comunidades innovadoras de conocimiento por Paavola, Lippomem y Hakkarainen (2004). Estos autores revisan el trabajo de Nonaka y Takeuchi (1995) sobre la creación de conocimiento, poniendo énfasis en la importancia de la interacción entre el conocimiento tácito y el

explícito, en la teoría de la expansión del aprendizaje de Scardamalia y Engestöm (1991, 1994) y en el modelo de Scardamalia y Bereiter (2002) sobre la construcción del conocimiento. Así, concluyen que existen grandes similitudes entre estas teorías. El trabajo de Billett (1994) y Billett, Ehrich y Hernon-Tinning (2003) también se puede mencionar aquí ya que se defiende el carácter socio-constructivo en su análisis sobre la construcción del conocimiento en el lugar de trabajo, centrándose en la agencia personal dentro de los contextos socio-organizativos.

Otras definiciones de competencia la encontramos en De Miguel (2006, p.28) que identifica la competencia como el resultado de la intersección de los componentes: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.

Villa y Poblete (2004, p.8) indican que “competencia significa, un buen desempeño en contextos complejos y auténticos”. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores. En esa misma línea, Sarramona (2007, p.32) señala que “las competencias son la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación. Por consiguiente, las competencias tienen una clara vertiente aplicativa, aunque no se agotan con la perspectiva práctica”.

La perspectiva adoptada por Medina (2009) sugiere que la formulación de la competencia debe integrar aquello que hemos de aprender, cómo hemos de aplicar y poner en práctica lo que hemos aprendido y las actitudes, emociones y valores que subyacen al proceso de enseñar y aprender. En total sintonía, la propuesta de Sevillano (2009) apunta que la competencia supone valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, todo formando parte del ser integral que es la persona, una persona inserta en un determinado contexto, en el que participa e interactúa, considerando también que aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vida.

Desde una mirada sociocultural, Ferreiro (2011) propone que las competencias son formaciones psicológicas superiores que integran conocimientos de un área de desempeño, las habilidades de un tipo u otro, generalmente de varios tipos, así como actitudes y valores consustanciales a la realización de una tarea en pos del logro de los objetivos planteados con buenos niveles de desempeño en un contexto socio cultural determinado.

Así, la competencia parece que incorpora elementos operacionales que insisten en la utilización práctica-laboral, de ahí el atributo de transferencia, que parece situar a la habilidad o la técnica por encima de los conocimientos y actitudes, que a la vez es uno de los elementos más críticos del concepto de competencia (Zabalza, 2014).

Las sociedades actuales demandan cada vez más personas que puedan solucionar la

complejidad y manejar la incertidumbre en muchas áreas de sus vidas. Considera el informe que la competencia comprende además de conocimientos y destrezas, la habilidad de enfrentarse a demandas complejas, apoyándose y movilizandorecursos psicosociales en un contexto en particular.

Teixidó Saballs y el Grup de Reserca en Organització de Centres (GROC) trabaja sobre la clasificación de las competencias de los directivos escolares (Teixidó, 2008) en el análisis de la dirección escolar desde una perspectiva competencial. Se trata de ayudar a adquirir mayor consciencia del desempeño de la dirección en un centro determinado, en un contexto de trabajo diferente y analizar enfocado hacia la mejora continua las fortalezas competenciales para aprovecharlas, y las posibilidades de mejora para plantear itinerarios de mejora profesional, combinando diversas modalidades de formación: grupos de autodesarrollo, práctica reflexiva, mentoraje, coaching, etc.).

El modelo competencial que propone Teixidó (2008) relaciona atributos personales del directivo con las tareas que según las características de la organización educativa que dirige y la cultura de la organización debe realizar. Este autor considera que en estos atributos, de los que se tienen conciencia y se desarrollan de una forma singular, se mezclan múltiples aspectos: aptitudes y habilidades, rasgos de personalidad, conocimientos, concepto de uno mismo, motivaciones, etc.

El siguiente cuadro representa el inventario de competencias clave de la dirección

Cuadro 6. Competencias clave de la dirección escolar

COMPETENCIAS	
Adaptación al cambio	Fortaleza interior
Autogestión	Liderazgo
Autonomía	Organización
Compromiso	Orientación al aprendizaje de los alumnos
Comunicación	Participación
Control emocional	Relaciones interpersonales
Desarrollo personal	Resolución de problemas
Desarrollo profesional de colaboradores	Trabajo en equipo
Energía	

Fuente: Teixidó (2008).

El trabajo desarrollado por García Olalla y Poblete (2003) se han centrado en la elaboración de un perfil de competencias directivas que permita integrar en un modelo coherente de desarrollo profesional la evaluación, la formación y la mejora en los profesionales directivos. Entienden estos autores que las competencias comprenden el conocimiento, la capacidad, habilidad o destreza adquirida, que da lugar a un buen nivel de desempeño y actuación.



Para seleccionar las competencias los autores utilizan como fuente básica un perfil de funciones definidas para los directivos. Se elabora así una clasificación de funciones cuyas categorías responden a las dimensiones de funcionamiento de un centro educativo. El siguiente cuadro representa la propuesta de competencias directivas de García Olalla y Poblete (2003).

Cuadro 7. Clasificación de Competencias directivas

<b>COMPETENCIAS</b>	
Planificación	Negociación
Toma de decisiones	Coaching
Relaciones interpersonales	Orientación al logro
Pensamiento analítico sistémico	Espíritu emprendedor
Comunicación	Innovación
Resistencia al estrés	Orientación al aprendizaje
Liderazgo	Comportamiento ético

Fuente: García Olalla y Poblete (2003)

Álvarez (2006) al tratar de definir el perfil profesional para la dirección de la escuela pública, manifiesta que el director profesional debe demostrar un conjunto de habilidades y destrezas que hacen referencia a la autonomía y criterios propios de desarrollo de su trabajo adquiridos por su experiencia y de su itinerario formativo personal.

Al diseñar las capacidades específicas de esa dirección profesional distingue cuatro ámbitos profesionales y las capacidades que se exigen al directivo en cada uno de esos ámbitos. El cuadro siguiente representa la clasificación de capacidades directivas por ámbitos de trabajo profesional (Álvarez, 2006)

Cuadro 8. Clasificación competencias

<b>COMPETENCIAS</b>
Capacidad de organizar el trabajo propio y de sus colaboradores. Capacidad de tomar decisiones personalmente y en equipo Capacidad de controlar y supervisar los procesos y las personas
Planificar y crear estructuras operativas Ajustar la actividad a procedimientos normativos previos
Elaboración de proyectos de innovación El estudio e investigación de nuevas estrategias de aprendizaje.
Capacidad de motivar e incentivar al personal Capacidad de relación e interacción Capacidad de implicación de la gente alrededor de un proyecto que ilusione

Fuente: Álvarez (2006).

Tratando de responder a las preguntas de investigación concluimos, por orden de importancia cuáles son las competencias profesionales que deben apreciarse en los directores escolares de los centros educativos, para realizar una gestión de calidad.

- **Competencia en transmisión de la información (dimensión gestión)**

Permite lograr una actuación eficaz a la hora de transmitir información vertical, horizontal, interna y externa en el centro, entre todos los agentes implicados en el proceso educativo (profesores, familias, alumnos, personal, comunidad).

- **Competencia en habilidades personales (dimensión liderazgo)**

Esta competencia intrapersonal dota al director y la directora de la capacidad para promocionar ambientes flexibles de trabajo en equipo, de entendimiento, compromiso, cooperación y relación entre los miembros de la comunidad educativa.

- **Competencia en cooperación y colaboración y trabajo en equipo (dimensión liderazgo)**

En la sociedad la cooperación y el sentimiento de comunidad son las que marcan la diferencia y llevan al éxito. Se hace necesario un estilo directivo participativo, orientado y enfocado al trabajo grupal y a la consecución de resultados. El director y la directora han de manifestar su confianza en la fuerza del equipo y delegar con convicción para que las personas se sientan parte activa de la organización, lo cual repercutirá sin duda en la mejora del rendimiento global.

- **Competencia en habilidades directivas y sociales (dimensión mediación)**

No basta con confiar en el trabajo de todos los miembros de la comunidad, es necesario que el director y la directora, como líder pedagógico sea capaz de preocuparse sinceramente por el estado emocional del profesorado, alumnado y familias; reconocer meritos y esfuerzos y valorar el trabajo realizado.

- **Competencia en coordinación del personal (dimensión gestión)**

Gestionar tiempos, espacios y tareas ajenas no es trabajo fácil. Desde la dirección escolar ha de realizarse una minuciosa planificación, organización y coordinación eficiente del personal docente y laboral. Atender a las necesidades de horarios, permisos o plazos administrativos con equidad y rigor puede desbordar a la dirección si se carece de la competencia suficiente para ello.

- **Competencia en proceso de toma de decisiones (dimensión liderazgo)**

A pesar de la delegación de tareas, la toma de decisiones final recae sobre la dirección escolar. Es fundamental que un líder pedagógico muestre firmeza, pero ante todo, pensamos que la dirección por la que abogamos debe seguir un proceso democrático y justo en la toma de decisiones, lograr el consenso de la comunidad y ser capaz de comunicar expectativas.

- **Competencia en auto evaluación, evaluación, diagnóstico y acciones de mejora (dimensión calidad)**

Una dirección escolar implicada con la calidad necesariamente debe autoevaluar interna y continuamente la organización, sus planes de acción y mejora, medir el grado de satisfacción de los agentes implicados en el proceso (incluida la propia dirección) y recoger y tramitar las quejas y sugerencias que pudieran surgir.

- **Competencia en implicación en reuniones de equipos, proyectos, programas y comisiones de trabajo (dimensión liderazgo)**

Como líder pedagógico ha de estar presente e incidir en todas las reuniones del centro (de dirección, Consejo Escolar, Claustro, etc.) pero no basta con estar presente, ha de implicarse en comisiones de trabajo y convivencia, conducir proyectos institucionales (PEC, RRI, PGA...) y otros proyectos de innovación, de formación de profesorado o metodológico-didácticos.

- **Competencia en relaciones comunidad educativa y apertura al entorno (dimensión liderazgo)**

El centro escolar no debe ser una institución cerrada y estanca donde lo que ocurre en su interior no es afectado ni afecta al entorno que lo rodea. Por el contrario, la dirección escolar debe promover y proyectar el centro al exterior, participar en actividades externas, abrirse a familias y entorno y coordinarse con otras instancias y agentes como las AMPAS, Ayuntamientos, etc.

- **Competencia en conocimiento de la función directiva: gestión, liderazgo, mediación, calidad, legislación y procedimientos administrativos (dimensión formación)**

Es primordial que el director/a fomente la formación permanente desde su ejemplo, realizando acciones de formación personal como director/a, participando en plataformas o espacios Web cooperativos, detectando carencias formativas en su profesorado y ofreciendo

un amplio y actualizado abanico de posibilidades pedagógicas e instructivas para todos.

- **Competencia en gestión de la participación (dimensión mediación)**

Como imagen de referencia de un centro escolar, la dirección ha de implicarse en programas de acogida de nuevos alumnos, profesores y personal, motivar al profesorado e ilusionar con la participación en proyectos y comisiones de trabajo, todo ello para evitar el aislamiento y el individualismo. El personal debe sentirse parte del centro por su implicación por sus posibilidades reales de participación.

- **Competencia en mediación, análisis y resolución de conflictos (dimensión mediación)**

Referida a su capacidad para mediar en conflictos entre profesores, familias, alumnos o personal no docente. La mediación no implica imposición de normas, sino mostrar el suficiente impacto para mantener el control de la disciplina en el centro desde la igualdad y el respeto.

- **Competencia en canalización, adaptación al cambio y creatividad (dimensión calidad)**

Una organización que no avanza es una organización marchita. Como líder pedagógico, el director y la directora escolar ha de ser capaz de establecer medidas dirigidas a mejorar la práctica metodológica del profesorado, reconocer méritos, esfuerzo y propuestas creativas e innovadoras de los profesores/as para mantenerse siempre a la vanguardia y ser reconocido por la comunidad como un centro que atiende a las demandas sociales y consigue la calidad esperada.

- **Competencia en innovación y mejora (dimensión calidad)**

Muy en consonancia con la anterior, la dirección escolar ha de liderar la innovación, establecer medidas dirigidas a mejorar los resultados escolares, el éxito educativo y los resultados clave del centro.

- **Competencia en promoción y control de la convivencia (dimensión mediación)**

A pesar de que en los centros educativos existe profesorado encargado de mediar y favorecer un buen clima escolar, la dirección siempre ha de estar pendiente de ejercer escucha activa, conversar de forma distendida y asertiva, limar asperezas entre los miembros de la comunidad.

- **Competencia en distribución de responsabilidades (dimensión liderazgo)**

Referida a eso que hemos venido a llamar liderazgo distribuido. Se trata de ofrecer equilibrio en la distribución de responsabilidades, la dirección escolar eficaz es aquella que conoce y gestiona con habilidad el potencial y capacidades del personal con que cuenta a la hora de asignar responsabilidades. Todo ello se traduce en un estilo directivo capaz de generar confianza y altas expectativas.

- **Competencia en planificación y estrategia de recursos materiales, económicos y tecnológicos (dimensión gestión)**

Para que un centro educativo funcione como un perfecto engranaje, hay que ser muy minucioso en la gestión y organización eficiente de los recursos materiales, humanos, económicos y tecnológicos. La supervisión constante, la petición de apoyo a otros colegas y el conocimiento profundo del centro en el que se halla inmerso son imprescindibles a la hora de realizar una gestión eficaz y de resultados cualitativamente excelentes.

- **Competencia en gestión administrativa (dimensión gestión)**

Aunque la dirección delegue muchas de estas funciones burocráticas a otros órganos unipersonales del organigrama escolar, es vital que tenga un conocimiento eficiente y actualizado de los procesos administrativos, los plazos y cumplimiento de la normativa docente.

- **Competencia en investigación y experimentación (dimensión calidad)**

Una dirección comprometida con la calidad ha de estar en constante alerta, liderar procesos de investigación en el aula de metodologías contrastadas por la comunidad internacional que mejoran los resultados, experimentar sistemas de gestión eficiente que han dado resultado en centros muy similares (benchmarking).

- **Competencia tecnológica (dimensión gestión)**

Hoy en día es indiscutible que conocer y manejar de forma eficiente las tecnologías de la información y de la comunicación es esencial para la eficiencia y rentabilidad del trabajo. Gran parte de los programas institucionales se gestionan desde Internet y cada vez crecen más las comunidades educativas on-line, lo que hace necesario utilizar estos recursos como herramientas facilitadoras para la función directiva.

## **9. FUNCIONES Y RASGOS DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA**

Las sociedades modernas, desarrolladas y equitativas tienen como dimensión prioritaria la educación, ya que es donde se integran y relacionan las personas en función de sus necesidades, los requerimientos de los estados y la exigente sociedad del conocimiento y globalizada; en este sentido, la educación debe lograr formar a un “hombre crítico y apto para convivir en una sociedad, que participe activamente en los procesos de transformación social” (Mogollón, 2006, p. 29).

Estas transformaciones se enmarcan en el desarrollo de capital humano para aumentar la competitividad productiva, la gestión del conocimiento y las ciencias, en función del desarrollo del capital intelectual de los países y la formación de ciudadanos para una participación activa dentro del contexto político-social. Recientes investigaciones señalan que una educación de alta calidad es fundamental para que la población participe plenamente en las instituciones económicas y políticas, y esa participación es esencial para la democracia y el desarrollo económico (Carnoy, 2008).

El rol central que ocupa la educación en el desarrollo de las naciones, relevado por el nuevo contexto cultural que vivimos (sociedad de la información, del conocimiento o de la innovación), nos indica que se trata de un sistema complejo, cuyos logros tienen su expresión más directa y palpable en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, toda vez que se incrementan los mecanismos (pruebas estandarizadas y manejo de indicadores de resultados) para llevar al detalle los avances o retrocesos que se producen y ponderar así su efectividad (Garay y Uribe, 2006).

