

Evaluación de un proceso de *coaching* en directivos y su impacto en el clima escolar¹

Alfredo Gorrochotegui-Martell

Universidad de los Andes, Chile
agorrochotegui@uandes.cl

Isidora Vicente-Mendoza

Universidad de los Andes, Chile
isidoravicente@uandes.cl

Germán Torres-Escobar

Universidad de los Andes, Chile
gatorres@miuandes.cl

Resumen

El presente estudio busca caracterizar la efectividad de un programa de coaching, dirigido al equipo directivo de un colegio de la Región Metropolitana de Santiago, Chile, y reflexionar sobre sus posibles alcances y limitaciones. Metodológicamente se desarrolló una evaluación del clima escolar percibido por estudiantes, padres y docentes, antes y después de la implementación del programa mencionado mediante la aplicación de una escala tipo Likert, para establecer si el programa contribuía al mejoramiento de su liderazgo, y a su vez, si favorecía el clima escolar percibido por los diferentes actores de la institución. Al comparar los resultados de la primera aplicación (antes de realizar el programa de coaching) con la segunda medición, se encontró un cambio favorable en la percepción de padres y alumnos con respecto al clima escolar y la capacidad de liderazgo del equipo directivo; sin embargo, en los docentes evaluados se observó una disminución en la puntuación respecto al clima escolar. En relación con los directivos se encontró que aprendieron estrategias para

- 1 Este artículo es el resultado de una experiencia educativa y de asesoramiento en una escuela municipal en Chile perteneciente a la red de Liceos Bicentenarios, de donde hemos recibido el soporte financiero. Estos colegios están insertos en un plan de mejoramiento impulsado por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile desde el año 2011. El mismo busca incentivar la atracción de talento y capacidades a la educación pública, así como también identificar, sistematizar y difundir experiencias pedagógicas de alto impacto en los aprendizajes.

Recepción: 2013-07-25 | Envío a pares: 2013-09-25 | Aceptación por pares: 2014-01-12 | Aprobación: 2014-03-25

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Gorrochotegui Martell, A.; Vicente Mendoza, I.; Torres Escobar, G. (2014). Evaluación de un proceso de *coaching* en directivos y su impacto en el clima escolar. Educ. Educ. Vol. 17, No. 1, 111-131.

ejercer mejor su rol directivo; y como limitación a superar reconocieron que deben seguir trabajando en la gestión del tiempo y la apertura personal ante el cambio.

Palabras clave

Ambiente educacional, formación, estudio de caso, liderazgo, características directivas, educación (fuente: Tesoro de la Unesco).

Evaluation of a Coaching Process for Administrators and its Impact on the School Climate

Abstract

The purpose of this study is to characterize the effectiveness of a coaching program for the administrative team at a school in the metropolitan area of Santiago, Chile, and to reflect on its possible scope and limitations. In terms of methodology, the school climate as perceived by students, parents and teachers before and after implementation of the aforementioned program was evaluated using a Likert-type scale to determine if the program helped to improve leadership on the part of the administrators and if it favored the school climate perceived by the different stakeholders in the institution. A comparison between the results of the first application (prior to the coaching program) and a second measurement showed a positive change in the perception of parents and students regarding the climate at the school and the leadership capacity of its administrative team. However, the school climate score was lower among the teachers evaluated. It was found the administrators learned strategies to perform their managerial role better. As one limitation to be overcome, they also recognized the importance of continuing to work on time management and staff openness to change.

Key Words

Educational environment, training, case studies, leadership, managerial characteristics, education (source: UNESCO Thesaurus).

Avaliação de um processo de coaching em diretores e seu impacto no ambiente escolar

Resumo

O presente estudo pretende caracterizar a efetividade de um programa de coaching dirigido à equipe diretiva de um colégio da região metropolitana de Santiago, Chile, e refletir sobre seus possíveis alcances e limitações. Metodologicamente, desenvolveu-se uma avaliação do ambiente escolar percebido por estudantes, pais e docentes, antes e depois da implementação do programa mencionado mediante a aplicação de uma escala tipo Likert, para esclarecer se o programa contribuía ao melhoramento de sua liderança e, por sua vez, se favorecia o ambiente escolar percebido pelos diferentes atores da instituição. Ao comparar os resultados da primeira aplicação (antes de realizar o programa de coaching) com a segunda medição, constatou-se uma mudança favorável na percepção de pais e alunos a respeito do ambiente escolar e da capacidade de liderança da equipe diretiva; contudo, nos docentes avaliados, observou-se uma diminuição na pontuação a respeito do ambiente escolar. Quanto aos diretores, constatou-se que aprenderam estratégias para exercer melhor seu papel diretivo e, como limitação a superar, reconheceram que devem continuar trabalhando na gestão do tempo e na abertura pessoal ante a mudança.

Palavras-chave

Ambiente educacional, treinamento, estudo de caso, chefia, características directivas, educação (fonte: Tesouro da UNESCO).

Introducción

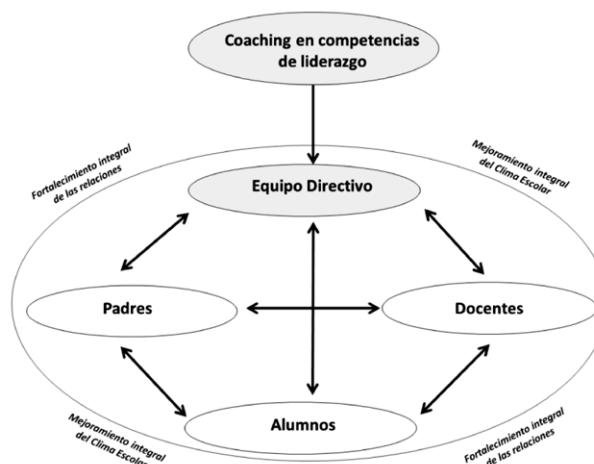
El directivo escolar necesita recibir, además de formación académica, un asesoramiento personalizado que le permita desarrollar competencias para poder comprender a las personas con quienes trabaja y, de esta manera, lograr que participen en las actividades y decisiones institucionales. En la medida que quienes hacen parte de la comunidad escolar se apropien del colegio, mejorarán las relaciones entre las personas y, a la vez, el desempeño de la institución.