Ante este desafío de llevar a las naciones al desarrollo social y económico, se indica que las intervenciones que se han realizar deben ser de orden sistémico, y una de las formas que conviene utilizar es la teoría ecológica desarrollada por Bronfenbrenner (del microsistema al macrosistema), para tratar de avanzar en todas las dimensiones del problema, pero coordinadamente, y no demandar o presionar solo a uno de sus componentes, a la hora de ponderar los resultados, cuando no se ha trabajado de manera conjunta (Garay y Uribe, 2006).

En especial en aquellos sectores particulares donde los centros educativos están insertos en zonas que no les proporcionan todas las condiciones necesarias para su completo desarrollo social, esto se expresa en las dificultades de acceso por nivel socioeconómico, las cuales se trasladan al plano de la calidad de la educación. Los alumnos de entornos familiares precarios asisten a una educación de menor calidad y aprenden menos; son, como señalaba Pierre Bourdieu (1990), los excluidos del interior (Bellei, Raczynski, Muñoz y Pérez, 2004).

De esta manera, para cumplir el desafío y la misión que tiene la educación, los centros educativos, como primer eslabón del sistema, adquieren su sentido y definen su misión: difundir los saberes, normas, valores e ideas con los que se pretende modelar la sociedad, utilizando como acción estratégica de intervención la adición sistemática y organizada de un conjunto de “conocimientos básicos (área cognitiva), destrezas y habilidades (área sensomotriz), aptitudes y valores (área axiológica) a lo que denominamos currículum, y por medio de la cual se aspira a modelar la conducta y la conciencia de los individuos que la componen”, en la búsqueda de ese bien común (Arroyo, 2009, p. 3).

Dentro del conjunto de factores y agentes que intervienen en las escuelas, y su función dentro de las mismas, se encuentran los liderazgos pedagógicos, que conllevan un trabajo de gestión y uno de enseñanza (Carriego, 2006), orientados a la gestión curricular o administración del currículum. Estos liderazgos, centrados en lo pedagógico y curricular, entre otras funciones, les permitirían a las escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad armonizar los códigos culturales implícitos en el currículum con los de sus estudiantes, generar procesos de organización y monitoreo de la enseñanza (Sáez, 2009).

- ***Tareas del líder pedagógico***

El liderazgo pedagógico, a nivel de escuelas, desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de éstas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos (Anderson, 2010). En el liderazgo de las escuelas eficaces y que mejoran..., los líderes se centran más en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que en otros (de tipo administrativo) (Muijs, 2003); el foco está centrado principalmente en la gestión de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes.

El líder pedagógico, de acuerdo con las recientes investigaciones, centra su quehacer educativo en: formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento. En este sentido, asegurar la existencia de mecanismos para sistematizar información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje (Mineduc, 2005); sin embargo, algunas realidades distan bastante de estas acciones, ya que la multiplicidad de funciones, tareas emergentes y la indefinición del cargo hace que no se realicen las funciones principales de los líderes pedagógicos.

Las prácticas llevadas a cabo por el líder pedagógico en instituciones son las los siguientes procedimientos y acciones que realizan en las instituciones educativas:

- Ajustan estilo a las necesidades (contexto), se adecuan diversos estilos.
- Son buenos para gestionar y liderar cambios en la institución en su disciplina.
- Son buenos administradores y ejecutores de tareas más concretas y prácticas.
- Autocríticos (les resulta más fácil diagnosticar y resolver).
- Más rigurosos y controladores (supervisan, evalúan, hacen seguimiento al trabajo docente).
- Más progresistas, innovadores, dispuestos al cambio, aceptan desafíos, preocupados por la actualización, renovación, etc.
- Mayor proyección o visión de futuro (visión) de contexto, planificación, organización).
- Más técnicos. Menor experticia, dominio técnico.
- Más optimistas.
- Trabajan en equipo, comparten y delegan tareas, trabajo colaborativo.

Las características que se desprenden anteriormente están dentro del contexto de las escuelas eficaces, que se caracterizan porque promueven, en forma duradera, el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003); en este contexto, los líderes eficaces participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de la instrucción, mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes (y los estudiantes) de una manera informal, con el fin de apoyarlos mejor, y también para realizar una supervisión formal. El monitoreo, acompañamiento y supervisión por parte de los líderes y del equipo técnico se refuerza por los procesos y normas de trabajo colectivo, en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas, y también por los resultados de aprendizaje que se están logrando (Anderson, 2010).

La tarea del líder que supervise y acompañe debe ayudar a los docentes de las escuelas a adquirir conocimientos, habilidades y competencias, desarrollar sus conocimientos, orientar y entender situaciones, y que él entienda y reflexione para que encuentre alternativas de soluciones a los problemas que afecten el desempeño (Balzán, 2008). Esta relación que se da en la supervisión y acompañamiento se manifiesta en requerimientos y características de los líderes pedagógicos, que están dadas por cada institución escolar; en este sentido, las funciones que deba cumplir el líder pedagógico deben aportar a que los profesores mejoren sus prácticas y evitar que se hundan en la rutina del quehacer diario, la deserción de los niños, baja participación de los alumnos, repetición en la planificación, desmotivación, etc. La tarea del líder pedagógico está definida principalmente por tres dimensiones, desempeñándose



como: planificador, organizador y evaluador.

- **Planificador**

La planificación se considera como la más fundamental de las funciones, porque de ella parten las demás. Durante esta planificación la organización debe determinar, cuando sea apropiado, aspectos como los objetivos de la calidad y los requisitos para el producto, la necesidad de establecer procesos, documentos, y de proporcionar recursos específicos para el producto (Balzán, 2008). Por ello, planear es, pues, decidir de antemano qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y quién debe llevarlo a cabo, establecer los requisitos para alcanzar esa meta de la manera más fácil, eficiente, eficaz y barata posible. La planificación es el proceso que realiza el supervisor, escogiendo y realizando los mejores métodos para lograr los objetivos (Chiavenato, 2000). Por ello se hace necesaria la planificación de los supervisores, para que haya una clara instrucción de los pasos que se han seguir durante el proceso que debe llevarse a cabo, y obtener el logro de metas y objetivos planteados, que garanticen el éxito del proceso en todos los ámbitos educativos; este proceso de planificación conduce o mantiene al supervisor actualizado en cuanto a los hechos que se suscitan a su alrededor, y saber con anticipación cómo abordarlos.

Esta planificación, además, permitiría determinar problemas y reorientar la misma en función de solucionarlos; es la oportunidad segura y la necesidad para revisar las estrategias y tácticas que apunten a esa gran visión; una visión de liderazgo ganadora y trascendente es lo que hace que el coach trabaje en el mejoramiento de su personal: todas sus estrategias y tácticas se planifican para ganar.

De esta manera construir una cultura ganadora, en la que todos los actores den el todo por el todo y haciendo esa gran visión suya, estableciendo mecanismos de identidad y de pertenencia hacia la organización; dicho de otro modo, las escuelas o liceos en los cuales se desarrolle el individuo con un pensamiento colectivo, crítico.

- **Organizador**

Las responsabilidades del supervisor docente implican un cierto número de condiciones básicas, entre ellas la organización. El supervisor debe organizar el proceso de tal manera que le ayude a que el esfuerzo en conjunto sea eficaz, la orientación del trabajo, las funciones que debe desempeñar y saber dónde y cómo debe realizarse la labor. Asimismo, el supervisor determina las actividades, las jerarquiza por orden de importancia, según la necesidad, y las asigna. Sin duda la programación es necesaria, porque en esta forma los diferentes miembros del personal saben lo que acontece en la escuela, y asimismo pueden prepararse

organizadamente para atender los diferentes aspectos del programa.

Por consiguiente, constituye la determinación y ordenamiento de todos los elementos que intervienen en el proceso; es decir, el establecimiento de una estructura funcional de la institución.

Se plantea que la organización comprende el emprendimiento de actividades por funciones, áreas, niveles, equipos, y, por otro lado, se estructura asignando autoridad a otros mediante la delegación de responsabilidades (López, 2003).

Asimismo, se puede decir que una acción supervisora organizada proporciona muchos beneficios a la educación y, como consecuencia, a favor de la sociedad en general, pues permite prever situaciones y tener una visión del trabajo en conjunto; esta función está relacionada con la acción de acompañamiento pedagógico que el supervisor y el director deberían cumplir, no sólo porque es un deber, sino por la ética profesional de los mismos.

- ***Evaluador***

La verificación del cumplimiento de lo planeado centra la esencia que compete a la función del evaluador, constatar si todo se ha realizado conforme al programa, a las órdenes impartidas y a los principios admitidos; también sirve para determinar lo realizado, valorizándolo, y si es necesario, aplicar medidas correctivas, de tal manera que la ejecución se lleve a cabo de acuerdo con lo planificado, y así lograr las metas propuestas. De esta manera se propicia la fase de reorientación del proceso de enseñanza, tan importante para afianzar el conocimiento en los procesos de aprendizajes.

Con la supervisión se logra el cambio progresivo, planificado y evaluado, el trabajo en equipo, un sistema de comunicación eficiente, la consideración del liderazgo, la existencia de las buenas relaciones humanas entre los participantes. De la misma manera, la evaluación es el trabajo que el supervisor debe realizar, para verificar si las metas planteadas se lograron satisfactoriamente; de lo contrario, deberá reorientar el proceso, en función de optimizarlo.

El rol que ocupa el líder pedagógico dentro de la institución educativa es fundamental en el desarrollo y funcionamiento pedagógico-curricular de los centros; esta dimensión, orientada a la pedagogía, se encuentra en el contexto de la gestión de los establecimientos educativos; en este sentido, gestión curricular supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino uno sobre la situación en la que se interviene: la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha (Tello, 2008).

La gestión directiva del currículum puede definirse como la esencia misma de la gestión

directiva de la educación, que tiene por competencia directa el proceso de toma de decisiones relacionadas con la determinación, diseño, dirección y desarrollo de lo que debe ser enseñado y aprendido por el ser social y la sociedad, en la búsqueda de esa imagen mental de individualidad y colectividad social definida por la comunidad política, dentro de una visión predefinida de sociedad (Arroyo, 2009).

La gestión curricular se relaciona con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo escrito, enseñado y comprobado en todas las disciplinas.

Lo anterior implica implementar y monitorear el currículo (Rohlehr, 2006). Entendida de este modo la gestión orientada en el currículum, su administración, gestión de los aprendizajes y prácticas educativas, se hace necesario realizar una distinción fundamental de quienes dirigen y llevan esta función en los centros educativos; es decir, existen dentro del equipo de gestión dos liderazgos, que se diferencian en su función y valoración de los mismos: uno orientado en la administración de los centros y uno pedagógico, centrado en lo curricular y pedagógico; este último es, de acuerdo con estudios preliminares realizados en Chile, uno de los más valorados por el cuerpo docente y el que tiene mayor influencia en este y en las prácticas pedagógicas.

- ***Supervisión pedagógica***

Si bien los estudios que explican las funciones de los líderes pedagógicos han determinado y generalizado estas en tres o cuatro áreas principales (entendidas como planificación, evaluación y organización), en función de asegurar y obtener evidencias sobre las prácticas pedagógicas, la supervisión cumple una función clave en el desarrollo organizacional de las instituciones, que abarca una amplia gama de ámbito.

Etimológicamente, el término supervisión deriva de los vocablos latinos *super.* sobre y *'visum'* ver, lo que significa “ver sobre, revisar, vigilar”.

Existen innumerables definiciones y opiniones sobre supervisión educativa, pero todas coinciden en considerarla como el eje que impulsa las acciones de mejoramiento y perfeccionamiento del currículo; su papel fundamental es el de determinar situaciones, descubrirlas y emitir juicios sobre cómo debe procederse en cada caso; mejor dicho, es el mejoramiento de la instrucción, la evaluación del docente, el liderazgo del currículum y la administración escolar (Lastarria, 2009).

Desde los primeros estudios que se han realizado, el supervisar se entendía como una acción de fiscalización marcada de autoridad sobre el personal supervisado; sin embargo, ha

evolucionado cómo se entiende el concepto, y ha llegado a definirse como un proceso único e integral, cuya acción va dirigida a asesorar, ayudar, apoyar, a compartir, a contribuir para que el docente en servicio progrese en su propia formación y en el mejor desempeño de la praxis pedagógica, que le faciliten el desarrollo de los aprendizajes y el logro de los objetivos educativos.

El progresar y hacer progresar es una acción permanente, orientada para conocer, investigar, asesorar, estimular, dar y difundir lo que los demás están en capacidad de ofrecer, y fundamentalmente es un servicio público, útil, un proceso democrático, donde un grupo de individuos trabajan de manera mancomunada, en pos de la construcción y logro de metas (Lastarria, 2009).

Esta nueva concepción de la supervisión ha llevado a realizar la analogía con el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el líder pedagógico, y cuyo objetivo es orientar a través de procesos técnicos, desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad por medio de las relaciones humanas (Brigg, 2000). La capacidad del supervisor/acompañante adquiere relevancia al sensibilizar la conducta de los trabajadores, orientándolos y desarrollando destrezas que conducirían al logro de los objetivos educativos (Balzán, 2008).

En educación, la supervisión está dada de acuerdo con enfoques o modelos, uno de los cuales se divide en cuatro categorías: de inspección, tecnológico, clínico y crítico; en sentido estricto, en el ámbito de la educación ha cobrado mayor fuerza el modelo de supervisión crítica, cuyos parámetros están relacionados por cuatro elementos: descripción para señalar hechos de la práctica, contradicciones y acontecimientos significativos; la información, donde se determinan las relaciones entre los acontecimientos; la confrontación, para determinar las causas, razones y concepciones que apoyan las teorías, y, finalmente, la reconstrucción, que determina cómo se cambia o hace en forma eficiente la supervisión o acompañamiento (Angulo, 1999). Este modelo se centra en la acción del supervisor-supervisado o acompañante-acompañado y su tarea, que influyen en las prácticas y dentro del aula.

Un segundo modelo de supervisión escolar es el democrático y centrado en lo pedagógico: la supervisión ampliada (De Federico, 2002). Este modelo influye y aporta a los ámbitos de:

- La evaluación de los aprendizajes y de la misma institución, y sus procesos de cambio.
- Autoevaluación y mejora continua. Aprendizaje organizacional.
- Liderazgo pedagógico y transformacional.
- La inclusión de estrategias de orientación al estudiante.
- La formación de equipos de trabajo.
- La gestión del cambio.

Otro modelo de supervisión es el uso de la supervisión clínica y de mentores, como estrategias efectivas para implantar la supervisión (Sergiovanni y Starratt, 2007).

A pesar de las diferencias que puedan existir entre ambos enfoques, estos comparten varios elementos, que son beneficiosos para el proceso de supervisión. Son los siguientes:

- Ambas estrategias focalizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clase.
- Utilizan la supervisión como un proceso formativo.
- Los maestros asumen roles de co-supervisores.
- Toman en consideración los factores que inciden en la enseñanza y en el aprendizaje, sin establecer obstáculos ni límites entre ambos procesos.
- Contribuyen a crear redes de comunicación entre los maestros del núcleo escolar.

La supervisión escolar en todos sus ámbitos, ya sea desde los niveles centrales hasta los centros escolares, debe servir de base para orientar el desarrollo de la práctica cotidiana en las escuelas y aulas, con la necesidad de “avanzar hacia una nueva cultura institucional, reconociendo que este cambio es una condición sine qua non para una política educacional exitosa, orientada hacia el mejoramiento de la calidad” (SEIEM, 2009, p. 4).

El propósito central de la función supervisora es proporcionar esa asistencia académica y reflexiva a docentes y directores, con mayor énfasis en los procesos y el trabajo pedagógicos, mediante la facilitación de acciones específicas de apoyo profesional en los aspectos pedagógico, organizativo y curricular, brindando orientaciones y apoyo técnico diferenciado a cada escuela (SEIEM, 2009).

- ***Acompañamiento pedagógico***

Debe ser entendido como aquella acción que evoluciona de la supervisión educativa, definida bajo diferentes conceptos; desde un punto de vista, como la gente que acompaña a algunos, o que van en compañía de otros (Cavalli, 2006). En el sentido de la psicología, el acompañamiento está conformado de acciones educativas que le sirven de “andamiaje” (en el sentido vygotskyano del término), que le permiten a un estudiante apropiar las competencias cognitivas, personales y de conocimiento, para hacer realidad sus sueños de construirse como persona en la doble dimensión, personal y comunitaria, que le permiten ser él, en interacción con comunidades y grupos de referencia (Ocampo, 2009).

# 10. TÉCNICA FODA

## 10.1. Definición

Es una técnica de diagnóstico organizacional, que se empezó a conceptualizar partiendo del campo de fuerzas de Kurt Lewin. Más tarde, a través del enfoque de la Gestalt, se aplicó tanto a aspectos internos (Fortalezas-Debilidades) y externos (Oportunidades, Amenazas). La pregunta que se intenta responder a través del FODA, en forma colectiva es: ¿Cómo se siente la situación como personas, tanto al interior como desde el exterior de la organización?

El análisis FODA consiste en realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que en su conjunto diagnostican la situación interna de una organización, así como su evaluación externa, es decir, las oportunidades y las amenazas. También se identifican las debilidades, o sea aquellas características o áreas en las que se encuentran en desventaja con respecto al resto de la comunidad empresarial y que hace falta mejorar o fortalecer para equilibrar el desempeño global de la entera organización.

Esta técnica se orienta principalmente al análisis y resolución de problemas y se lleva a cabo para identificar y analizar las Fortalezas y Debilidades de la organización, así como las Oportunidades (aprovechadas y no aprovechadas) y Amenazas reveladas por la información obtenida del contexto externo.

Las Fortalezas y Debilidades se refieren a la organización y sus productos, mientras que las Oportunidades y Amenazas son factores externos sobre los cuales la organización no tiene control alguno. Por tanto, deben analizarse las condiciones del FODA Institucional en el siguiente orden: 1) Fortalezas; 2) Oportunidades; 3) Amenazas; y 4) Debilidades. Al detectar primero las amenazas que las debilidades, la organización tendrá que poner atención a las primeras y desarrollar las estrategias convenientes para contrarrestarlas, y con ello, ir disminuyendo el impacto de las debilidades. Al tener conciencia de las amenazas, la organización aprovechará de una manera más integral tanto sus fortalezas como sus oportunidades.

Las Fortalezas y Debilidades incluyen entre otros, los puntos fuertes y débiles de la organización y de sus productos, dado que éstos determinarán qué tanto éxito tendremos poniendo en marcha nuestro plan. Algunas de las oportunidades y amenazas se desarrollarán con base en las fortalezas y debilidades de la organización y sus productos, pero la mayoría se derivarán del ambiente del mercado y de la competencia tanto presente como futura.

El FODA como técnica de planeación, permitirá contar con información valiosa proveniente de personas involucradas con la administración del negocio y que con su know how

pueden aportar ideas inestimables para el futuro organizacional. Es necesario señalar que la intuición y la creatividad de los involucrados es parte fundamental del proceso de análisis ya que para los que una determinada situación parece ser una oportunidad, para otros puede pasar desapercibida; del mismo modo esto puede suceder para las amenazas, fortalezas y debilidades que sean examinadas.

La técnica requiere del análisis de los diferentes elementos que forman parte del funcionamiento interno de la organización y que puedan tener implicaciones en su desarrollo, como pueden ser los tipos de productos o servicios que ofrece la organización, determinando en cuáles se tiene ventaja comparativa con relación a otros proveedores, ya sea debido a las técnicas desarrolladas, calidad, cobertura, costos, reconocimiento por parte de los clientes, etc.; la capacidad gerencial con relación a la función de dirección y liderazgo; así como los puntos fuertes y débiles de la organización en las áreas administrativas. Los ítems pueden incrementarse de acuerdo a las percepciones que se tengan del entorno organizacional por parte de quienes realicen el diagnóstico.

El análisis FODA, emplea los principales puntos del estudio del contexto e identifica aquellos que ofrecen oportunidades y los que representan amenazas u obstáculos para su operación. Por ejemplo, si la población no está satisfecha, esto representa una oportunidad al no haber explotado en su totalidad el potencial de los productos y mercados corrientes. Si el análisis del contexto identifica un nuevo producto como necesario, esta sería otra oportunidad. En cambio, si el producto ya llegó a su maduración, esto significa una amenaza para la supervivencia que debe tenerse en cuenta durante el proceso de planeación.

También se debe señalar que los factores evaluados representan el mismo elemento de la técnica para todas las organizaciones ya que lo que pudiera ser una fortaleza para una, podría ser debilidad para otra de ellas, por ejemplo, ser una compañía pequeña probablemente permitirá tener un enfoque flexible en los clientes (fortaleza), aunque probablemente no tendrá las ventajas de una organización dominante relativas a las economías de escala de una compañía grande que realiza las funciones de fabricación y compra (debilidad). Una oportunidad es algo que se puede aprovechar en nuestro beneficio y que bien puede ser una de las debilidades del competidor. También podría ser perfectamente una oportunidad, un mercado en expansión o la apertura de un nuevo mercado; asimismo, las amenazas son externas a la organización y pueden ser reales o posibles en algún momento en el futuro, esto es, por ejemplo, la posible entrada al mercado de nuevos competidores.

## 10.2. Variables FODA

- **Fortalezas:** función que realiza la organización de manera correcta, como son ciertas capacidades especiales por las que cuenta con una posición privilegiada frente a la competencia. Son los recursos que se controlan, capacidades y habilidades que se tienen y actividades que se desarrollan positivamente.

En el contexto educativo, son los elementos positivos que los integrantes perciben (sienten) que poseen y constituyen recursos necesarios y poderosos para alcanzar los objetivos (el fin de la organización, educación).

¿Qué cosas son las que tu empresa hace muy bien, mejor que muchas otras?  
¿Tu empresa es fuerte en el mercado o en segmento al que apunta? ¿Por qué?  
¿El equipo de gente está comprometido con la empresa y con la visión futura?

- **Debilidades:** son aquellos factores que provocan una posición desfavorable frente a la competencia. Son los recursos de los que se peca, habilidades que no se poseen, actividades que no se desarrollan positivamente, etc., pero que se puede tener influencia sobre ellas al conocerlas, para reducir sus efectos en la empresa.

En el contexto educativo, son los elementos, los recursos, habilidades, actitudes técnicas que los miembros de la organización sienten que la educación no tiene y que constituyen barreras para lograr la buena marcha de la organización.

¿Cuáles son las razones de los problemas existentes?  
¿Los efectos vienen de la mano de insuficientes recursos o de una mala asignación de los mismos?

- **Oportunidades:** variables que resultan positivas, favorables, explotables y que se deben descubrir en el entorno en el que actúa la empresa, ya que permiten obtener ventajas competitivas con respecto a otras.

En el contexto educativo, son aquellos factores, recursos que los integrantes de la educación sienten (perciben) que pueden aprovechar o utilizar para hacer posible el logro de los objetivos.

¿El mercado donde opera la empresa están en crecimiento?  
¿Los productos o servicios satisfacen las tendencias de consumo, o podrían adaptarse para hacerlo?  
¿Existen nuevas tecnologías o cambios en el marco regulatorio que la empresa puede aprovechar?



- **Amenazas:** situaciones que provienen del entorno (variables externas) y que pueden llegar a atentar incluso contra la permanencia de la organización, difícilmente podemos incidir en éstas, sin embargo, es esencial conocerlas para minimizar la capacidad que tiene de afectar.

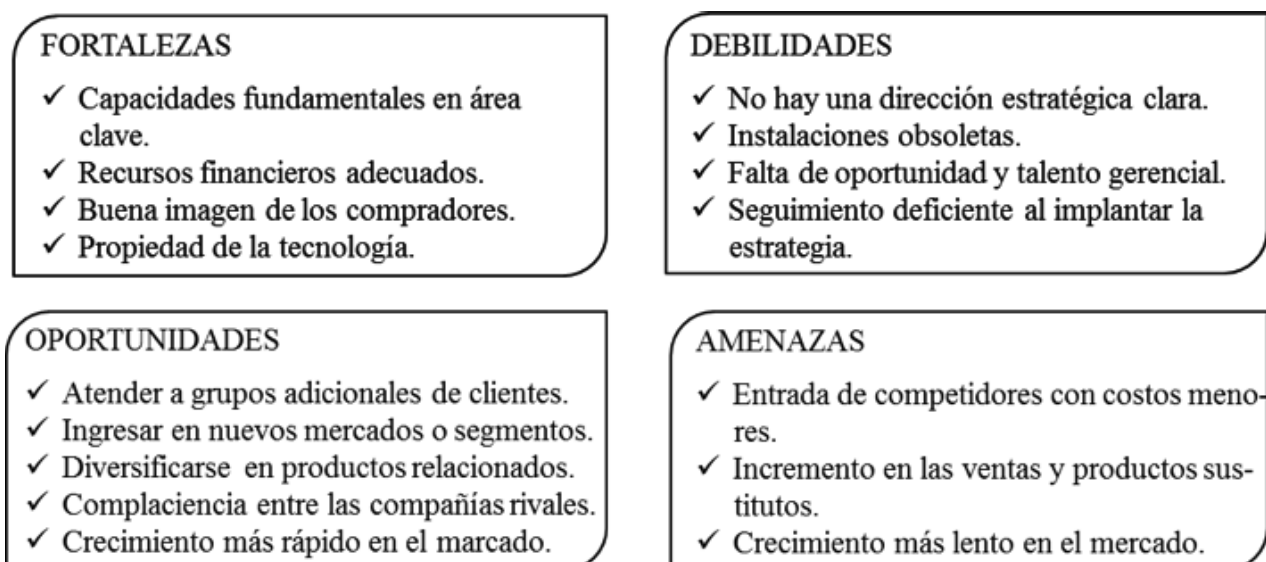
En el contexto educativo, se refiere a los factores ambientales externos que los miembros de la educación sienten que les puede afectar negativamente, los cuales pueden ser de tipo político, económico, tecnológico. Son, normalmente todos aquellos factores externos a la organización que se encuentran en el medio ambiente mediato y, en algunas ocasiones inmediato. a partir de un exhaustivo tratamiento de las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas, es posible comenzar con el proceso de planificación estratégica de la organización.

Una vez definidas las potencialidades, riesgos, fallas, virtudes de la organización, es posible comenzar con un proceso de Planificación estratégica, que permite orientarse hacia la consecución de los objetivos trascendentes de la organización. Lo importante es que el FODA, bien elaborado, permite orientar a la organización hacia el Largo Plazo: que es lo que se quiere y cuáles son las estrategias que se van a utilizar para la consecución de dichos objetivos, a través de determinadas tareas, procesos, procedimientos, etc.

En el ámbito de la educación el FODA es un instrumento de planificación básica, cuya determinación permite a una Institución, detectar su situación organizacional interna y externa ante la posibilidad de planificar estratégicamente su accionar a corto, mediano o largo plazo. A través del resultado del FODA es posible contextualizar de mejor forma la vigencia del Misión y los objetivos estratégicos de la institución. Al mismo tiempo clasifica aquellas fortalezas y debilidades de las áreas de gestión y la administración al interior del establecimiento educacional posibilitando establecer líneas de trabajo específicas en la planificación anual.

¿Qué cosas hacen los competidores de mejor forma que tu empresa?  
¿Qué obstáculos legales, impositivos o normativos enfrenta el negocio?  
¿Existen nuevas tecnologías o modas de consumo que amenazan el futuro de los productos o servicios?

Figura 1. Análisis FODA



Cuadro 9. Características del análisis FODA

Permite valorar la posición de la empresa en el tiempo, ya que sus componentes son dinámicos y no estáticos.

Su implementación en el proceso de planeación estratégica se considera funcional cuando las debilidades se ven disminuidas, las fortalezas son incrementadas, el impacto de oportunidades es capitalizado en el alcance de los objetivos de la empresa, las cuales principalmente son: sobrevivencia en el mercado y elevar el nivel de ganancias.

Sirve como un filtro que reduce el universo de análisis, disminuyendo la necesidad de procesamiento.

Es una herramienta de mucha importancia para identificar los giros estratégicos que los empresarios tienen que realizar para mantener sus empresas a flote y un mejor manejo.

Busca detectar y aprovechar las oportunidades particulares para un negocio en un momento dado, eludiendo sus amenazas, mediante un buen uso de las fortalezas y una neutralización de las debilidades.

Brinda información de diagnóstico para la adecuada toma de decisiones.

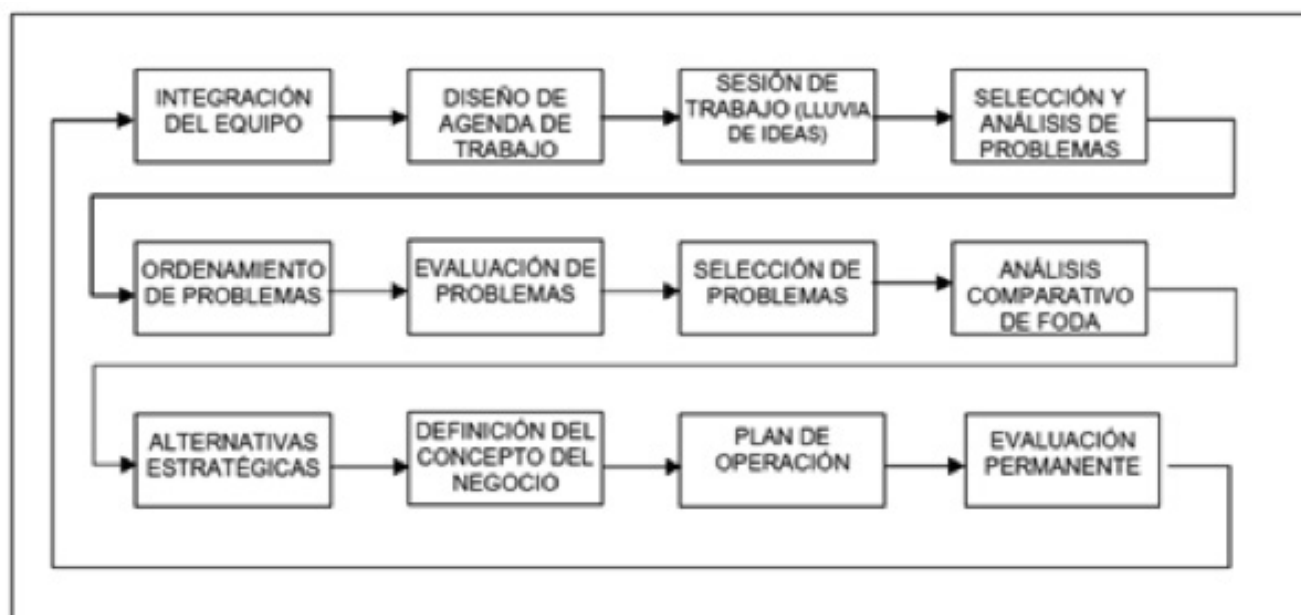
Cuadro 10. Matriz DAFO y posibles estrategias para la incorporación de las competencias básicas al currículo

DEBILIDADES	FORTALEZAS
Falta de motivación y formación del profesorado en esta temática. Falta de tiempo en horario escolar. Falta de información. No existen recursos específicos en el centro. Complejidad de la realidad educativa. Dependencia de este proceso de la existencia de un profesorado especialmente interesado. Falta comunicación entre los centros que desarrollan proyectos similares. Sobrecarga de acciones proyectos que llegan al centro.	Se trata de un proceso participativo. Hay experiencias en las que basarse. Promueve el desarrollo personal del alumnado. Existencia de abundantes materiales. Pueden evaluarse los cambios. Pueden incluirse en los proyectos de mejora. Se pueden apoyar en (o ser de apoyo de...) los programas y proyectos del centro. Puede generar cambios reales en la gestión diaria del centro. Puede dar coherencia al currículo.
AMENAZAS	OPORTUNIDADES
Imposición de burocracia. Es fácil convertirlo en un elemento vacío de la programación. ¿Es sólo una moda más? No hay tradición de competencias básicas en la escuela. Es una imposición de la administración, no el resultado de una decisión del centro. Se percibe falta de apoyos: aparición de un desencanto generalizado.	Hay instituciones interesadas en su desarrollo. La administración educativa apuesta por ello. Es un incentivo para la mejora de la calidad educativa. Se pueden aprovechar grupos cercanos y externos al colegio. Posibilidad que otras entidades apoyen el proyecto. Está de moda.