Ahora bien, el perfeccionamiento de un centro educacional requiere de una visión amplia e integral que reconozca que cuando el directivo mejora (por ejemplo, en su modo de comunicarse, o de escuchar, o en su forma de tratar los asuntos difíciles con equilibrio emocional frente los profesores) esto influye de alguna manera en los alumnos y, como consecuencia, también en los padres. Nuestro planteamiento parte de la idea de que al incidir personalmente en la mejora del director (o del equipo directivo de la escuela) a través de un proceso intencional de *coaching* en competencias de liderazgo, se provocará el fortalecimiento de las relaciones entre todos los actores de la comunidad educativa. Habrá, por tanto, un mejor clima escolar, variable que hoy está reconocidamente aceptada como una de las que permiten el progreso de los aprendizajes de los alumnos (véase el Cuadro 1).

Antecedentes teóricos del influjo de los directivos en los resultados escolares

“Se sabe que cuando las escuelas funcionan bien, es decir, cuando garantizan buenas clases y aprendizajes de buena calidad para todos los alumnos que en ellas estudian, los directores están detrás de una serie de factores que explican ese buen funcionamiento” (Herrera, 2012, p. 28). Entre esos factores está el liderazgo de los equipos directivos. Estudios de la realidad chilena muestran que ellos necesitan contar con herramientas concretas que les permitan desarrollar esta capacidad. En efecto, asumir el lide-

Cuadro 1. Modelo integral del mejoramiento del clima escolar por influjo del *coaching* en competencias de liderazgo



razgo en los centros educativos consiste en hacerse cargo y responsabilizarse por una misión compleja y exigente. Numerosas investigaciones sobre las prácticas de liderazgo del directivo escolar ponen en evidencia que estas tienen efectos sobre el compromiso de los estudiantes con la escuela (Silins y Muldford, 2002; Leithwood, 2009), y efectos sobre el aprendizaje de los alumnos (The Hay Group, 2000; Martinic y Pardo, 2003; Maureira, 2004 y 2006; Waters, Marzano y McNulty, 2005; OCDE, 2008; Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010; Anderson, 2010; Rodríguez-Molina, 2011; Muñoz y Marfán, 2011; Reeves, 2012; Valenzuela y Horn, 2012).

En Chile la investigación plantea que, en la escuela, el liderazgo del director sería la segunda variable más influyente en los resultados de los estudiantes después de la enseñanza de los docentes en el aula (Muñoz y Marfán, 2011).

Parece existir un amplio consenso sobre la importancia de abordar decididamente el tema del liderazgo directivo. En este sentido, el gobierno ejecutivo ha trabajado en políticas tendentes a fortalecer el rol directivo. Ejemplo de esos esfuerzos son la Asignación del Desempeño Colectivo, el Plan de Formación de Directores de Excelencia, y las nuevas

atribuciones que otorga a los directores la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, todas muestras de cómo la política educativa se hace cargo de la creciente y reconocida importancia del rol del director en la educación de los niños y las niñas del país (Flessa y Anderson, 2012).

Por otra parte, en la literatura se ha encontrado también que son los directivos de colegios los llamados a impulsar una renovada orientación de la gestión educativa, quienes en términos de responsabilidad y liderazgo deben a la sociedad, la familia y la comunidad el compromiso de guiar con criterio y sabiduría el cumplimiento del proyecto educativo que les ha sido encomendado (Restrepo y Restrepo, 2012).

El director, como cabeza principal y eje conductor, se constituye ante la comunidad educativa como el responsable del Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual es creado de manera conjunta entre pedagogos, fundadores, gobierno, sociedad, familia y estudiantes. Dicho director lidera el PEI con el corazón y la mente, e inspira a toda la comunidad para hacer de este el proyecto de vida, especialmente de los educadores (Restrepo y Restrepo, 2012).

Por ejemplo, Anderson (2010) plantea que las acciones de los directivos líderes influyen de forma indirecta sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes. El desempeño de los docentes se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo. Este último factor incluye las condiciones internas que corresponden al aula de clase y a la escuela como organización, y también las condiciones externas que son susceptibles a la influencia de las acciones del directivo escolar. En suma, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y

las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores.

En este sentido es importante formar a los directivos escolares para que desarrollen competencias de liderazgo que les permitan responder de manera exitosa a las necesidades de la comunidad educativa e incidir favorablemente en el desempeño de sus actividades motivándolos para que participen de la institución escolar y se apropien de esta (Uribe, 2007).

El liderazgo del directivo educativo y su formación

Gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer. Liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización y con el grupo. Es implicar, crear colaboración, buscar la satisfacción de los miembros, innovar y mejorar continuamente (Delgado, 2004).

A nivel general, el liderazgo educativo es una habilidad clave para la gestión eficaz de las instituciones escolares y de las necesidades de sus integrantes, que incluye no solo una educación de calidad a nivel humano y académico para sus estudiantes, sino también la creación de condiciones laborales óptimas para los docentes y la satisfacción de las expectativas de los padres y de la sociedad (Uribe, 2007; López, 2010).

Los contextos escolares con buenos resultados tienen directores que potencian su rol de “orquestradores” que impulsan la participación y el compromiso de todos los actores involucrados con la escuela y su proyecto educacional (Marfán, Muñoz y Weinstein, 2012). Por ende, el contexto escolar puede lograr mejores resultados en la medida que trabaje articuladamente en el nivel institucional y de aula, ejerciendo un liderazgo participativo en el que se involucre a los docentes en la toma de decisiones (Uribe, 2008).

Algunos de los elementos que sirven para el diseño de estrategias de liderazgo efectivas son: el hecho de promover el trabajo en equipo con los docentes; promover la capacitación de los docentes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el logro de los objetivos que en este se plantean, y el fortalecimiento de una cultura de confianza en los otros (Carbone *et al.*, 2008).

Varios países han decidido establecer la aprobación de programas de formación como requisito para acceder a la dirección escolar. Pero impartir programas abiertamente puede significar pérdida de recursos en el sentido de que se imparte formación a profesionales que no tienen las habilidades suficientes o el interés para convertirse en directores (Muñoz *et al.*, 2010).

Desde la perspectiva de las políticas públicas, Chile ha establecido que la formación sea un requisito indispensable para acceder o validar la función de director, lo cual ofrecería como ventaja la selección rigurosa de gestores de la educación a partir de la identificación de las características y el perfil de competencias que debe tener un buen director y lo que se espera de este (Muñoz *et al.*, 2010).

Si bien en Chile ya existe un mercado de programas formativos que ofrecen una multiplicidad de alternativas, se requiere de mecanismos que permitan monitorear y asegurar su calidad promoviendo que los programas: a) sean consistentes con las competencias de un liderazgo efectivo, b) incorporen métodos que resulten útiles para adquirirlas y c) sean también consistentes con una carrera cuyas necesidades van cambiando a lo largo del tiempo. Para asegurar esto no necesariamente se requiere de una oferta de carácter público, pero sí de un seguimiento permanente a aquello que están impartiendo los privados y de un marco de regulación que permita que esta orientación desde el Estado esté asociada a consecuencias (Muñoz *et al.*, 2010).

Por el momento, en Chile, los estudios sobre escuelas eficaces confirman la importancia del li-

derazgo directivo en los resultados de aprendizaje y ayudan a esclarecer las características que debe tener ese liderazgo para ser eficaz. En términos conceptuales, el nivel de desarrollo llega hasta la caracterización de directores en distintos niveles de escuelas, pero no distingue, por ejemplo, entre tipos de liderazgo o entre liderazgo y gestión escolar (Horn y Marfán, 2010).

También se han desarrollado iniciativas para mejorar la calidad de la gestión escolar desde los lineamientos de instrumentos como el *Marco para la buena dirección*, la Ley 19.979 de 2004, la Ley 20.006 de 2005 y la oferta tanto de cursos como de talleres de formación (Concha, 2007). Igualmente, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar ha planteado procesos de evaluación y estrategias de mejoramiento y, paralelamente, el gobierno ha brindado apoyo a colegios que presentan bajos resultados de aprendizaje mediante procesos de asesoría externa (Concha, 2007).

Por otra parte, se han diseñado propuestas particulares para el desarrollo del liderazgo en directivos escolares, como el Modelo Procesual de Fundación Chile y de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Modelo Europeo de Gestión de Calidad adaptado a la Educación (Pérez, 2001), que además de promover la buena gestión institucional buscan mejorar los procesos de calidad educativa teniendo en cuenta el liderazgo por competencias como un factor importante puesto que, como indica Uribe (2010), este se constituye en la clave para la profesionalización de la dirección educativa.

Un enfoque de competencias supone un cambio de perspectiva: en lugar de centrarse en las tareas o funciones, lo hace en las competencias que deben tener los que ocupan funciones directivas. Además, este enfoque permite identificar aquellas competencias precisas en el ejercicio del cargo y, por tanto, en la selección de aspirantes, al tiempo que posibilita diseñar planes de formación permanente para los directivos en ejercicio (Bolívar, 2011).

A nivel de las competencias que se espera desplieguen los directivos escolares, por solicitud del Ministerio de Educación se ha desarrollado un modelo integrado de competencias críticas para los líderes escolares en Chile, que distingue entre competencias funcionales del rol directivo y conductuales o preparatorias para dicho rol. Las mismas han sido desarrolladas conceptualmente en una investigación de Muñoz y Marfán (2011).

Entre las primeras, las funcionales, se distinguen cinco dimensiones: establecer una visión orientadora, generar condiciones organizacionales, gestionar la convivencia escolar, desarrollar a las personas y gestionar la pedagogía. Entre las segundas, llamadas conductuales, se destacan tres: gestión flexible para el cambio, construcción de confianza y articulación entre conocimiento y práctica.

A pesar del alto valor que les concede el modelo de competencias propuesto, los programas de formación dan poca cabida al desarrollo de competencias de gestión pedagógica y al desarrollo de personas. Esto último se alinea a la también baja prioridad en la demanda de estos temas por parte de directores y sostenedores de centros educacionales (Muñoz y Marfán, 2011).

Si bien en Chile la legislación obliga a los directores de las escuelas a que tengan una experiencia formativa especializada o un “perfeccionamiento pertinente”, en esta normativa no se especifica el tipo, el carácter ni la duración de esta formación, lo que debilita fuertemente este requisito (Flessa y Anderson, 2012).

Transformando o no la formación en un requisito para acceder a la función directiva, un paso clave que debe dar el sistema escolar chileno es la creación de mecanismos que permitan asegurar la calidad de dicha formación. Así, en la medida en que exista una definición básica de las competencias deseables que deberían desarrollar los programas y que sean además medibles, se abre la posibilidad de supervisar la calidad de la formación y de hacerle saber con cla-

ridad al sistema lo que sería esperable de los directores que han pasado por tales programas (Flessa y Anderson, 2012).

Opinamos que el modelo integral de mejoramiento del clima escolar, por influjo de un proceso de *coaching* en competencias de liderazgo (que ya hemos propuesto teóricamente al inicio de este trabajo) posee elementos que no han desarrollado otros modelos. Por una parte, hacemos el intento de influir en la formación y transformación del directivo de manera personal, lo cual permite que haya una adaptación entre el contexto donde se desenvuelve y su singular personalidad y temperamento, que aprende y se ajusta a los cambios de desiguales maneras. Finalmente, intentamos suscitar en el directivo el hábito de hacer continuamente una autoevaluación y automejora en lo interpersonal (relaciones con los otros) y en lo intrapersonal (introspección, reflexión, autocrítica), dimensiones que siempre han incidido en los ambientes escolares al ser comunidades de personas que se relacionan continuamente.

El coaching y su impacto en el clima escolar

En términos de la gestión, el *clima escolar* es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes (Unesco, 2008).

Este concepto del clima escolar cobra especial importancia si se quiere lograr que las organizaciones educativas se conviertan en centros de mejora escolar y de aprendizajes duraderos (Murillo y Becerra, 2009). De hecho, en el Primer Estudio de Factores que Intervienen en el Aprendizaje, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación (Llece) de la Orealc/Unesco, el factor denominado “clima escolar” estuvo asociado significativamente con el logro de los estudiantes (Rojas y Gaspar, 2006).

Ese mismo hallazgo fue corroborado por investigaciones cualitativas de la Orealc/Unesco y de Unicef que buscaron caracterizar a las escuelas que muestran resultados de aprendizaje destacados y que se localizan en zonas de pobreza. Dichas investigaciones coinciden en que el clima escolar prevaliente en ellas es pacífico y laborioso y, como tal, la construcción de este clima es responsabilidad de los directivos, sin lugar a dudas (Rojas y Gaspar, 2006).