### 10.3. Propuesta metodológica para el desarrollo de la técnica FODA

En este apartado describiremos una propuesta de metodología para llevar a cabo el FODA de su organización, la cual contempla las siguientes etapas: 1) Integración del equipo de trabajo, 2) Diseño de una agenda de trabajo, 3) Sesión de trabajo (lluvia de ideas), 4) Selección y análisis de problemas, 5) Ordenamiento de los problemas, 6) Evaluación de los problemas, 7) Selección ponderada de los problemas, 8) Análisis comparativo de FODA, 9) Alternativas estratégicas, 10) Definición del concepto de negocio, 11) Plan de operación, y 12) Evaluación permanente; mismas que se presentan gráficamente en la Figura 2.

Figura 2. Etapas del proceso de Análisis FODA



### ***10.3.1. Integración del equipo***

Los planificadores más exitosos integran activamente un equipo de miembros clave en el proceso de planeación. Los des-acuerdos sobre la definición de los objetivos así como la forma de lograrlos se resuelven dentro del proceso de planeación, por lo que se prevé de alguna manera, que los conflictos internos no constituyan un obstáculo para la ejecución del mismo. De esta forma, los planes se llevarán a cabo de una manera más factible y realista, ya que los miembros del equipo estarán enfocados y más comprometidos con la etapa del proceso de planeación que define cómo alcanzar los objetivos.

**El administrador necesita entonces, diseñar el proceso de planeación de manera tal, que participe personal de diferentes niveles:**

- Es conveniente que el tamaño del grupo que planifica y toma las decisiones sea lo suficientemente pequeño para permitir discusiones productivas en cada una de las reuniones programadas para el proceso de planeación; se sugiere que se integre de entre 5 y 10 miembros.
- La composición del grupo de planeación deberá ser representativa de todas las agrupaciones clave, departamentos o funciones y actividades que conforman la organización.
- Es conveniente que el personal en todos los niveles cuente con un canal de comunicación eficaz, para que el grupo de planeación conozca sus puntos de vista y ellos a su vez se informen, con regularidad, sobre los temas que están siendo tratados por los planificadores.

**Con relación a la problemática inherente al tiempo que los administradores dedican a la planeación estratégica, se sugiere, de ser posible:**

- Organizar retiros o reuniones de trabajo con el equipo técnico en un lugar distinto al propio centro de labores durante los días en que se realizan las funciones de planeación.
- Preparar una agenda para el proceso de planeación con varios meses de anticipación, asegurando que todo el personal clave haya reservado el tiempo requerido en sus planes de trabajo para recopilar cualquier información necesaria antes de que las reuniones de planeación se lleven a cabo, y así tengan el tiempo requerido para poner en práctica los cambios necesarios.

### ***10.3.2. Diseño de la agenda de trabajo***

La mayoría de los planes establecen objetivos específicos o metas de desempeño medibles para una organización o proyecto, definiendo además, al o los responsable(s) por cada actividad. Esta claridad en los objetivos y en la división de trabajo, permite al administrador identificar y coordinar a los miembros del equipo responsables por la ejecución de las actividades y el logro de objetivos. La definición de las fechas para la reunión del equipo y realización de sus trabajos será por consenso, requiriéndose para estas reuniones de agendas claras y objetivos preestablecidos. Además de lo anterior, se hace necesaria una división de funciones y responsabilidades, de tal manera que los participantes tengan tiempo de organizarse y prepararse para el trabajo que se les asigne.

Sin importar el tiempo que una organización requiere para llevar a cabo la planeación, es de suma importancia elaborar un programa que incluya todos los pasos dentro del proceso y especifique quién participa dentro de cada uno, el tiempo requerido y las fechas. Esto permite que todo el equipo de trabajo:

- Conozca lo que se espera de él;
- Prepare sus aportes con tiempo;
- Esté disponible para las reuniones;
- Se familiarice con todos los pasos del proceso.

### ***10.3.3. Sesión de trabajo (lluvia de ideas)***

Por lo general, la mecánica de trabajo en el análisis FODA consiste en abordar a través de la técnica de lluvia de ideas las opiniones de cada uno de los miembros del equipo de planeación. Para que esta práctica sea eficiente, el equipo de trabajo puede realizar un análisis escrito del contexto estableciendo su posición anticipadamente a la reunión. Resulta útil dar a conocer los resultados del análisis FODA a los administradores clave de la organización (por ejemplo, jefes de departamento, gerentes, administradores regionales, administrador general,

etc.), para su opinión y aprobación.

Ningún programa es perfecto, pero a través de la planeación se pueden obtener mejores resultados. Cuando ocurren cambios significativos en el contexto en el que operan las organizaciones, se pueden requerir estrategias radicalmente opuestas o diferentes. Los cambios necesarios para responder a las nuevas expectativas y necesidades, sin duda, son motivadores; sin embargo, pueden ser fuente de conflicto si algunos administradores y sus equipos de trabajo actúan a la defensiva por el hecho de haber invertido años y energía en el diseño y mantenimiento de los programas actuales. El planificador puede anticiparse a estas circunstancias y contener sus efectos negativos al mínimo, si:

- Crea una atmósfera positiva para el proceso de planeación y antepone los intereses de la organización a los intereses personales.
- Tiene especial cuidado en señalar los éxitos de los programas antes de discutir las áreas que necesitan mejorarse. También, tiene que evitar declaraciones negativas generalizadas sobre el desempeño de los programas.
- Presenta una actitud positiva ante las fallas o errores como parte de un proceso de aprendizaje: Aprendimos esta lección con esta experiencia; ¿qué estrategia sería mejor?

Una propuesta para la práctica de la técnica de la “lluvia de ideas” puede ser por ejemplo: recibir todas las propuestas y opiniones que aporten los miembros del grupo sobre las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la organización eliminando los comentarios y discusiones personales, listándolas y numerándolas en un lugar visible para los integrantes del grupo (pizarrón o rotafolio) a fin de que posteriormente puedan ser valoradas.

#### ***10.3.4. Selección y análisis de problemas***

En la mayoría de las organizaciones, el personal tiene intereses y puntos de vista diferentes que dependen de su posición dentro de la organización, de su formación profesional y de sus creencias personales. La mayor parte de los temas claves relacionados con el análisis de problemas generan conflictos, por lo que deben ser manejados de una manera que permita el consenso de todas las partes en la decisión final. El moderador de las reuniones puede manejar estos conflictos con provecho, si:

- Logra ser visto en forma neutral e independiente (esta persona puede ser externo a la organización).
- Plantea claramente a todos los participantes que los desacuerdos pueden ser una parte esencial y productiva del proceso de planeación, ya que aseguran que los temas en cuestión sean considerados y tratados desde todos los puntos de vista posibles. La persona que dirige al grupo (el líder de la reunión) debe explicitar que los desacuerdos son positivos mientras no degeneren en ataques personales.

- En las reuniones establece procedimientos para que los participantes se escuchen unos a otros y den la debida consideración y atención a las ideas de los demás. Es importante ser totalmente honestos cuando se consignan las fortalezas y debilidades de la organización de la que somos parte.
- Con la finalidad de facilitar el análisis de fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas emitidas por los integrantes del grupo, pueden incluirse en una misma página. Esto se puede hacer de diferentes formas. Se pueden poner los cuatro encabezamientos en la parte superior de la página y preparar cuatro listas verticales. Es posible obtener un mejor efecto dividiendo la página en cuatro rectángulos y colocar en los de arriba las fortalezas y debilidades y abajo las oportunidades y amenazas.

Si a través de la lluvia de ideas se han generado un número importante de problemas, la dificultad a la que se puede enfrentar el moderador en una reunión de trabajo será la forma de seleccionar los más significativos, por lo que la propuesta es que solicite a cada integrante del grupo que seleccione las 10 opciones que considere más representativas de entre todas las listadas (sin ordenar). Se asignarán puntos o marcas cada vez que el problema sea seleccionado y se elegirán las 10 opciones con mayor número de puntos o marcas. Para ejemplificar supóngase que se han consignado las siguientes opiniones sobre las debilidades de la organización de los seis integrantes de un equipo de planeación, las cuales han sido listadas por el moderador y seleccionadas por cada uno de los integrantes del grupo marcándolas con una cruz.

PROPUESTA DE DEBILIDAD	INTEGRANTE DEL EQUIPO N <sup>o</sup>						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	

### **10.3.5. Ordenamiento de los problemas**

Una vez seleccionadas las 10 propuestas por cada integrante del grupo, se les solicitará que a las 10 debilidades seleccionadas se les asigne un orden calificando con el número 10 a la más importante y con el 1 a la menos importante. Quedando el ordenamiento en nuestro ejemplo de la siguiente manera:

PROPUESTA DE DEBILIDAD	INTEGRANTE DEL EQUIPO N°					
	1	2	3	4	5	6

### **10.3.6. Evaluación de los problemas**

Una vez ordenadas las propuestas por los integrantes del grupo, el moderador procederá a efectuar la suma correspondiente a cada elemento considerando los valores asignados, quedando en el ejemplo de la siguiente manera.

PROPUESTA DE DEBILIDAD	INTEGRANTE DEL EQUIPO N°						SUMA
	1	2	3	4	5	6	



### **10.3.7. Selección de los problemas**

En esta fase las propuestas valoradas por los integrantes del equipo, se ordenarán de mayor a menor dependiendo del valor obtenido en la suma a fin de identificar cuáles han sido las más significativas de acuerdo con la opinión del equipo y determinar la prioridad en que deben ser atendidos o resueltos cada uno de los problemas detectados.

PROPUESTA DE DEBILIDAD	INTEGRANTE DEL EQUIPO N <sup>o</sup>						SUMA
	1	2	3	4	5	6	

### **10.3.8. Análisis Comparativo de FODA**

Cuando se ha llevado a cabo el ordenamiento de las prioridades, ahora, una por una en el apartado correspondiente, se estudian y comparan para determinar la naturaleza y el cómo se habrán de resolver. Conociendo cuáles son las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas seleccionadas por el grupo, deberá efectuarse un análisis de congruencias entre ellas a fin de determinar los programas de trabajo y posibles alternativas estratégicas para la organización. En este momento, los integrantes del grupo deberán estar involucrados en el proceso y será más fácil para ellos determinar alternativas que permitan el desarrollo organizacional.

### **10.3.9. Alternativas Estratégicas**

Cuando se han determinado los porqués y los cómo, se trata de resolver cada problema; si existe un consenso sobre las decisiones que se tomaron durante el proceso y todos están de acuerdo en que el paquete de alternativas estratégicas seleccionadas conducen a la institución hacia la obtención de los objetivos, explotando las fortalezas internas, superando

las debilidades organizacionales, aprovechando las oportunidades y minimizando las amenazas externas, además de contribuir a la salud financiera de la organización siendo factibles con relación a las necesidades y capacidades financieras de la misma, entonces, las estrategias, objetivos específicos, actividades y planes financieros (funcionales y de operación) representan una guía clara para el desarrollo institucional y el plan anual de trabajo o plan de operación.

### ***10.3.10. Definición del concepto de negocio***

Es en esta etapa y con la información proveniente del análisis de las variables de la técnica FODA, la propuesta de los planes de trabajo y las alternativas estratégicas, podemos definir el concepto de negocio de la organización, determinando visión, misión, filosofía, estrategia y objetivos generales que incluyen los productos, servicios, diferencia(s) competitiva(s), competidores, clientes (actuales, potenciales, nucleares), así también las fuerzas y tendencias del mercado que afectan directamente a la organización como un todo, resultado del análisis de problemas genéricos y específicos detectados en el FODA.

### ***10.3.11. Plan de operación***

Como resultado de lo anterior, se tienen que realizar los ajustes necesarios a los planes de operación (a corto plazo) de cada una de las áreas o bien establecerlos para lograr el futuro deseado para la organización. Los planes a largo plazo cubren períodos fijos, generalmente de tres a cinco años, y se establecen por adelantado. En nuestra opinión los planes operativos o de operación se diferencian de los planes estratégicos además del horizonte de tiempo que consideran, principalmente en el grado de especificidad a la que se debe llegar en los primeros, esto es, los planes operativos son más específicos y detallados en cuanto a lo que se pretende lograr y lo que se debe hacer para alcanzar los objetivos.

Los planes operativos se integran, entre otros, de los elementos siguientes: objetivos específicos, metas, actividades a realizar, estructura organizativa, recursos (técnicos, económicos, materiales y humanos), el tiempo de aplicación, la forma de supervisión, así como la evaluación de los resultados esperados para cada uno de ellos.

Una vez que se haya hecho los ajustes que sean necesarios, se documenta la propuesta y se turna a los responsables de tomar las decisiones finales, a fin de que cada uno de ellos conozca sus compromisos y participación para la ejecución del plan.

### **10.3.12. Evaluación permanente**

Además de los problemas y ajustes internos (de la organización) que pueden presentarse en el desarrollo del plan de operación de una organización, también existen factores inesperados, tales como los cambios políticos o los problemas de inflación, que afectan los resultados de un programa. Por ello, es aconsejable evaluar todo el proceso de la operación anual de la organización y actualizar su concepto reconsiderando estrategias, objetivos específicos y planes financieros.

## **11. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)**

### **11.1. Conceptualización**

En el siguiente apartado seguimos el documento Manual de Orientación para el Fortalecimiento de la Gestión Escolar (Ministerio de Educación, 2015).

El PEI es una herramienta que sirve para la planificación, implementación y evaluación de la gestión escolar. Define el camino a seguir, pues presenta el panorama completo de la institución en las diferentes dimensiones. Para su elaboración y ejecución, es necesario un cambio de actitud de todos los actores.

Para la elaboración del PEI, es necesario tener en cuenta el Proyecto Educativo Departamental que a su vez se desprende del Proyecto Educativo Nacional.

### **11.2. Estructura del PEI**

Para la formulación del PEI es preciso tener en cuenta una estructura básica que ayude a contar con un documento acabado teniendo en cuenta ciertas consideraciones técnicas. Se propone la siguiente estructura donde se detallan las principales partes, contenidos y elementos que debe contener el PEI. Se visualizan tres ejes principales tales como: marco situacional, marco referencial y marco operativo.

#### **Fluxograma**

En el Fluxograma se detallan los pasos a seguir para la elaboración participativa del PEI.

- El primer paso es realizar una mirada hacia la visión y la misión de la institución.
- El segundo paso es realizar una revisión minuciosa de la realidad institucional a través del diagnóstico, utilizando las técnicas FODA y Árbol de Problemas u otras que los actores crean conveniente y que les ayude a determinar el problema principal en la dimensión pedagógica.
- El tercer paso consiste en elaborar los diferentes proyectos enmarcados en las diferentes

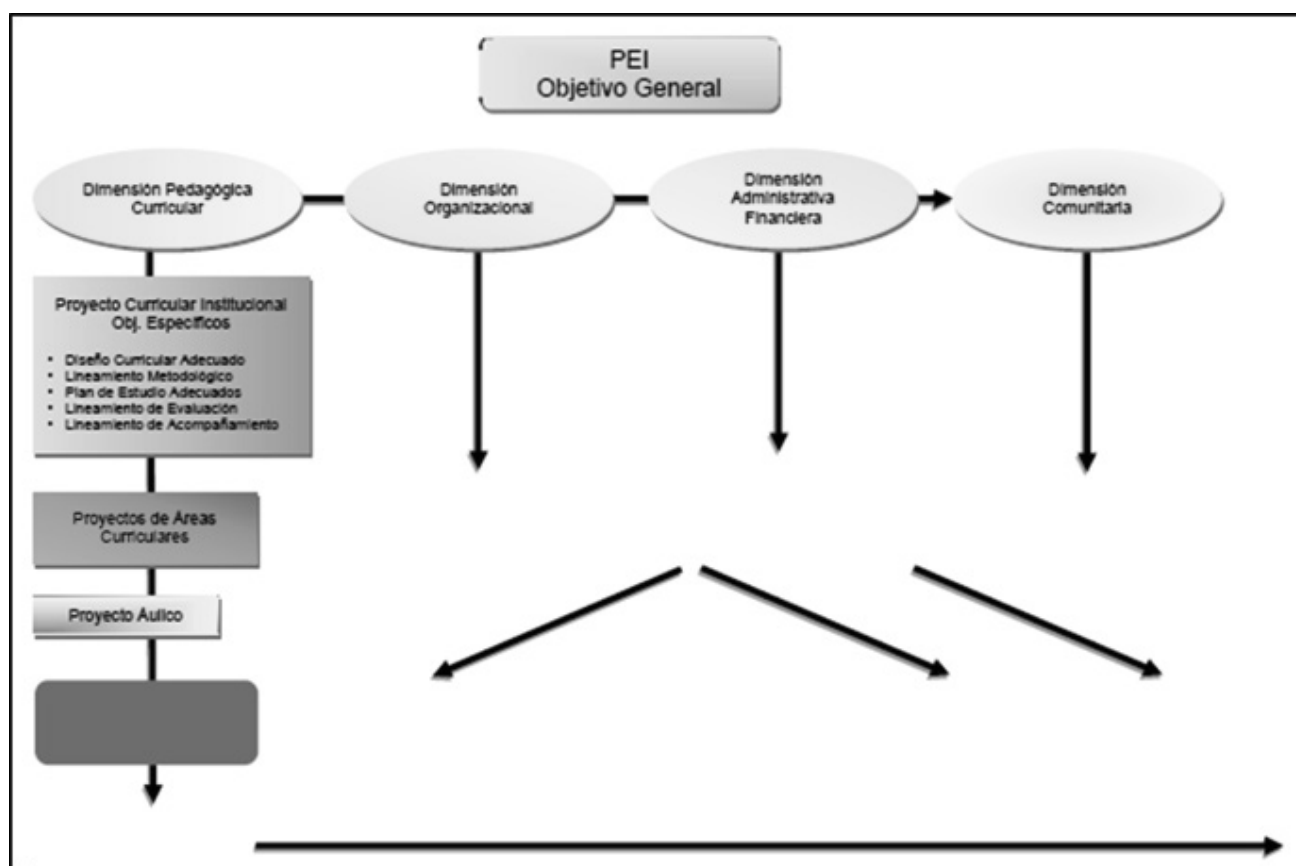
dimensiones de la gestión.

- El cuarto paso se diseña el Plan Plurianual con todos los elementos que son: objetivo general, meta general, objetivos específicos, metas específicas, actividades principales y cronograma.

Este plan constituye la base para elaborar el POA del primer año con el presupuesto. Todo esto conlleva a una evaluación de medio término y evaluación final; para posteriormente planificar el POA de año 2 y así sucesivamente hasta llegar al año 5 de ejecución del PEI.

- El quinto paso se realiza la evaluación final del proyecto al término de los 5 años de implementación con criterios e indicadores preestablecidos que evidencien el logro del objetivo y la meta general, y la solución a la problemática detectada en la dimensión pedagógica.

Figura 3. Fluxograma de elaboración del PEI



## 11.3. Visión y Misión

### Visión

La visión es como una fotografía del futuro, generalmente a largo plazo (5 a 10 años). Nos orienta hacia lo que queremos lograr, sin ella no podríamos encaminar nuestras acciones.

Una visión bien elaborada es:

- Construida en forma participativa.
- Formulada en forma clara y específica.
- Coherente con el Plan Nacional y Departamental.
- Equilibrada entre lo ambicioso y realista.
- Comprendida por todos los miembros de la comunidad educativa.
- Positiva e inspiradora.
- Enfocada al objetivo final, a lograrlo respondiendo a las demandas de los beneficiarios.
- Expresada en términos de cambio a largo plazo, según el deseo de los miembros de una institución.
- Aquella que tiene como sujeto principal al alumno y/o escuela, y expresa el tipo de persona que desea formar.

### Misión

La misión es el propósito principal, es la razón de ser de la institución; es el compromiso que se asume en el día a día, de ahí que tanto la visión como la misión deben encontrarse en absoluta armonía y coherencia. La misión es una declaración del compromiso institucional ante la comunidad en la que se encuentra.

Una misión bien elaborada debe:

- Ser coherente con la visión de la institución.
- Expresar el propósito de la institución, las necesidades que satisface y los beneficiarios.
- Abarcar a todas las funciones de los actores, planes, objetivos y estrategias institucionales.
- Responder a preguntas relacionadas con la escuela en general.
- Responder a las demandas de los beneficiarios.
- Ser construida y comprendida por todos los miembros de la comunidad educativa.

## 11.4. Diagnóstico Institucional

### Conceptualización

Es el conocimiento de la situación presente en el interior y en el entorno de una institución. En palabras de Bastión y Ferreira (1998), es un proceso de indagación, de búsqueda

de datos de distintas naturalezas: positivos, negativos, cualitativos, cuantitativos, objetivos, subjetivos, coyunturales, estructurales, locales y jurisdiccionales.

El diagnóstico institucional contiene además informaciones necesarias y oportunas para el Proyecto Curricular Institucional (PCI)

- El diagnóstico sobre la realidad institucional como parte de un proceso que permite conocer acerca de cómo está la institución en sus diferentes dimensiones, permite recopilar información actualizada y veraz del estado real y potencial de la misma.
- Este diagnóstico institucional debe poner énfasis en el aspecto pedagógico a fin de identificar todos aquellos elementos que puedan influir de manera directa o no en los resultados esperados. Debe ser un proceso dinámico y continuo que dibuje la práctica educativa tal como es, hecho que permitirá arrojar como resultado las necesidades educativas de los estudiantes, para luego establecer estrategias de intervención efectiva y oportuna.
- Para realizar el diagnóstico institucional conviene preguntarse, por ejemplo ¿cuáles son las características de la institución?, ¿con qué se cuenta, qué falta, qué se tiene, qué obstaculiza la acción?, ¿cuáles son los problemas que exigen urgente solución y que la institución puede resolver?, ¿qué valores, recursos, características están presentes o faltan en la institución; y son necesarias para el logro de los objetivos?, entre otros.
- Pero, ¿cómo se realiza este tipo de diagnóstico? Teniendo en cuenta los objetivos de dicho diagnóstico y la población a quien va dirigida (equipo directivo, plantel docente, equipo administrativo y de apoyo, estudiantes, familia y comunidad), se debe construir criterios e indicadores de calidad.

¿Por qué es importante realizar el diagnóstico institucional?

Es importante partir del diagnóstico institucional porque permite a la comunidad educativa conocer la situación actual de la escuela teniendo en cuenta las dimensiones de la gestión escolar: Pedagógico-Curricular, Organizacional-Estructural, Administrativo-Financiera y Comunitaria.

El conocimiento de la realidad a través del diagnóstico institucional brinda la posibilidad de identificar las fortalezas, las limitaciones, los recursos, entre otros; como también detectar los problemas existentes y sus causas; de manera a definir objetivos, metas y acciones que encaminen a la institución a la solución de los mismos y a la mejora de la situación actual.

El diagnóstico requiere de un proceso metodológico que implica tiempo y análisis, pues constituye la base de todo proyecto y debe estar bien elaborado para obtener el éxito del mismo.

- **Etapas de la implementación**

- **Etapa de preparación**

Es el momento de recolección de los datos generales de la institución atendiendo a todas las dimensiones de la gestión escolar: matrícula, datos estadísticos, resultados de exámenes, etc. Una vez definidos los criterios e indicadores, se procede a determinar las técnicas y los instrumentos más adecuados para recopilar la información, así como las fuentes de información.

- **Etapa de análisis y profundización**

Es el momento de analizar los datos obtenidos, con el fin de determinar las limitaciones, posibilidades, recursos y principalmente detectar el problema principal y sus causas.

- **Etapa de comunicación**

Es el momento de dar a conocer la conclusión del diagnóstico, que generalmente constituye la base para la justificación en un informe y posteriormente se difunde mediante murales, trípticos, reuniones, medios radiales, televisivos, etc.

## **11.5. Técnicas de Análisis Institucional para el diagnóstico**

- **Técnica de Análisis**

Para el diagnóstico se utilizan tres técnicas, FODA para el análisis institucional y Árbol de Problemas para la detección de las situaciones negativas que posteriormente pueden ser solucionadas mediante un proyecto y el Análisis documental que consisten en la reunión de documentos que registran el resultado académico de los estudiantes de la institución (planilla de calificación, cuaderno de aprobado y no aprobado, estadísticas, etc.).

- **Metodología para la elaboración**

Para elaborar el diagnóstico institucional se recomienda atender los siguientes pasos utilizando las técnicas de análisis: FODA, Árbol de problemas y Análisis documental.

Cuadro 11. Pasos para elaborar el diagnóstico

PASOS	ACTIVIDAD	QUIÉNES PARTICIPAN
Redacción de datos	Recabar datos generales de la escuela como rendición de cuentas públicas de años anteriores	Directivos con representantes de todos los estamentos (EGE)
	Análisis de estadísticas Planillas de calificaciones Cuadro de rendimiento académico, etc.	Directivo y Docentes
Análisis institucional	Reunión de orientación	Directivos con representantes de todos los estamentos
Análisis institucional Identificación del problema principal y sus causas	Elaboración de la matriz FODA por actor	Cada estamento (grupo de padres de familia, directivos, docentes, alumnos)
	Organización y profundización de la matriz FODA	Directivos, representantes de todos los estamentos y otros miembros de la comunidad educativa.
	Elaboración del árbol de problemas Análisis documental	Directivos, representantes de todos los estamentos y otros miembros de la comunidad educativa Equipo Técnico
Elaboración de estrategias	Selección de los factores internos para el cruce Cruce de los factores de la matriz FODA	Elaboración del resumen del diagnóstico
Resumen del diagnóstico	Elaboración del resumen del diagnóstico institucional para la justificación del PEI	Elaboración del resumen del diagnóstico



## 11.6. Determinación de los objetivos y metas

- **Elaboración de Objetivo General**

El objetivo general es un enunciado global sobre los resultados finales que se pretende alcanzar en cinco años.

A partir del problema principal detectado en el diagnóstico, se formula el objetivo general en términos operativos o de solución incluyendo las variables que se desean medir. Para determinar si éste será el objetivo general del PEI se debe atender a que responda a los siguientes criterios:

- Coherencia con la visión y misión del PEI.
- Coherencia con el problema principal.
- Expresa la solución al problema principal.

Deben participar todos los actores, pues uno de los factores que influye en el éxito del proyecto es que el objetivo general motive a las personas para involucrarse en las acciones.

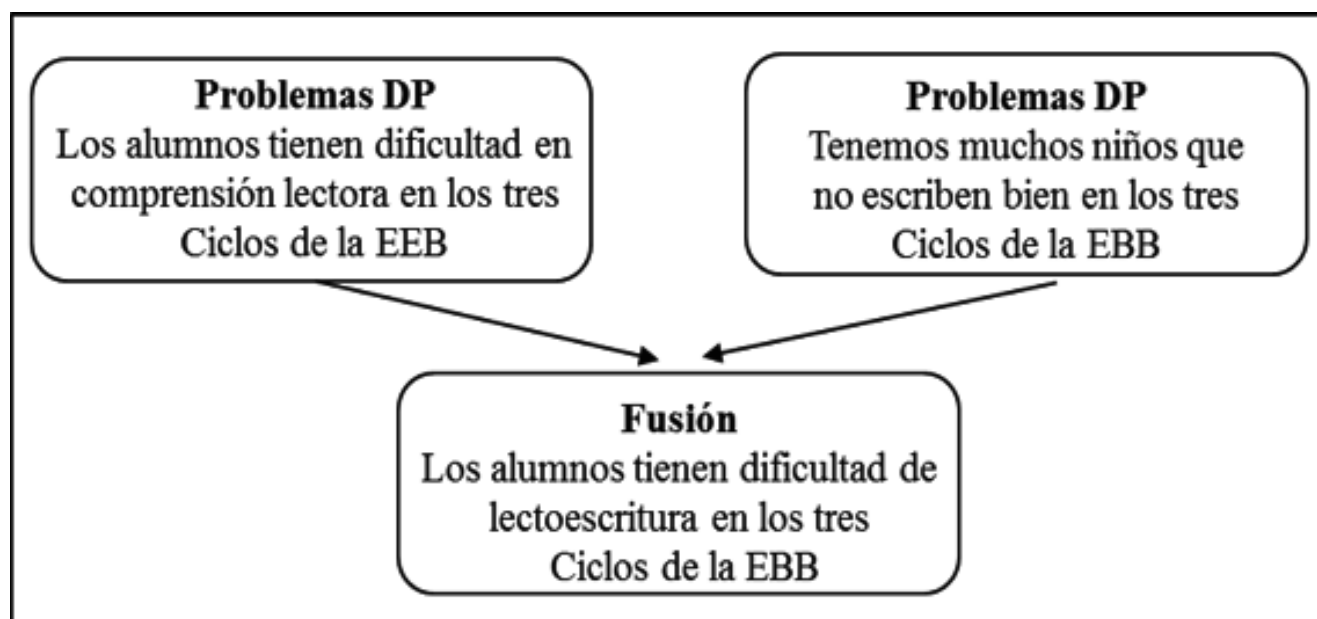
- **Elaboración de Objetivos Específicos**

Los objetivos específicos representan las grandes líneas de acción que se realizan en los sub proyectos de las dimensiones de la gestión para alcanzar el objetivo general.

Para elaborar los objetivos específicos se atiende la problemática según las dimensiones correspondientes de la gestión para expresarlos en forma de solución teniendo en cuenta lo siguiente, para su determinación correcta: se fusionan y/o priorizan, si es necesario.

Para la fusión se identifican aquellos problemas que tienen una estrecha relación entre sí. Tomamos el siguiente ejemplo los dos problemas se relacionan, pues se tratan de capacidades que deben adquirir los niños en el área de Comunicación y pueden ser fusionadas.