En este sentido, se hace necesario investigar sobre el tema de las competencias de los directivos escolares y su repercusión en el clima social escolar de los establecimientos educativos, el cual se refiere a la percepción que los individuos (estudiantes, docentes y directivos) tienen de los distintos aspectos del ambiente escolar en el cual se desarrollan sus actividades, en términos de las relaciones que se producen entre ellos y con el ambiente físico (Aarón y Milicic, 1999).

Enseñar competencias de liderazgo a los directivos para influir en el clima escolar es un tema que siempre ha necesitado de palancas que faciliten su mejoramiento. “Entre estas palancas, distintos investigadores han destacado la importancia del apoyo externo como un factor clave en el proceso de cambio escolar y mejoramiento educativo” (Rosenzvaig, 2012).

Evidencia acumulada actual muestra que, por ejemplo, el *mentoring*, las tutorías y el acompañamiento han tenido mejores resultados que los cursos tradicionales (Bush y Jackson, 2002; Darling-Hammond *et al.*, 2007; Pont, Nushe y Moorman, 2008; Glater, 2009; Wise y Jacobo, 2010; Grisson y Harrington, 2010). En este sentido, Muñoz y Marfan (2011, p. 65) concluyen que la “formación y el aprendizaje de habilidades directivas debe transitar hacia un modelo personalizado, *in situ*, centrado en procesos clave y en equipos, versus la tradición estandarizada, fuera de la escuela, centrada en contenidos y con un foco exclusivo en el director” (2011, p. 65).

El *coaching* como proceso sistémico de aprendizaje (Bou-Pérez, 2007) guiado por un *coach* les permitiría a los directivos escolares como *coachees* desarrollar competencias de liderazgo directivo y de esta manera incidir favorablemente en el trabajo de otros actores educativos que a su vez mejore la percepción que estos tienen del ambiente escolar.

Villalonga (2003) ha definido al *coaching* como un proceso que lleva a poner en práctica el despliegue de potencialidades y el desarrollo de las capacidades profesionales. Igualmente, Rosinski (2008) lo describe como el arte de facilitar el desarrollo del potencial de las personas para alcanzar objetivos importantes y significativos. Por su parte, Hall y Duval (2010) lo entienden como la capacidad de refinar y perfeccionar las mejores habilidades o como una actividad que trabaja jugando con las fortalezas personales y elimina aquellas cosas que están en el camino y sabotean la excelencia.

Los pasos necesarios para realizar este proceso de *coaching* con los directivos educativos son: a) acordar con ellos la necesidad de desarrollar competencias de liderazgo, b) discutir mutuamente sobre estrategias que permitan desarrollar tales competencias, c) ponerse de acuerdo en las acciones que se deben tomar para desarrollar las competencias, d) hacer un seguimiento de los desarrollos alcanzados en cada competencia, e) brindar refuerzo y retroalimentación frente a los logros alcanzados (Gorrochotegui, 2011a).

La utilidad que reporta el *coaching* para los directivos se sustenta en cinco características esenciales que son, según Malagón (2011): la concreción, pues el *coach* se enfoca en conductas que pueden ser mejoradas, utilizando un lenguaje directo; el diálogo, porque el *coaching* se realiza a través de conversaciones en las que se formulan preguntas y respuestas y se intercambian ideas; la flexibilidad, dado que el *coach* intenta adaptarse al máximo a las características de la persona que aprende o *coachee*, evitando recomendar recetas ajenas a la creatividad y voluntad de este; la responsabilidad compartida, ya que en un

clima de respeto mutuo todos los participantes deben contribuir a que la conversación sea lo más útil posible, y la especificidad de las acciones, atendiendo a objetivos claramente definidos y evaluables.

Instrumentos de medición del liderazgo y el clima escolar

Vega y Zabala (2004) realizaron la validación del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en el contexto organizacional chileno y Fundación Chile diseñó una encuesta de autoevaluación para los directivos chilenos respecto a su gestión; todos estos se constituyen en avances respecto a la medición de diversas variables personales y contextuales que influyen en el liderazgo del directivo escolar.

Respecto a los instrumentos que evalúan el clima escolar hay instrumentos como el Work Environment Scale (WES) de Moos (2008) y el Cuestionario del Clima Social del Centro de Guerra, Castro y Vargas (2011). Además, hay cuestionarios y encuestas disponibles en la red que no han sido validados y que usan las diferentes instituciones de forma particular.

Sin embargo, pese a que estos instrumentos miden con precisión los constructos descritos, no se

han encontrado en la literatura instrumentos que evalúen el liderazgo directivo como una dimensión más del clima escolar.

Materiales y métodos

Con fundamento en la contextualización planteada anteriormente, en el presente estudio se bosqueja como pregunta de investigación: ¿Cómo influye la capacitación en *coaching* en las habilidades de liderazgo de un grupo de directivos escolares y en el clima escolar percibido por padres, docentes y estudiantes de un centro educativo municipal de la región metropolitana de Santiago de Chile?

Para responder a la pregunta de investigación se diseñó y ejecutó un programa de *coaching* dirigido a directivos escolares, a quienes se les dieron herramientas que les permitieran promover sus capacidades de liderazgo grupal y de autoliderazgo a lo largo de varias sesiones. En tales sesiones se trabajó un compendio de competencias (véase el Cuadro 2). Tal compendio se basa en los aportes de Cardona y García-Lombardía (2009), y ha sido validado previamente para directivos escolares (Gorrochotegui, 2011a, 2011b, 2010).

Cuadro 2. Competencias de autoliderazgo y de liderazgo grupal

| Competencias interpersonales | Competencias personales |
|------------------------------|---------------------------|
| Comunicación | Iniciativa |
| Gestión de conflictos | Optimismo |
| Carisma | Ambición |
| Delegación | Gestión del tiempo |
| Coaching | Gestión de la información |
| Trabajo en equipo | Gestión del estrés |
| | Autocrítica |
| | Autoconocimiento |
| | Aprendizaje |
| | Toma de decisiones |
| | Autocontrol |
| | Equilibrio emocional |
| | Integridad |

Fuente: adaptado de Gorrochotegui (2011a).

A su vez, con cada uno de los directivos se trabajó un conjunto de competencias según las necesidades personales de formación, a partir de una rúbrica de trabajo en la cual cada uno podía hacer seguimiento de su propio proceso (véase Cuadro 3).