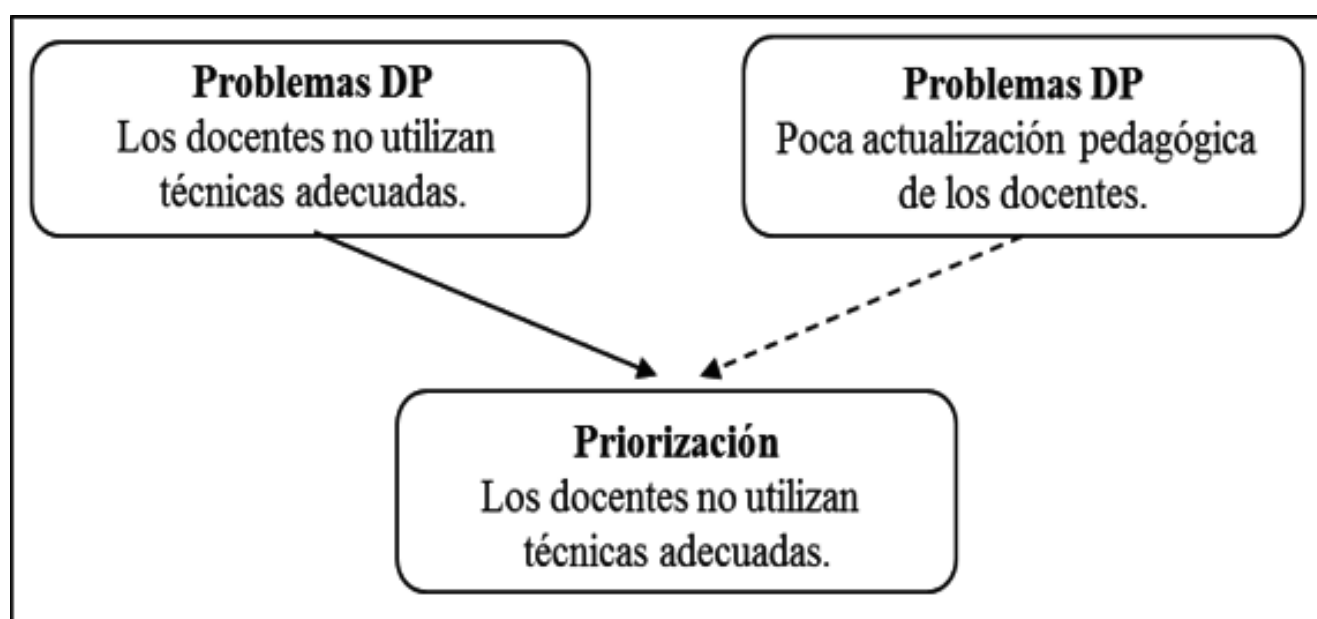
Figura 4. Problemas relacionados



La fusión permitirá que las situaciones negativas de los dos problemas sean atendidas mediante la elaboración y cumplimiento de un objetivo específico.

Para la priorización de los problemas, se seleccionan aquellos que se relacionan y no puedan ser fusionados. Se elegirá uno de ellos atendiendo que éste tenga una gran influencia en el problema principal y que focalizándolo se solucionaran las demás problemáticas. Ver el ejemplo:

Figura 5. Priorización de problemas



Tomando estos dos ejemplos se priorizará, eligiendo el primer problema, pues la no actualización de los docentes, hace que estos actores en su práctica apliquen técnicas inadecuadas. El problema seleccionado, al convertirse en objetivo específico, permite realizar acciones de actualización y seguimiento a la práctica docente, y con esto se atendería a otra situación negativa al mismo tiempo. Sin embargo y atendiendo a las diversas realidades institucionales se puede priorizar problemáticas, pues actualizando a los docentes se estaría solucionando el problema de la no utilización de técnicas adecuadas.

Mirando el diagnóstico realizado, se observa que esta situación se da en los niños de los tres ciclos de la EEB y teniendo en cuenta la misma se formulan los objetivos específicos en forma de solución, determinando la población a la que se apunta.

Figura 6. Problemas y objetivos



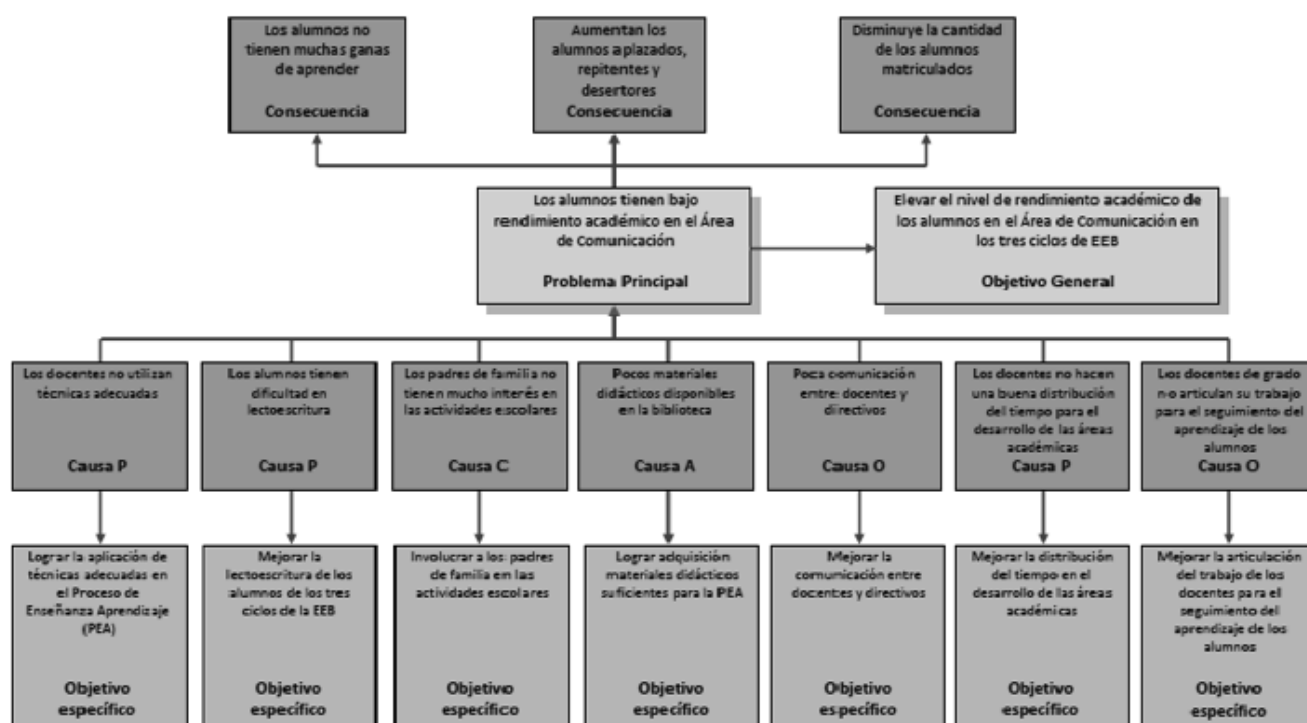
Se recomienda elaborar de 3 a 5 objetivos específicos para la dimensión Pedagógico-Curricular y 1 a 2 objetivos o los que fueran necesarios para las demás dimensiones: Organizacional-Estructural, Comunitaria y Administrativo-Financiera, teniendo en cuenta que cada objetivo requiere de la ejecución de una serie de actividades; por ello, es importante hacer una buena selección de los problemas y focalizar al cumplimiento de objetivos con gran influencia en la solución del problema principal.

Por otro lado, según la realidad de cada institución, la comunidad educativa puede decidir acerca de la cantidad de objetivos específicos para cada una de las dimensiones, sin perder de vista la influencia en el cumplimiento del objetivo general, la visión institucional y las actividades propias de la escuela.

**Para elaborar los objetivos específicos se tendrán en cuenta los siguientes criterios:**

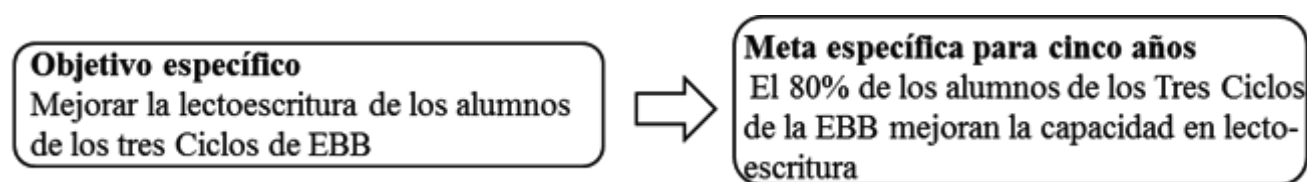
- Que expresen la solución a los problemas.
- Que sean condiciones para lograr el objetivo general.

Figura 7. Árbol con problemas de los objetivos



• **Establecimiento de las Metas**

- Meta general esta meta debe responder al objetivo general planteado, en porcentaje que se desea lograr al cabo de 3 a 5 años.
- Metas específicas deben responder a los objetivos específicos planteados, en porcentaje que se pretenden lograr al cabo de los años de implementación del proyecto.
- Meta general: teniendo en cuenta el objetivo general planteado “Elevar el nivel de rendimiento académico de los alumnos en el área de Comunicación en los tres ciclos”, se analiza qué es lo que se pretende mejorar, cuánto y en qué tiempo; para el análisis se recurre al diagnóstico institucional.



Para elaborar las metas, general y específicas, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- **Cantidad:** define cuánto vamos a cambiar o modificar de una determinada realidad en porcentaje o número, teniendo en cuenta los datos del diagnóstico.
- **Calidad:** indica lo que se mejorará de la realidad en la que vamos a intervenir teniendo en cuenta los objetivos propuestos.

- **Tiempo:** especifica el horizonte temporal en el cual se alcanzarán las metas, se puede expresar en meses y año.
  - **Criterios para la correcta elaboración de los Objetivos y Metas**
    - **Objetivo general y meta**
      - El objetivo general es establecido a partir del problema principal.
      - La meta del objetivo general fue elaborada teniendo en cuenta el diagnóstico institucional.
        - La meta del objetivo general describe en, porcentaje o número, el nivel que se pretende lograr en el objetivo general.
          - La meta del objetivo general indica qué se mejorará de la realidad.
          - La meta del objetivo general elaborada es alcanzable para la institución.
    - **Objetivos específicos y metas**
      - Están elaborados los objetivos específicos a partir de las causas del problema principal.
        - Las metas de los objetivos específicos fueron elaboradas teniendo en cuenta el diagnóstico institucional.
          - Las metas describen el nivel que se pretende lograr los objetivos específicos, en porcentaje o número.
            - Las metas de los objetivos específicos indican qué se mejorará de la realidad.
- Las metas elaboradas son alcanzables.

## 11.7. Evaluación del PEI

- **Evaluación del proceso**

El PEI se evalúa para conocer el avance del mismo, detectar logros y dificultades que requieran cambios y llegar a la meta que ha establecido la comunidad educativa, esta acción consiste en emitir juicio de valor sobre los resultados de objetivos planteados a corto, mediano o largo plazo para la toma de decisiones, cuyos resultados deben ser difundidos a toda la comunidad educativa.

La evaluación de proceso (POA) se realiza durante la implementación del proyecto y al final del mismo se realiza la evaluación de producto o resultado (PEI).

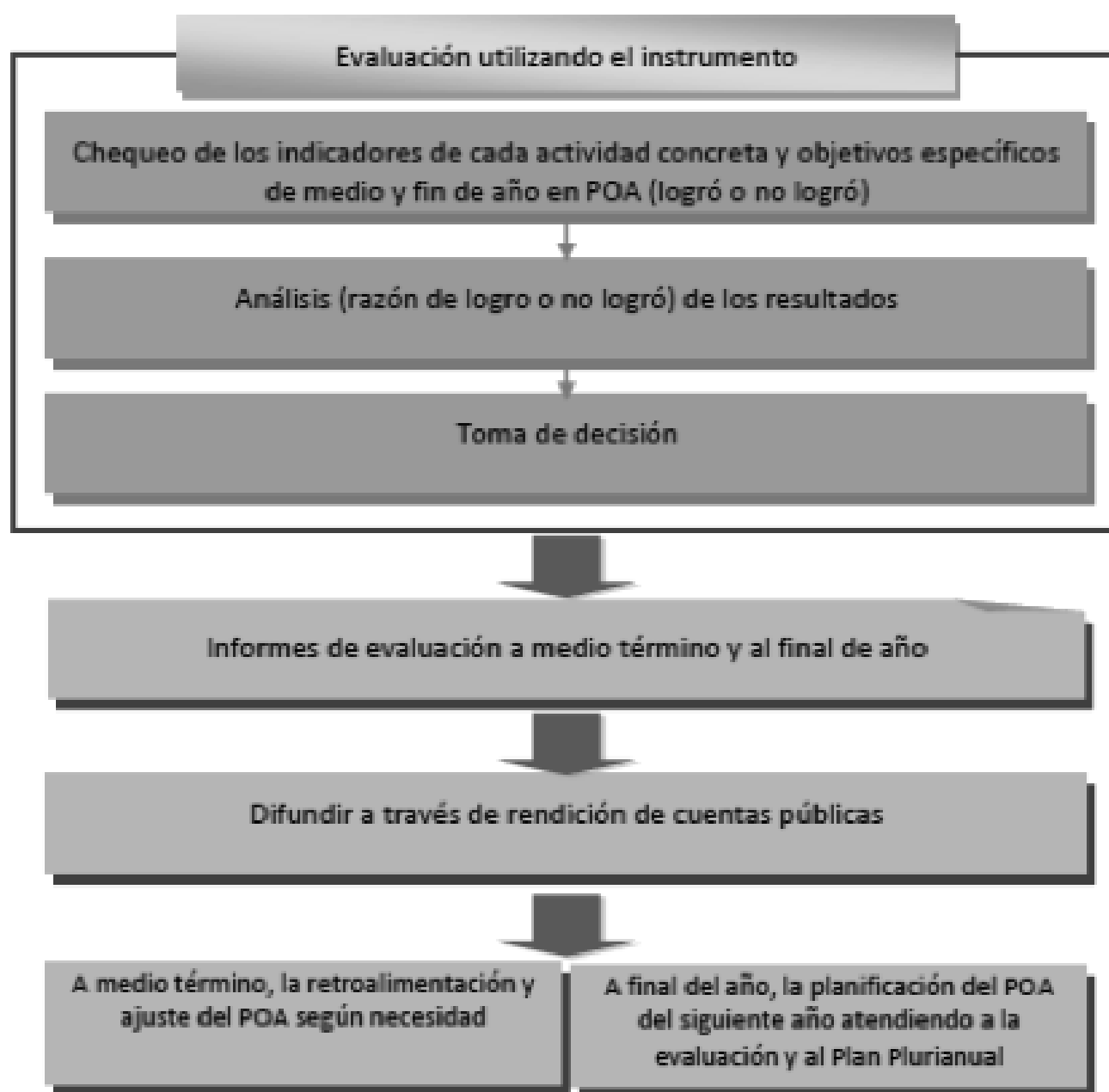
- **Evaluación del proceso**

Se realiza a través de la evaluación del POA, a mitad y final del año, para el ajuste en caso necesario. Esta evaluación se lleva a cabo teniendo en cuenta las actividades del POA según los indicadores definidos, además de las establecidas en el cronograma mensual.

Es recomendable realizar un monitoreo constante del cronograma mensual para determinar el avance de la ejecución de las actividades. Esto facilitará que la comunidad educativa realice una evaluación más objetiva y participativa.

A continuación se presenta el mecanismo de la evaluación:

Figura 8. Mecanismo de evaluación



## 11.8. Propuesta de instrumento de evaluación

- Evaluación del POA

Actividades Principales	Indicadores	Medio de Verificación	Evaluación Intermedia				Evaluación Final			
			Estado de logro Intermedio	Análisis	Análisis financiero	Toma de decisión	Estado de logro final	Análisis	Análisis financiero	Conclusión

## 11.9. Pasos para la evaluación del POA

- **Primer momento:** llenado del instrumento de evaluación intermedia.
  - Se escriben en la grilla de evaluación del POA, las actividades principales del Plan Plurianual y las actividades concretas. En el instrumento no debe faltar la actividad correspondiente a la evaluación cuyos indicadores ya están definidos en el POA. Ejemplo 20% de los alumnos de los tres ciclos de la EEB cumplen con los criterios de aprendizaje de la lectoescritura.
  - Se completa el instrumento con los indicadores y medios de verificación de las actividades concretas ya establecidos en el POA.
- **Segundo momento:** chequeo de indicadores
  - En el momento de la evaluación se realiza el chequeo de los indicadores escribiendo SI o NO en la casilla de estado de logro intermedio.
  - Una vez chequeado los indicadores se realiza un análisis de los resultados, se escribe en la casilla asignada la razón de los logros o no logros (ver instrumento). También se realiza un análisis financiero para evaluar costos e inversiones de la actividad.
  - Luego del análisis se procede a la toma de decisión con respecto a los resultados y al estado financiero escribiendo en el cuadro asignado. A partir de las decisiones tomadas se ajusta el POA, se replantean algunas actividades, se agrega o se disminuye para la ejecución efectiva del mismo. Es importante resaltar y registrar los cambios establecidos en el POA y en algún documento que la comunidad educativa pueda acceder y visualizar a través de la Rendición de Cuentas Públicas.

Figura 9. Ejemplo de Evaluación del POA

Actividades principales	Actividades Concretas	Indicadores	Medio de verificación	Evaluación				Evaluación Final			
				Estado de logro intermedio	Análisis	Análisis financiero	Toma de decisión	Estado de logro final	Análisis	Análisis financiero	Conclusión
1. Asistencia técnica de la Supervisión Pedagógica en la formación y realización de clubes literarios y concursos de lecturas.	1.1. Solicitar asistencia técnica a la Supervisión Pedagógica para la realización de clubes literarios y concursos de lecturas.	Conocimiento sobre formación de clubes literarios y organización de concursos de lecturas.	Plan baseador para proyectos áulicos sobre club de literarios y concursos de lecturas								
	1.2. Planificar las capacitaciones										
	1.3. Desarrollar las capacitaciones en los círculos de aprendizaje										
	1.4. Evaluar el resultado de las capacitaciones										
1.2 Implementación de técnicas activas por los docentes	2.1	20% de los alumnos de los tres ciclos de la EEB cumplen con los criterios de aprendizaje de la lectoescritura									
	2.2										
	2.3 Evaluar la implementación de técnicas de lecturas.										

**Puntos para el análisis de las actividades concretas del POA**

¿Se realizaron todas las actividades planificadas? ¿Por qué?  
 ¿Se realizaron las actividades en el tiempo establecido?  
 ¿Hubo influencia del tiempo en la ejecución de las actividades?  
 ¿Pudieron ser realizadas las actividades como fueron planificadas? ¿Por qué?  
 ¿Los responsables asumieron el liderazgo en la coordinación de las actividades?  
 ¿Se cumplieron con los indicadores previsto? ¿Por qué?.....etc.

Después de análisis en la evaluación se toma la decisión y se ajustan las actividades del POA.

¿Seguiremos con la ejecución de las actividades como fueron planificadas?  
 ¿Se priorizarán algunas actividades?  
 ¿Se agregarán otras actividades necesarias para el cumplimiento de los objetivos?  
 ¿Para la nueva actividad tendremos el fondo suficiente?  
 ¿Continuarán las actividades con el mismo monto del presupuesto?  
 ¿No hay actividad alternativa para economizar el fondo?.....etc.

- **Tercer momento:** llenado del instrumento para la Evaluación Final del año.
  - Se chequea en la casilla correspondiente el estado de logro final de los indicadores.
  - Se realiza el análisis de los resultados de las actividades y el estado financiero.
  - Se elabora una conclusión sobre los resultados de la evaluación final de la ejecución del POA y del presupuesto.
  - Los resultados de la evaluación ayudarán a ajustar las estrategias de gestión y las actividades principales del Plan Plurianual si fuera necesario; y elaborar el POA del siguiente año, considerando aquellas actividades que no se han cumplido y el presupuesto del siguiente año.



## 11.10. Evaluación de resultado o producto del PEI

Se realiza al culminar el plazo de implementación del PEI, se evalúa el logro de la meta del objetivo general establecido en el Plan Plurianual analizando con el diagnóstico inicial para ver el nivel de solución del problema principal detectado. Esta evaluación servirá de guía para mejorar la elaboración del siguiente PEI, a partir de los resultados se ajusta, se replantea o se elabora un nuevo PEI.

A continuación se presenta el esquema para la evaluación del PEI.

Objetivo General:		Meta General:		Estado de logro y Análisis:	
Objetivos específicos	Metas específicas	Evaluación		Estado de logros	Análisis
		Indicadores	Medios de verificación		

## 11.11. Procedimiento para la evaluación del PEI

Para la realización de una evaluación efectiva y participativa del PEI es necesario involucrar a los representantes de los actores educativos teniendo en cuenta los siguientes pasos:

- **Primer paso:** Revisión de la evaluación del último año de ejecución del POA. Esta revisión consiste en un buen análisis de la última evaluación realizada del POA, específicamente el cumplimiento de los indicadores de seguimiento de las actividades concretas. Ejemplo de indicador: 80% de los alumnos de los tres ciclos de la EEB cumplen con los criterios de aprendizaje de la lectoescritura.
- **Segundo paso:** Evaluación de los objetivos específicos correspondiente a cada una de las dimensiones de la gestión registradas en el Plan Plurianual. (Se refiere al cumplimiento de los indicadores mencionados en el paso anterior).
- **Tercer paso:** Evaluación del objetivo general del Plan Plurianual. La evaluación del objetivo general se realiza a partir del cumplimiento de la meta general. Atendiendo el ejemplo que se viene trabajando cuyo objetivo generales “Elevar el nivel de rendimiento académico de los alumnos en el área de Comunicación en los tres ciclos”, se revisan los resultados académicos de los alumnos en el último año de ejecución del PEI.
- **Cuarto paso:** Evaluación cualitativa de mejoramiento institucional. Es importante analizar

y evaluar otros cambios observados y/o registrado en la gestión institucional a partir de la ejecución del PEI, teniendo en cuenta las cuatro dimensiones, por ejemplo: formación de hábitos, niños más participativos, buena organización del plantel docente, organización de archivo institucional, trabajo colaborativo del equipo de gestión institucional, optimización de horas de clases, otros. Para la sistematización de estos datos cualitativos se puede preparar un cuadro que contemple los aspectos trabajados, resultados, desafíos y estrategias de mejoramiento. Esto debe ser incluido en el informe.

Otros aspectos trabajados	Resultados	Desafíos	Estrategias de mejoramiento
Organización del archivo de la institución.			
Trabajo colaborativo del equipo de gestión institucional.			


- **Quinto paso:** Elaboración del informe de evaluación. El informe de los resultados de la evaluación del PEI debe constar de los siguientes elementos: referencia (identificación de la escuela, temas, fecha), objetivo, resultados, conclusión y recomendación. Este informe debe ser elaborado por el equipo de gestión escolar y el equipo Directivo y Docente.

## 11.12. Elaboración del PEI del siguiente periodo

Debe recordarse que ningún proyecto puede ser elaborado sin contar con suficiente información de la situación institucional. La fuente de dicha información básica constituye primeramente el informe de la evaluación final del mismo y la revisión del diagnóstico anterior.

El análisis de la información de los resultados de evaluación consiste en volver al árbol de problemas para ver, según los resultados, si el problema principal sigue o ha sido remediado. Este análisis servirá de base para la toma de decisión de la comunidad educativa con respecto al nuevo PEI.

Según el nivel de logros en cuanto al objetivo general planteado desde el problema principal, se decide elaborar un nuevo diagnóstico para renovar el PEI, en caso contrario, se ajusta sin cambiar el problema principal, teniendo en cuenta los objetivos específicos no logrados y agregando nuevos objetivos si fuera necesario. Así mismo, de haber alcanzado las metas de los objetivos específicos, pero persiste el problema principal, se revisa nuevamente el diagnóstico institucional (Matriz FODA y el árbol de problemas y los documentos de registros académicos institucionales) para establecer nuevos objetivos específicos que respondan a la problemática persistente.



Una de las condiciones claves para la buena gestión institucional es mantener el nivel de los objetivos ya logrados, para ello el equipo de gestión debe establecer algún mecanismo de seguimiento que asegure la sostenibilidad del logro alcanzado.

## 12. BIBLIOGRAFÍA

- Antonakis, J., Cianciolo, A. & Sternberg, R. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Angulo, F. (1999). *La supervisión Docente, Dimensiones, Tendencias y Modelos*. Madrid: Akal Textos.
- Argos, J. y Ezquerro, P. (eds.) (2013). *Liderazgo y educación*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Arroyo, J. (2009). Gestión directiva del currículum. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), pp. 1-17.
- Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica*. Trabajo especial de grado para optar al título de Magíster en Supervisión Educativa. Universidad de Maracaibo: Venezuela.
- Bastión, V., y Ferreira, H. (1998). *Plan educativo institucional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G., y Pérez, L (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Billett S. (1994). Situated learning: a workplace experience. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34(2), pp. 112-130.
- Billett, S., Ehrich, L. & Hernon-Tinning, B. (2003). Small business pedagogic practices. *Journal of Vocational Education and Training*, 55(2), pp. 149-167.
- Bolívar, A.; López, J. y Murillo, F.J.. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. *Revista Fuentes*, 14, pp. 15-60.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Standford, CA; Standford University Press.
- Brigg, L. (2000). *La supervisión*. México: Ed. McGraw-Hill
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA (Asociación de Estudios sobre el Trabajo y la Organización de Empresas). *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-14.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper & Row.
- Cardona, P. (2000). *Liderazgo racional*. Documento de Investigación, 412. Universidad de Navarra, IESE.
- Carnoy, M. (2008). *Presentación en Lanzamiento del Centro de Estudios de Políticas Prácticas en Educación*. Universidad Católica de Chile.
- Carriego, C. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), pp. 1-5.
- Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 35(4), pp. 29-46.
- Cheng, Y.C. (2011). Towards the 3<sup>rd</sup> ware School leadership. *Revista de Investigación Educativa*,

29(2), pp. 253-275.

Chiavenato, I. (1999). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Brasil: Edición McGraw Hill Interamericana.

Chomsky, A.N. (1980) *Rules and Representations*. New York, Columbia University Press, Oxford, Basil Blackwell.

Daft, R.L. (2010). *The Leadership Experience*. Mason, OH: South-Western College Pub.

De Federico, F. (2002). *Un modelo de supervisión escolar democrático y centrado en lo pedagógico: la supervisión ampliada*. Ponencia desarrollada para el Congreso de Innovaciones Educativas REDUC 2002. Provincia de Santa Cruz, Argentina.

De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Delamare Le Deist, F., Winterton, J. (2004). *What is competence and does it matter? Fifth Conference on HRD Research and Practice: International Comparative and Cross Cultural Dimensions of HRD*. Limerick.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1995). *Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice*. In Y. Engeström, R. Miettinen y R.L. Punamäki (eds.). *Perspectives on activity theory*, pp. 377-404. Cambridge: Cambridge University Press.

Evans, M.G. (1970). *Leadership and motivation: a core concept*. *Academy of Management Journal*, 13(1), pp. 91-102.

Ferreiro, R. (2011). *Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método*. *Revista Complutense De Educación*, 22(1), pp. 11-23.

Fleishman, E.A., Mumford, M.D., Zaccaro, S.J., Levin, K.Y., Korotkin, A.L. & Hein, M.B. (1991). *Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis the functional interpretation*. *Leadership Quarterly*, 2, pp. 245-287.

French, W. & Bell, C. (1996). *Desarrollo Organizacional*. Mexico: Editorial Prentice Hall.

Friedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc. Graw Hill.

Hager, P. (1998). *Recognition of informal learning: challenges and issues*, *Journal of Vocational Education and Training*, 50(4), pp. 521-535.

Hersey P, Blanchard K. (1988). *Management of organizational behavior*. USA: Prentice Hall.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*, México: Paidós.

García Olalla, A. y Poblete, M. (2003). *El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos*. Congreso Internacional: Humanismo para el siglo XXI. Bilbao.

García Renata, J.Á. (2011). *Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad*. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), septiembre-diciembre, pp. 1-24.

Garay, S., y Uribe, M. (2006). *Dirección escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la dirección escolar en Chile. Gestión educativa, realidad y política*. *Revista Iberoamericana de*

Educación, 4(4), pp. 39-64.

Gil, F. y otros (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula». En J. Argos y P. Ezquerro (eds.). Liderazgo y educación. Santander, pp. 99-124: Universidad de Cantabria.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. London: Little Brown.

Gonczi, A., Curtain, R., Hager, P., Hallard, A. y Harrison, J. (1995). *Key competencies in on-the-job training*. Sydney: University of Technology Sydney.

Harris, A. (2009). «Distributed leadership: what we know». En A. Harris (ed.). *Distributed leadership: different perspectives*, pp. 11-21. Dordrecht: Springer Netherlands.

Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1969). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hodkinson, P., & Issitt, M. (1995). *The challenge of competence*. London: Cassell.

Hollander, E. Hodkinson, P. y Issitt, M. (1995). *The challenge of competence*. London: Cassell.

House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(5), pp. 321-339.

Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relaciones entre liderazgo Educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), pp. 82-104.

Hué, C., Esteban, J.L., y Bardisa Ruiz, T. (2012). *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.

James M., Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2003). *Leadership the Challenge*. San Francisco: Jossey Bass.

Jones, G. & George, J. (2010). *Administración contemporánea*. México: McGraw Hill.

Kirkpatrick, S. & Locke, E. (1991). Leadership: Do traits matter? *The Academy of Management Executive*, 5(2), pp. 48-60.

Koontz, H., y Wehrich, H. (1988). *Administración una perspectiva global*. México: McGraw-Hill.

Jonnaert, Ph. y Ettayebi, M. 2006. Le curriculum en développement, un processus dynamique et complexe. En L. Lafortune, M. Ettayebi, M. y Jonnaert, Ph. (dir.), *Le curriculum en développement, des pratiques en fondements et des fondements aux pratiques*, pp. 15-32. Quebec: Prensas universitarias de Quebec.

Labourdette, L., y Scaricabarozzi, R. (2010). Hacia un nuevo concepto de liderazgo. *Orientación y sociedad*, 10, pp. 2-19.

Lastarria, M. (2009). *Supervisión y monitoria educativa*. Lima: Centros de Servicios Educativos.

Leithwood, K. & Louis, K.S. (eds.), (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lévi-Leboyer C. (2003). *Gestión de competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión

- Lord, R. & Maher, K. (1991). *Leadership and information processing: Linking perception and performance*. Boston, MA: Unwin Hyman.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical evidence about school Aire effects: A policy Perspective.. *Review of Educational Research*, 79, pp. 464-490.
- Leithwood, K. (2004). *El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales*. España: ICE Deusto.
- Leithwood, K., & Louis, K.S. (1999). *Organizational learning in schools*. The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Lussier, R.N. & Achua, C.F. (2002). *Liderazgo. Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. México: Learning.
- MacBeath, J., & Cheng, Y.C. (2008). *Leadership for learning: international perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews, *Psychological Science*, 9(5), pp. 331-339.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence'. *American Psychologist*, 28,1, pp. 423-447.
- Medina, A. (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docentes. En A. Medina (ed.). *Formación y desarrollo de la competencias básicas*, pp. 11-44. Madrid: Universitas.
- Mendoza, I. (2005). *Estudio diagnóstico del perfil del liderazgo transformacional y transaccional de gerentes de ventas de una empresa a nivel nacional*. Tesis Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.
- Mineduc (Ministerio de Educación) (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*, Santiago de Chile.
- Mogollón, A. (2006). Calidad y enfoques de la supervisión. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(23), pp. 29-46.
- Mulford, B. (2010). Recent developments in the field of educational leadership: the challenge of complexity . En A. Hargreaves y otros, (eds.), *Second international handbook of educational change*, pp. 187-208. London: Springer.
- Morales, F. (2012). *Visión positiva del liderazgo y sus fortalezas*. Lección magistral. Madrid. UNED, septiembre de 2012.
- Murillo, F. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre estado del arte*. Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, y CIDE, Chile.
- Nader, M. (2012). Teorías implícitas del liderazgo, LMX y bienestar laboral: generalización de un modelo teórico. *Revista de Psicología*, 28 (2), pp. 227-258.
- Northouse, P. (2001). *Leadership Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Newstrom, J. (2007). *Dirección: Gestión para lograr resultados*. México: McGraw-Hill.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York-Oxford: Oxford University Press.