Respecto a las características del equipo directivo, este estuvo conformado por seis directivos docentes, de los cuales cada uno participó en un número diferente de sesiones de acuerdo con su disponibilidad de tiempo, pero las competencias específicas que se trabajaron entre los meses de mayo a noviembre de 2012 durante las sesiones de *coaching* fueron las mismas para todos como se muestra en Cuadro 4.

Por otra parte, para poder evaluar la forma en que influye el programa en las habilidades de lide-

razgo de los directivos y en el clima escolar percibido, se diseñó un cuestionario con la estructura de una escala tipo Likert, en el cual se plantearon preguntas dirigidas a evaluar estos aspectos.

Participantes

Para realizar el estudio se seleccionó una institución educativa que hace parte de un municipio de la ciudad de Santiago de Chile. En esta institución se estableció contacto con seis personas que componen el área directiva para desarrollar con estas el programa de *coaching* y, paralelamente, se tomó por el criterio de conveniencia una muestra de la comunidad escolar correspondiente a: 104 estudiantes de un total 695 que tiene el colegio, 22 docentes y 104 padres, a quienes se les aplicó el cuestionario de clima escolar percibido.

Cuadro 3. Rúbrica de seguimiento personal del desarrollo de competencias de liderazgo

| Competencia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Primer Comportamiento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Acciones de mejora | L | M | M | J | V | L | M | M | J | V | L | M | M | J | V | L | M | M | J | V |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Segundo comportamiento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Acciones de mejora | L | M | M | J | V | L | M | M | J | V | L | M | M | J | V | L | M | M | J | V |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tercer comportamiento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Acciones de mejora | L | M | M | J | V | L | M | M | J | V | L | M | M | J | V | L | M | M | J | V |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Cuadro 4. Características del equipo directivo y de las sesiones de coaching

| Directivos | Sesiones | Competencias específicas trabajadas |
|------------|----------|--|
| 1 | 3 | Gestión del tiempo |
| 2 | 7 | Equilibrio emocional / Gestión de conflictos / Comunicación / Delegación |
| 3 | 7 | Gestión de conflictos / Comunicación |
| 4 | 4 | Gestión del tiempo / Gestión de la información |
| 5 | 3 | Gestión del tiempo |
| 6 | 2 | Coaching |
| 6 | 26 | |

La institución educativa inició sus labores en la década de los noventa y a partir de entonces se ha dedicado a la formación de estudiantes en los niveles de educación básica y media, desde un enfoque de enseñanza científico-humanista y técnico-profesional, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de especializarse en las áreas de administración, enfermería y mecánica automotriz al culminar sus estudios. Actualmente tiene 695 estudiantes, y en el 2011 la institución participó en los Proyectos Bicentenarios dándole de esta manera un posicionamiento dentro del municipio.

Los Liceos Bicentenarios corresponden a un plan de mejoramiento impulsado por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile desde el año 2011 que busca incentivar la atracción de talento y capacidades a la educación pública, así como también identificar, sistematizar y difundir experiencias pedagógicas de alto impacto en los aprendizajes. Estos pueden ser establecimientos nuevos, reconvertidos o ampliados. Lo importante es que lo que los distingue es la implementación de un nuevo proyecto educativo de alta exigencia, con un equipo directivo y docente de primer nivel y una importante inyección de recursos.

Instrumentos

Dado que no existe un instrumento que ayude a evaluar el liderazgo directivo como un aspecto más

del clima escolar, se diseñó entonces un cuestionario *ad hoc* con la estructura de una escala tipo Likert que busca evaluar la percepción de padres, docentes, estudiantes y directivos del clima escolar en seis aspectos que son: a) las instalaciones físicas de la institución escolar, b) la calidad de la educación que ofrece la institución educativa, c) la gestión del equipo directivo, d) la labor de los docentes, e) el desempeño de los estudiantes, f) la labor del personal administrativo.

Todos los cuestionarios constan de 32 preguntas que han sido adaptadas para padres, docentes, estudiantes y directivos. Una de estas es abierta y las demás son cerradas, por lo que las personas al responder deben manifestar si su percepción es positiva o negativa respecto a un aspecto específico del clima escolar escogiendo un número dentro de una escala del 1 al 7, siendo 1 una percepción negativa y 7 una percepción positiva del aspecto que se va a evaluar.

Al analizar la confiabilidad de los instrumentos, en el Cuadro 5 se puede apreciar que tanto el cuestionario de padres, como el de docentes y el de estudiantes, son instrumentos confiables. En el caso de cuestionario de los padres, la confiabilidad es cercana a 0,9, mientras que el cuestionario de los docentes se acerca a 0,85 y en el de los estudiantes a 0,79, lo cual indica que los cuestionarios arrojan medidas de evaluación confiables.

Cuadro 5. Análisis de confiabilidad de los cuestionarios de padres, docentes y estudiantes

| Estadísticos de fiabilidad del cuestionario de apoderados | | |
|--|-------------------|------|
| Correlación entre formas | | ,876 |
| Coeficiente de Spearman-Brown | Longitud igual | ,934 |
| | Longitud desigual | ,934 |
| Dos mitades de Guttman | | ,872 |
| Estadísticos de fiabilidad del cuestionario de docentes | | |
| Correlación entre formas | | ,733 |
| Coeficiente de Spearman-Brown | Longitud igual | ,846 |
| | Longitud desigual | ,846 |
| Dos mitades de Guttman | | ,842 |
| Estadísticos de fiabilidad del cuestionario de estudiantes | | |
| Correlación entre formas | | ,648 |
| Coeficiente de Spearman-Brown | Longitud igual | ,786 |
| | Longitud desigual | ,786 |
| Dos mitades de Guttman | | ,732 |

Procedimiento

Inicialmente se aplicó el cuestionario a los diferentes actores educativos mencionados (equipo directivo, padres, profesores y estudiantes) antes del desarrollo del programa de *coaching*, para tener una medida de base respecto al clima escolar percibido; al finalizar el mismo se realizó una segunda aplicación del instrumento para establecer, mediante la prueba *t* para muestras pareadas, si hubo o no cambios significativos en dicha percepción por efecto de la aplicación del programa. Paralelamente, con fundamento en esta evaluación se hizo un análisis del clima escolar percibido y se estudió la confiabilidad de las respuestas del instrumento para cada uno de los actores educativos.

Al momento de aplicar cada cuestionario se les explicó a las personas tanto el objetivo como las instrucciones y los alcances del estudio.

Finalmente, también a los directivos participantes del *coaching* se les aplicó un cuestionario breve con preguntas abiertas de manera que expresaran la utilidad del mismo y los aprendizajes personales obtenidos.

Resultados

En la primera aplicación del instrumento, que como ya se dijo tuvo por objeto ofrecer datos sobre la percepción del clima escolar para saber si el *coaching* realizado a los directivos fue efectivo, se pudo concluir que en general tanto los padres como los docentes y los estudiantes se sienten satisfechos con la institución educativa, ya que el promedio general de su percepción fue de 5,8 lo cual indica que tienen una percepción positiva del clima escolar. De estos los padres fueron quienes mostraron una mejor percepción ya que en promedio calificaron el clima escolar con 6,0, seguidos de los estudiantes quienes en promedio lo calificaron con 5,8 y por los docentes con 5,6.

Durante la segunda aplicación se observaron ligeros cambios en la percepción de los diferentes actores educativos respecto al clima escolar. En el caso de los padres y estudiantes estos mostraron un mejoramiento en su percepción del clima escolar en términos de un aumento de entre uno y dos puntos en su calificación promedio, pero con respecto a los docentes se encontró un cambio negativo en su percepción del clima escolar institucional, ya que su puntuación disminuyó tres puntos en comparación con la primera aplicación.

Como se visualiza en el Cuadro 6, los resultados de la prueba *t* para muestras pareadas de los padres refleja que la puntuación de la segunda aplicación supera en dos a los de la primera, y hay una correlación positiva fuerte de 0,876 entre ambas aplicaciones que es significativa, lo cual implica que ambos grupos están relacionados (los de la primera y segunda aplicación respectivamente). En lo concerniente a los puntajes se puede decir que las medias de ambas aplicaciones son diferentes en forma significativa.

De forma similar, los resultados de la prueba *t* para el grupo de estudiantes que aparecen en el Cuadro 7 indican que el puntaje promedio del clima escolar se incrementó un punto en la segunda aplicación y hay una correlación positiva moderada de 0,648 entre ambas aplicaciones, que confirma la relación entre los grupos de las dos aplicaciones del instrumento. Los puntajes de la prueba *t* permiten concluir que hay una diferencia significativa entre los puntajes de la primera y de la segunda aplicación.

Pese a que en el grupo de padres y de estudiantes hubo un mejoramiento en su percepción del clima escolar en general, el grupo de docentes cambió su percepción de forma contraria como se evidencia en el Cuadro 8, donde se ve que los puntajes de ambas aplicaciones difieren significativamente pero con una disminución de tres puntos en la segunda aplicación.

Cuadro 6. Resultados de la prueba t para muestras pareadas de padres**Estadísticos de muestras relacionadas**

| | | Media | N | Desviación tip. | Error tip. de la media |
|-------|--------------------|--------|----|-----------------|------------------------|
| Par 1 | Primera aplicación | 6.0032 | 31 | ,30275 | ,05438 |
| | Segunda aplicación | 6.2226 | 31 | ,18204 | ,03270 |

Correlaciones de muestras relacionadas

| | | N | Correlación | Sig. |
|-------|---|----|-------------|------|
| Par 1 | Primera aplicación y Segunda aplicación | 31 | ,876 | ,000 |

Prueba de muestras relacionadas

| | | Diferencias relacionadas | | | | t | gl | Sig. (bilateral) | |
|-------|---|--------------------------|-----------------|--|----------|----------|--------|------------------|------|
| | | | | 95 % intervalo de confianza para la diferencia | | | | | |
| | | Media | Desviación tip. | Error tip. de la media | Superior | Inferior | | | |
| Par 1 | Primera aplicación - Segunda aplicación | -,21935 | ,16817 | ,03020 | -,28104 | -,15767 | -7,263 | 30 | ,000 |

Cuadro 7. Resultados de la prueba t para muestras pareadas de estudiantes**Estadísticos de muestras relacionadas**

| | | Media | N | Desviación tip. | Error tip. de la media |
|-------|--------------------|--------|----|-----------------|------------------------|
| Par 1 | Primera aplicación | 5,8333 | 30 | ,33665 | ,06146 |
| | Segunda aplicación | 5,9933 | 30 | ,20667 | ,03773 |

Correlaciones de muestras relacionadas

| | | N | Correlación | Sig. |
|-------|---|----|-------------|------|
| Par 1 | Primera aplicación y Segunda aplicación | 30 | ,648 | ,000 |

Prueba de muestras relacionadas

| | | Diferencias relacionadas | | | | t | gl | Sig. (bilateral) | |
|-------|---|--------------------------|-----------------|--|----------|----------|--------|------------------|------|
| | | | | 95 % intervalo de confianza para la diferencia | | | | | |
| | | Media | Desviación tip. | Error tip. de la media | Superior | Inferior | | | |
| Par 1 | Primera aplicación - Segunda aplicación | -,15000 | ,25677 | ,04688 | -,25588 | -,06412 | -3,413 | 29 | ,002 |

Cuadro 8. Resultados de la prueba t para muestras pareadas de docentes**Estadísticos de muestras relacionadas**

| | | Media | N | Desviación tip. | Error tip. de la media |
|-------|--------------------|--------|----|-----------------|------------------------|
| Par 1 | Primera aplicación | 5,6419 | 31 | ,30196 | ,05423 |
| | Segunda aplicación | 5,3129 | 31 | ,26551 | ,04769 |

Correlaciones de muestras relacionadas

| | | N | Correlación | Sig. |
|-------|---|----|-------------|------|
| Par 1 | Primera aplicación y Segunda aplicación | 31 | ,733 | ,000 |

Prueba de muestras relacionadas

| | | Diferencias relacionadas | | | | t | gl | Sig. (bilateral) | |
|-------|---|--------------------------|-----------------|--|----------|----------|-------|------------------|------|
| | | | | 95 % intervalo de confianza para la diferencia | | | | | |
| | | Media | Desviación tip. | Error tip. de la media | Superior | Inferior | | | |
| Par 1 | Primera aplicación - Segunda aplicación | ,32903 | ,21007 | ,03773 | ,25198 | ,40609 | 8,721 | 30 | ,000 |

Esta disminución de tres puntos en la percepción del clima escolar por parte de los docentes se debió a que en el periodo en el cual se realizó la segunda medición había incertidumbre sobre la continuidad laboral de ciertos profesores, además de la tensión y el desgaste propios de un proceso de cierre de año escolar. En parte, dicha tensión permite establecer que es necesario fortalecer las relaciones de confianza entre docentes y directivos, así como los procesos de participación docente, que son aspectos por mejorar en futuras sesiones de *coaching* con el equipo directivo.

Sin embargo, llama especialmente la atención que esta “baja” en la satisfacción de los profesores no impacta en la percepción de los alumnos; muy por el contrario, una de las variables que mejoró ampliamente desde el punto de vista de los alumnos fue “su relación con los profesores”, y por el lado de estos últimos su percepción sobre la calidad de los alumnos.

En cuanto a la percepción de los alumnos y padres con respecto a la gestión del equipo directivo esta mejoró considerablemente en la mayoría de las competencias medidas. En el caso de los profesores, esta disminuyó mayoritariamente, menos los aspectos que tienen que ver con la comunicación.

Finalmente, para conocer los aprendizajes de los directivos derivados de las sesiones de *coaching* se les aplicó una encuesta con preguntas abiertas. Del análisis de contenido realizado a las mismas se encontró que estos aprendieron estrategias de solución de problemas, manejo de conflictos interpersonales, destrezas para conocer mejor a las personas y herramientas de comunicación; como retos reconocieron que deben seguir trabajando en la gestión del tiempo y la apertura personal ante el cambio, lo cual indica que necesitan coordinarse mejor con el cuerpo docente para delegar en estas responsabilidades que les permitan asumir un liderazgo participativo y coherente que valide su imagen de líderes a nivel institucional a la vez que les permita alcanzar objetivos comunes de trabajo.

Conclusiones

Spark (2002) describe una experiencia piloto con cincuenta directivos educativos quienes recibieron un *coaching* por un año. Los resultados de tal práctica fueron positivos, y los participantes reportaron sentirse mejor enfocados, más útiles y con mayor confianza en sí mismos. Reiss (2007), por su lado, describe dos experiencias similares de programas pilotos que desarrollan un proceso de *coaching* a grupos de directivos escolares. En el primero, después de cuatro meses, los directivos reportaron mayores competencias en sus roles como directores, un incremento en el manejo efectivo de la comunicación interpersonal y mayor confianza en ellos mismos para asumir sus primeras experiencias en puestos de administración. En la segunda experiencia, los directores expresaron que hubo mejoría en las relaciones interpersonales con el resto del personal, aumentó la confianza, se incrementó la valentía para salirse de sus propias zonas de confort, tratando de poner en prácticas nuevas estrategias y habilidades para el liderazgo.

Gorrochotegui (2011a) también describe una experiencia con 28 directivos que recibieron la visita y el apoyo de un *coach* durante un año. Al finalizar el periodo encontró que las competencias mayoritariamente trabajadas y reflexionadas por estos directivos fueron comunicación, gestión del tiempo y gestión del estrés, lo cual evidenció que estas áreas requieren de mayor atención en los trabajos y las experiencias personales de estos directivos escolares. De hecho, atestiguaron que adquirieron un mayor grado de autorreflexión y toma de conciencia para transformar sus modos de actuar y aprender herramientas que les permitiesen desarrollar sus competencias de liderazgo.

En estas experiencias comentadas, y de resultados positivos, no se habla del uso de algún instrumento concreto que corrobore de modo más evidente que el *coaching* es una herramienta eficaz para mejorar no solo las competencias directivas,

sino un aspecto más amplio: el ambiente y el clima escolar de los centros educativos, variable que es considerada clave para mejorar la convivencia escolar y lograr un aprendizaje óptimo (Trianes *et al.*, 2006; Toledo, 2009; Guerra, Castro y Vargas, 2011). Por tanto, de los resultados obtenidos en el presente estudio se ha intentado desarrollar un instrumento de medición confiable en términos de contenidos y estadísticos, el cual puede ser adaptado y replicado fácilmente en la comunidad escolar de otras instituciones educativas.

Igualmente, al comparar los resultados de la primera encuesta (antes de realizado el proceso de *coaching*) con la segunda medición vemos que existe una tendencia clara: un aumento positivo en la percepción de padres y alumnos con respecto a aspectos generales de la escuela, clima escolar y competencias de liderazgo del equipo directivo, lo cual hace valioso un intento de medición de estas características.

En el caso de los docentes esta percepción disminuye en general en todos los aspectos; esto puede deberse al alto nivel de estrés que vivían los profesores en el periodo de medición debido a que la dirección del centro educativo estaba definiendo quiénes continuaban con contrato laboral y quiénes no durante el siguiente año. Además, sumado a lo anterior, hay que tomar en cuenta el desgaste y la tensión propios del cierre del año escolar. Lo anterior muestra que la medición siempre puede tener sus

limitaciones, invitando a considerar otras variables que no siempre se pueden controlar.

Por otra parte, cabe destacar que esta “baja” en la satisfacción de los profesores no impacta en la percepción de los alumnos, muy por el contrario, una de las variables que mejoró bastante desde el punto de vista de los alumnos fue “su relación con los profesores”, y por el lado de los profesores su percepción sobre la calidad de los alumnos.

En este sentido Wise y Jacobo (2010) plantean, en coincidencia con lo ocurrido en el presente estudio, que es necesario que un *coach* asista al director en la mejora de la gestión escolar, en la relación con los padres, en la visión que se tiene de la escuela y en el liderazgo personal de este. Una vez adquiridas las nuevas prácticas por parte del director, estas permitirán transformar al centro educativo en un espacio en el que los anteriores elementos se focalicen en construir una visión centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, este estudio continuará desarrollándose, pues el equipo directivo de esta escuela seguirá recibiendo las sesiones de *coaching*. Además, se ha acordado con este hacer una tercera medición del clima escolar a mediados del próximo curso de forma que se puedan obtener nuevos datos que nos ayuden a seguir mejorando la encuesta en su estructura interna, e información sobre las limitaciones y posibilidades del proceso de ayuda que se les está brindando a través del *coaching*.

Referencias

- Aarón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, 9 (2), 34-52.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47 (2), 253-275.
- Bou-Pérez, J. (2007). *Coaching para docentes*. San Vicente: Editorial Club Universitario.
- Bush, T. y Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership. *International Perspective*, 30 (4), 417-429.
- Carbone, R., Olguín, J., Ostoic, D., Sepúlveda, L., Morchio, C., Contreras, P. y Cerda, M. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile. Resumen ejecutivo*. Unidad de Gestión y Mejoramiento del Ministerio de Educación y Universidad Alberto Hurtado. Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, División de Educación General. Recuperado de: http://www.oei.es/pdf2/situacion_liderazgo_educativo_chile.pdf
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2009). *Cómo desarrollar competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.
- Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5 (5e), 133-138.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. y Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lesson from exemplary leadership development programs*. Stanford: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20282&dslD=funcion_liderazgo.pdf
- Flessa, J. y Anderson, S. (2012). Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: conectando la experiencia chilena con la literatura internacional. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 427-446). Santiago: Salesianos Impresores. S.A. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Guerra, C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23 (1), 140-145.
- Glater, R. (2009). Wisdom and bus schedules: developing school leadership. *School Leadership & Management*, 29 (3), 225-237.
- Gorrochotegui, A. (2011a). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Educación y Educadores*, 14 (2), 369-387.

- Gorrochotegui, A. (2011b). El coaching en el desarrollo del liderazgo de directivos escolares. *Ponencia presentada en el V Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Gorrochotegui, A. (2010). Aproximación a la enseñanza de competencias de liderazgo a directivos escolares municipales. Una experiencia con el modelo de competencias de Cardona y García-Lombardía. *Ponencia presentada en las XII Jornadas de Investigación Educativa y III Congreso Internacional. Centro de Investigaciones Educativas (CIES)*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Grisson, J. y Harrington, J. (2010). Investing in administrator efficacy: An examination of professional development as a tool for enhancing principal effectiveness. *American Journal of Education*, 116, 583-512.
- Guerra, C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos. [versión electrónica]. *Psicothema*, 23 (1), 140-145.
- Hall, M. y Duval, M. (2010). *Meta coaching*. México: Trillas.
- Herrera, M. (2012). Gerencia escolar y calidad de la educación. En Ugalde, L. (coord.). *Educación para transformar el país* (pp. 25-41). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello - Cerpe.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 9 (2), 82-104.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Área de Educación - Fundación Chile.
- López, P. (2010). El componente de liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Educação e Pesquisa*, 36 (3), 779-794.
- Malagón, F. (2011). Coaching educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y Futuro*, 24, 49-66.
- Marfán, J., Muñoz, G. y Weinstein, J. (2012). *Liderazgo directivo y prácticas docentes: evidencia a partir del caso chileno*. Chile: Fundación Chile. Recuperado de: <http://educacionfch.cl/secciones/directorio-de-recursos/recursos-estudios.html?pid=125&sid=191:Liderazgo-directivo-y-practicas-docentes-Evidencia-a-partir-del-caso-chileno>
- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: CIDE.
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*, 4 (4e), 1-10.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*, 2 (1), 1-20.

- Ministerio de Educación de Chile (2005). Sentidos y componentes del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CSentidos%20y%20componentes%20SACGE.pdf>
- Moos, R. (2008). *Work Environment Scale – Forma ‘R’: Reporte interpretativo*. Mind Garden Inc. Recuperado de: www.mindgarden.com
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. Pensamiento Educativo [versión electrónica]. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48 (1), 63-80.
- Muñoz, G., Marfán, J., Horn, A. y Weinstein, J. (2010). *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política*. Proyecto F420972 del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Fonide). Recuperado de: <http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Informe%20Final%20F410972%20-%20Gonzalo%20Munoz%20-%20Fundacion%20Chile.pdf>
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos docentes y alumnado mediante el empleo de redes semánticas naturales. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- OCDE (2008). *Education and training policy. Improving school leadership, 1: policy and practice*. París: OCDE.
- Pérez, R. (2001). *Hacia una educación de calidad, gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Pont, B., Nushe, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
- Reeves, M. (2012). Efecto del liderazgo directivo en escuelas con altos niveles de vulnerabilidad social. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 307-324). Santiago: Salesianos Impresores. S.A. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE.
- Reiss, K. (2007). *Leadership coaching for educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Restrepo, J. y Restrepo, M. (2012). *Cinco desafíos en el ejercicio del liderazgo en los rectores de colegios*. *Educación y Educadores*, 15 (1), 117-129.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14 (2), 253-267.
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación 1*. Colección –*Lideres escolares un tesoro para la educación*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>
- Rosenzvaig, M. (2012). Directores exitosos como agentes de cambio: ampliando las oportunidades de mejoramiento escolar. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*

(pp. 155-177). Santiago: Salesianos Impresores. S.A. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE.

Rosinski, P. (2008). *Coaching y cultura*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning. Final report of research finding*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement; Toronto: University of Toronto, OISE.

Silins, H. y Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*, 40 (5), 425-446.

Sparks, D. (2002). Soaring with their own life coach. *Journal of Staff Development*, Spring, 19-22.

The Hay Group (2000). *Informe para el Reino Unido*. London: Department for Education and Employment.

Trianes, M. B., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277.

Toledo, M. I. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Fonide). Ministerio de Educación.

Unesco (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf>

Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar: desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 303-322.

Uribe, M. (2008). *De la investigación a la práctica efectiva: Aplicaciones del Modelo de Gestión escolar de Calidad de Fundación Chile*. Santiago: Fundación Chile. Recuperado de: http://www.gestaoescolardequalidade.org.br/documentos/Articulo_DeustoUnicef_Mario_Uribe_pdf.pdf [Fecha de consulta: septiembre 30 de 2012].

Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), pp. 149-156.

Valenzuela P. y Horn, A. (2012) Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 325-343). Santiago: Salesianos Impresores - Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).

Vega, C. y Zabala, G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ Forma 5x corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno*. Chile: Universidad de Chile - Departamento de Psicología. Recuperado de: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/vega_c/sources/vega_c.pdf

Vilallonga, M. (2003). *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo*. Barcelona: Ariel.

Waters, T., Marzano, R. J. y McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Result*. Alexandria: Association of Supervision and Curriculum Development.

Wise, D. y Jacobo, A. (2010). Towards a frameworks for leadership coaching. *School Leadership and Management*, 30 (2), 159-169.