- Ocampo, E. (2009). El acompañamiento personal del docente: expresión de autoridad que previene el conflicto. Ponencia Decano Académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Paavola, S., Lipponen, L. y Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning, *Review of Educational Research*, 74(4), pp. 557-576.
- Padilla, S. & Quintana, A. (2012). Impacto del liderazgo en las actitudes de los colaboradores. *Anáhuac Journal*, 12(2), pp. 51-72.
- Palomino, P. R. (2009). Últimas tendencias en el estudio sobre liderazgo: revisión de la literatura. Documentos de Trabajo. Seminario Permanente de Ciencias Sociales, (5), pp. 1-16.
- Pittinsky, T. L. (2009). *Crossing the Divide: Intergroup Leadership in a World of Difference*. Boston: Harvard Business Press.
- Pounder, D. (2012). School leadership preparation and practice survey instruments and their uses. *Journal of Research on Leadership Education*, 7(2), pp. 254-274.
- Popper, M. (2000). *The development of charismatic leaders*. USA: Political Psychology
- Rincón Serrano, A. (2003). *Mauro: El camino del líder*. Barcelona: Robinbook, SL Cop.
- Rincón Serrano, A. (2003). *Mauro: El camino del líder*. Barcelona: Robinbook, SL Cop.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. México: Prentice Hall.
- Rohlehr, B. (2006). *Características del currículo y la gestión curricular: un estudio*. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac). Santiago, Chile.
- Sáez, G. (2009). *Hacia un diseño de planificación didáctica para las escuelas insertas en contextos de alta vulnerabilidad social*. Tesis doctoral no publicada, Escuela de Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Sammons, P.G. Q. & Day, Ch, K, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. Results from a study of academically improved and effective school in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), pp. 83-101.
- Sánchez Vázquez, J.F. (2010). *Liderazgo: Teorías y aplicaciones*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca. Demiurgo Colecciones.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 12, pp. 31-42.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2002). Knowledge building. En *Encyclopedia of education*, second edition. New York: Macmillan Reference.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), pp. 265-283.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media. *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1), pp. 37-68.



- Sergiovanni, T.J. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Sevillano, M.L. (dir.) (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. New York: Free Press.
- Teixidó, J. (2008): *Los directivos y la construcción de liderazgo; de la visión mítica a la realidad*. CRP de Espugas de Llobregat.
- Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. *Gestión educativa, realidad y política*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(6), pp. 149-156.
- Theime, C., & Treviño, E. (2012). Liderazgo en educación: al final sólo el carisma importa. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 21(1), pp. 37-57.
- UNESCO (2015) *Informe Escuela para todos*. UNESCO. Paris.
- Vargas, M., Bas, E., y Perez, V. (2011). De las competencias personales a las competencias profesionales. En *Pedagogía Social y Educación Social: Una mirada al futuro II*, pp. 30-44. Monográfico. Universidad Complutense de Madrid.
- Villa, A., y Poblete M. (2008). *Aprendizaje Basado en Competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: I CE Universidad de Deusto.
- Vroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Vroom, V.H., & Jago, A.G. (2003). *The new leadership: Managing participation in organizations*. New York: Englewood Cliffs.
- Waters, J.T., Marzano, R.J., & McNulty, B.A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. USA: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification En D.S. Rychen y L.H. Salganik (eds.). *Defining and selecting key competencies*, pp. 45-65. Göttingen: Hogrefe.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. New York: Pearson-Prentice Hall.
- Zabalza, M.A. (2014). *Modelos y procesos de formación en las empresas ante los retos de la globalización*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas y I Congreso Europeo e Iberoamericano, Madrid (España), 28 de noviembre de 2014.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

### **Fuentes electrónicas**

- Álvarez, M. (2006b). La escuela pública también tiene derecho a una dirección profesional: Avances en Supervisión Educativa. Nº 4 sep-Monográfico. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*. Consultado de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=94&Itemid=65](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=94&Itemid=65)

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Consultado de: <http://www.psicoperspectivas.cl>.

López, E., y Rojas, J. (2013). La importancia de liderazgo en las organizaciones. Consultado de [https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2013/110463/TFG\\_elopezmartinez.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2013/110463/TFG_elopezmartinez.pdf)

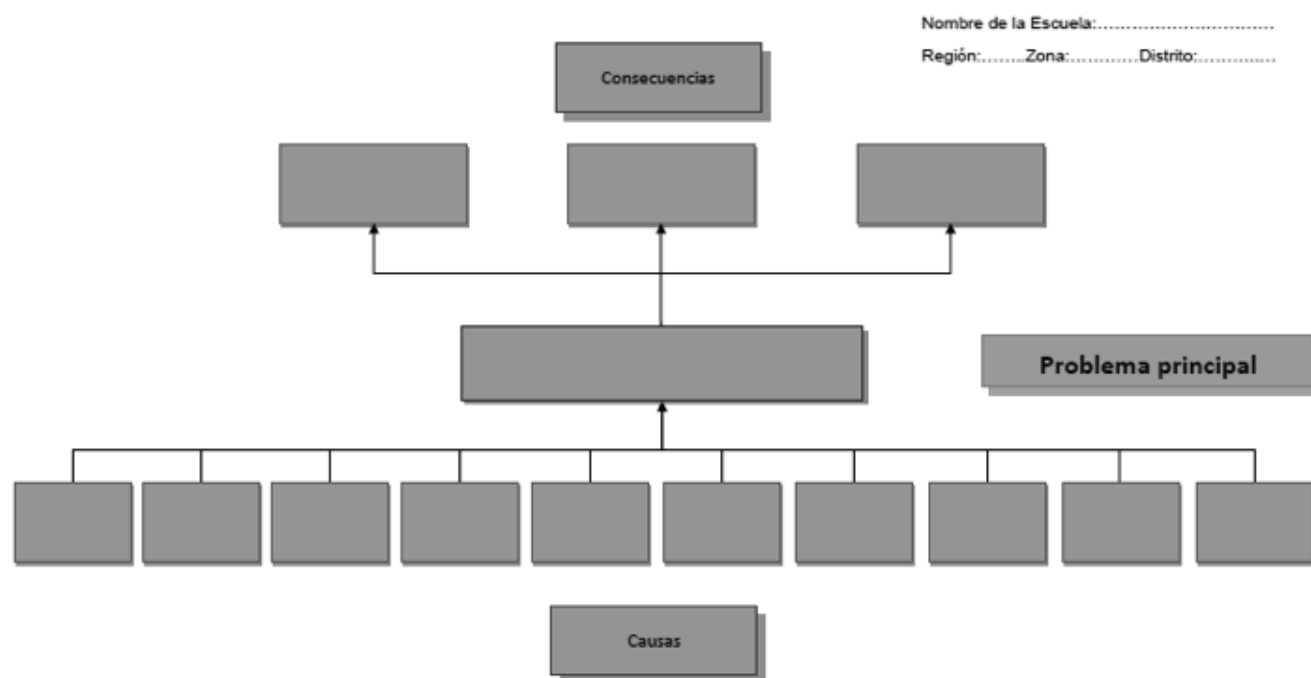
Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Consultado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Muijs.pdf>

Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. Consultado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>

UNESCO. Servicio de Supervisión Interna Sección de la Evaluación. [Internet] 2008. Consultado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161087s.pdf>

Villa, A. y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2). Consultado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev82ed.pdf>.

### 13. ANEXO 1: Árbol de problemas



# 14. ANEXO 2: Cruce de factores

Nombre de la Escuela:.....

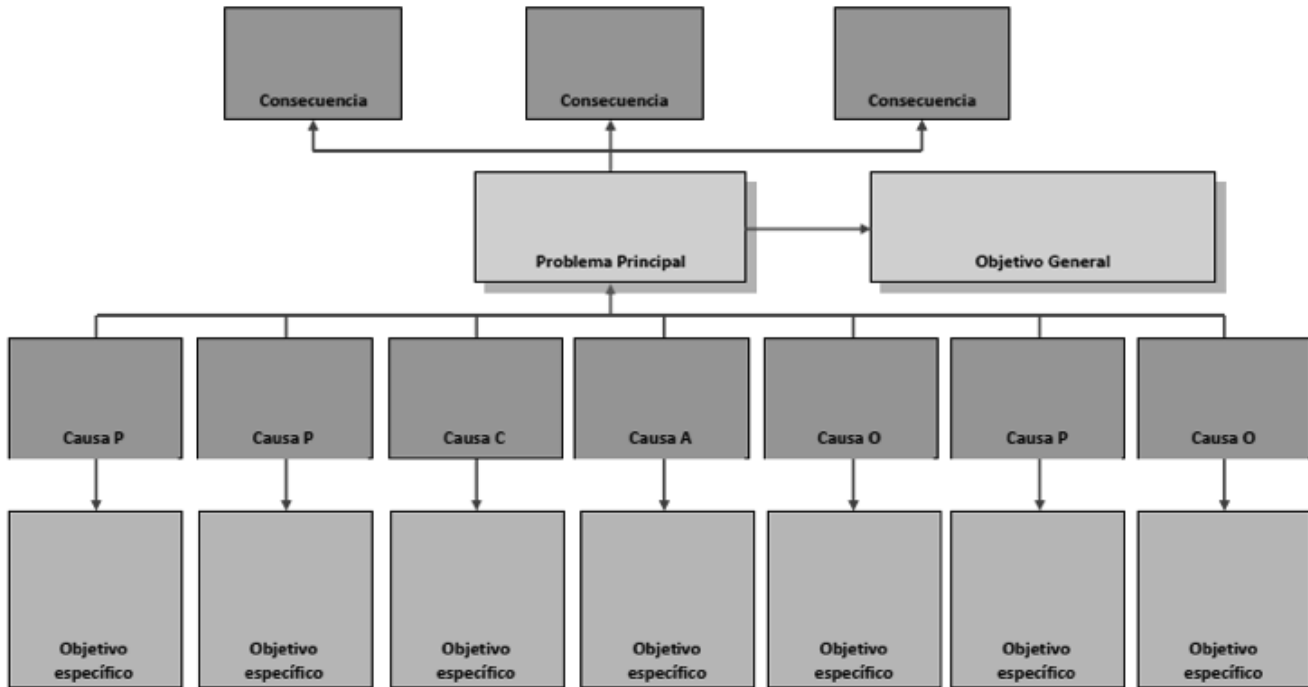
Región:.....Zona:.....Distrito:.....

		Oportunidades (Factores Seleccionados)		Amenazas (Factores Seleccionados)	
		O- O- O-		A- A- A-	
Fortalezas (Factores Seleccionados)		Estrategias		Estrategias	
F-:	x O-;			x A-;	
	x O-;			x A-;	
	x O-;				
F-:	x O-;			x A-;	
	x O-;			x A-;	
	x O-;				
F-:	x O-;			x A-;	
	x O-;			x A-;	
	x O-;				
Debilidades (Factores Seleccionados)		Estrategias		Estrategias	
D-:	x O-;			x A-;	
	x O-;			x A-;	
	x O-;				
D-;s	x O-;			x A-;	
	x O-;			x A-;	
	x O-;				
D-:	x O-;			x A-X	
	x O-;			A-;	
	x O-;				

# 15. ANEXO 3: Objetivos: General y específicos

Nombre de la Escuela:.....

Región:.....Zona:.....Distrito:.....



## 16. ANEXO 4: Plan Plurianual

Nombre de la escuela: Región: Zona: Distrito:

Objetivo general: Elevar el nivel de rendimiento académico de los alumnos en el área de Comunicación en los tres ciclos.							
Meta general: El 70% de los niños/as se promocionan con la calificación tres, cuatro y cinco en el área de Comunicación con respecto al nivel de rendimiento del año anterior, en cinco años.							
Objetivos específicos por dimensión	Metas específicas	Actividades principales/Estrategia	Cronograma por año				
			1	2	3	4	5
1-							
2-							
3-							
4-							

## POA

Nombre de la escuela: Región: Zona: Distrito:

Objetivos específicos	Actividades principales	Actividades Concretas	Cronograma											Recursos	Responsables	Evaluación		
			Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Indicadores			Medios de verificación		

## 17. ANEXO 5: EVALUACIÓN DEL PEI

Grilla de Evaluación de PEI

Región/Zona: \_\_\_\_/\_\_\_\_

Nombre de la Escuela:

Distrito: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_

Objetivo General:		Meta General:		Estado de logro y Análisis:	
Objetivos específicos	Metas específicas	Evaluación		Estado de logros	Análisis
		Indicadores	Medios de verificación		

# 18. ANEXO 6: EVALUACIÓN DEL POA

Evaluación del POA

Nombre de Escuela \_\_\_\_\_

Región/Zona \_\_\_\_\_

Distrito \_\_\_\_\_

Actividades Principales	Actividades concretas	Indicadores	Medio de Verificación	Evaluación Intermedia			Evaluación Final				
				Estado de logro intermedio	Análisis	Análisis financiero	Toma de decisión	Estado de logro final	Análisis	Análisis financiero	Conclusión

# 19. INFORME DE RENDICIÓN DE CUENTAS PÚBLICAS

## Rendición de Cuentas Públicas Informe

Puntos a tener en cuenta en las dimensiones de la gestión escolar

### A. General

#### 1. Gestión Pedagógica - Administrativa

##### 1.1 Días efectivos de clase

	Días efectivos de clase (Feb - Jul)	Días efectivos de clase (Ago - Nov)	Total Días
Días de MEC Calendario			
Días de Resultado			

##### 1.2 Eficiencia Interna

Index	Porcentaje
Promocionados	
Egresados	
Deserción	

Reptencia	
Retención	
Extra edad	

##### 1.3 Procesos de micro planificación

(Aplicación de normativas para apertura, fusión y/o cierre de secciones)

Grado	Número de Sección (pasado)	Número de Sección (corriente)	Comentario
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			

##### 1.4 Asistencia

###### 1.4.1 Profesorado y Personal no Docente

Personal	Asistencia Obligación	Resultado
1. Directivo		
2. Vice directivo		

108

Funciones	Resultado
Actividades planificadas del EGE:	
-	
-	
-	

2.1.4 Centros de Estudiantes

Funciones	Resultado
Actividades planificadas:	
-	
-	
-	

2.1.5 Gobierno escolar

Funciones	Resultado
Actividades planificadas:	
-	
-	
-	

2.1.6 Comités

Funciones	Resultado
Actividades planificadas:	

-	
-	
-	

2.1.7 Clubes

Funciones	Resultado
Actividades planificadas:	
-	
-	
-	

2.1.8 Consejo de grados

Funciones	Resultado
Actividades planificadas:	
-	
-	
-	

2.1.9 Otros

Funciones	Resultado
Actividades planificadas:	
-	
-	
-	

Resultado:
------------

Alianza:
Objetivos:
Resultado:

4.2 Acciones encaradas por la institución en, con y para la comunidad en su zona de influencia.

Acción:
Objetivos:
Resultado:

Acción:
Objetivos:
Resultado:

	Promedio				
2	Promedio por				
2.1	Turno mañana				
2.2	Turno tarde				

### 3. Experiencias de diferentes estrategias aplicadas para mejorar los aprendizajes

(Ejemplos; clubes de lectura, talleres literarios, concursos de trabajos en diferentes áreas, ferias pedagógicas, etc.)

Estrategia:
Descripción para estrategia y actividades concretas:
Evaluación:

