

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE CIENCIAS EMPRESARIALES



Una Institución Adventista

**PROPUESTA DE UN MODELO DE LIDERAZGO DIRECTIVO
ESCOLAR PARA LA EDUCACIÓN ADVENTISTA
EN PERÚ Y CHILE**

Tesis

Presentada para optar al grado académico de Doctor
en Administración de Negocios

Por

David Armando Gómez Tapia

Lima, Perú

Octubre, 2017

Como citar en APA: Gómez Tapia, David Armando. (2017). *Propuesta de un modelo de liderazgo directivo escolar para la Educación Adventista en Perú y Chile*. (Tesis doctoral). Universidad Peruana Unión, Escuela de Posgrado.

Ficha catalográfica elaborada por el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) de la UPeU

TA	Gómez Tapia, David Armando
4	Propuesta de un modelo de liderazgo directivo escolar para la Educación Adventista en Perú y Chile / David Armando Gómez Tapia. Asesor: Dr. Ramos Alfonso Paredes Aguirre. Lima, 2017.
G62	
2017	183 hojas: figuras, tablas
	Tesis (Doctorado), Universidad Peruana Unión. Unidad de Posgrado de Ciencias Empresariales. Escuela de Posgrado, 2017.
	Incluye referencias y resumen.
	Campo del conocimiento: Administración
	1. Dirección escolar. 2. Liderazgo. 3. Gestión pedagógica. 4. Gestión de recursos y resultados. 5. Gestión de clima organizacional.

*Propuesta de un modelo de liderazgo directivo escolar para la
educación adventista en Perú y Chile*

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Doctor
en Administración de Negocios

JURADO DE SUSTENTACIÓN

Dr. Edwin Octavio Cisneros Gonzalez
Presidente

Dr. Salomón Vásquez Villanueva
Secretario

Dr. Ramos Alfonso Paredes Aguirre
Asesor

Dr. Christian Daniel Vallejos Angulo
Vocal

Dr. Leonardo Blas Rojas Atanacio
Vocal

Lima, 26 de octubre de 2017

DGI – 13 ACUERDO DE ENTENDIMIENTO² ENTRE EL AUTOR Y LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ACUERDO DE ENTENDIMIENTO ENTRE EL AUTOR Y LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

Este acuerdo se establece entre el autor y la Universidad Peruana Unión y se registra el 26 de octubre 2017.

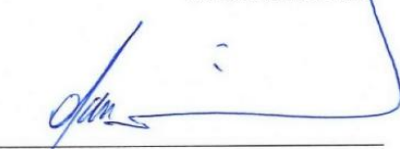
Conste por el presente documento el Acuerdo de Entendimiento entre **DAVID ARMANDO GOMEZ TAPIA**, identificado con Pasaporte N° 9898316-3, nacionalidad: chilena, domiciliado en de José María Escrivá de Balaguer 14833, La Barnechea, Santiago, Chile, a quien en adelante se le denominará EL AUTOR; y de la otra parte UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN, con R.U.C. N° 20138122256, con domicilio legal en Villa Unión-Ñaña, altura del Km. 19 de la Carretera Central, distrito de Lurigancho-Chosica, provincia y departamento de Lima, a quien en adelante se le denominará LA UNIVERSIDAD, representada por su Rectora Dra. Teodosia Maximina Contreras Castro, identificada con D.N.I. N° 10168821, quien señala el mismo domicilio de su representada, facultada según nombramiento y poder otorgados en sesión ordinaria de la Asamblea Universitaria del 26 de octubre del 2017.

Yo EL AUTOR, reconozco haber leído y comprendido los términos de licencia que acompañan a este documento y forman parte del mismo y estoy de acuerdo en aceptar las condiciones en ellos expuestos:

- **Parte 1.** Términos de la licencia otorgada a LA UNIVERSIDAD para la publicación de las obras, tesis y/o artículos en el Repositorio Institucional.
- **Parte 2.** Términos de licencia Creative Commons para publicación de obras, tesis y/o artículos en el Repositorio Institucional de LA UNIVERSIDAD.

Además, en la condición de autor de la obra, es de mi competencia:

- Estar en contacto con la dirección del Repositorio Institucional de LA UNIVERSIDAD en lo referente al contenido y asuntos informáticos.
- Proporcionar la información necesaria para crear y mantener las colecciones.
- Aceptar colaborar en lo referente a su situación, según lo requiera el CRAI de LA UNIVERSIDAD.



DAVID ARMANDO GOMEZ TAPIA
e-mail: **DAVIDAGT@GMAIL.COM**

LA UNIVERSIDAD

² El presente documento tiene su aparo legal en el Decreto Legislativo N° 822, Ley sobre el Derecho de Autor, actualmente vigente en el Perú, publicado el 24 de abril de 1996, y sus normas modificatorias. Los artículos señalados de la forma "Leer el artículo", sirven únicamente como guía para el lector. Se recomienda leer todo el Decreto Legislativo

ANEXO 07 DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DEL INFORME DE TESIS

Yo **RAMOS ALFONSO PAREDES AGUIRRE**, identificado con DNI N° 10295879, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, y docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias Empresariales de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que el presente informe de investigación titulado: *"Propuesta de un modelo de liderazgo directivo escolar para la educación Adventista en Perú y Chile"* constituye la memoria que presenta el Maestro **DAVID ARMANDO GOMEZ TAPIA** para obtener el grado académico de Doctor en Administración de Negocios, cuya tesis ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo dejo constancia de que las opiniones y declaraciones en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometo a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Lima, Ñaña, a los 26 días del mes de octubre de 2017.



Dr. **RAMOS ALFONSO PAREDES AGUIRRE**

Asesor

DEDICATORIA

A mi amada esposa Elizabeth, quien cada día me impulsa a seguir adelante, abnegándose en el servicio y la misión a la cual Dios nos llamó, entregándome su apoyo incondicional, su tiempo, amor y fortaleza.

A Constanza y Catalina, hijas amadas en quienes encuentro ánimo y desafíos constantes, para seguir sirviendo a mi Señor.

Con todo mi esfuerzo, trabajo y dedicación.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por su compañía constante en el desarrollo de esta tesis.

A mi esposa, Elizabeth y mis hijas Constanza y Catalina, por el apoyo irrestricto en el desarrollo de los estudios doctorales. Sin ellas, no hubiera sido posible.

A los administradores de la Universidad Peruana Unión, por su apoyo permanente en este proceso de crecimiento.

A los Administradores de la Asociación Metropolitana de Chile, por el respaldo recibido en la formación académica y profesional.

Al Dr. Alfonso Paredes Aguirre, asesor de mi tesis doctoral, quien manifestó permanentemente confianza, ánimo y excelencia en su apoyo y supervisión, entregando más cada día.

ÍNDICE

<i>DEDICATORIA</i>	<i>vi</i>
<i>AGRADECIMIENTOS</i>	<i>vii</i>
<i>INDICE</i>	<i>viii</i>
<i>INDICE DE TABLAS</i>	<i>xii</i>
<i>TABLA DE ILUSTRACIONES</i>	<i>xiv</i>
<i>RESUMEN</i>	<i>xv</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>xvi</i>
<i>CAPÍTULO I</i>	<i>1</i>
<i>EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</i>	<i>1</i>
1.1 Descripción de la situación problemática	1
1.2 Formulación del problema	2
1.2.1 Problema general	2
1.2.2 Problemas específicos	2
1.3 Justificación del problema	2
1.4 Viabilidad.....	3
1.5 Objetivos	4
1.5.1 Objetivo general.....	4
1.5.2 Objetivos específicos	4
1.6 Limitaciones de la investigación.....	4

<i>CAPITULO II</i>	6
<i>MARCO TEÓRICO</i>	6
1. Fundamento Bíblico – Filosófico.....	6
2. Bases Teóricas	10
2.1 Análisis del contexto de los sistemas educativos y de la dirección escolar.....	10
2.1.1 Los sistemas educativos de Chile y Perú	11
2.1.2 Características de los directores escolares	12
2.1.3 Reporte de las investigaciones sobre los directores escolares	13
2.1.4 Reporte de estudios e investigaciones que relacionan la dirección escolar con la calidad educativa.....	16
3. La Dirección Escolar.....	20
3.1 Instituciones rectoras de las políticas para directores escolares	23
3.2 Marcos de las funciones, competencias y desempeños de los directores	26
3.3 Selección y evaluación de los directores escolares.....	41
3.4 La formación de los directores escolares o Propuesta de Formación de directivos escolares	46
3.5 Retos y desafíos de la dirección escolar	48
4. Modelos de dirección escolar.....	51
4.1 Dirección escolar basada en el liderazgo administrativo.....	53
4.2 Dirección escolar basada en el liderazgo pedagógico.....	53
4.3 Dirección escolar basada en el liderazgo transformacional.....	54
4.4 Modelo de dirección escolar innovador	55

4.5	Modelo de Dirección escolar holística o integral	57
4.6	Metodología de la construcción del modelo	58
4.7	Variables del modelo de dirección escolar en Sudamérica.....	61
5.	Formulación de la hipótesis	80
5.1	Hipótesis general.....	80
5.2	Hipótesis específicas.....	80
6.	Variables	80
7.	Definición de las variables y operacionalización.....	85
7.1	Gestión académica	85
7.2	Gestión de los recursos y resultados	85
7.3	Gestión del Clima y Convivencia Escolar	86
7.4	Liderazgo directivo	86
<i>CAPÍTULO III</i>		87
<i>MARCO METODOLÓGICO</i>		87
1.	Método de investigación.....	87
2.	Diseño de la investigación	87
3.	Población y muestra.....	88
3.1	Población.....	88
3.2	Muestra	89
4.	Instrumentos de investigación.....	89
5.	Técnicas de recolección de datos	90

6. Tratamiento estadístico	90
6.1 Confiabilidad.....	91
6.2 Prueba de normalidad	92
<i>CAPÍTULO IV.....</i>	<i>94</i>
<i>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</i>	<i>94</i>
1. Contextualización dirección escolar	94
2. Descripción del sistema educativo adventista en el Perú y Chile	95
3. Resultados sobre Liderazgo Escolar	99
3.1 Análisis Descriptivo.....	99
3.2 Análisis de correlaciones.	115
3.3 Elaboración del modelo de Liderazgo directivo escolar para el sistema educativo adventista en Perú y Chile.....	137
<i>CAPÍTULO V.....</i>	<i>153</i>
<i>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</i>	<i>153</i>
A. CONCLUSIONES	153
B. RECOMENDACIONES.....	155
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	<i>157</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>163</i>
1. Instrumento de recolección de datos.....	163
2. Prueba de confiabilidad Alpha de Cronbach	167

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Conformación sistemas educativo Perú y Chile	10
Tabla 2 Matrícula Sistema Educativo Adventista del Perú	11
Tabla 3 Matrícula sistema educativo de Chile por niveles	12
Tabla 4 N° Colegios Sistema Educativo de Chile por dependencia administrativa.....	12
Tabla 5 Investigaciones en Dirección escolar en América Latina	14
Tabla 6 Reporte de estudios e investigaciones que relacionan la dirección escolar con la calidad educativa	17
Tabla 7 Funciones de la Dirección Escolar en Perú	22
Tabla 8 Funciones de la Dirección Escolar en Chile	23
Tabla 9 Criterios por dimensiones	28
Tabla 10 Prácticas directivas	35
Tabla 11 Dominios, competencias y desempeños de la dirección escolar	39
Tabla 12 Propuesta programas formación directores.....	48
Tabla 13 Estructura metodológica modelo dirección escolar exitoso	59
Tabla 14 Modelo metodológico y componente de estudio	60
Tabla 15 Dimensiones y Funciones directores escolares en Sudamérica	62
Tabla 16 Dimensiones y Estándares de desempeño profesional directivo de Ecuador	63
Tabla 17 Variables, subvariables y dimensiones del liderazgo directivo escolar	81
Tabla 18 Distribución de Unidades Educativas en sistema educativo adventista en Perú y Chile	88
Tabla 19 Confiabilidad de los instrumentos de las diferentes variables	91
Tabla 20 Prueba de normalidad de las variables y sus respectivas subvariables.....	92
Tabla 21 Instituciones educativas constituyentes del Sistema Educativo Unión Peruana del Norte	96
Tabla 22 Instituciones educativas constituyentes del Sistema Educativo Unión Peruana del Sur	97
Tabla 23 Instituciones educativas constituyentes del Sistema Educativo Unión Chilena	98
Tabla 24 Frecuencia porcentual del grado de aprecio hacia los diversos aspectos de Gestión Escolar.....	100
Tabla 25 Frecuencia porcentual de los indicadores según las sub dimensiones de la variable Liderazgo en las instituciones adventistas en Chile y Perú	104
Tabla 26 Frecuencia porcentual de los indicadores según las sub dimensiones de la Gestión Pedagógica en las instituciones adventistas en Chile y Perú	107
Tabla 27 Frecuencia porcentual de los indicadores correspondientes a las sub dimensiones de la variable Gestión de Resultados y/o Resultados en el sistema educativo adventista en Perú y Chile.....	109
Tabla 28 Frecuencia porcentual de los indicadores correspondientes a las sub dimensiones de la variable Gestión del Clima Organizacional y de la Convivencia Escolar en el sistema educativo adventista en Perú y Chile	111
Tabla 29 Frecuencia porcentual de los indicadores correspondientes a las sub dimensiones de la variable Gestión de Desarrollo Espiritual en el sistema educativo adventista en Perú y Chile	113

Tabla 30	Correlación mediante el Rho de Spearman y explicación según el R cuadrado (%) entre las variables.....	116
Tabla 31	Relación entre las subvariables de la variable Liderazgo con las demás variables	123
Tabla 32	Relación entre las dimensiones de la variable gestión pedagógica con las demás variables	125
Tabla 33	Relación entre las dimensiones de la variable gestión de resultados con las demás variables	129
Tabla 34	Relación entre las subvariables de la Variable Gestión del clima organizacional y convivencia escolar y las demás variables.....	131
Tabla 35	Relación entre las subvariables de la variables Gestión de desarrollo espiritual y las demás variables.....	134
Tabla 36	Identificación de las dimensiones de Dirección Escolar	138
Tabla 37	Integración de competencias.....	140
Tabla 38	Funciones de la dimensión Liderazgo y gestión estratégica.....	142
Tabla 39	Funciones de la dimensión Gestión pedagógica y mejora de los aprendizajes	143
Tabla 40	Funciones de la dimensión Gestión de condiciones organizacionales, recursos y resultados	144
Tabla 41	Funciones de la dimensión Gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar	144
Tabla 42	Funciones de la dimensión Gestión del Desarrollo Espiritual.....	145
Tabla 43	Integración líneas de formación de directores escolares	146
Tabla 44	Confiabilidad de los instrumentos de las diferentes variables.....	167

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Frecuencia porcentual del grado de aprecio hacia los diversos aspectos de la Gestión Escolar	100
Ilustración 2 Correlación entre Liderazgo, Gestión Pedagógica, Gestión de recursos y resultados, gestión del clima organizacional y convivencia escolar y gestión de desarrollo espiritual	117
Ilustración 3 Correlación entre variables de estudio	119
Ilustración 4 Diseño construcción modelo de Liderazgo directivo escolar para el sistema educativo adventista en Perú y Chile	137
Ilustración 5 Modelo Dirección Escolar Adventista para Perú y Chile	148

RESUMEN

La presente investigación tiene la finalidad de evaluar la dirección escolar: Liderazgo, gestión pedagógica, gestión de recursos y resultados, gestión del clima organizacional y convivencia escolar y gestión de desarrollo espiritual, generando un modelo de dirección escolar para el sistema educativo adventista en Perú y Chile. Se utilizó un método mixto de investigación (cualitativo y cuantitativo). La investigación se desarrolló con un solo grupo de similares características, compuesto por los docentes directivos de todos los colegios pertenecientes al sistema educativo del Perú y Chile, de medición única y con aplicación de un cuestionario para el control de las variables, y de diseño asociativo en su nivel de desarrollo.

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó estadística descriptiva, reportando frecuencias porcentuales de los indicadores, dimensiones y variables. Así mismo, la estadística inferencial permitió al investigador determinar el nivel de correlación entre las variables y subvariables.

Para el diseño de la propuesta de modelo de liderazgo directivo escolar, se utilizó la entrevista no estructurada y semiestructurada y los grupos focales conformados por directivos superiores.

Las relaciones entre las variables y subvariables consideradas en el estudio, evidenciaron ser significativas ($p\text{-valor} < 0.05$), lo que otorgó sustento a la propuesta y establece que el modelo de liderazgo directivo escolar beneficiará la dirección escolar en el sistema educativo adventista.

Palabras claves: Dirección escolar, liderazgo, gestión pedagógica, gestión de recursos y resultados, gestión del clima organizacional y convivencia escolar, gestión de desarrollo espiritual.

ABSTRACT

The present research aims to evaluate the situation of the school management considering the Leadership, Pedagogical Management, Resources and Results Management, Organizational Climate Management and school coexistence and Spiritual Development Management as variables of participants in the management of the director in the school. Along with this, to propose a model of school management for the Adventist educational system in Peru and Chile. For this, a mixed method of research (qualitative and quantitative) was used in order to explain and understand the reality under study. The research was carried out with a single group of similar characteristics composed of the teaching directors of all the schools belonging to the educational system of Peru and Chile, of single measurement and with application of a questionnaire for the control of the variables, and of associative design in their level of development. For the analysis of the data obtained, descriptive statistics were used, reporting percentage frequencies of the indicators, dimensions and variables. Likewise, inferential statistics allowed us to determine the level of correlation between variables and subvariables. For the design of the proposed school leadership model, we used the unstructured and semi-structured interview and the focus groups formed by senior managers. The relationships between the variables and sub-variables considered in the study were significant (p -value <0.05), which gave support to the proposal and establishes that the school leadership model will benefit school management in the Adventist educational system.

Key words: School Management, Leadership, Pedagogical Management, Resources and Results Management, Organizational Climate Management and School Coexistence, Spiritual Development Management.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción de la situación problemática

Las Instituciones de educación primaria y secundaria pertenecientes al sistema educativo de la Iglesia Adventista en Perú y Chile, al igual que otras organizaciones de la misma naturaleza, enfrentan cada día un entorno en constante cambio afectando el funcionamiento de estas. El quehacer y desarrollo institucional recibe la influencia directa de un ambiente inestable, altamente competitivo producto de las exigencias sociales y la aplicación de las reformas gubernamentales, lo que provoca su auto cuestionamiento constante y pone a prueba su capacidad de adaptación y respuesta (Sánchez & Elena, 2007). Este escenario obliga a las instituciones educativas adventistas a comportarse estratégicamente en todas las áreas de desarrollo y a escoger detenidamente los factores que marcarán su gestión, asegurarán el éxito y proyección de su institución.

Considerando lo anterior expuesto, aparece como un factor clave el liderazgo directivo escolar. De este, depende generar las condiciones para el óptimo desarrollo de las diferentes áreas de gestión institucional: liderazgo pedagógico, de resultados, de recursos, y de convivencia y clima escolar. Se establecen en este nivel los componentes intervinientes en el desarrollo de la gestión organizacional y aquellos énfasis claves en la diferenciación de la institución.

Aunque en la última década han aparecido estudios relacionados con el liderazgo directivo escolar, tanto en el área gubernamental como en la educación particular de algunos países del cono sur hay mucho campo inexplorado (Nuñez, Weinstein, & Muñoz, 2010; Pont, Nusche, & Moorman, 2009). Por otro lado, la educación adventista basa la gestión del director de escuela en los manuales de procedimientos y reglamentos administrativos vigentes en los departamentos de educación de los diferentes campos administrativos, obviando, hasta ahora, la tarea de desarrollar

un modelo que permita estandarizar la gestión directiva escolar y, establecer las brechas entre los estándares y la realidad de la función directiva en el sistema educativo adventista en el Perú y Chile.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

Considerando las demandas sociales de la ciudadanía sudamericana, las reformas educacionales imperantes y los lineamientos de la Iglesia Adventista ¿Cuál es el modelo de liderazgo directivo escolar para la educación adventista en Perú y Chile?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Cuál es la situación actual del liderazgo directivo escolar en el sistema educativo adventista de Perú y Chile, en relación al liderazgo, gestión pedagógica, gestión de los recursos y resultados, gestión del clima organizacional y convivencia escolar, y gestión de desarrollo espiritual?
- ¿Cuál es el modelo de liderazgo directivo escolar propuesto para la educación adventista en Perú y Chile?

1.3 Justificación del problema

La educación en América Latina en los últimos 30 años se ha visto enfrentada a grandes cambios impulsados por las reformas educacionales que comenzaron a mediados de los años 90 (Brunner, 1995). Clave es en el proceso educativo y en el desarrollo de las instituciones educativas el Liderazgo Directivo Escolar. Sin embargo los estudios, especialización y normativa en relación con el Liderazgo directivo escolar, es escaso y por demás precario y dirigido mayormente al ámbito

público dejando de lado las instituciones sostenidas por privados o por órdenes de iglesias que se han convertido en colaboradores del estado en la labor educativa. Los enfoques que han dado a sus iniciativas en este tema los diferentes países del área son diversas y distantes, provocando que el Liderazgo Directivo Escolar atienda una multiplicidad de tareas, las cuales ha deformado la función aumentando campo de influencia, pero restando productividad, eficiencia y efectividad (Jose Weinstein & Hernandez Vejar, 2014).

En este marco en la educación adventista las iniciativas implementadas en el desarrollo de Liderazgo Directivo Escolar son mejorables en los diferentes países del cono sur, mostrando la necesidad de su estudio, evaluación y creación de un modelo pertinente para las instituciones educativas confesionales. Por lo tanto, se plantea el estudio y evaluación del Liderazgo Directivo Escolar y la posterior propuesta de un modelo directivo escolar confesional que pueda ser aplicado a las instituciones escolares protestantes, tomando como base el LDE del Perú y Chile.

1.4 Viabilidad

La presente investigación es viable debido a que se cuenta con las autorizaciones respectivas de la Iglesia Adventista del Séptimo Día en Perú y Chile para su realización. Además, el estudio es de interés para quienes articulan y coordinan el sistema educacional en ambos países, debido a la situación coyuntural que la educación está viviendo localmente. El soporte tecnológico, humano y financiero es aportado tanto por el Sistema Educativo Adventista de ambos países, como por el realizador del estudio asegurando así la conclusión del mismo.

Adicionalmente, el investigador ha desarrollado su vida profesional en el ámbito de estudio, tanto en la dirección de establecimientos educacionales como en la coordinación general

de establecimientos a través de distintos departamentos de educación del Sistema Educativo Adventista.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Describir el modelo de liderazgo directivo escolar en relación con el liderazgo, gestión pedagógica, gestión de los recursos y resultados, y gestión del clima organizacional y convivencia escolar y, gestión de desarrollo espiritual en las instituciones adventistas primarias y secundarias pertenecientes al Sistema Educativo Adventista de Perú y Chile.

1.5.2 Objetivos específicos

- Analizar las características que presenta el liderazgo directivo escolar en relación con el liderazgo, gestión pedagógica, gestión de los recursos y resultados, gestión del clima organizacional y convivencia escolar, y gestión de desarrollo espiritual en las instituciones adventistas primarias y secundarias pertenecientes al sistema Educativo Adventista de Perú y Chile.
- Diseñar un modelo de liderazgo directivo escolar en relación con el liderazgo, gestión pedagógica, gestión de los recursos y resultados, gestión del clima organizacional y convivencia escolar, y gestión de desarrollo espiritual en las instituciones adventistas primarias y secundarias pertenecientes al sistema Educativo Adventista de Perú y Chile.

1.6 Limitaciones de la investigación

El presente estudio se enmarca en el diagnóstico de la situación actual en la que se desarrolla la función directiva de las instituciones del sistema educativo adventista de Chile y Perú

y su efectividad al enfrentar las condiciones y demandas del gobierno a través de los organismos rectores de la educación peruana y chilena, y de la promotora que respalda a dichas instituciones. Establecer real impacto del ejercicio de esta función en dichos establecimientos, considerando la formación, experiencia y competencias que poseen aquellos profesionales que actualmente ocupan cargos en las diferentes áreas de influencia y gestión consideradas en la administración educacional. Estas son: Liderazgo, Gestión Académica, Gestión de los recursos y resultados, y gestión de la convivencia y clima institucional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. Fundamento Bíblico – Filosófico

La educación adventista no tiene otro sustento que la persona de Dios que es la base de todo el conocimiento como lo indica la Biblia y la autora cristiana Elena G. White (Ellen White, 2009). Por ello, se debe dirigir a la base teológica de la educación y revisar el concepto desde cuatro definiciones. Estas son la naturaleza del ser humano, el propósito de Dios al crearlo, el cambio que produjo la aparición de la maldad y finalmente, el plan de Dios para cumplir con el propósito de la educación

La educación adventista se sostiene desde la visión antropológica bíblica y esta a su vez reconoce a Dios como creador, soberano, sustentador, trascendente y continúa al mando de todo cuando existe. Él (ellos: la Trinidad) crean al hombre como corona de la creación y lo forma a imagen y semejanza de Él. Dios crea al hombre como un ser viviente, consciente y capaz de relacionarse con su creador y con sus semejantes, con una inmortalidad condicionada a la elección responsable, con un potencial de desarrollo ilimitado y como un ser completo conformado por los aspectos espirituales, físicos y mentales como elementos complementarios e interdependientes (Canales de la Jara, 2015; Vogel, 2015).

En este contexto el hombre ha enfrentado cambios en su forma de relacionarse a través del tiempo y especialmente, con el cambio de las condiciones. Estas condiciones han variado con la aparición del pecado en la vida del hombre. Por lo tanto, su forma de relacionarse con Dios, con sus pares y con la naturaleza.

Antes del pecado el hombre se relacionaba con Dios como su Hacedor y Señor, se entrevistaba con Él cara a cara y consideraba a sus pares como semejantes y con igualdad de condiciones; en su relación con la naturaleza se puede destacar el rol administrativo y de mayordomía. Con la aparición del pecado el hombre se distancia de su Creador generando una brecha que lo lleva finalmente a la muerte; su relación con el hombre es diferente y a partir de la inserción del pecado surgen las envidias, iras y rasgos más negativos en el corazón del hombre. En su relación con la naturaleza el hombre pierde su rol de mayordomo y ahora debe trabajar para obtener los frutos de la tierra (Reina, 1960). Después del pecado el hombre reconoce nuevamente a Dios como su Hacedor y Señor, se restablece el contacto entre Dios y su criatura, su trato para con sus semejantes nuevamente retorna a la igualdad y al respeto, basado en el amor; su relación con el medio ambiente vuelve a tener la armonía inicial del jardín del Edén, pero no con las facultades administrativas de un inicio debido a la presencia permanente de Dios junto al ser humano (Ellen White, 1993).

La tarea de la educación adventista es establecer el nexo entre la situación del hombre antes del pecado y después del pecado. El objeto es restablecer al hombre a su condición inicial, es decir, volver al hombre a Dios con las facultades con las cuales fue formado, y esta tarea se realiza mientras el hombre coexiste con el pecado. La tarea es compleja, pero Dios ha dejado a la familia y el hogar como la base de la educación adventista y estableció modelos para la protección de los hijos de Dios. Las escuelas de los profetas, la escuela del desierto y de forma más explícita el modelo pedagógico de la escuela de Cristo, el cual representó en su conducta la educación para el servicio (Ellen White, 2009).

Si la educación adventista se desarrolla cabalmente, “impartirá un conocimiento y una disciplina que conducen a un mejor desarrollo del carácter, y prepara al alma para aquella vida que

se mide con la vida de Dios” (Ellen White, 1971b), es el medio de transporte que permitirá al hombre salir de las influencias del pecado y proyectarlo hacia la vida eterna, donde Dios nuevamente será nuestro maestro, la naturaleza será nuestro libro de texto y la asignatura sin fin será la Historia de la Redención.

La fe en Jesucristo es el punto de partida y eje principal de la educación adventista. Desde esta perspectiva las siguientes afirmaciones, dan cuerpo a su estructura (Falconier, 2004). Estas son:

1. Dios es la realidad última. Dios es el centro de todo lo que existe, incluyendo al ser humano. Por él fuimos creados, somos sostenidos y él es nuestro soberano. Él es el origen de todas las cosas y es nuestra constante compañía.
2. Dios se ha revelado a los seres humanos. Mediante diversas formas Dios se ha mostrado al ser humano; la naturaleza, su sagrada palabra y por sus siervos los profetas. En la Biblia encontramos las bases epistemológicas para la conformación de nuestra cosmovisión.
3. Dios creó a los seres humanos a su propia imagen. Génesis establece el verdadero origen del ser humano. Este fue creado por Dios a su imagen y semejanza, descartando así toda otra teoría. Su origen marca su desarrollo y destino.
4. El pecado ha dañado la creación de Dios. La intervención del mal en la vida del hombre es un factor esencial debido a la interrupción de los planes de Dios para con el ser humano. El mal está presente en la vida del hombre y afecta todas sus facultades.
5. Dios está librando un conflicto con Satanás. La existencia del conflicto en Dios y Satanás ha llegado hasta la vida del ser humano. No estamos ajenos a esto. La Biblia muestra reiterados pasajes donde el Diablo se dispone en contra de Dios cuestionando

su justicia, amor y soberanía. Sin embargo, en ella también encontramos sus inicios, desarrollo y final.

6. Dios ha tomado la iniciativa de restaurar la humanidad mediante la actividad redentora de Cristo. San Juan 3:16, muestra de forma explícita el interés de redimir a la raza caída en la persona de Jesucristo, quién vivió, murió y resucitó para cambiar la suerte del ser humano.
7. Dios ha asegurado la restauración final y la llevará a cabo. Con su segunda venida y el término del gran conflicto entre el bien y el mal, Dios restaurará al ser humano y a la tierra. “He aquí yo crearé nuevos cielos y nueva Tierra” (Isaías 65:17).

Uno de los considerandos más importantes en esta estructura es la relación de Dios con el hombre. Esta relación atraviesa toda la estructura. El hombre fue creado por Dios como corona de la creación y dotado de habilidades y características que los diferencian y distancian del resto de los seres creados (Reina, 1960). La diferencia es otorgada por nuestro origen y por nuestra semejanza a Dios. Esta semejanza puede relacionarse con capacidad de gobernar, de autoconciencia, del uso de la razón, de cualidades físicas o de las apariencias físicas. Sin embargo, la aparición del pecado en la vida del hombre crea una barrera infranqueable entre Dios y el ser humano. Esta separación ha distanciado al Creador y su criatura. No obstante, Dios mismo generó las condiciones para restablecer esta relación a través de la restauración del hombre (Brasilera, 2004; Ellen White, 1993).

La tarea de la educación adventista es amplia y relevante. Se desarrolla a través de diferentes procesos, tiempos y elementos. Entre estos se destaca el rol de la familia como la primera escuela, el colegio y la iglesia. Todos espacios responsables de la educación de los niños,

adolescentes y jóvenes (IASD, 2015). Complementarios, interdependientes y secuenciados, entendiendo que, como ya mencionamos, la educación es un proceso que abarca toda la vida del ser humano (Ellen White, 2009).

2. Bases Teóricas

2.1 Análisis del contexto de los sistemas educativos y de la dirección escolar

Los sistemas educativos del Perú y Chile comparten características comunes en su conformación, estructura y administración. Comparten la labor educativa con particulares, fundaciones y corporaciones que colaboran con el Estado en la labor educativa. Ambos están divididos por 4 niveles: Formación Inicial o Pre básica, Educación Básica, Secundaria o Media y Universitaria o Superior. En ambos sistemas educativos la educación primaria o básica es de carácter obligatorio, lo que ha permitido en el tiempo la reducción del analfabetismo (Rodríguez, 2001). Cada uno de los niveles presenta una estructura formada por ciclos. Estos se evidencian en la tabla N° 1.

Tabla 1
Conformación sistemas educativo Perú y Chile

Niveles	Chile		Perú	
Educación Inicial o Pre-básica	Sala cuna menor			
	Sala cuna mayor			
	Medio menor			
	Medio mayor			
	Nivel transición 1			
	Nivel transición 2		1° Curso	Obligatoria
Educación básica	1° básico	1er Sub ciclo	1° Básico	Obligatoria
	2° básico		2° Básico	Obligatoria
	3° básico		3° Básico	Obligatoria
	4° básico	2° Sub ciclo	4° Básico	Obligatoria
	5° básico		5° Básico	Obligatoria
	6° básico		6° Básico	Obligatoria

	7° básico	4° Sub ciclo		
	8° básico			
Educación Secundaria o Media	1° medio	Científico	1° Curso	Formación General
	2° medio	humanista /	2° Curso	
	3° medio	Técnico	3° Curso	Científico humanista
	4° medio	Profesional	4° Curso	
			5° Curso	
Educación Superior	Técnico		Técnico	
	Profesional		Profesional	
	Magíster		Magíster	
	Doctorado		Doctorado	

*Elaboración Propia. Fuente: Instituto Nacional de estadísticas e informática; centroestudios.mineduc.cl

2.1.1 Los sistemas educativos de Chile y Perú

El sistema educativo escolar peruano está subdividido en cuatro grandes niveles: Básico (incluyendo la educación inicial), secundario y Terciario o universitario. Los niveles mencionados están organizados secuencialmente. La distribución de la matrícula el año 2015 se evidencia en la tabla N° 2 que registra el total de la población estudiantil del sistema educativo peruano el año 2015.

Tabla 2
Matrícula Sistema Educativo Adventista del Perú

Niveles	Matrícula	Colegios
Educación Inicial	1.685.111	52.120
Educación Básica	3.774.873	38.068
Educación Secundaria	3.208.626	13.972
Educación Superior		1.008
Totales	8.668.610	105.168

*Elaboración propia. Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática

El sistema educativo escolar chileno está subdividido en cuatro grandes niveles: Básico (incluyendo la educación pre básica), Medio o secundario y Terciario o universitario. Los niveles mencionados están organizados secuencialmente y en el país sólo la educación básica es de carácter obligatorio. La distribución de la matrícula el año 2016 se evidencia en la tabla N° 3 que

registra los totales de la población estudiantil en el nivel considerando los establecimientos educacionales de todas las dependencias (municipales, subvencionados, pagados, de administración delegada, etc.) Posteriormente en la tabla N° 4 se registra la cantidad de establecimientos agrupados por tipo de administración.

Tabla 3
Matrícula sistema educativo de Chile por niveles

Niveles	Matrícula
Educación Pre básica	785.368
Educación Básica	2.003.504
Educación Media	1.021.123
Educación Superior	1.247.135
Totales	5.057.130

*Elaboración propia. Fuente: Centro de Estudios Mineduc

Tabla 4 N°
Colegios Sistema Educativo de Chile por dependencia administrativa

Dependencia	N° Establecimientos
Municipal	5.425
Particular Subvencionada	6.017
Particular Pagada	602
Administración Delegada	70
Total	12.114

*Elaboración propia. Fuente: Centro de Estudios Mineduc (Anuario 2013)

2.1.2 Características de los directores escolares

El rol de los directores escolares es y ha sido motivo de estudios y políticas en diferentes países de América Latina y tema central en la literatura educacional debido al rol que la sociedad espera que cumpla (Pont et al., 2009; José Weinstein, 2014). Es reconocido como la máxima autoridad de la escuela y principal responsable de los procesos educativos, administrativos y

pedagógicos, y gestor de las condiciones necesarias y óptimas para el desarrollo profesional docentes y estudiantil (M. de E. Perú & UNESCO, 2011a).

La evidencia bibliográfica destaca la importancia que la labor del director escolar tiene como agente de cambio y promotor de la mejora educativa (Leithwood, 2009).

Una investigación reciente, indica que solo la enseñanza supera la influencia que el liderazgo educativo tiene en los aprendizajes de los alumnos (Barber & Mourshed, 2008). Sin embargo, la literatura relacionada con el liderazgo directivo escolar reconoce que la labor del director en el ámbito pedagógico, se ve confrontada con la exigencias de la administración, evidenciando que en América Latina las funciones desarrolladas por los directores apuntan principalmente a la gestión institucional (45% de su tiempo) desplazando a una segunda posición el enfoque pedagógico (33% de su tiempo) (ChEducaciónile et al., 2015; Cuenca, 2009; Jose Weinstein & Hernandez Vejar, 2014). A pesar de las iniciativas ministeriales y gubernamentales que buscan fortalecer el liderazgo pedagógico de los directores, estos centran mayormente su tiempo en tareas administrativas, creando un brecha entre los lineamientos establecidos por los diferentes países del cono sur y la realidad dada en cada establecimiento educacional (Cuenca, 2009).

2.1.3 Reporte de las investigaciones sobre los directores escolares

Las investigaciones relacionadas con la dirección escolar, como se ha mencionado en otros apartados de esta investigación son de data reciente, específicamente aquellas relacionadas con el liderazgo directivo escolar. Su estudio se presenta con mayor fuerza en los últimos años, evidenciado el interés y relevancia que esta función tiene en relación con la calidad de la educación (Arismendi, Pereira, Poveda, & Sarmiento, 2009; Donoso, Benavides, Cancino, Castro, & López,

2012; Vaillant, 2015; José Weinstein, 2014). Algunos estudios, desarrollados en la región, abordan la dirección escolar desde diferentes aspectos, destacándose el liderazgo pedagógico, la mejora que debe desarrollar este cargo y la construcción y validación de modelos directivos escolares, tal como lo evidencia la tabla N° 5.

Tabla 5
Investigaciones en Dirección escolar en América Latina

Autor	Año	Título
Blásquez, Florentino; Navarro, M ^a José	1999	Propuesta de indicadores de calidad para evaluar la función directiva en centros educativos
Casassus, Juan	2000	Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)
Lorenzo Delgado, Manuel	2004	La función de liderazgo de la dirección escolar: Una competencia Transversal.
Jiménez Asensio, Rafael	2006	Los Directivos Públicos En España (Tres tesis y algunas propuestas)
Rojas, Alfredo; Gaspar, Fernando	2006	Bases del liderazgo en Educación
Murillo, Javier	2006	Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido
Toledo, Sandra Vázquez; Orús, Marta Liesa	2007	Análisis de las competencias de los directivos escolares : La profesionalización del director
Conejeros S., María Leonor Manríquez E., Patricio; Solar R., María Inés	2009	La gestión de los directores de escuelas en Chile: requerimientos de una gestión eficaz
Pont, Beatriz; Nusche, Deborah; Moorman, Hunter	2009	Mejorar el liderazgo Escolar.
Leithwood, Kenneth	2009	¿Cómo liderar nuestras escuelas?
Salvador, Margarita; De la Fuente, Manuel; Álvarez, Joaquín	2009	Las habilidades sociales en directores de centros escolares
Núñez, Iván; Weinstein, José; Muñoz, Gonzalo	2010	¿La posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile.
Moragas, M ^a Dolores	2010	Comunicación y motivación del directivo: Un modelo antropológico
Donoso, Sebastián; Benavides, Nibaldo; Cancino, Víctor;	2011	Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile*:1980 - 2010

Castro, Moyra; López , Leopoldo		
Ávalos, B.	2011	Leadership issues and experiences in Latin America
Fuentes Cintrón, Anniella V.	2011	Liderazgo del director en la construcción de una escuela de calidad.
Donadello, Bettina	2011	El Director en los Centros de Educación Primaria: Gestión del conocimiento, gestión de competencias, liderazgo e impacto en la calidad educativa de centro. Un estudio de caso de un CRA.
Gairín, Joaquín	2011	La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias
Aguilera Vásquez, Víctor	2011	Liderazgo y clima de trabajo en las instituciones educativas de la Fundación Creando Futuro
Borden, Allison M	2011	Directores de escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del cambio o Sujetos a Cambio?
Muñoz Stuardo, Gonzalo; Marfán Sánchez, Javiera	2011	Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile
Gairín J. & Castro	2012	Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica
Murillo, Francisco J.	2012	La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina.
Celis, Sandy; Sánchez, Johanna	2012	El liderazgo distribuido en docentes de una institución educativa escolar particular
Murillo, Francisco J. & Román, Marcela	2013	La distribución del tiempo de los directores y directoras de escuelas de Educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes
Horn Küpfer, Andrea	2013	Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje
Carrasco, Andrea	2013	El discurso de los directores sobre la Gestión Escolar: de Administradores a Gestores en una Institución Educativa
Vicente, María	2013	La dirección escolar: racionalidades y estilos de gestión educativa.
Bolívar, Antonio	2013	La dirección escolar en España: De la gestión al liderazgo.
Vizcaíno G., Milcíades.	2014	La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar
Gómez-Gajardo, Francisca	2014	Modelo de competencias profesionales para directivos escolares: desarrollo y aplicación al ámbito de la educación particular subvencionada, Chile.

Weinstein, José; Hernández Vejar, Macarena	2014	Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina
Maureira, Oscar; Moforte, Carla; González, Gustavo	2014	Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo
Araiza, Silvia; Magaña, Ramiro; Carrillo, Lourdes	2014	Evaluación por estándares de la gestión directiva secundaria
Freire, Silvana; Miranda, Alejandra	2014	El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico
Kovacks, István	2014	Programa de gestión y dirección educativa basada en técnicas de relaciones públicas, su eficiencia en la motivación del personal docente del instituto Computrón del Distrito de Los Olivos - Lima 2013
Riffo, Humberto	2014	Gestión educacional y resultados académicos en escuelas municipales
Weinstein, José; Hernández, Macarena; Cuéllar, Carolina; Flessa, Joseph	2014	Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región
González B. Anita M.	2015	Dirección escolar exitosa en España. Un estudio de caso.
Vaillant, Denise	2015	Liderazgo escolar , evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa
Martínez, Javiera	2015	¿Qué es “educación de calidad” para directores y docentes?
Villela Treviño, Rosario	2015	Modelo de Competencias del Director Escolar Exitoso

*Elaboración propia. Fuente: Bibliografía consultada.

2.1.4 Reporte de estudios e investigaciones que relacionan la dirección escolar con la calidad educativa

Diversos estudios concuerdan que la dirección escolar es un factor clave para la mejora de los aprendizajes de los alumnos y de la calidad educativa. Debido a esta relación, evidenciada en la literatura podemos concluir que la hipótesis registrada en el apartado 5.2 “Los estudios relacionados con el liderazgo directivo escolar desarrollado en Sudamérica y en el sistema

educativo escolar adventista en Perú y Chile, evidencia directa relación entre este y la calidad de la educación” se corrobora. Para ello se presenta la tabla N°6 que registra directamente las aseveraciones de los autores o las citas que ellos realizan en sus investigaciones.

Tabla 6

Reporte de estudios e investigaciones que relacionan la dirección escolar con la calidad educativa

Autor	Año	Título	Aseveración
Rojas, Alfredo; Gaspar, Fernando	2006	Bases del liderazgo en Educación	“Como lo ha demostrado la investigación educativa, la existencia de un liderazgo directivo orientado hacia el logro de los objetivos educativos es determinante para alcanzar una educación de calidad para todos, principalmente para alumnos y alumnas que se desenvuelven en condiciones sociales, eco- nómicas y culturales altamente desfavorables”(Rojas & Gaspar, 2006).
Murillo, Javier	2006	Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido	“...si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela” (Murillo, 2006)
Paulo Volante Beach	2000	Influencia de la dirección escolar en los logros académicos	“Hallinger y Heck sitúan al liderazgo del director como el segundo factor después de la instrucción en el aula que más contribuiría a los logros de aprendizaje en los estudiantes (1996)” (Beach, 2000).
Pont, Beatriz; Nusche, Deborah; Moorman, Hunter	2009	Mejorar el liderazgo Escolar.	“El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en el entorno y el ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación” (Pont et al., 2009)
Leithwood, Kenneth	2009	¿Cómo liderar nuestras escuelas?	“lograr mejores directivos equivale a alcanzar más calidad en la enseñanza” (José Weinstein) Los directores determinaban en gran medida qué esquemas se adoptan en una escuela y cuán preparados están los profesores para participar en

			cada esquema (Leithwood, Kenneth) (Leithwood, 2009)
Nuñez, Iván; Weinstein, José; Muñoz, Gonzalo	2010	¿La posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile.	“llegar a contar con directores de excelencia es una vía rápida para incidir en los numerosos docentes de aula” (Nuñez et al., 2010).
Fuentes Cintrón, Anniella V.	2011	Liderazgo del director en la construcción de una escuela de calidad.	“El director escolar, como líder educativo, debe poseer unas características y competencias que redunden en mejores escuelas y por consiguiente en un mejor aprovechamiento académico de los estudiantes” (Fuentes Cintron, 2011)
Ministerio de Educación de Chile	2017	Guía metodológica para el elaboración del perfil de cargo de Director de Establecimiento Educacional	“...el liderazgo escolar tiene un rol central para el mejoramiento educativo y que es capaz de incidir sobre el resultado de los estudiantes (Weinstein et al., 2011; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2007; Walters et al., 2005; Hallinger y Heck, 1998; Seashore Lewis et al., 2010). En este sentido, Leithwood et al. (2008) señalan que, si se consideran exclusivamente las variables escolares, el liderazgo escolar sería la segunda variable más influyente a la hora de explicar los resultados académicos de los estudiantes, luego del impacto directo del profesor dentro del aula (Leithwood et al., 2006)” (Ministerio de Educación, 2017)
Marco de Buen Desempeño del Directivo	2014	Ministerio de Educación del Perú	“Las prácticas de dirección escolar, son el conjunto de acciones que, fruto de la identificación de una necesidad, son sistemáticas, eficaces, eficientes, sostenibles, flexibles, pensadas y realizadas por los miembros de la institución educativa, y que, además de satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes, suponen una mejora evidente en el logro de los aprendizajes, en un marco ético y técnico, alineadas con su misión, su visión y sus valores. Estas prácticas deben servir de referente a otros y facilitar la mejora de sus procesos.” (MINEDU, 2012c)” (M. Perú, 2014)
Borden, Allison M	2011	Directores de escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del	“Diferentes estudios coinciden en señalar la importancia de una buena dirección a la hora de elevar la calidad de los aprendizajes (Seashore-Louis, Leithwood. Wahlstrom & Anderson, 2010; Robinson, 2007). Su efecto sería especialmente

		cambio o Sujetos a Cambio?	significativo en aquellos establecimientos que se encuentran en situación de mayor desventaja (Bolívar, 2009), mientras que, por el contrario, un liderazgo directivo deficiente puede llevar a una disminución del aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en su calidad (Weinstein, 2009)” (Borden, 2011).
Muñoz Stuardo, Gonzalo; Marfán Sánchez, Javiera	2011	Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile	“Diferentes estudios coinciden en señalar la importancia de una buena dirección a la hora de elevar la calidad de los aprendizajes (Seashore-Louis, Leithwood. Wahlstrom & Anderson, 2010; Robinson, 2007). Su efecto sería especialmente significativo en aquellos establecimientos que se encuentran en situación de mayor desventaja (Bolívar, 2009), mientras que, por el contrario, un liderazgo directivo deficiente puede llevar a una disminución del aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en su calidad (Weinstein, 2009)” (Muñoz Stuardo & Marfán Sánchez, 2011).
Bolívar, Antonio	2013	La dirección escolar en España: De la gestión al liderazgo.	“Si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2012)” (A. Bolívar, 2013).
Weinstein, José; Hernández Vejar, Macarena	2014	Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina	“El tema del liderazgo directivo escolar (de aquí en adelante, LDE) ha tomado creciente importancia en la discusión educativa contemporánea, producto de la constatación por parte de la investigación especializada de su fuerte peso en la eficacia y mejora de las escuelas (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Barber & Mourshed, 2007). Lo anterior se ha traducido en una alta presencia de esta área dentro de la agenda de políticas educativas a nivel internacional (Pont, Nusche & Moorman, 2008)” (Jose Weinstein & Hernandez Vejar, 2014).
Freire, Silvana; Miranda, Alejandra	2014	El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico	“Así, se considera que la gestión del director y su estilo de liderazgo son un aspecto clave, que determina otros procesos al interior de la escuela, con efectos sobre el rendimiento académico (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 2010, Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2004, Unidad de Medición de la Calidad Educativa y Grupo de

*Fuente: Elaboración propia. Extraído de análisis bibliográfico.

3. La Dirección Escolar

El concepto de dirección escolar es ampliamente discutido y definido. Ha evolucionado por las exigencias que el medio ha impuesto a la educación, tiene sus bases en el modelo industrial de la educación (Pont et al., 2009). Su definición depende del sistema educativo en que se encuentre inserto y de la reglamentación de cada país (Barrios-arós, Camarero-Figuerola, Tierno-García, & Iranzo-garcía, 2015). Inicialmente se consideraba al director como el encargado y responsable de la escuela. Debía ocuparse en administrar bien la institución, ordenar al personal, rendir cuentas a la entidad promotora y ocuparse del buen funcionamiento de la escuela (Barrios-arós et al., 2015; M. Delgado, 2004; Freire & Miranda, 2014; Ministerio de Educación y Deportes, n.d.). Sin embargo y se menciona anteriormente, las exigencias de desarrollo de la sociedad, han posicionado a la educación en un rol central y a la dirección escolar como uno de los factores claves en la calidad de esta (Javier, 2015; Pont et al., 2009; Pozner, 2014). En los países del cono sur la legislación relacionada con la dirección escolar obliga a los directores a desarrollar una serie de tareas y funciones de corte administrativo. Colombia y Chile a inicios de los 2000 inician propuestas de cambio de paradigma; el director como encargado pedagógico de la escuela. Posteriormente, otros países de la zona dictan y publican marcos y manuales que encausan la labor directiva escolar con un claro enfoque pedagógico (Educativo, 2016; Jose Weinstein & Hernandez Vejar, 2014).

Es interesante indicar que aunque se evidencia que los países de la zona hacen especial énfasis en el enfoque pedagógico, la legislación educativa aún mantiene un enfoque orientado hacia la administración (Barrios-arós et al., 2015). La amplitud de las funciones que deben

desarrollar hace muy fácil descuidar la participación pedagógica por parte del director y diluir su influencia. Entre estas funciones, la literatura internacional, registra las siguientes:

- Representación de la Unidad educativa
- Dirección, coordinación y participación pedagógica.
- Asociación e inserción con la comunidad educativa y redes de apoyo.
- Administración de la unidad educativa
- Dirigir estratégicamente la institución
- Gestionar los recursos y resultados

Dirección escolar en Perú

En el Perú y de acuerdo con la normativa y legislación relacionada con la dirección escolar y considerando el estudio transversal realizado por Weinstein y Hernández (2014), las funciones requeridas para el director de escuelas y colegios se pueden agrupar en cinco grandes dimensiones. Estas, dan cuenta de una gran cantidad de funciones adjudicadas al director. El carácter de las funciones de quien ejerce la dirección escolar es amplio y presente en todas las dimensiones. Denota un claro acento administrativo, acumulando funciones de dirección, participación, representación y elaboración de tareas menores, tal como lo muestra la tabla N° 6. La participación en el liderazgo pedagógico, se limita a dirigir ampliamente la implementación del programa académico, lo que evidencia claramente la orientación que el marco entrega a la dirección escolar (Tabla N° 6).

Tabla 7

Funciones de la Dirección Escolar en Perú

Dimensiones	Funciones
Gestión estratégica y de resultados	Dirige, coordina, implementa y evalúa planes o el proyecto educativo Dirige la autoevaluación o evaluación institucional Rinde cuentas
Generación de condiciones organizacionales	Convoca, organiza y/o preside instancias de cogobierno o de participación escolar
Gestión pedagógica	Dirige, organiza y controla el trabajo docente o la implementación del programa académico
Gestión administrativa y de recursos	Es responsable de la infraestructura y equipamiento, y/o determina las necesidades en esta área y vela por su mantención Realiza y mantiene actualizado el inventario del establecimiento Organiza, cuida y mantiene actualizado el archivo de documentación y expedientes de la escuela
Gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar	Promueve la participación e integración de la comunidad escolar y los organismos escolares Establece y mantiene canales de comunicación con la comunidad escolar Favorece la convivencia y el buen clima escolar Ejecuta acciones de seguridad para los alumnos y/o de prevención riesgos y/o es responsable de esta área

Elaboración Propia. Fuente: (Jose Weinstein & Hernandez Vejar, 2014).

Dirección escolar en Chile

En Chile y de acuerdo con la normativa y legislación relacionada con la dirección escolar y considerando el estudio transversal realizado por Weinstein y Hernández (2014), las funciones requeridas para el director de escuela y colegio, es acotada y evidencia un claro enfoque pedagógico. Acumula en la dimensión de Gestión Pedagógica, amplias funciones de dirección, organización y supervisión del desarrollo pedagógico de alumnos y profesores. Genera y asegura las condiciones para el correcto desarrollo del proyecto educativo. Así lo registra la tabla N° 7.

Tabla 8
Funciones de la Dirección Escolar en Chile

Dimensiones	Funciones
Gestión estratégica y de resultados	Dirige, coordina, implementa y evalúa planes o el proyecto educativo Rinde cuentas
Generación de condiciones organizacionales	Convoca, organiza y/o preside instancias de cogobierno o de participación escolar
Gestión pedagógica	Organiza instancias de trabajo pedagógico de docentes supervisa Supervisa aula o clases Dirige, organiza y controla el trabajo docente o la implementación del programa académico Organiza y orienta el desarrollo profesional de docentes Evalúa a los docentes
Gestión administrativa y de recursos	Administra y controla fondos de recursos
Gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar	

* Elaboración Propia. Fuente: (Jose Weinstein & Hernandez Vejar, 2014).

Es interesante, notar que la dirección escolar, en el caso de Chile, no considera funciones específicas en la dimensión de Gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar. Sin embargo, en el Marco para la Buena Dirección del año 2005 y su posterior actualización el año 2015, considera la dimensión de Gestión Clima Organizacional y la convivencia, mostrando un discrepancia entre la legislación y los criterios de desarrollo profesional y evaluación del desempeño, establecido en el documentos antes mencionado.(M. Chile, 2005, 2015b).

3.1 Instituciones rectoras de las políticas para directores escolares

La dirección escolar, como la educación misma es regulada y promovida por los gobiernos a través de sus marcos legales y como cuerpo legal maestro, la constitución de cada país. El establecimiento de políticas y normas de aplicación se da, tanto en Perú como en Chile, a través

de los respectivos ministerios de educación. Las unidades de aseguramiento de la calidad de la educación, superintendencias y agencias de calidad, intervienen en la formación de marcos regulatorios, manuales de funciones, establecimiento de estándares y requerimientos.

3.1.1 Instituciones rectoras en Perú

En Perú la institución rectora de las políticas relacionadas con dirección escolar es el Ministerio de Educación (Minedu), así lo establece la ley N°29944 de la reforma magisterial y su reglamento regula, promueve y evalúa la carrera pública magisterial. A través de ella buscar contribuir al mejoramiento del ejercicio de los directores escolares y sus equipos directivos (Ministerio de Educación del Perú, 2014), para ello, el Perú ha creado el programa nacional de formación y capacitación de directores y subdirectores de instituciones educativas. Este programa considera como referencia marco del buen desempeño directivo, que ha sido confeccionado y perfeccionado por la Dirección General de Desarrollo de las Instituciones Educativas (DIGEDIE). Esta dirección, entre sus múltiples funciones, se encarga de:

“a) Conducir la formulación del marco para el buen desempeño de los directores de instituciones educativas, b) Diseñar, implementar y normar el proceso de selección y evaluación de los directores de instituciones educativas y, c) Formular lineamientos técnico normativos para la formación de los directores de instituciones educativas”(G. de Perú, 2017).

El Marco para el buen desempeño del directivo es aprobado bajo la Ley Orgánica de Educación N° 25762, que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones, dentro de una amplia resolución ministerial denominada: Elaboración, aprobación y tramitación de dispositivos normativos y actos resolutivos en el Ministerio de Educación.

3.1.2. Instituciones rectoras en Chile

En Chile la institución rectora de las políticas relacionadas con dirección escolar es el ministerio de educación (MINEDUC). Este, articula y regula la gestión educacional en la educación pre básica, básica y secundaria del país a través de la Superintendencia de Educación, Agencia de Calidad y el Consejo Nacional de Educación. Estos organismos cumplen tareas diferentes en la gestión educacional de país.

La Superintendencia tiene como misión:

“Contribuir al aseguramiento de la calidad y el ejercicio del derecho a la educación parvularia y escolar, mediante la fiscalización del cumplimiento de la normativa; la rendición de cuentas; la gestión de mediaciones y denuncias y la provisión de información con un sentido de eficiencia, eficacia, transparencia y participación” (G. de Chile, 2017b).

y la Agencia de Calidad indica en su misión que:

“Trabajamos con las comunidades educativas evaluando, orientando e informando para lograr una educación integral de calidad que permita que en Chile todas y todos puedan crecer y desarrollarse superando las brechas”.(Gobierno de Chile, 2017)

El Consejo Nacional de Educación es el organismo encargado de:

“cautelar y promover la calidad de la educación parvularia, básica, media y terciaria en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación escolar y superior, a través de la evaluación de diversas propuestas educacionales de organismos e instituciones de educación y la entrega oportuna de información a estudiantes y sus familias, tomadores de decisiones, académicos y la comunidad en general”(G. de Chile, 2017a).

Los organismos antes mencionados intervienen en la rectoría de la labor educativa del país. Cada uno desde su esfera de acción. Sin embargo, el gobierno de Chile encomendó el año 2005 a la unidad de gestión y mejoramiento educativo de la división de educación de general del Ministerio de Educación la elaboración y publicación de Marco para la buena dirección. Posteriormente solicita al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones

Pedagógicas (CPEIP), la actualización del Marco, el cual es publicado el año 2015 (Centro de Perfeccionamiento, 2017; M. Chile, 2005, 2015a)

3.1.3 Otros organismos rectores y promotores

A nivel internacional existen organismos promotores del desarrollo de la educación. Conocidos son aportes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO), en la educación y específicamente en el ámbito de la dirección escolar. En Perú, junto al Ministerio de Educación (MINEDU), crearon el año 2011 el Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas (M. de E. Perú & UNESCO, 2011a). El año 1994 publican el Modelo de gestión GESEDUCA a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO, 1994). Son numerosos los aportes de la UNESCO en el ámbito de la dirección escolar, en la promoción y respaldo de investigaciones y en la elaboración de herramientas que fortalecen la educación y la gestión que realizan los directores escolares.

La Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) entendiendo que la educación es la base del desarrollo en diferentes aspectos, ha participado y propiciado investigaciones relacionadas con la dirección escolar. Una de ella es la publicada el año 2009 denominada “Mejorar el Liderazgo Escolar”(OCDE, 2009). Evaluaciones, resúmenes, compendios son publicados permanentemente por la OCDE en busca de la mejora de la educación en diferentes países del globo.

3.2 Marcos de las funciones, competencias y desempeños de los directores

En el contexto de América Latina, la literatura vinculada a la dirección escolar aparece significativamente desde el año 1980 en adelante. A partir de esa década se masifica el estudio de la función y los ministerios de educación de los diferentes países inician un trabajo que aún continúa. Posteriormente, organizaciones promotoras de desarrollo económico, educacional y social inician trabajos en educación, entendiendo que esta, fortalece el desarrollo de los países, es promotora social y base del cambio cultural de la sociedad, tal como lo mencionara el ex presidente Alan García, en los conversatorios por la educación del Perú (M. Perú, 2012). Así, desde el mundo público y del privado se trabaja por fortalecer la educación y como factor clave la dirección escolar. Iniciado el siglo XXI aparecen en Perú y Chile iniciativas que buscan entregar insumos a quienes ejerzan la dirección escolar.

Los ministerios de educación de ambos países publican e instalan en sus sistemas educativos marcos regulatorios de la dirección escolar, los cuales son construidos consultando a los actores y bajo la supervisión de especialistas en educación (M. Chile, 2005; M. de E. Perú & UNESCO, 2011a).

3.2.1 Marco para la buena dirección en Chile

El Marco para la buena dirección fue publicado por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2005, como un instrumento que tenía como propósito guiar la labor directiva de las unidades educativas del país, independiente de la dependencia administrativa que tuvieren estas; municipales, subvencionados y opcionalmente, los particulares pagados. Este documento guía fue elaborado teniendo como base las propuestas del gremio de los profesores a través del Colegio de Profesores, la Asociación Nacional de Directores y las consultas realizadas el año 2003 y 2004 a los directores pertenecientes al sistema municipal de educación (M. Chile, 2005). Consideró,

también, los requerimientos que el Ministerio de Educación define como esenciales en la gestión directiva escolar. Este marco indica, en coherencia con la ley que “Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales” N°19.979, que la “función principal del director consiste en conducir y liderar el proyecto educativo institucional, además de gestionar administrativa y financieramente el establecimiento cuando se le hayan transferido tales atribuciones” (M. Chile, 2005). Describe, además, las atribuciones que los directivos tienen en el ejercicio de sus funciones. Estas se dan en las áreas pedagógica, administrativa y financiera dependiendo de los criterios de los sostenedores o entidades promotoras de los establecimientos. Las atribuciones directivas tienen su campo de desarrollo en 4 grandes áreas: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de los Recursos y Gestión del Clima y la Convivencia Escolar. En tabla N° 8 el investigador explicita los descriptores y criterios que conforman cada área de acuerdo con el Marco. Estos a su vez se pueden dividir descriptores de la función directiva de forma más específica.

Tabla 9
Criterios por dimensiones

Área	Criterio
Liderazgo	<p>El director y equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior de la escuela.</p> <p>El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden las perspectivas de otros actores.</p> <p>El director y equipo directivo aseguran la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos.</p> <p>El director y equipo directivo son capaces de administrar conflictos y resolver problema.</p> <p>El director y equipo directivo difunden el proyecto educativo y aseguran la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo.</p>
Gestión Curricular	<p>El director y equipo directivo conocen los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación.</p> <p>El director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula</p>

	<p>El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.</p> <p>El director y equipo directivo aseguran la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.</p>
<p>Gestión de Recursos</p>	<p>El director y equipo directivo administran y organizan los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>El director y equipo directivo desarrollan iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales.</p> <p>El director y equipo directivo motivan, apoyan y administra el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo.</p> <p>El director y equipo directivo generan condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento.</p>
<p>Gestión del Clima Organizacional y Convivencia</p>	<p>El director y equipo directivo promueven los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas.</p> <p>El director y equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educacional, los estudiantes y los padres y apoderados.</p> <p>El director y equipo directivo garantizan la articulación de la definición del proyecto educativo institucional con las características del entorno.</p> <p>El director y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes.</p> <p>El director y equipo directivo informan a la comunidad y sostenedor los logros y necesidades del establecimiento.</p>

* Material obtenido integralmente del Marco para la Buena Dirección (2005)

El “Marco para la buena dirección” publicado el año 2005 tuvo vigencia hasta el año 2015, cuando el Ministerio de Educación chileno (Mineduc), publica el “Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar”. Esta vez, elaborado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), es una actualización del documento publicado el año 2005. Su actualización se hace necesaria debido a que en la década de vigencia se habían generado

avances relevantes en la gestión directiva, su influencia, concepciones y efectos sobre las unidades escolares y sociedad en general.

Este documento, lejos de ser una actualización presenta un nuevo enfoque de la dirección escolar, adicionando el liderazgo escolar como parte esencial de la función directiva, esto con el objeto de generar una política educativa, que pueda dar respuesta efectiva a los cambios y demandas del ámbito escolar y del país. Esta nueva publicación fundamenta la dirección escolar en tres elementos. Estos son: Liderazgo, Gestión y Prácticas del liderazgo. Se da especial énfasis al liderazgo debido a que se entiende que este es mucho más amplio que la dirección escolar misma y puede ser ejercido no necesariamente por el director del establecimiento o una persona en particular. Este, permitirá generar los cambios en la organización y proyectarla en busca de la visión. Por otro lado, la gestión está orientada mayormente a los procesos organizacionales.

Este nuevo marco tiene como objetivos promover la mejora y pertinencia del ejercicio de la dirección escolar y tal como se registra en su segunda publicación, sus objetivos son:

Objetivos del Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar (M. Chile, 2015b).

1. Facilitar la construcción de una expectativa compartida sobre el liderazgo escolar y un referente para el aprendizaje profesional.
2. Promover un lenguaje común que favorece la comprensión y la reflexión colectiva sobre el liderazgo escolar.
3. Orientar la auto-reflexión, la autoevaluación y el desarrollo profesional de los directivos en ejercicio.
4. Guiar la formación inicial y en servicio de los directivos escolares que los establecimientos escolares requieren en el marco de la Reforma Educacional.

5. Orientar los procesos de reclutamiento, selección y evaluación de los directivos escolares. [SEP]
6. Facilitar la identificación de líderes escolares efectivos y buenas prácticas que puedan ser compartidas [SEP] y adoptadas por otros directivos. [SEP]

Dimensiones de prácticas

Este apartado clasifica las prácticas directivas necesarias para administrar y dirigir la comunidad escolar, considerando la naturaleza de cada institución y los estándares óptimos de desempeño. Se han establecido considerando las prácticas de directores efectivos y buscan instalar modos de operación en instituciones exitosas y resumen las tareas y actividades necesarias que los directores deben saber realizar. Estas permiten orientar la gestión directiva en los establecimientos. Estas son:

- Construye e implementa una visión estratégica compartida. Comunicar a todos los miembros de la comunidad educativa los objetivos a corto, mediano y largo plazo es una tarea del todo importante y a veces un tanto descuidada. Los objetivos y metas en los diferentes ámbitos deben ser alcanzadas con el esfuerzo mancomunado de los todos los estamentos de la unidad educativa, centrando sus esfuerzos en los de alcance pedagógico. Instalar una visión estratégica compartida permitirá dar rumbo de forma corporativa a la institución, lograr los resultados deseados con mayor eficiencia y eficacia, enfrentar los cambios con bases sólidas y establecer la cultura de aprendizaje organizacional con sentido. Aparece con la instalación de esta mirada estratégica corporativa la sinergia como fuerza adicional a las ya existentes.
- Desarrollan las capacidades profesionales. El desarrollo del personal docente y

paradocente es una tarea relevante en la institución escolar, debido a que son estos los que llevarán a la práctica los ideales y objetivos trazados en el Proyecto educativo institucional. Entonces desarrollar las competencias de búsqueda y selección de personal es clave; conocer el perfil del cargo e identificar si los postulantes al cargo poseen las competencias, habilidades y conocimientos necesarios es una tarea que requiere una alta preparación e intuición. Una vez que el postulante ha sido contratado y trabajando para que su inserción sea exitosa deberán aplicarse las estrategias de inducción. Estas, entregarán las herramientas al profesional para desempeñarse en el cargo, conocer la institución y su cultura, identificar a sus colaboradores y asegurar su pronta inserción en el área de trabajo. El director y su equipo tendrá como tarea esencial generar el ambiente propicio para el desempeño profesional estableciendo estrategias de retención del personal, como el reconocimiento de desempeño y logros, favorecer desarrollo el clima laboral, establecer relaciones transparentes y de confianza e identificar las necesidades de fortalecimiento del profesional en base al desarrollo institucional. Así el profesional podrá ser conducido a probar constantemente su desempeño y optar por nuevas estratégicas de trabajo, estará dispuesto a colaborar con su equipo de trabajo y participar del aprendizaje mutuo.

- Lideran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los equipos directivos de las instituciones educativas deben tener como tarea principal trabajar en el aseguramiento de la calidad en la implementación del currículo, preocupándose que exista una coherencia entre el currículo, los planes y programas y las prácticas docentes en el aula. Estos, deben establecer las metodologías para la correcta implementación del currículo en el aula destinando los tiempos exactos para las actividades de libre elección y las estrictamente curriculares, dejando de lado todas aquellas que interfieren el proceso de aprendizaje de

los alumnos. La evaluación constante de las prácticas docentes es de vital importancia para establecer una cultura de calidad de los procesos de aprendizaje, para ello una herramienta esencial es la observación en el aula.

- Gestionan la convivencia^[1] y la participación de la comunidad escolar. La promoción de la convivencia escolar por parte del equipo directivo buscará establecer una cultura de inclusión, participación y colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar, fomentando la interacción positiva de todos los actores independiente de sus condiciones. Para ello, desarrollará las normas y procedimientos a través de consultas, representación y participación de todos quienes conforman la unidad escolar y desarrollará las tareas y actividades considerando la formación del alumnado como el bien último.
- Desarrollan y gestionan el establecimiento escolar. La unidad educativa debe estructurarse teniendo como objetivo la efectividad. Para ello, deberá estandarizar los procesos, fijar roles y evaluar constantemente su gestión. La recolección, análisis y posterior utilización de la información interna y externa es de vital importancia en la rendición de cuentas y en la correcta instalación de las condiciones y recursos que requiere la institución. Parte de esto, es la vinculación de la unidad educativa con el medio; establecer redes de apoyo con organizaciones que permitirán obtener los resultados esperados y lograr metas conjuntas, se logra a través de la transparencia en la gestión.

Recursos personales

Son principios, habilidades y conocimientos profesionales que el directivo ha perfeccionado con el tiempo. Estos, son parte del capital personal con que cuenta en el desarrollo de su labor profesional y de acuerdo con su disposición a la mejora este capital

mejorará, o disminuirá. La disposición, disciplina, deseo de aprender y dedicación son condiciones básicas para el fortalecimiento de este capital. Estos recursos permitirán al directivo enfrentar las situaciones cotidianas de su gestión y con mayor seguridad aquellas desafiantes.

Las dimensiones de los recursos personales descritas por el marco para la buena dirección son:

- **Principios.** Conformados por los marcos valóricos y de creencias que guían la vida del profesional y también el Proyecto Educativo Institucional. Estos, permiten tomar decisiones, dirimir situaciones y establecer las normas de convivencia y gestión, generalmente desde la ética global. Entre los principios más valorados de un líder, se detalla: es ético, genera confianza, ocupado en la justicia social y demuestra un comportamiento íntegro.
- **Habilidades.** Son capacidades técnicas y conductuales que permiten al directivo enfrentar los desafíos y tareas cotidianas en su área de gestión. Se perfeccionan con el tiempo y pueden desarrollarse a través del ejercicio y capacitación. Estas están directamente relacionadas con los principios que guían su desarrollo profesional y personal. Entre ellas se encuentra: visión estratégica, trabajo en equipo, capacidad de negociación, comunicación efectiva, empatía, aprendizaje permanente, flexibilidad, resiliencia y sentido de auto eficacia.
- **Conocimientos profesionales.** Capital académico obtenido a través de los estudios formales, informales y de experimentación realizados por el profesional que se traducen en conocimiento y saberes relacionados con área de desempeño, los cuales enriquecen y complementan las prácticas profesionales directivas. Entre ellas

encontramos: liderazgo escolar, currículum, mejoramiento y cambio escolar, inclusión y equidad, evaluación, práctica de enseñanza y aprendizaje, desarrollo profesional, políticas nacionales y normativa nacional y local, y gestión de proyectos.

Las dimensiones y prácticas directivas consideradas en el marco para la buena dirección y liderazgo escolar se presentan en la tabla N° 9, extraída íntegramente del documento original (M. Chile, 2015b), buscando establecer un visión general y ampliada de las prácticas consideradas básicas en el desarrollo profesional del docente directivo.

Tabla 10
Prácticas directivas

Dimensiones	Prácticas directivas
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.	Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.
	Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos. ^[1] _[SEP] Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa. ^[1] _[SEP] Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento. ^[1] _[SEP]
Desarrollando las capacidades profesionales	Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales. ^[1] _[SEP]
	Desarrollan e implementan, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción ^[1] _[SEP] y retención de docentes y asistentes de la educación. Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo. Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento. Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas ^[1] _[SEP] de la institución. ^[1] _[SEP]

Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior^[L]de comunidad educativa. ^[SEP]
Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas. ^[L]
^[SEP]
Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje^[L]en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica. ^[L]
^[SEP]
Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes. ^[L]
^[SEP]
Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño. ^[L]
^[SEP]
Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento. ^[L]
^[SEP]
Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social. ^[L]
^[SEP]
Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza^[L]y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes. ^[L]
^[SEP]

Gestionando la convivencia^[L]y la participación de la comunidad escolar

Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, ^[L]con dignidad y respeto, resguardando los derechos ^[L]y deberes de la comunidad escolar. ^[SEP]
^[SEP]
Modelan y promueven un clima de confianza entre^[L]los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua. ^[L]
^[SEP]
Implementan y monitorean normas y estrategias^[L]que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo. ^[L]
^[SEP]
Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través^[L]de espacios formales, a fin de consolidar el logro^[L]de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional. ^[L]
^[SEP]
Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.

Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	<p>Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes</p> <p>Estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles y en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.</p> <p>Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.</p> <p>Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas.</p> <p>En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.</p> <p>Vinculan el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento, así como del sistema escolar en su conjunto.</p> <p>Informan y explican de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa.</p>
--	---

* Material obtenido integralmente del Marco para la Buena Dirección (2005)

3.2.2 Marco para el buen desempeño directivo en el Perú

El Ministerio de Educación del Perú a normado a través de diferentes iniciativas la labor docente y la labor directiva en el país, entendiendo que la gestión directiva es clave en el logro de los aprendizajes y facilitador principal en la labor docente (Ministerio de Educación del Perú, 2014). El año 2014 publica el Marco para el Buen Desempeño Directivo bajo la Resolución de la Secretaria General del Minedu N° 304 -2014, del 25 de marzo del año 2014. Este documento contiene tres apartados del todo importantes para la gestión directiva en los colegios y escuelas del país. Estos son:

1. Liderazgo pedagógico para una gestión centrada en los aprendizajes.
2. Punto de partida: Marco para el buen desempeño docente

3. Marco para el buen desempeño Directivo

Cada uno de está orientado directamente a fortalecer la gestión pedagógica de la unidad educativa entendiéndose que la consecución de resultados de aprendizaje en todos los alumnos es el objeto principal de la existencia estas. Define la dirección escolar “como un sistema, como un conjunto de elementos interrelacionados que garanticen la consecución de los propósitos planteados” (M. Chile, 2015b), entiéndanse estos de carácter educativo y establecidos en la ley de educación vigente. Establece, también, que el Marco para el buen desempeño directivo es la principal herramienta para articular las políticas educacionales establecidas por el Minedu y la gestión del cambio pedagógico en la escuela, debido a que este establece las condiciones mínimas y óptimas que deben darse tanto en la gestión docente como directiva.

En el tercer apartado se encuentra la estructura que da cuerpo al Marco para el buen desempeño directivo, que tiene como premisa el reinstalar la visión del director educativo con una mirada que va más allá de la gestión institucional. Esta vez como un agente directo de cambio en el colegio y encargado de instalar la cultura de mejora continua en busca de los aprendizajes, es decir un liderazgo directivo pedagógico; establecer las mejores prácticas directivas, oficializándolas, para la formación de nuevos directivos; y finalmente, entregar un insumo esencial para establecer los procesos de reclutamiento, selección y capacitación del personal ocupado en labores directivas.

La estructura de este marco está basada en dos grandes áreas llamadas dominios y las sub consecuentes competencias y desempeños vinculados a cada competencia. Estos son definidos de la siguiente forma:

Dominio. Agrupación de competencias que por su naturaleza comparten características comunes y que su desarrollo influye en otras competencias.

Competencia. Saberes llevados a la práctica en condiciones establecidas, que requieren compromiso profesional, conocimientos y dominio de los efectos que tendrá la intervención.

Desempeño. Acción evidenciable, a través del ejercicio profesional, que da cuenta de la presencia de una competencia.

La siguiente tabla ha sido extraída integralmente del documento, reuniendo todos los elementos del marco para el buen desempeño directivo y relacionando los dominios, competencias y desempeños que corresponden.

Tabla 11
Dominios, competencias y desempeños de la dirección escolar

Dominio	Competencia	Desempeño
Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes	1. Conduce la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizaje.	1. Diagnostica las características del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de las metas de aprendizaje.
	2. Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes; así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.	2. Diseña de manera participativa los instrumentos de gestión escolar teniendo en cuenta las características del entorno institucional, familiar y social, estableciendo metas de aprendizaje.
		3. Promueve espacios y mecanismos de participación y organización de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en el desarrollo de acciones previstas para el cumplimiento de las metas de aprendizaje.
		4. Genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, colaboración y comunicación permanente, afrontando y resolviendo las barreras existentes.
		5. Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el dialogo, el consenso y la negociación.

		6. Promueve la participación organizada de las familias y otras instancias de la comunidad para el logro de las metas de aprendizaje a partir del reconocimiento de su capital cultural.
	3. Favorece las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes, gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros, así como previniendo riesgos.	7. Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo disponible, en beneficio de una enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes.
		8. Gestiona el uso óptimo del tiempo en la institución educativa a favor de los aprendizajes, asegurando el cumplimiento de metas y resultados en beneficio de todas y todos los estudiantes.
		9. Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros en beneficio de las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa bajo un enfoque orientado a resultados.
		10. Gestiona el desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo que aseguren la seguridad e integridad de los miembros de la comunidad educativa.
		11. Dirige el equipo administrativo y/o de soporte de la institución educativa, orientando su desempeño hacia el logro de los objetivos.
	4. Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de rendición de cuentas en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes.	12. Gestiona la información que produce la institución educativa y la emplea como insumo en la toma de decisiones institucionales a favor de la mejora de los aprendizajes.
		13. Implementa estrategias y mecanismos de transparencia y rendición de cuentas de la gestión escolar ante la comunidad educativa.
		14. Conduce de manera participativa los procesos de autoevaluación y mejora continua, orientándolos al logro de las metas de aprendizaje.
2. Orientación de los	5. Promueve y lidera una comunidad de	15. Gestiona oportunidades de formación continua de docentes para la mejora de su

procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes	aprendizaje con las y los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua, orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje.	desempeño en función del logro de las metas de aprendizaje. 16. Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión sobre prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza. 17. Estimula las iniciativas de la y los docentes relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas, impulsando la implementación de las mismas.
6. Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje.	18. Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación curricular a partir de los lineamientos del sistema curricular nacional y en articulación con la propuesta curricular regional. 19. Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y por indagación, y el conocimiento de la diversidad existente en el aula y lo que es pertinente a ella. 20. Monitorea y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los materiales educativos en función del logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes y considerando la atención de sus necesidades específicas. 21. Monitorea y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora.	

*Material obtenido integralmente del Marco del buen desempeño directivo (2012).

3.3 Selección y evaluación de los directores escolares

3.3.1 Selección de directores

El proceso de selección de directores para escuelas y colegios en la región, presenta parámetros similares. En la educación pública se ajusta a los requerimientos de establecidos en la reglamentación gubernamental a través de los organismos vinculados al servicio público, en el caso de los establecimientos de dependencia particular o delegada, responden a los criterios propios de las entidades promotoras o sostenedoras.

3.3.2 Selección de directores en Perú

La selección de directores y subdirectores para Instituciones Educativas Públicas (IIEE), es un proceso que se desarrolla en dos etapas. La primera, es centralizada y nacional, y descentralizada en su segunda. Es dirigido por el Ministerio de Educación del Perú, bajo el marco de la Ley de Reforma Magisterial. Está dirigido a profesores(as) calificados desde la cuarta escala de la Carrera Pública Magisterial

En la etapa nacional los postulantes al cargo de director de instituciones educativas deben rendir la Prueba Única Nacional. Esta prueba está conformada por tres pruebas: comprensión lectora, conocimientos de gestión y conocimientos pedagógicos. Se dan, también, en esta etapa:

- Publicación de los resultados de las pruebas.
- Recepción de reclamos relacionados con las pruebas aplicadas.
- Respuesta los reclamos.
- Publicación de los resultados de la prueba aplicada.

En esta etapa se clasifican aquellos postulantes que logren los puntajes mínimos en cada prueba.

La segunda etapa, evalúa a los postulantes clasificados en la etapa anterior y aplica la evaluación el instrumentos denominado “valoración de la trayectoria profesional” (M. de E. Perú, 2017). En esta etapa se dan las siguientes acciones:

- Conformación y formación de los comités de evaluación.
- Presentación de la documentación que acredita el cumplimiento de los requisitos.
- aplicación de los instrumentos e ingreso de resultados
- Presentación de resultados preliminares de la acreditación de requisitos,
- Presentación y resolución de reclamos
- Publicación de ganadores concurso directores
- Adjudicación plazas directores escolares
- Publicación de resultados definitivos
- Emisión de resoluciones ministeriales con ganadores de concursos.

Adicionalmente, el concurso para directores de unidades educativas, considera una etapa excepcional que adjudica a través de los comités de evaluación profesionales a las plazas que quedan vacantes del proceso de evaluación regular.

Los requisitos, cronogramas, evidencias documentarias, normas, plazas y materiales complementarios el ministerio de educación los publica en el sitio oficial de la cartera (<http://evaluaciondocente.perueduca.pe/>).

3.3.3 Selección de directores en Chile

La selección de directores escolares en Chile, basa legalmente su funcionamiento en la ley N° 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación (Ministerio de Educación, 2011), la cual establece responsabilidades, atribuciones e incentivos para quienes ejerzan el cargo de director de escuela y

de educación. Se articula a través de un concurso público descentralizado, dependiente de los municipios, con participación de la subdirección de Alta Dirección Pública, de la Dirección Nacional del Servicio Civil. El consejo del Ata Dirección Pública asesora a las comisiones calificadoras de los municipios para la elección del perfil adecuado para el cargo. La comisión calificadora está conformada de acuerdo con la ley por tres personas: el representante de la entidad promotora o sostenedora, un representante de la comunidad educativa del territorio en el que se genera el llamado a concurso y un representante del Consejo de alta Dirección Pública (Ministerio de Educación, 2017).

El proceso de selección de directores está estructurado en cuatro pasos dependientes y secuenciales, claramente establecidos en la Guía metodológica para la elaboración del perfil de cargo de Director de Establecimiento Educacional.

1. Planificación. Preparación del proceso que da como resultado las bases del concurso. Se definen: Identificación del cargo, contexto y entorno del cargo, perfil profesional del cargo, requisitos legales, académicos y profesionales, condiciones de desempeño, remuneraciones, proceso de postulación y sus calendarización entre otros.
2. Convocatoria. Publicación del concurso y sus bases en sitios oficiales. En este caso, en el sitio oficial de la Dirección Municipal de Educación y en www.directoresparachile.cl. Esta etapa tiene una duración que va desde los 30 a 45 días.
3. Evaluación. El proceso de evaluación está conformado por varias etapas que tiene como propósito definir el escoger el profesional adecuado para el perfil de cargo

definido en la etapa de planificación. En esta etapa intervienen las empresas consultoras externas quienes entregarán los insumos a la comisión calificadora para la toma de decisión, entre estos insumos están los análisis curriculares y los resultados de la entrevista psicolaboral. Los pasos considerados en esta etapa son: Admisibilidad, reunión de lineamientos, proceso de selección, reunión de entrega y entrevistas con comisión calificadora.

4. Nombramiento. Resolución por parte de la entidad promotora o sostenedora.

3.3.5 Evaluación de directores

Si bien los procesos de selección de los directores de unidades educativas están claramente establecidos y regulados en ambos países y en otros sistemas educativos de la región, la evaluación del desempeño directivo escolar no cuenta con la misma cobertura. En Perú existe la evaluación del desempeño docente, de Director de Gestión Pedagógica de DRE y Jefe de Gestión Pedagógica de UGEL, no considerando, aún, la dirección de unidades educativas. En el ámbito de la educación particular los criterios, periodicidad y trascendencia de la evaluación directiva dependen de la entidad promotora. La realidad chilena, aunque diferente, debido a que está normada su periodicidad y responsables, deja bajo la responsabilidad del sostenedor la selección de los criterios con que se evaluará, generalmente consensuados con el director, la dirección escolar. Asimismo, las consecuencias de los resultados de la evaluación (Jose Weinstein & Hernandez Vejar, 2014). Esto deja ver el amplio camino que los países Latinoamérica deben seguir en este marco.

3.4 La formación de los directores escolares o Propuesta de Formación de directivos escolares

La evidencia literaria relacionada con la Dirección escolar coincide en la relevancia de su gestión, los alcances que esta tiene y las necesidades de generar estrategias de formación y perfeccionamiento. Así lo registra el estudio “Liderazgo directivo, factor clave para el éxito escolar”, indicando que:

“el reconocimiento de que los líderes escolares son significativos a la hora de elevar calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes ha conducido a la necesidad de diseñar estrategias destinadas al fortalecimiento de su desempeño”(José Weinstein, 2014).

Esto, ha generado políticas y normas que incentivan la capacitación permanente de los directores escolares en el marco de las siguientes características presentadas por el mismo autor:

- La aparición y requerimiento de un nuevo enfoque de liderazgo. Basado en el enfoque pedagógico; que propicie el desarrollo de los estudiantes a través de fortalecimiento del proceso de aprendizaje. Incentiva el crecimiento de todos los actores de la comunidad educativa y articula las dimensiones de desarrollo con un claro acento pedagógico.
- La provisión de oportunidades de formación diferenciadas según la etapa de la carrera directiva. Entendiendo que las etapas de formación establecidas en los países de la región son: pre-servicio, inducción y formación continua.
- La incorporación de nuevas metodologías de formación experienciales y prácticas, basadas en las nociones del aprendizaje de los adultos. Considerando, la inducción y la formación continua con métodos formación basadas en las experiencias de directores escolares exitosos de amplia trayectoria, que puedan compartir sus

experiencias, evidenciar los problemas y soluciones que enfrentan cotidianamente en el desarrollo de la gestión directiva escolar.

- La emergencia de nuevas formas de cooperación y alianza. Estas deben estar conformadas, principalmente, por los actores responsables de la educación en el país. Ministerios de educación, organismos rectores, unidades educativas, centros de formación para directores, particulares y los propios directores escolares. La creación de los centros de liderazgo como una herramienta para el fortalecimiento del liderazgo escolar, es una de las fuertes iniciativas de muchos países en la región (Warren L., 2016; José Weinstein, 2016).

La introducción de distintas estrategias para asegurar la calidad y coherencia de la oferta formativa. Esto, debido a que en la región existe una clara discrepancia entre la oferta de formación de directores y la regulación establecida por los organismos rectores de los gobiernos de cada país. Las iniciativas de formación emprendidas por los gobiernos apuntan mayormente a establecer modelos de gestión de la calidad, los cuales se basan en el desarrollo administrativo y no necesariamente atendiendo al desarrollo de los aprendizajes, como eje central. Aunque es necesario mencionar el Plan de Formación para directores establecido por el ministerio de educación hace algunos años en Chile, el cual asigna becas a directores a través de un programa de concurso que se pueden cursar a nivel nacional e internacional. Anualmente, se asignan los becarios realizando la cobertura de todas las regiones del país.

Considerando la propuesta de Weinstein y col. (2014) y en el marco de un modelo de formación integral de los directores escolares, se proponen los siguientes elementos claves de los programas innovadores (tabla N° 11):

Tabla 12

Propuesta programas formación directores

ÁREA	CARACTERÍSTICAS
Diseño de los programas	Contenido basado en el liderazgo integral (administrativo, pedagógico y transformacional) Programa coherente con la misión, visión de la educación cristiana. Elección de candidatos idóneos para la carrera directiva. Prácticas de campo supervisadas Uso del ciclo de aprendizaje transformacional.
Gestión institucional de los programas	Aplicación de la evaluación formativa Desarrollo del personal docente del programa Evaluación formativa continua Retroalimentación
Colaboración y alianzas	Colaboración interinstitucional de personal idóneo para ser docentes en el programa Proporcionar espacios para las prácticas supervisadas

Fuente: Elaboración propia. Extraído de Weinstein y col. (2014) y Orr y Pounder (2011)

Cabe observar que los programas de formación de directores en la región, están mayormente orientados a la formación continua. Estos muchas veces financiados por los propios profesionales que ejercen esta función. La formación de pre servicio y de inducción es claramente deficiente. Esto se evidencia no solo en la literatura sino en los alcances de esta investigación. Los programas de formación de directores, en el caso de Perú y Chile carece de regulación cercana de parte de los organismos rectores, favoreciendo la discrepancia entre las regulaciones ministeriales y la oferta académica en el área (Conejeros, Manríquez, & Solar, 2009; José Weinstein, 2014). Aunque ambos sistemas educativos manifiestan en las jornadas de reflexión la centralidad de la gestión directiva pedagógica (Del Piano, 2016; M. Perú, 2012), las instancias de formación apuntan mayormente a la administración de calidad y programa de certificación de esta en la unidades educativas (José Weinstein, 2014).

3.5 Retos y desafíos de la dirección escolar

La literatura internacional en educación indica que la dirección escolar debe responder a los desafíos y demandas sociales, económicas y de desarrollo del siglo XXI (Escorcía, 2012; Garbanzo & Orozco, 2010). Para ello, se debe cambiar el paradigma de la dirección escolar.

Este se basa en:

“una administración centralizada, burocrática y frecuentemente con rasgos autoritarios; una visión de corto plazo en la toma de decisiones; un significativo aislamiento con otros sectores del Estado y de la sociedad; una oferta educativa homogénea para poblaciones heterogéneas; procesos educativos centrados más en la enseñanza que en el aprendizaje, y un mayor énfasis en los medios y diseños curriculares que en el rol profesional de los docentes” (UNESCO, 1991).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, propone cuatro acciones que permitirán salir al liderazgo escolar de la situación actual y asegurar mejores resultados escolares. Estas son:

a) Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar. Desplazando a un segundo plano las tareas administrativas cotidianas y priorizando la gestión pedagógica. Esto conlleva asegurar las condiciones y recursos para el desarrollo del aprendizaje, participar de las tareas pedagógicas con los docentes y empoderar a los docentes y asistentes de la educación para el eficaz desarrollo profesional, es decir, trabajar en la asegurar la calidad de los docentes. Gestionar estratégicamente los recursos con que cuenta la unidad educativa, con una mirada estratégica y buscando como fin último el fortalecimiento pedagógico. Establecer con los actores de la comunidad educativa metas comunes, que puedan ser evaluadas y monitoreados sus estados de avance, transparentando su rendición, y llevar el liderazgo directivo más allá del simple cumplimiento de las labores institucionales, traspasando los límites del colegio, entendiendo que la educación es una tarea de tiempo completo, que no se enmarca solo en el trabajo del aula y debe ser encarnado por quienes participan del proceso de aprendizaje (Canales de la Jara, 2015; OCDE, 2009; Pozner, 2014; Elena White, 1971).

b) Distribuir el liderazgo escolar. Terminar con la cultura de la centralización del liderazgo y la autoridad directiva fomentando la participación y delegación de funciones, comprometiendo a los distintos equipos de trabajo en el liderazgo escolar. Esto conllevará la disminución de la carga de trabajo de los directores, permitiendo que enfoque sus esfuerzos hacia el desarrollo pedagógico de sus alumnos y docentes. Para asegurar esto en el tiempo es de absoluta necesidad que su liderazgo sea respaldado por políticas institucionales y ministeriales.

c) Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz. Fortalecer el liderazgo escolar para el logro de los objetivos propuestos por la unidad educativa y dar cumplimiento a los estándares nacionales requiere de una formación constante para los profesionales que ejercerán dicha función, entendiendo que existe una brecha importante entre la formación de base de los directores y las demandas de las políticas educativas (Casassus, 2000). La formación académica previa al ejercicio directivo, la inducción por parte de la organización a la hora iniciar las actividades profesionales en el área y el posterior perfeccionamiento y actualización (José Weinstein, 2014). El capital académico y experiencial del director es de suma importancia para contextualizar su ejercicio. El conocimiento pedagógico, del entorno, de la época y de las organizaciones es indispensable para dar sentido a la aplicación de sus habilidades en la dirección eficaz de la institución (Pozner, 2014). Independientemente de lo anterior, las habilidades directivas solo podrán disponerse al servicio de la dirección escolar, si existe coherencia entre las disposiciones ministeriales, las condiciones internas de la institución y las facultades otorgadas por las entidades promotoras de las unidades educativas.

d) Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva (OCDE, 2009). Establecer las condiciones salariales y de carrera que permitan la postulación de más y mejores profesionales a los cargos directivos de las escuelas. Esto conlleva la instalación de una diferenciación salarial, el establecimiento de estándares, modelos y perfiles para la captación y reclutamiento de nuevos profesionales, el reconocimiento y valoración de logros y metas alcanzadas institucionalmente y generar las condiciones que permitan establecer una carrera profesional, favoreciendo el trabajo en conjunto con asociaciones de profesionales para enriquecer la labor directiva.

Los énfasis propuestos por la OCDE, descritos en los párrafos anteriores, coinciden con lo discutido en los debates propiciados por el gobierno del Perú en la búsqueda de “alternativas de mejoramiento en la calidad y transformación del país”. Estos concluyen que los grandes desafíos de la gestión escolar es alcanzar una educación de calidad, pertinente y contextualizada (M. Perú, 2012).

El informe de McKinsey establece tres ejes comunes para mejorar la dirección escolar. Basado en experiencias exitosas, los autores proponen: 1) Seleccionar a los directores bajo estrictas y exigentes sistemas con el objeto de reclutar a candidatos idóneos, 2) Desarrollar programas de inducción y formación de nuevos directores a cargo de líderes educativos de experiencia, junto con establecer programas de formación continua, 3) Fortalecer el rol pedagógico de los directores escolares, delimitando sus funciones y asegurando las condiciones para su desarrollo (Barber & Mourshed, 2008; José Weinstein, Hernández, Cuéllar, & Flessa, 2014).

4. Modelos de dirección escolar

El liderazgo directivo escolar es el área de la gestión escolar encargada de administrar y liderar la institución educativa de forma planificada, organizada, participativa en búsqueda del

cumplimiento de los objetivos institucionales. Se caracteriza por la correcta articulación de los procesos administrativos y pedagógicos. Su estudio es tan amplio como la aparición de las instituciones educativas y tiene tantas definiciones como enfoques de la educación existen (Nuñez et al., 2010). Entre ellas se encuentra la dirección centrada en los aprendizajes (también llamada dirección de enfoque pedagógico), la dirección escolar centrada en el cambio, centrada en los procesos administrativos, la dirección escolar efectiva y la dirección centrada en la representación.

La dirección escolar es de suma importancia en la gestión institución escolar y tiene como propósito el articular de forma coherente y natural los diferentes componentes de la comunidad educativa con el objeto de alcanzar las metas últimas de la institución. Se entiende por componentes la estructura administrativa, académica, los recursos materiales y humanos, las capacidades, técnicas y estrategias (Kovacks, 2014). Todos estos deben gestionarse o dirigirse de forma equitativa, eficiente y planificada para lograr el desarrollo sustentable de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Sin perjuicio de lo anterior la dirección escolar ha enfrentado cambios a través del tiempo debido a las fuertes exigencias de la sociedad, la economía y del propio ámbito de la educación (Nuñez et al., 2010). A través del tiempo, la dirección escolar ha pasado de adicionar responsabilidades administrativas a un docente destacado a liderar pedagógicamente la institución (OCDE, 2008). Ya hace algunas décadas se ha establecido directa relación entre la dirección escolar y la calidad de la educación. Esta, se ha concebido como el objeto último de la gestión directiva escolar (Leithwood, 2009). No obstante, es necesario revisar los principales enfoques de la dirección escolar en el tiempo más reciente, debido a la amplitud de sus funciones, tareas y alcances. (La dirección escolar es una de las variables que afectan la calidad académica).

4.1 Dirección escolar basada en el liderazgo administrativo

Centrada mayormente en los aspectos y principios administrativos, pone especial énfasis en la organización escolar y en sus procesos. Basada en la teoría de la burocracia de Max Weber establece normas y reglamentos, formaliza las comunicaciones internas y externas, jerarquiza la institución y organiza los diferentes elementos de la organización escolar. Se centra en la organización y no en las personas, ni en las relaciones interpersonales (Cardenas & Javier, 2012). Los temas pedagógicos son abordados desde el punto de vista estructural y organizativo, centrando indirectamente sus esfuerzos en los alumnos y profesores. Selección del personal, definición de perfiles, admisión de estudiantes, estructura y modelo de clases, recursos pedagógicos; capacitación, inducción y evaluación del personal, son algunos de los énfasis que la dirección burocrática considera en la gestión pedagógica.

4.2 Dirección escolar basada en el liderazgo pedagógico

Dirección escolar orientada a las tareas curriculares y pedagógicas. Su énfasis es asegurar las condiciones óptimas para el desarrollo de los estudiantes y el logro de las competencias académicas. Para el logro de estos objetivos el director con enfoque pedagógico deberá construir la misión de la unidad educativa o modificar en base a los objetivos escolares, netamente pedagógicos; deberá gestionar el programa académico y gestionar el clima propicio para el desarrollo del currículo y de las competencias de aprendizaje de los alumnos y docentes (Carrasco, 2013; Freire & Miranda, 2014; Fuentes Cintron, 2011).

4.3 Dirección escolar basada en el liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional aparece inicialmente desvinculado del ámbito escolar y fue planteado por Bass como un liderazgo más profundo y trascendente que el liderazgo transaccional (Bass, 1985). Basa su funcionamiento en la modificación y fortalecimiento de la motivación de los seguidores. Rescata principios establecidos en el liderazgo carismático, mencionado por Weber y de acuerdo con lo que Bass indica, está conformado por las siguientes dimensiones (Murillo, 2006):

- Carisma. Utiliza el carisma para motivar e inspirar a sus seguidores, logrando que estos se comprometan e identifiquen con su liderazgo y la organización.
- Establecer Visión y Misión. Formular y fortalecer el concepto de misión y visión en el colectivo que forma parte de la organización con el objeto de alcanzar los objetivos y metas propuestas.
- Consideración o atención individual. Atención de las necesidades, intereses y diferencias de las personas, considerando a las personas como diferentes y únicas. La atención personal y real por parte de líder fortalecerá la identificación con él, sus causas y la organización que dirige.
- Estimulación Intelectual. Promoción de las facultades cognitivas y emocionales de los seguidores con el objeto de promover el cambio de forma de pensar y enfrentar los temas relacionados con la organización; sean estos de carácter técnico, de relaciones, intereses y/o fines organizacionales.

El liderazgo transformacional no demora en ser aplicado a la dirección escolar debido a sus alcances y a la propia discrepancia existente en el ambiente de la dirección escolar.

Los profesionales encargados de la dirección escolar que desarrollan este tipo de liderazgo buscan establecer una visión institucional compartida por todos los actores de la unidad educativa. Para ello es indispensable establecer los objetivos y estrategias mancomunadamente, logrando que estos sean desafiantes y de alto nivel. Espera lo mejor de sus dirigidos teniendo altas expectativas y valoración de ellos. Acompaña, estimula y apoya a cada uno de los seguidores, compartiendo el liderazgo y delegando funciones de mayor responsabilidad, dando

mayor autonomía a los diferentes profesionales y/o grupos de ellos. Como factor clave, favorece la cultura organizacional, estimulando y promoviendo la participación, cooperación y colaboración utilizando la comunicación y delegación (Leithwood, 2009; Murillo, 2006; Villalón, 2014).

Teniendo en cuenta los considerandos anteriores, se establece que el director escolar que utiliza el liderazgo transformacional enfoca su atención en:

- Construir e instalar la visión estratégica de la unidad educativa de forma participativa.
- Centra su atención especialmente en las personas, en la satisfacción de sus necesidades, obtención de sus metas y aseguramiento de las condiciones para su correcto desarrollo y máximo potencial.
- Fortalece la cultura organizacional a través de efectivos canales de comunicación, participación y delegación de responsabilidades.

4.4 Modelo de dirección escolar innovador

La dirección escolar innovadora (también llamada coaching), se fundamenta en 4 principios que aplicado en la unidad educativa cambiarán la institución y fortalecerán la capacidad de lectura y respuesta a los cambios sociales, políticos y económicos, entendiendo que los cambios sociales son más rápidos que los cambios en el ámbito educacional (Soto A., 2006).

Estos cuatro grandes principios son:

- Trabajar por la felicidad de las personas que conforman la unidad educativa. La felicidad y el bienestar de las personas promueve la creatividad y la innovación.

Un director innovador establece las condiciones profesionales para que los miembros de la escuela se desarrollen en espacios de bienestar, tranquilidad, facilitando los procesos de creación de los mismos.

- Crear equipos de trabajo. Hacer equipo de trabajo para potenciar el proceso creador de la organización, debido a que la innovación bien entendida es un trabajo de equipo. Los equipos no sólo se ven comprometidos en el proceso creador, sino complementan este para la obtención de los resultados. El marketing, la instalación de los productos de innovación en el mercado, la depuración de los productos, la operativización de los productos y la apertura de nichos no explotados se da mayormente en el trabajo mancomunado de varias personas. El director innovador promoverá que su equipo genere ideas, tome decisiones y actúe (Carrillo, 2014).
- Escucha atenta y asertiva. Las innovaciones en un alto porcentaje provienen de las necesidades que los clientes manifiestan a los representantes de la organización (Cubiero, 2012). Escuchar activamente, en el marco de la innovación, tiene relación con obtener información de primera fuente a cerca de los cambios que se dan en la sociedad, en el mercado. Estos insumos permitirán evaluar y redireccionar si fuese necesario el rumbo de la institución. Cabe mencionar que no solo el líder debe potenciar su escucha atenta. Debe ser parte de la cultura institucional.
- Poner en acción las ideas innovadoras. Establecer, implementar e instalar planes de acción que permitan el desarrollo y abordaje de las ideas innovadoras,

utilizando las herramientas y recursos institucionales para el desarrollo organizacional.

El modelo directivo escolar innovador, no se conforma con las condiciones actuales de la organización, más bien establece la inquietud y la disconformidad con las condiciones alcanzadas a través de procesos cuidadosamente planificados que tienen como premisa ver el potencial que tienen las cosas en el tiempo y no su condición actual (Cubiero, 2012).

4.5 Modelo de Dirección escolar holística o integral

Establecer un modelo de dirección escolar integral que atienda las necesidades propias de una unidad educativa escolar es absolutamente necesario para la mejora de la educación y/o correcta implementación de esta en el sistema educativo adventista en Perú y Chile. Para ello, en este apartado se abordan algunos modelos construidos en la región que se desarrollaron en busca de satisfacer necesidades propias de los sistemas en los cuales serían aplicados. Cabe mencionar que las dimensiones consideradas en estos modelos no consideran todos los aspectos que el propio sistema requiere de quienes ejercen este cargo. Esto debido al carácter confesional de las instituciones escolares y a las características singulares de la propuesta educativa, basada en la biblia y en los sustentos filosóficos considerados en su literatura y reglamentación (IASD, 2015; Elena White, 2009). Posteriormente, se considerará el desarrollo de las dimensiones que conformarán el modelo de dirección integral para el sistema educativo adventista, de acuerdo con la literatura existente y los resultados del instrumento aplicado y la información pesquisada a través de la entrevista semi estructurada aplicada a los propios directores escolares, directores de educación y administradores de las fundaciones y asociaciones educativas.

4.6 Metodología de la construcción del modelo

La literatura evidencia la existencia de diferentes modelos de dirección escolar. Muchos de ellos construidos en atención a las necesidades que los sistemas educativos presentan o de acuerdo con los nichos investigativos que los académicos pesquisan a través de las investigaciones bibliográficas o experimentales. La construcción de los modelos en su mayoría utiliza la evidencia literaria y los datos pesquisados en terreno como insumos básicos. Asimismo, las entrevistas a profesionales destacados y reconocidos por la comunidad educativa es otro insumo que permitirá conformar y validar el modelo directivo. Las modalidades de trabajo presentan diferencias menores, manteniendo la estructura de trabajo mencionadas en el párrafo.

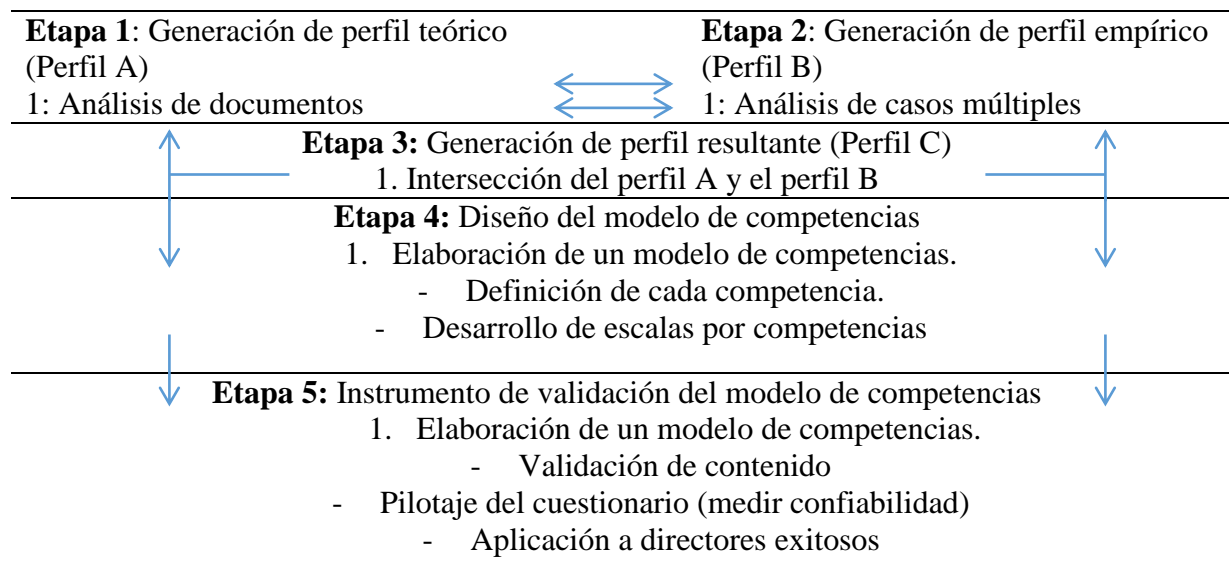
En este apartado, se consideran tres modelos de dirección escolar que permitieron establecer el modo de operación que se sigue en la elaboración de la propuesta.

4.6.1 Modelo de competencias del Director Escolar Exitoso.

Estudio denominado Modelo de competencias del director escolar exitoso (Vilella Treviño, 2015), desarrollado por Rosario Vilella Treviño, se enmarca en un estudio doctoral del Tecnológico de Monterrey, México, teniendo como propósito construir un modelo por competencias para el director escolar exitoso, basado en la comparación de la literatura internacional y la información obtenida a través de entrevistas con directores en ejercicio, reconocidos por su alta gestión a favor de los aprendizajes y la calidad de la educación. Es una investigación de carácter exploratorio transversal de corte cualitativo, considerando la construcción del modelo directivo escolar, basado en los perfiles teóricos y empíricos.

Tabla 13

Estructura metodológica modelo dirección escolar exitoso



*extraída integralmente de la tesis doctoral de Villela Treviño.

4.6.2 Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile (Muñoz y Marfán)

Estudio realizado por Gonzalo Muñoz Estuardo y Javiera Marfán Sánchez (2011). Ambos pertenecientes al centro de información en educación de fundación Chile. Este estudio sin marca en la investigación denominada “Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y recomendaciones de política”, el que contó con el financiamiento del Ministerio de Educación de Chile. Tiene por objeto y propósito desarrollar un modelo de competencias que permita a los directores de colegios primarios y secundarios de Chile liderar las instituciones educativas a las que pertenecen y generar efectivamente un cambio sostenido en los procesos educativos.

El modelo construido se desarrolló en tres fases claramente establecidas por los investigadores (Muñoz Stuardo & Marfán Sánchez, 2011), Estas son:

Complementar y homologar las competencias establecidas el Marco para la buena dirección, desarrollado por el Ministerio Educación y el Perfil de competencias directivas desarrollado por Fundación Chile en su área de educación, con literatura internacional que trate las competencias directivas en el área escolar. Para ello, los autores realizaron una pesquisa transversal en relación a los rasgos identificatorios de los directivos exitosos, y conceptualizaron el conjunto de competencias, estableciendo un constructo el cual compararon con los marcos mencionados en el párrafo anterior.

1. Confección de un catastro identificatorio de las destrezas conocimientos y herramientas que los directivos deben poseer para el correcto ejercicio de su función. Esto se realizó mediante encuestas representativas a nivel nacional, grupos focales de directores y entrevistas a sostenedores y entidades promotoras de las instituciones educativas.
2. Catastro de programas formación para directores ofrecidos por instituciones gubernamentales, particulares y de cooperación, aplicación de encuestas y entrevistas semiestructuradas a encargados de estos programas de formación, especialmente a aquellos que presenten experiencias destacadas y ampliamente reconocidas.

Tabla 14
Modelo metodológico y componente de estudio

<p>Componente 1: Sistematización de competencias para un liderazgo efectivo. Enriquecer los modelos nacionales sobre las competencias que requieren los directores para liderar procesos de mejoramiento escolar</p>	<p>Identificación de competencias de liderazgo que presenten convergencia en la literatura internacional. Integración conceptual de las competencias provenientes del Marco para la buena dirección y del Perfil de competencias directivas y la revisión de literatura</p>
---	---

	internacional, estructurándolas en una misma tipología de dimensiones de competencias efectivas, con el fin de generar un modelo coherente.
Componente 2: Necesidades de formación de los directores escolares. Identificar que herramientas, destrezas y conocimientos requieren los directores para liderar procesos de mejoramiento educativo desde la respectiva de los propios actores.	Encuesta representativa nacional a directores de establecimientos regulares en Chile. Grupos focales con directores en la región metropolitana y región de Atacama. Entrevista semiestructurada con sostenedores de la región Metropolitana y la región de Atacama.
Componente 3: catastro y caracterización de los programas de formación de directores. Describir los programas que conforman la oferta disponible para los directores escolares en Chile.	Catastro de programas de formación para directores, De un año o más duración, A partir de la revisión de páginas web Y base del registro público Nacional de Perfeccionamiento del CPEIP – Mineduc. Hace pensar a encargados de programas de formación para directores. Entrevistas semiestructuradas con encargados del programa de formación que resultarán casos interesante de estudio.

*Extraída integralmente del estudio de Muñoz y Farfán.

4.7 Variables del modelo de dirección escolar en Sudamérica

La evidencia literaria coincide en asignar a la dirección escolar 4 grandes áreas de acción y desarrollo profesional (M. Chile, 2005, 2015b; Ministerio de Educación y Cultura, 2015; Origen, 2003; M. de E. Perú & UNESCO, 2011a). Estas son: La gestión del liderazgo, la gestión curricular o pedagógica, la gestión de los resultados y recursos y la gestión de la convivencia escolar y el clima organizacional. Los diferentes marcos referidos, denominan a estas áreas de forma diferente, sin embargo, al revisar las funciones y los estándares de cada una coinciden en los objetivos y alcances. Esto se evidencia en el estudio de la UNESCO denominado “El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región”, específicamente en el cuadro N° 3 “Funciones de los directores

escolares”(OREAL/UNESCO, 2014) el cual se presenta de forma resumida en la tabla N°14 que se detalla a continuación.

Tabla 15

Dimensiones y Funciones directores escolares en Sudamérica

Dimensiones	Funciones
Gestión estratégica y de resultados	Dirige, coordina, implementa y evalúa planes o el proyecto educativo. Dirige la autoevaluación o evaluación institucional Rinde cuentas Responde por la calidad o resultados de los alumnos
Generación de condiciones organizacionales	Convoca, organiza y/o preside instancias de cogobierno o de participación escolar Organiza el calendario escolar, cronogramas y/o actividades de la escuela Distribuye los tiempos de los docentes y demás funcionarios Coordina el equipo directivo Mantiene relación y fomenta redes con la comunidad local Atiende o resuelve problemas pedagógicos y administrativos o de la comunidad educativa general Ejerce la representación del establecimiento (legal, judicial, y extrajudicial, técnica y administrativa) Administra y/o garantiza la buena marcha de los asuntos y el funcionamiento de la escuela Controla la puntualidad, disciplina y cumplimiento de los docentes y demás funcionarios Dicta medida para grupos sin docentes Asegura que el establecimiento responda a las políticas y legislación educativa
Gestión Pedagógica	Organiza instancias de trabajo pedagógico de docentes Supervisa aula o clases Fomenta o controla evaluación de alumnos y resultados de aprendizaje Asesora a los docentes Dirige, organiza y controla el trabajo docente o la implementación del programa académico Motiva la capacitación y desarrollo profesional de los docentes Propone quienes requieren capacitación Organiza y orienta el desarrollo profesional de docentes Evalúa a los docentes
Gestión administrativa y de recursos	Es responsable de la infraestructura y equipamiento, y/o determina las necesidades en esta área y vela por su mantención Realiza y mantiene actualizado el inventario del establecimiento Se ocupa y controla la entrada/salida de personas y/o tramita los permisos docentes u otros administrativos

Gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar	Autoriza matrículas, pases de alumnos y/o coordina actividades de inscripción
	Suscribe a legaliza los documentos oficiales del establecimiento
	Organiza, cuida y mantiene actualizado el archivo de documentación y expedientes de la escuela
	Responde a las solicitudes de documentación o información de las autor
	Administra y controla fondos de recursos
	Otorga y tramita el permiso de celebración de actos y/o autoriza actividades de este tipo
	Preside o acompaña los actos de la escuela en y fuera de ella
	Promueve la participación e integración de la comunidad escolar y los organismos escolares
	Establece y mantiene canales de comunicación con la comunidad escolar
	Controla la disciplina de los alumnos
Favorece la convivencia y buen clima escolar	
Ejecuta acciones de seguridad para los alumnos y/o de prevención riesgos y/o es responsable de esta área	

*Fuente: Elaboración propia. El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región.

Y en el recuadro N° 3 denominado “Los estándares de desempeño profesional directivo de Ecuador”, el cual es resumido en la tabla N° 15.

Tabla 16

Dimensiones y Estándares de desempeño profesional directivo de Ecuador

Dimensiones	Estándares
Liderazgo	Los directivos promueven la creación y el cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) Los directivos generan altas expectativas entre los miembros de la comunidad educativa. Los directivos ejercen un liderazgo compartido y flexible. Los directivos desarrollan un sistema de gestión de la información, evaluación y rendición social de cuentas
Gestión Pedagógica	Los directivos gestionan el currículo Los directivos garantizan que los planes educativos y programas sean de calidad, y gestionan su implementación Los directivos organizan, orientan y lideran el trabajo técnico-pedagógico y desarrollo profesional de los docentes.
Gestión del talento humano y recursos	Los directivos establecen condiciones institucionales apropiadas para el desarrollo integral del personal. Los directivos gestionan la obtención y distribución de recursos y el control de gastos

	Los directivos promueven la optimización del uso y mantenimiento de los recursos.
	Los directivos enmarcan su gestión en el cumplimiento de la normativa legal
	Los directivos demuestran en su gestión una sólida formación profesional
Clima organizacional y convivencia	Los directivos garantizan un ambiente de respeto, cultura de paz y compromiso con el proyecto educativo institucional Los directivos promueven la formación ciudadana e identidad nacional Los directivos fortalecen lazos con la comunidad educativa. Los directivos comprometen su labor a los principios y valores en el marco del Buen Vivir.

*Fuente: Elaboración propia. El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región.

Con el propósito de introducir la propuesta del modelo de dirección escolar, se adicionó una quinta área denominada Gestión del Desarrollo Espiritual, derivado de la investigación, de instrumentos de evaluación de directivos y de las entrevistas a los propios directores y administradores de las asociaciones y fundaciones educativas, así, como de los propios reglamentos de la Iglesia Adventista del 7° Día (IASD, 2015). Esta reúne las funciones distintivas e identificatorias de la propuesta educativa adventista.

4.7.1 Gestión del Liderazgo

El liderazgo educativo se caracteriza por la práctica del mejoramiento (Horn, 2013). En este tenor, la administración del cambio es de suma importancia, ya permite orientar a la institución estratégicamente en pos de los objetivos y metas establecidas. Para ello es necesario la implementación de políticas, procedimientos y programas de seguimiento que permitan medir los estados de avance, monitorear el trabajo y funciones de los equipos directivos, docentes y de asistentes de la educación. La motivación al personal, generar acuerdos institucionales e integrar a los miembros de la comunidad educativa en jornadas de reflexión en relación con la gestión institucional, permitirá al director fortalecer la cultura del cambio en la organización que dirige (Vaillant, 2015).

Una herramienta fundamental en la cultura institucional es la comunicación, que en la institución educativa debe traducirse en actividades de representación (Kovacks, 2014), socializar el proyecto educativo institucional, establecer relaciones sanas con los diferentes estamentos de la comunidad educativa, manifestando un real interés por escuchar efectivamente a todos los miembros de la comunidad educativa. Esto le permitirá, no solamente comunicarse efectivamente, sino, también participar en la resolución de conflictos que se generan espontáneamente en la institución, junto con el conocimiento que el director debe tener de cada uno de los miembros de su equipo y de la comunidad educativa.

Adicionalmente, el director en el desarrollo del mejoramiento institucional, debe fortalecer y promover el trabajo en equipo, facilitando el desarrollo personal y profesional de cada uno de sus colaboradores, ejecutando los procesos de decisión a quienes colaboran en el desarrollo institucional y delegando funciones en sus subalternos (M. Chile, 2015b; M. de E. Perú & UNESCO, 2011a).

4.7.2 Liderazgo Directivo

El liderazgo directivo escolar es gran importancia en la mejora de la educación. Muestra de ello es, la relevancia que ha tomado en las agendas de trabajo de diferentes países de la zona y de organizaciones internacionales tales como la Unesco y la OCDE (Pont et al., 2009). Es considerado clave en la mejora de la gestión institucional y se distancia el paradigma tradicional de la dirección escolar, basado en la administración clásica de organizaciones educacionales (Fuentes Cintron, 2011; Pozner, 2014; Vicente, 2013). El liderazgo directivo escolar es definido por el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar como “la práctica del mejoramiento”(M. Chile, 2015b). Se sustenta competencias (habilidades, conocimientos y

prácticas) y hábitos profesionales y personales que se pueden adquirir y perfeccionar. Al considerar el liderazgo como una práctica de mejora, el marco aludido, indica que el liderazgo directivo escolar, debe atender y diagnosticar correctamente la contingencia organizacional y del medio y utilizar este insumo para anticipar su accionar.

Sin perjuicio de lo anterior, es necesario contextualizar el liderazgo directivo escolar en el ambiente de liderazgo clásico.

4.7.3 Liderazgo

Establecer una definición del concepto y un modelo completo y que satisfaga a todos ha sido una tarea sin termino para los estudiosos, debido a lo complejo, amplio y relevante que es el tema (Loya, 2011).

La literatura académica define liderazgo, la acción de influir en otra persona, de transformar un sueño en algo tangible involucrando en esta construcción a otras personas. (Pont et al., 2009; Vaillant, 2015). Esta simple definición aparentemente no es el problema. El problema está escondido tras los conceptos registrados en ella. “Influir” en otros para alcanzar un objetivo es el real problema. ¿Cómo se influye en otros? ¿Qué herramientas o características debe poseer el líder para influir efectivamente en otras personas? ¿Cuáles son las condiciones óptimas para influir correctamente en otras personas? ¿Todas las personas responden a los mismos estímulos? ¿Los objetivos del líder son los de sus colaboradores? ¿Están los colaboradores dispuestos a trabajar? ¿Los colaboradores conocen o tiene las competencias para trabajar en pos de los objetivos? ¿Conoce el líder sus propias características y que tipo de liderazgo posee?

Estas preguntas son el punto de partida que diferentes investigadores han considerado para elaborar propuestas de teorías en relación con el liderazgo. La teoría de rasgos del liderazgo hace referencia específica en las características y/o herramientas que posee el líder para influir, inspirar y dirigir a sus colaboradores. Los seguidores se identifican con los rasgos de personalidad que posee el líder. Esto permite que los colaboradores pueden identificarse con la organización a través del líder (Bass, 1985).

La teoría del liderazgo conductual considera las conductas como un elemento diferenciador de quien es líder. No obstante, se podría confundir las conductas personales con las conductas promovidas por objetivos institucionales. Estas últimas, han tenido diferentes enfoques: centrado en el personal y su desarrollo; centrada en el desarrollo organizacional y con orientación al cambio, centrada en la estructura orgánica y en la producción (Horn, 2013).

Teoría del liderazgo de contingencia. Este estilo de liderazgo actúa de acuerdo con las condiciones y situaciones que la organización y él deban enfrentar. La relación que tenga con sus seguidores y la respuesta que estos tengan a sus iniciativas gatillarán en las respuestas que a su vez quiere recibir de sus seguidores. Así, la correcta interpretación de las situaciones y la contingencia permitirán al líder alcanzar los objetivos. La teoría situacional es parte del cuerpo de la teoría de la contingencia y como su denominación lo indica es marcada por la aceptación de los seguidores. Lograr establecer objetivos y metas que sean compatibles entre el grupo que dirige y la organización es característico de este tipo de liderazgo.

El liderazgo como se mencionó anteriormente es sumamente complejo. Establecer desde la teoría un estilo de liderazgo para cierta organización es arriesgado y posiblemente desafortunado. Las organizaciones son únicas y dinámicas, por lo cual el liderazgo que se adecúe a sus necesidades debe poseer las mismas características. El líder que obtuvo resultados

positivos en una época, no necesariamente los podrá seguir obteniéndolos en el futuro. Su liderazgo debe evolucionar y adecuarse a los tiempos, cambios organizacionales y del entorno.

Las teorías de liderazgo responden a enfoques basados en elementos como las cualidades personales, los del liderazgo, las situaciones y contingencias y, la formación ética y moral del líder. Estas serán tratadas sucintamente a continuación:

Cualidades personales

Características propias del individuo que marcarán su desarrollo como líder. Estas pueden ser entre otras: inteligencia, creatividad, tolerancia al fracaso, asertividad, empatía, divergencia, espíritu de servicio, etc. Este enfoque basado en las características personales otorga sustento a la teoría de rasgos en el liderazgo propuesta por Ralph Stogdill. Su estudio da sustento a esta teoría, la cual fue ampliada posteriormente por Edwin Ghiselli, el cual estableció relaciones entre los rasgos del líder y el éxito obtenido por este y la organización a la que representa. Los primeros avances en la teoría de los rasgos, se da a inicios del siglo XX por el estudio de Stogdill. Posteriormente, algunos investigadores como John Gardner establecieron listados de rasgos deseables en líder y otros rasgos que permitirían prever el fracaso. Entre los rasgos que los teóricos destacan se encuentran los siguientes: inteligencia, capacidad de dirigir, toma de decisiones, vitalidad física, resistencia, iniciativa, confianza, valentía, comprensión a sus seguidores, empatía y atención de las necesidades de sus colaboradores.

Roles de Liderazgo

Posturas que asume el líder en relación con el tipo de organización y comportamiento de los dirigidos. Entendiendo que cada uno de los colaboradores requiere de un trato diferente de parte del líder. Estos podrían ser entre otras, asesor, consejero, transmisor de informaciones,

coordinador, inspirador, orientador, negociador, tomador de decisiones, etc. (Henry Mintzberg).

Desde la propuesta aparecen otros roles que debe desempeñar el líder, ellos son: Maestro, capacitador, compañero, inspirador, abnegado, confiable, empático, visionario, modelo, emprendedor, etc. Todos forman parte de una mirada diferente del liderazgo, entendido como una tarea de rescate o de servicio al colaborador y a la organización. Este enfoque otorga sustento a la teoría conductual del liderazgo, propuesta y estudiada por Kurt Lewin y otros colaboradores de la universidad de Ohio. Ellos establecen tres tipos de liderazgos conductuales (Robbins, DeCenzo, & Coulter, 2013):

- Liderazgo autocrático. Centra la autoridad, la toma de decisiones y la organización de institución en su ejercicio profesional. Esto, limita la participación de sus seguidores, transformándose solo en ejecutores de tareas. Acostumbra aplicarse en la medida que se prioriza el logro de objetivos, por sobre el desarrollo del capital humano.
- Liderazgo Democrático. Permite el desarrollo de sus seguidores, incluyéndolos en la toma de decisiones, delega tareas y funciones. Desarrolla una cultura de participación, administrando se forma distribuida la autoridad. Se centra en el desarrollo y bienestar de las personas, potenciando así el recurso humano para el logro de los objetivos.
- Liderazgo Laissez-faire. Se caracteriza por dejar en libertad a los empleados, solo facilitando las condiciones para que estos desarrollen su trabajo. Es reconocido como un facilitador, sin embargo, su influencia está alejada de la planificación estratégica y del control de la organización.

Situaciones y contingencias

Condiciones que se dan en la organización y que tienen relación con la disposición y competencias que manifiestan los colaboradores hacia el trabajo (destrezas o conocimientos) y la conducción (relaciones). Como indicara el modelo de Hersey y Blanchard, debe existir una relación directa entre el estilo de liderazgo y las situaciones o condiciones que se dan en la organización, especialmente con el liderado. Puede haber disposición al trabajo, pero no competencias para desarrollarlo o viceversa; o simplemente pueden no existir ambas o en el mejor de los casos coexistir. Las contingencias pueden ser definidas como eventos que ocurren o no suceden, de forma planificada o espontánea en la organización (Robbins et al., 2013). Fred

Fiedler y sus colaboradores establecen la teoría de las contingencias, indicando que el mejor líder es aquel que logra establecer la lectura correcta de las condiciones en que se encuentra la organización, anticipándose en la toma de decisiones y estructurando su trabajo para enfrentar las contingencias de forma adecuada. Fiedler en su modelo de liderazgo establece las siguientes dimensiones, las cuales al ser evaluadas facilitarán la toma de decisiones, en relación a la pertinencia del liderazgo.

- Estilo líder: fortalece las relaciones entre los colaboradores para el logro de objetivos.
- Orientado a las tareas: establece las condiciones para asegurar que los empleados ejecuten eficazmente sus tareas.
- Características situacionales: considera las condiciones dadas en la institución para ejercer su liderazgo.
- Relación Líder – empleado: niveles de aceptación e identificación que los seguidores tiene con el líder.
- Estructura de tareas: establecer con claridad las tareas con el objeto de que sus seguidores la entiendan correctamente y las ejecuten de forma eficiente.
- Posición de poder. Basa su influencia en la posición que tiene en la organización y la que tiene los colaboradores en relación con él.

Moral y Valores

El liderazgo debe poseer un sustento para la influencia que ejerce sobre sus colaboradores. La característica con mayor apreciación por parte de los seguidores en el líder es la confiabilidad. Esta es una característica basada en un cuerpo valórico. El líder “debe ser el referente para la actuación de todos los miembros de la organización,” (D`aliesso Ipinza, 2010).

Esta posición de referencia es robustecida por una serie de valores y principios morales que norman la conducta de los miembros de la organización.

El modelo propuesto en esta investigación considera de sumo importante este factor debido a la orientación de construcción, facilitación y rescate que debe realizar el líder con sus liderados y la organización a la cual pertenece. Este factor se aleja completamente de una actitud contemplativa o autoritaria de parte del líder y obliga a atender las necesidades particulares de cada uno de ellos, buscando su bienestar, desarrollo, capacitación y crecimiento. El liderazgo transformacional, propuesto por James McGregor Burns, considera el cuerpo ético y moral del líder como la base de la influencia transformacional que este ejerza en sus seguidores. Este tipo de líder promueve el cambio organizacional a través de la moral y la motivación (James McGregor Burns, 1979).

Bernard Bass, considera que la influencia del líder transformacional se basa en la confianza y el respeto que el general, y la admiración que los seguidores tienen hacia él. Bass, estructura este liderazgo en la estimulación intelectual, la consideración individual de sus seguidores, la inspiración y motivación basada en el establecimiento de una visión clara y compartida, y finalmente, una inspiración idealizada al ser considerado como modelo. (Ruiz de Gauna, 1989).

4.7.3 Liderazgo directivo escolar

A esta altura es necesario avanzar desde el liderazgo general al liderazgo orientado a la dirección escolar, debido a las implicancias que presenta este último (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009).

El Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar sostiene que el...

“liderazgo es la práctica del mejoramiento. No se trata de un atributo o característica personal del líder sino de un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos” (M. Chile, 2015a).

Desde esta perspectiva y de acuerdo con Horn, se puede destacar tres tipos de liderazgos escolares, estos son el Liderazgo Transaccional, Liderazgo Transformacional y el Liderazgo Instruccional o pedagógico (Horn, 2013). La correcta combinación de los estilos de liderazgo permitirá alcanzar los objetivos de la unidad escolar y enfrentar las dificultades y limitaciones de la escuela, como factores no determinantes en el resultados académicos (Rojas & Gaspar, 2006; Vaillant, 2015). Ejemplo de esto son las escuelas en ambiente de vulnerabilidad, pero altamente eficaces en diferentes países de América Latina. El liderazgo directivo ejerce su influencia sobre los docentes y miembros de la comunidad educativa estableciendo la cultura de excelencia y cambio de manera sostenible, involucrando de forma natural a las instituciones vinculadas a la institución (Horn, 2013).

Liderazgo Transaccional

Basado en la teoría de Max weber, establece su influencia con un programa de intercambios entre el líder y el seguidor. El líder entregará algún beneficio al seguidor un servicio o trabajo realizado por este. Los incentivos entregados por el líder al seguidor son en la mayoría de los estímulos de reconocimiento o pago por los servicios prestados. En el área educacional la convención indica que el docente o asistente de la educación prestará un servicio a favor de los alumnos y de la comunidad educativa a cambio de una remuneración (sueldo) y/o el reconocimiento de parte de los superiores o comunidad educativa (ascenso, premiación, etc.). Este tipo de liderazgo, requiere competencias del líder en el área de la negociación y transacción. Sin

embargo, no es propicio para generar cambio en la organización. (Burns, 2007; Maureira, Moforte, & Gonzalez, 2014; Vaillant, 2015)

Liderazgo Instruccional o Pedagógico

Centrado en los resultados y logros que obtienen los estudiantes, basa su funcionamiento en las teorías de Bosser, Dwyer, Rowan y Lee. Se caracteriza por ser netamente formador y generador de cambio. Centra su influencia en las personas. Los casos emblemáticos estudiados de este tipo de liderazgo se han dado en el contexto de escuelas vulnerables, donde los alumnos han mostrado mejoras significativas en comparación a grupos de similares características. Especial énfasis pone en la relación profesor alumno, potenciando las capacidades de ambos. Desarrolla la participación de todos los miembros de la organización transformando la institución en una comunidad donde todos participan y todos son sujetos de aprendizaje. Fortalece el clima y la convivencia escolar, entendiendo que son parte de las condiciones para generar aprendizajes significativos. Es considerado como motor de cambio y promoción social (Freire & Miranda, 2014; Javier, 2015; Maureira et al., 2014).

Liderazgo orientado al cambio

Disposición organizacional orientada a la adaptabilidad de la institución en relación con los cambios que esta debe enfrentar. Se caracteriza por describir la condición de la organización después de la transformación, ordena los estadios necesarios para enfrentar con éxito los cambios, utiliza herramientas de diagnóstico y medición, e instala el cambio como parte de la cultura organizacional (Garbanzo & Orozco, 2010; Vaillant, 2015).

Establecer un liderazgo directivo escolar para el cambio es reorientar, sino replantear los modelos existentes desde las bases mismas. Es pasar desde un liderazgo compartido hasta un

liderazgo distribuido, que desarrolle a las personas, que instale una visión estratégica asumiendo riesgos y orientada hacia la gestión pedagógica.

Liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido es más que un nuevo enfoque. Implica el compromiso de todos los actores de la organización y en este caso, de la comunidad educativa, en el desarrollo institucional, su funcionamiento y la gestión del colegio. Esto requiere un cambio profundo de la cultura institucional en búsqueda de la incrementación de la capacidad para resolver las tareas institucionales, conllevando el fortalecimiento de cada uno de los actores por su participación. El rol de quien lidera la organización cambia notoriamente. Deja de ser un administrador encargado de los temas cotidianos y pasa a ser un gestor del cambio organizacional. Multiplica el liderazgo comprometiendo a sus colaboradores, impulsa el desarrollo profesional, crea un visión institucional compartida la que moviliza a toda la comunidad educativa y aprovecha las capacidades y competencias de todos los actores (Murillo, 2006; Spillane, 2015).

El liderazgo se distribuye “entre múltiples líderes en la escuela, incluyendo a los directores, subdirectores, profesores, especialistas en currículum” (Spillane, 2015).

4.7.3 Gestión Académica o curricular

Dimensión de la Liderazgo directivo escolar que busca asegurar el aprendizaje de los alumnos a través de la implementación y evaluación del currículum en el aula (M. Chile, 2015a; Freire & Miranda, 2014). Es, por tanto, central debido a sus alcances en el desarrollo del alumnado y el profesorado. Instalar en la unidad educativa el diseño, planificación, organización, evaluación y rediseño de los procesos de pedagógicos es esencial en el andamiaje académico institucional (Beltrán Cabezas, 2012; M. Chile, 2005, 2008).

Generalmente se considera una escuela de calidad aquella que obtiene buenos resultados académicos; muestra de esto son los rankings publicados por diferentes entidades gubernamentales y privadas, las ya consolidadas evaluaciones de nivel en los diferentes ciclos de la educación secundaria y primaria presentan el mismo objetivo, establecer un estándar para calificar a las escuelas y colegios. Este estándar es vinculado directamente con los resultados académicos de los estudiante (ChEducaciónile et al., 2015; L. Delgado, 2006; Mineduc, 2009; Jose Weinstein & Hernandez Vejar, 2014)

La calidad de la educación y las mejoras en los procesos académicos tienen como eje principal lo ocurrido en el aula de clases. La relación profesor alumno, la ejecución de la clase y la implementación del currículo por parte del docentes es clave en el proceso de enseñanza aprendizaje y por lo tanto en los resultados académicos de los alumnos (Freire & Miranda, 2014; Fuentes Cintron, 2011).

Considerada como una subdimensión de la gestión curricular se encuentra la evaluación, análisis de los resultados y su correcta aplicación en la reestructuración de los planes institucionales con una mirada de futuro como insumo vital para la gestión institucional. Basada en el aprendizaje organizacional considera las diferentes áreas de la administración de la institución educativa, especialmente los vinculados al trabajo pedagógico. Los múltiples indicadores que se generan en el trabajo académico, tales como: niveles de promoción, deserción escolar, rendimientos académicos, puntajes en pruebas estandarizadas, pruebas de nivel, mapas de logros, entre otros; son un material valioso para la gestión pedagógica que permitirá trabajar con claridad en un ambiente de crítica interna dando seguridad en el avance sustentable y real (Jose Weinstein & Hernandez Vejar, 2014).

Adicionalmente, la gestión pedagógica, enmarcada en la en el liderazgo directivo escolar, busca desarrollar con sentido la implementación estratégica didáctica como parte importante en el liderazgo educativo, estableciendo metas y objetivos que van en directo beneficio de los alumnos (Conejeros et al., 2009). Establece estándares, modelos y altas expectativas a toda la comunidad escolar, impulsando un amplio desarrollo institucional y de todos los actores del sistema educativo local.

El conocimiento académico de quienes lideran los procesos pedagógicos en el colegio es relevante, muestra de ello son las escuelas eficaces que se caracterizan por un fuerte respaldo de conocimientos y experiencia, los directivos saben, saben implementar, saben evaluar y fortalecer a quienes trabajan directa e indirectamente en la unidad educativa. (F. Chile, 2006; Conejeros et al., 2009; Ministerio de Educación del Perú, 2014; M. de E. Perú & UNESCO, 2011a).

4.7.4 Gestión de los Recursos y Resultados

Dimensión considera la administración de los recursos humanos, financieros y materiales con el objeto de alcanzar los objetivos y metas institucionales. Considera la administración y obtención de los recursos que asegurarán la puesta en marcha y desarrollo de los procesos académicos y administrativos de la institución, buscando en ello el crecimiento y mejora continua (M. Chile, 2005). Para ello es de suma importancia administrar los indicadores de productividad, eficiencia y eficacia institucionales. El conocimiento, propósito, utilidad e impacto de estos por parte de los equipos directivos fortalecerá la gestión institucional estableciendo la cultura de mejora continua en la organización favoreciendo la producción educativa (Coloma & Tafur, 1996; Conejeros et al., 2009; M. de E. Perú & UNESCO, 2011a). El director escolar con sus colaboradores priorizará las necesidades del establecimiento, realizará el

seguimiento periódico del plan de metas institucionales en función del presupuesto y toma decisiones considerando los resultados financieros y el presupuesto (M. Chile, 2015b).

La correcta administración del personal considera la planificación intencionada de los diferentes equipos de trabajo, tanto administrativos, docentes y de apoyo a la gestión educativa, en busca de la efectividad en resultados institucionales, para ello es indispensable generar las condiciones de seguridad, higiene y profesionales para todos los actores de la comunidad educativa. Espacios correctamente utilizados, mecanismos de control, protocolos de seguridad y convivencia, reglamentos y estatutos delimitados correctamente. Cada miembro de la comunidad educativa debe ejercer su función en ambientes y condiciones que faciliten la obtención y logro de resultados que beneficien a la comunidad completa. Para ello el director junto a su equipo directivo realizará las inversiones y gastos considerando la funcionalidad del presupuesto, asignará los espacios y recursos con criterios pedagógicos y administrativos considerando el Proyecto Educativo Institucional como carta de navegación en las inversiones y decisiones. La transparencia en la gestión directiva a través de la administración participativa, rendición de cuentas y programas de licitación y los programas de reclutamiento y movilidad interna regulados e institucionalizados permitirán generar un ambiente de seguridad para quienes interactúan en la unidad escolar. (Ministerio de Educación y Cultura, 2015).

La existencia de recursos humanos, intangibles y materiales debe responder a un plan captación de recursos. Este, es elaborado por el equipo directivo en coordinación con las organizaciones colegiadas del establecimiento y los representantes de la institución promotora; se articula en base a un plan de necesidades de infraestructura, gastos priorizados, necesidades de la comunidad, propuestas de crecimiento e iniciativas de emprendimiento de creación de productos educativos.

4.7.5 Gestión del clima organizacional y convivencia escolar (como soporte de desarrollo y relevo del liderazgo directivo escolar)

Área encargada de asegurar un buen clima laboral y de convivencia entre los alumnos con los diferentes actores de la institución, con el objeto de favorecer la motivación y el compromiso de la comunidad (M. Chile, 2005). Se caracteriza generar un escenario de colaboración y cooperación con los diferentes equipos de trabajo, generando planes de incentivos y actividades que permitan la socialización y conocimiento de los miembros de la comunidad educativa. Busca generar ambientes óptimos de desarrollo personal, académico y profesional, mediando efectivamente los conflictos que se generan en la comunidad escolar, promocionando valores institucionales, generando un ambiente de confianza, empatizando con los alumnos, profesores, apoderados y asistentes de la educación, manifestando real interés en la persona.

Debido a las características propias de las instituciones educativas, su sentido público, promoción social y apertura comunitaria, su vinculación con el medio es especialmente importante. Para insertar el colegio en la comunidad el director escolar utiliza variadas estrategias comunicacionales que permitan transmitir los valores, principios, políticas y propósitos institucionales, con un claro sentido de servicio comunitario (Marturet, 2010). La comunidad vinculada a la institución educativa percibirá a la escuela como parte de su área de influencia en la medida que se manifieste abiertamente el sentido de servicio social. Asimismo, los organismos pertenecientes a su red de apoyo interna y externa se relacionarán saludablemente con la institución, en la medida que la dirección escolar sea capaz intercomunicar a los diferentes miembros de la comunidad educativa. Así, la dirección escolar debe evaluar constantemente los medios, formas y vehículos comunicacionales. (Kovacks, 2014).

4.7.6 Gestión del Desarrollo Espiritual

El desarrollo espiritual de los miembros de la comunidad educativa es uno de los factores que aporta, desde las bases de las necesidades del ser humano, al buen funcionamiento de la escuela. El desarrollo espiritual es tarea de todos los miembros de la comunidad educativa; sin embargo, es responsabilidad de director generar las condiciones para la implementación de las políticas y el empoderamiento del personal para su amplio desarrollo. Esta dimensión se caracteriza por la transversalidad de sus alcances y su efecto transformador de la persona (IASD, 2015; Elena White, 2007a). El liderazgo espiritual del director facilita la promoción de los valores, principios y creencias que dan cuerpo y sentido al Proyecto Educativo institucional.

La gestión pastoral, desarrollada por el director del establecimiento es caracterizada por la participación directa en las actividades de carácter espiritual, así como en la planificación, organización, ejecución y evaluación del Plan Maestro de Desarrollo Espiritual y sus actividades asociadas. Diagnóstica y dirige estratégicamente el colegio considerando como insumo fundamental los indicadores dados en esta área.

El modelo educativo adventista exige de los miembros del personal características personales coherentes con los principios y creencias establecidas como sustento en la filosofía de la educación adventista. Estos principios deben transmitirse a través de la conducta; misma forma en la que se transmiten los valores. En este contexto, la probidad y lealtad para con las personas, la organización y las redes de apoyo es de vital importancia. Este es un rasgo distintivo de las personas que trabajan en las instituciones adventistas y exigido irrestrictamente a aquellos que dirigen una institución educativa (IASD, 2015).

5. Formulación de la hipótesis

5.1 Hipótesis general

El modelo de Liderazgo directivo escolar, que se propone, posee características que hacen viables su aplicación y aseguran su eficacia.

5.2 Hipótesis específicas

- Los estudios relacionados con el liderazgo directivo escolar desarrollado en Sudamérica y en el sistema educativo escolar adventista en Perú y Chile, evidencia directa relación entre este y la calidad de la educación.
- La situación actual del liderazgo directivo escolar en el sistema educativo adventista de Perú y Chile, en relación al Liderazgo, gestión pedagógica, gestión de los recursos y resultados, gestión del clima organizacional y convivencia escolar, y gestión de desarrollo espiritual es mejorable.
- El modelo de gestión directiva que se propone para las áreas de Liderazgo, gestión pedagógica, gestión de los recursos y resultados, gestión del clima organizacional y convivencia escolar, y gestión de desarrollo espiritual, es altamente eficiente y aceptable

6. Variables

Las variables consideradas en el estudio del liderazgo directivo escolar son el liderazgo, gestión pedagógica, gestión de resultados y recursos, gestión del clima organizacional y la convivencia escolar y gestión del desarrollo espiritual.

Las subvariables y sus indicadores están registradas en la tabla N° 14, junto al número de ubicación del instrumento.

Tabla 17

Variables, subvariables y dimensiones del liderazgo directivo escolar

Variables	Subvariables	N° Ind.	Indicadores		
Liderazgo	Administración del cambio	2	Establece con el equipo directivo las metas y objetivos estratégicos		
		3	Implementa estrategias de trabajo en equipo para la planificación		
		6	Implementa las políticas emanadas de los organismos gubernamentales y superiores		
		11	Estimula los cambios con el fin de alcanzar un mejoramiento académico		
		18	Realiza el seguimiento de las metas y objetivos del establecimiento		
		19	Controla el cumplimiento de funciones del Equipo Directivo		
		20	Monitorea el cumplimiento de las funciones de los docentes		
		21	Monitorea el cumplimiento de las funciones de los asistentes de la educación		
		25	Realiza evaluación al personal		
		26	Establece acuerdos con el personal con respecto a los resultados de la evaluación de desempeño		
		27	Establece acciones de mejoramiento sobre la base de los resultados de las evaluaciones		
		28	Realiza con los diferentes estamentos del colegio un análisis reflexivo de los aciertos y fracasos de las metas logradas		
		30	Toma decisiones habiendo tenido en consideración los procesos de supervisión, control y evaluación.		
		31	Toma decisiones habiendo tenido en consideración los procedimientos establecidos		
		Comunicación		1	Confecciona con el equipo directivo el cronograma anual
				4	Establece redes de contacto con la comunidad y el entorno
				5	Sociabiliza el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con los diferentes estamentos de la comunidad escolar
7	Estimula la participación de los distintos estamentos escolares en las actividades del colegio				

		10	Orienta a los miembros del equipo directivo en sus funciones profesionales
		12	Establece un nivel comunicacional que permite ser entendido por los diferentes actores del sistema escolar
		13	Demuestra habilidad para escuchar en forma participativa a los diferentes actores del sistema escolar
		17	Informa a sus colaboradores la descripción que corresponde al cargo y función de cada uno de ellos
		22	Representa al colegio ante organismos denominacionales y externos
		23	Da cuenta pública de su gestión
	Delegación de tareas	8	Implementa estrategias de trabajo en equipo para la ejecución de las tareas
		9	Facilita la participación del personal para que lo planificado suceda
		16	Realiza acompañamiento hacia sus colaboradores
		24	Se involucra en las acciones escolares cotidianas
	Resolución de conflictos	29	Admite la participación de los docentes en los procesos de decisión
		14	Maneja los conflictos que se producen al interior de la Unidad Educativa
		15	Utiliza el conocimiento de las diferencias individuales del personal en forma discrecional
	Gestión académica	Administración de recursos académicos	52
Conocimiento Académico		53	Ejerce un liderazgo académico en aspectos técnico pedagógico
		54	Orienta con respecto a las políticas y normativas institucionales y del Ministerio de Educación vigentes.
Evaluación de resultados		55	Realiza un seguimiento del trabajo pedagógico del docente
		56	Recoge antecedentes para la toma de decisiones con respecto a los logros educacionales
Implementación estratégica didáctica		57	Toma decisiones oportunas de acuerdo con los resultados del monitoreo que realiza de la implementación del Plan de mejoramiento de la calidad educativa.
Gestión de los Resultados	Administración de indicadores	60	Prioriza necesidades del establecimiento
		74	Realiza una seguimiento periódico del plan de metas institucionales en función del presupuesto

	de productividad, eficiencia y eficacia	76	Toma decisiones en base a los reportes periódicos del presupuesto y resultados financieros
	Administración del personal	63	Propone con su Equipo Directivo el personal nuevo que requiere la unidad educativa
		64	Gestiona con su Equipo Directivo la carga horaria docente del año
		65	Gestiona con su Equipo Directivo el personal proyectado para el año
		73	Realiza una gestión del personal orientada a la efectividad de los resultados
		75	Asegura las condiciones de seguridad e higiene para los alumnos y trabajadores
	Captación de recursos	58	Propone al sostenedor planes de mejoramiento de la infraestructura
		59	Propone al sostenedor necesidades de equipamiento
		72	Desarrolla iniciativas para la obtención de recursos adicionales
	Organización de recursos /resultados	61	Realiza gastos priorizados en función del presupuesto
		62	Asigna los espacios e instalaciones con criterio pedagógico
		66	Mantiene al día y bajo custodia la documentación legal y oficial de la unidad educativa
		67	Realiza una gestión financiera transparente
		68	Sigue las políticas del Sostenedor respecto del manejo y custodia de los dineros
		69	Gestiona el plan de mantención de la infraestructura y espacios físicos del establecimiento
		70	Gestiona las necesidades de recursos didácticos e insumos educacionales
		71	Prioriza los recursos en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI)
Gestión del Clima Organizacional y la Convivencia Escolar	Gestión redes de apoyo	49	Consigue apoyo de la comunidad adventista para el mejoramiento de la calidad de la educación
		50	Consigue apoyo de las redes externas para el mejoramiento de la calidad de la educación
		32	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y Equipo Directivo
		33	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y Docentes
		34	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y Asistentes de la Educación

		35	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y alumnos	
		36	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y apoderados	
		37	Maneja situaciones de conflicto entre los docentes	
		38	Maneja situaciones de conflicto entre apoderados y miembros de la unidad educativa	
	Promoción ambiente de colaboración	39	Maneja situaciones de conflicto entre el equipo directivo y el cuerpo docente	
		40	Maneja situaciones de conflicto entre docentes y alumnos	
		46	Realiza actividades que favorecen un clima organizacional óptimo	
		47	Socializa con el personal en diversas actividades recreativas y sociales	
		48	Promueve un clima de colaboración y cooperación	
	Promoción de valores	41	Promueve un clima de confianza para el logro de las metas institucionales	
		42	Se relaciona con sus alumnos demostrando interés integral en la persona	
		43	Se relaciona con sus apoderados demostrando interés integral en la persona	
		44	Se relaciona con sus docentes demostrando interés integral en la persona	
		45	Se relaciona con los asistentes de la educación demostrando interés integral en la persona	
	Vinculación con el medio	51	Promueve las políticas institucionales utilizando variadas estrategias comunicacionales	
	Gestión de desarrollo Espiritual	Dirección Espiritual	77	Ejerce un liderazgo espiritual
			78	Promueve en forma coherente los valores, principios y creencias fundamentales del Proyecto Educativo Adventista
			79	Promueve un estilo de vida saludable coherente con la filosofía educacional adventista
		Gestión pastoral	80	Desarrolla un plan sistemático de instrucción bíblica para alumnos, padres y apoderados
81			Muestra una presentación personal de acuerdo con sus responsabilidades profesionales	
82			Participa del Plan Maestro de Desarrollo Espiritual Institucional	
83			Participa en los cultos diarios	
84			Participa en semanas especiales, retiros espirituales u otro evento evangelístico	
88			Manifiesta las competencias y la actualización profesional idónea	

		89	Manifiesta rigor y calidad en las tareas emprendidas
		90	Toma decisiones de acuerdo con los resultados del monitoreo que realiza de la implementación del Plan Maestro de Desarrollo Espiritual
	Probidad y lealtad	85	Manifiesta lealtad hacia las políticas institucionales y hacia quienes las implementan
		86	Manifiesta respeto hacia las políticas institucionales y hacia quienes las implementan
		87	Manifiesta compromiso hacia las políticas institucionales y hacia quienes las implementan

*Elaboración propia.

7. Definición de las variables y operacionalización

7.1 Gestión académica

Área de desarrollo que busca asegurar el aprendizaje de los alumnos a través de la implementación y evaluación del currículum en el aula.(Freire & Miranda, 2014). Para medir la gestión académica se utilizará encuesta estandarizada con escala de apreciación Likert, aplicada a los equipos directivos.

7.2 Gestión de los recursos y resultados

Administración de los recursos humanos, financieros y materiales con el objeto de alcanzar los objetivos y metas institucionales. Para medir la gestión de los recursos se utilizará encuesta estandarizada con escala de apreciación Likert, aplicada a los equipos directivos.

Gestión de Desarrollo Espiritual: Área de influencia encargada de asegurar y promover el desarrollo de la vida espiritual de la comunidad educativa, de forma transversal y vinculando a todas las áreas de gestión de la institución.

7.3 Gestión del Clima y Convivencia Escolar

Área encargada de asegurar un buen clima laboral y de convivencia entre los alumnos con los diferentes actores de la institución, con el objeto de favorecer la motivación y el compromiso de la comunidad (M. Chile, 2005). Para medir la gestión del clima y convivencia escolar, se utilizará encuesta estandarizada con escala de apreciación Likert, aplicada a los equipos directivos.

7.4 Liderazgo directivo

Área fundamental de la gestión directiva que busca dar coherencia y consistencia al proyecto educativo institucional con el aporte mancomunado de los de los distintos miembros la comunidad institucional (Pont et al., 2009). Para medir liderazgo directivo se utilizará encuesta estandarizada con escala de apreciación Likert, aplicada a los equipos directivos.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

1. Método de investigación

El presente estudio utilizó el método mixto de investigación (cualitativo y cuantitativo) con el propósito de explicar y comprender la realidad en estudio.

Para recabar los antecedentes de la condición actual del liderazgo directivo escolar en el sistema educativo adventista en Perú y Chile, se utilizaron herramientas cuantitativas, en base a un cuestionario. Los antecedentes entregados por el análisis cuantitativo de la condición del liderazgo directivo escolar, fueron contrastados con un estudio cualitativo basado en el análisis bibliográfico y entrevistas realizadas a directores y administradores de las asociaciones educativas de ambos países. Este método de estudio y construcción de modelos directivos se ha utilizado por investigadores relacionados con la dirección escolar en la región de Latinoamérica en los últimos años. (C. Bolívar & Sánchez, 2002; Gómez-Gajardo, 2014; Muñoz Stuardo & Marfán Sánchez, 2011; Villela Treviño, 2015).

2. Diseño de la investigación

La investigación se desarrolló con un solo grupo de similares características compuesto por los docentes directivos de todos los colegios pertenecientes al sistema educativo del Perú y Chile, de medición única y con aplicación de cuestionario para el control de las variables, y de diseño asociativo en su nivel de desarrollo.

3. Población y muestra

3.1 Población

Se consideró en la investigación la totalidad de los equipos directivos de los establecimientos escolares del sistema educativo adventista de ambos países, considerando el 100% de los campos eclesiásticos que conforman las tres uniones, no discriminando la dependencia de las instituciones, pudiendo ser estas particulares pagadas, particulares subvencionadas, gratuitas y de gestión autónoma. La tabla N° 15 registra la cantidad y distribución de instituciones educativas en ambos países, sumando un total de 137 organizaciones escolares.

Tabla 18

Distribución de Unidades Educativas en sistema educativo adventista en Perú y Chile

Unión	Campo administrativo	Nº colegios
Unión Peruana Norte	Asociación Nor Pacífico del Perú	5
	Asociación Peruana Central Este	7
	Misión Centro Oeste del Perú	7
	Misión Nor Oriental	4
	Misión Peruana del Norte	10
Unión Peruana Sur	Asociación Peruana Central	7
	Misión Andina Central	9
	Misión del Lago Titicaca	14
	Misión del Oriente Peruano	7
	Misión Peruana del Sur	9
	Misión Sur Oriental del Perú	9
Unión Chilena	Asociación Norte de Chile	6
	Misión Chilena del Pacífico	6
	Asociación Metropolitana de Chile	4
	Misión Sur Metropolitana de Chile	4
	Misión Central de Chile	3
	Asociación Centro Sur de Chile	16
	Asociación Sur Austral de Chile	10
Total Instituciones Educativas Básicas		137

*Fuente: Elaboración propia. Extraído de www.adventistas.org.pe / www.adventistas.org.cl

Los equipos directivos están al menos conformados por tres cargos; subdirector o inspector general, encargado pedagógico y pastor institucional, pudiéndose agregar de acuerdo con la matrícula de la institución, un director de finanzas, un encargado de convivencia escolar y un orientador. En otras palabras, existen en las tres uniones consideradas instituciones que cuentan solamente con un docente directivo, quien que atiende múltiples funciones directivas y docentes.

3.2 Muestra

Para el cálculo de la muestra se utilizó el sistema de muestreo por conveniencia simple, basado en la población total de 423 docentes directivos pertenecientes a los sistemas educativos adventistas del Perú y Chile. Se consideró 95% como nivel de confianza con un 3% de probabilidad de error. La muestra ajustada es de 303,125 personas. Esta muestra se recopilará secuencialmente hasta que se encuentre la evidencia necesaria.

4. Instrumentos de investigación

Para el análisis del arte de la temática se desarrolló un estudio documental y bibliográfico. Para pesquisar la situación actual de la dirección escolar de los colegios adventistas el estudio de la realizada actual, se aplicará un cuestionario con una escala de apreciación Likert a la muestra de los docentes directivos de los colegios adventistas del Perú y Chile. El instrumento, aborda los ámbitos de gestión del liderazgo, la gestión del currículo o académica, la gestión de los recursos, la gestión de los resultados, la gestión de desarrollo espiritual, la gestión del clima y la convivencia escolar. Todos estos ámbitos están considerados en 92 indicadores que conforman el instrumento.

Cabe mencionar que los instrumentos aplicados por internet son cada vez más utilizados en las investigaciones debido a sus amplias ventajas (Morales, 2011).

Para el diseño y validación de la propuesta de modelo de liderazgo directivo escolar, se utilizó una entrevista no estructurada y semiestructurada y los grupos focales conformados por directivos superiores de los departamentos de educación y autoridades de la iglesia adventista en ambos países, esta entrevista está conformada por preguntas en la que el encuestado podrá valorar las dimensiones, competencias, tareas y funciones de la dirección escolar. Existen preguntas abiertas destinadas a la obtención de información no consideradas en las preguntas cerradas y en la que encuestado registró aquellos aspectos que el consideró relevantes para el desarrollo de la propuesta de un modelo del liderazgo directivo escolar para el sistema educativo adventista de ambos países.

5. Técnicas de recolección de datos

Para la investigación se utilizó un cuestionario aplicado por internet y para la elaboración del modelo se aplicó una entrevista semiestructurada en línea a directores de las escuelas básicas del sistema educativo en ambos países. Los administradores representantes de la promotora fueron entrevistados personalmente y en grupos focales. El cuestionario aplicado fue respondido en un periodo de tres meses y diez días.

6. Tratamiento estadístico

Se utilizó la estadística descriptiva para reportar las frecuencias porcentuales de los indicadores, dimensiones y variables. Así mismo la estadística inferencial ayuda para determinar el nivel de correlación entre las variables y dimensiones. Para procesar lo datos obtenidos en las

entrevistas y los grupos focales se utilizó las frecuencias de las respuestas. El programa estadístico SPSS versión 22 se usó en este trabajo.

6.1 Confiabilidad

Tabla 19
Confiabilidad de los instrumentos de las diferentes variables

Variable	Alfa de Cronbach	Total de ítems
Liderazgo	.949	31
Gestión del clima organizacional y la convivencia escolar	.938	20
Gestión pedagógica	.869	6
Gestión de los recursos y resultados	.955	19
Gestión de desarrollo espiritual	.869	14

*Fuente. Elaboración propia. Extraído análisis estadístico

En la Tabla N° 16, se describe la confiabilidad de cada instrumento para medir las variables analizadas. Con respecto al liderazgo el Alfa de Cronbach tuvo un valor de 0.949, lo que demuestra una alta confiabilidad del instrumento para ser aplicado en poblaciones similares; así también, la variable Gestión del Clima Organizacional y la Convivencia Escolar tiene como resultado un coeficiente de 0.938, que demuestra su alta confiabilidad, el instrumento de Gestión pedagógica tiene un coeficiente de 0.869, la variable Gestión de recursos y resultados un coeficiente de 0.955 y finalmente el instrumento de medición de la Gestión de desarrollo espiritual obtuvo un coeficiente de 0.869, lo que demuestra que todos los instrumentos utilizados tuvieron una alta consistencia interna, la cual es un hallazgo importante en el resultado del trabajo de investigación realizado.

6.2 Prueba de normalidad

Tabla 20

Prueba de normalidad de las variables y sus respectivas subvariables

Variables / Subvariables	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	p valor
Liderazgo	.086	211	.001
Administración del cambio	.096	211	.000
Comunicación	.100	211	.000
Delegación de tareas	.182	211	.000
Resolución de conflictos	.233	211	.000
Gestión del clima organizacional y convivencia escolar	.106	211	.000
Gestión redes de apoyo	.095	211	.000
Promoción ambiente de colaboración	.136	211	.000
Promoción de valores	.197	211	.000
Vinculación con el medio	.280	211	.000
Gestión de los recursos y resultados	.184	211	.000
Administración de indicadores de productividad, eficiencia y eficacia	.197	211	.000
Administración del personal	.204	211	.000
Captación de recursos	.175	211	.000
Gestión de los resultados	.184	211	.000
Organización de recursos / resultados	.224	211	.000
Gestión de desarrollo espiritual	.187	211	.000
Dirección espiritual	.295	211	.000
Gestión pastoral	.200	211	.000
Probidad y lealtad	.431	211	.000
Gestión pedagógica	.163	211	.000
Administración de recursos académicos	.265	211	.000
Conocimiento académico	.215	211	.000
Evaluación de resultados	.251	211	.000
Implementación estratégica didáctica	.274	211	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

En la Tabla 17, se obtuvo los valores del estadístico de Kolmogorov-Smirnov, el cual demuestra la distribución de la información, para luego realizar las pruebas inferenciales correspondientes. En general se observa que el p valor de las variables tiene valor de cero o muy cercanas a cero, es decir que son menores al 5% de significancia ($p < 0.05$), por tal motivo se afirma

que la distribución de todas las variables y sus subvariables tienen una distribución no normal, y por lo tanto se utilizaron pruebas no paramétricas, para las pruebas inferenciales.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

1. Contextualización dirección escolar

La dirección escolar, en Sudamérica, ha evolucionado por las exigencias que el medio ha impuesto a la educación. Su desempeño está normado y depende del sistema educativo en que se encuentre inserto. (Barrios-arós et al., 2015). Inicialmente se considera al director como el encargado y responsable de la escuela. Debe ocuparse en administrar bien la institución, ordenar al personal, rendir cuentas a la entidad promotora y ocuparse del buen funcionamiento de la escuela (Barrios-arós et al., 2015; M. Delgado, 2004; Freire & Miranda, 2014; Ministerio de Educación y Deportes, n.d.). Sin embargo y como fue mencionado anteriormente, las exigencias de desarrollo de la sociedad, han posicionado a la educación en un rol central y a la dirección escolar como uno de los factores claves en la calidad de esta (Javier, 2015; Pont et al., 2009; Pozner, 2014). En los países del cono sur la dirección escolar está obligada a desarrollar una serie de tareas y funciones de corte administrativo que lo limitan el desarrollo de pedagógico de la institución (Educativo, 2016; Jose Weinstein & Hernandez Vejar, 2014). Es interesante indicar que aunque se evidencia que los países de la zona hacen especial énfasis en el enfoque pedagógico, la legislación educativa aún mantiene un enfoque orientado hacia la administración (Barrios-arós et al., 2015).

Entre las funciones directivas, la literatura internacional, registra las siguientes: Representación de la Unidad educativa; Dirección, coordinación y participación pedagógica; Asociación e inserción con la comunidad educativa y redes de apoyo; Administración de la unidad educativa; Dirigir estratégicamente la institución; Gestionar los recursos y resultados.

En el sistema educativo adventista, a nivel internacional, la dirección escolar es central en los procesos de administración y liderazgo de la unidad educativa. No solo debe atender las funciones mencionadas en el párrafo anterior, sino dirigir y promover la gestión del desarrollo espiritual de la institución. Área transversal en la gestión institucional.

El director es el principal responsable del desarrollo institucional en todas las áreas de la gestión y el liderazgo. Tiene directa relación los organismos asesores y rectores de la organización promotora y gestor de los cambios y cultura organizacional, es considerado por la estructura orgánica como el nexo entre la promotora y la unidad educativa.

2. Descripción del sistema educativo adventista en el Perú y Chile

Los sistemas educativos adventistas de Perú y Chile se encuentran insertos en el sistema Educativo Adventista mundial, con presencia en 165 países del globo, sumando más 8.000 instituciones educativas desde educación inicial y hasta el universitario. La matrícula alcanza cerca de dos millones de alumnos.

En Sudamérica, región donde se enmarca este estudio, existen instituciones educativas adventistas en todos los países. En el marco del distrito administrativo correspondiente a la División Sudamericana (DSA), la matrícula alcanza los doscientos setenta y siete mil alumnos en todos los niveles y aproximadamente novecientas instituciones educativas en los ocho países que conforman la DSA(ACES, 2017).

El Perú cuenta con dos distritos administrativos. La Unión Peruana del Norte y la Unión Peruana del Sur. Ambas poseen sistemas educativos robustos con presencia en todos los niveles educacionales.

Las instituciones educativas de la Unión Peruana del Norte, están registrados en la tabla N° 18, que evidencia la estructura administrativa es esta Unión. Está conformada por 5 campos misioneros administrativos, los cuales a su vez administran 33 instituciones educativas escolares.

Tabla 21

Instituciones educativas constituyentes del Sistema Educativo Unión Peruana del Norte

Asociación Peruana Central Este	Colegio Adventista España
	Colegio Adventista Buen Pastor Ñaña
	Colegio Adventista Eduardo Forga Chosica
	Colegio Adventista Buen Pastor Canto Rey
	Escuela Adventista Huaraz
	Colegio Unión Ñaña
	Colegio Adventista Titicaca
Misión Centro Oeste del Perú	Colegio Adventista Alborada
	Colegio Adventista Unión Los Olivos
	Colegio Adventista Jesús El Sembrador
	Colegio Adventista El Santa
	Colegio Adventista Nuevo Chimbote
	Escuela Adventista San Francisco
	Colegio Adventista Ricardo Palma
Asociación Nor Pacífico del Perú	Colegio Adventista José de San Martín
	Colegio Adventista Daniel Alcides Carrión
	Colegio Adventista El Porvenir
	Colegio Adventista Jesús de Nazareth
	Institución Educativa Adventista Inicial Cajamarca
Misión Nor Oriental	Colegio Adventista José de San Martín
	Colegio Adventista Moyobamba
	Colegio Adventista Nueva Cajamarca
	Colegio Adventista Alto Mayo
Misión Peruana del Norte	Institución Educativa Adventista Pimentel
	Colegio Adventista Chiclayo
	Institución Educativa Adventista Lambayeque
	Colegio Adventista Bagua
	Colegio Adventista Jaén
	Colegio Adventista Sullana
	Colegio Adventista Piura
	Institución Educativa Adventista Uctubamaba
	Colegio Adventista Tumbes
Escuela Adventista Siegfried Nevendorff	

*Fuente: Elaboración propia. Extraído de www.educacionadventista.org

La Unión Peruana del Sur de Perú está conformada por cinco campos administrativos y 48 instituciones educativas escolares; registradas en la tabla N° 19.

Tabla 22

Instituciones educativas constituyentes del Sistema Educativo Unión Peruana del Sur

Misión Sur Oriental del Perú	Colegio El Buen Maestro (Quillabamba)
	Colegio Adventista de Espinar
	Colegio Adventista de Huepetuhe
	Colegio Adventista de Jaime White (Pto Mdo)
	Colegio Adventista José Pardo (Cusco)
	Escuela Manuel Ccallo Zevallos (Sicuani)
	Colegio Adventista Pedro Kalbermatter (Abancay)
Misión del Lago Titicaca	Colegio Adventista de Velille
	Inicial Ositos de Antojos (Urubamba)
	Colegio Adventista Puno
	Colegio Adventista Americana
	Colegio Adventista Belén
	Colegio Adventista Desaguadero
	Colegio Adventista Azangaro
	Colegio Adventista Ilave
	Colegio Adventista Yunguyo
	Colegio Adventista Ayaviri
	Colegio Adventista San Anton
Misión Peruana del Sur	Colegio Adventista Platería
	Colegio Adventista Huancané
	Escuela Adventista Edén
	Escuela Adventista Brandeen
	Escuela Adventista Urus
	28 de Julio
	Hellen White
	Eduardo Francisco Forga
	El Faro
Fernando Stahl	
Misión Andina Central	Majes
	Maranatha
	Mirave
	San Martín
	Pangoa (Jorge Chávez)
	Mazamari (San José)
	Satipo (Buen Pastor)

Pichanaki (Bethel)
 Perene (Fernando Stahl)
 Marankiari (Ebenezer)
 La Merced (Nuevo Horizonte)
 Huancayo (Mantaro)
 Huayllay (Orión)

Misión del Oriente Peruano	Institución Educativa Adventista "Amazonas"
	Institución Educativa Adventista "Fernando Stahl"
	Institución Educativa Adventista "Ucayali"
	Institución Educativa Adventista "Grlmo. José de San Martín"
	Institución Educativa Adventista "Maranatha"
	Institución Educativa Adventista "Tercer Milenio"
	Institución Educativa Adventista "Atalaya"

*Fuente: Elaboración propia. www.educacionadventista.org

Las instituciones educativas de la Unión Chilena, están registrados en la tabla N° 20. Esta, evidencia la estructura administrativa educacional de Chile. Está, conformada por 7 campos misioneros administrativos, los cuales a su vez administran 49 instituciones educativas escolares.

Tabla 23

Instituciones educativas constituyentes del Sistema Educativo Unión Chilena

Asociación Norte de Chile	Jardín Infantil Bethel de Arica
	Colegio Adventista de Arica
	Colegio Adventista de Iquique
	Colegio Adventista de Calama
	Escuela Particular Adventista Antofagasta
	Colegio Adventista de Copiapó
Misión Chilena del Pacífico	Colegio Particular Adventista Maranata La Serena
	Colegio Adventista La Calera
	Parvulario Colegio Adventista de Quilpué
	Colegio Adventista Anexo Quilpué
	Escuela de Párvulos Adventista Valparaíso
	Colegio Particular Adventista Valparaíso
Asociación Metropolitana de Chile	Escuela Particular Adventista Santiago Norte
	Colegio Adventista Las Condes
	Colegio Adventista Santiago Poniente
	Colegio Adventista Porvenir
Misión Sur Metropolitana de Chile	Colegio Polivalente Adventista Santiago Sur
	Escuela Particular Adventista Buenaventura
	Colegio Adventista La Cisterna

	Escuela Básica Millawe
Misión Central de Chile	Colegio Particular Adventista Rancagua
	Colegio Adventista Molina
	Colegio Adventista Maranata Talca
Asociación Centro Sur de Chile	Colegio Adventista de Chile Chillán
	Escuela Particular Las Mariposas Chillán
	Jardín Infantil Adventista de Chillán
	Escuela Particular Adventista Chillán
	Escuela Particular Adventista Quirao
	Parvulario Colegio Adventista de Concepción
	Colegio Adventista Concepción Básica
	Colegio Adventista de Concepción Media
	Escuela Adventista de Hualpén
	Escuela Particular Adventista de Talcahuano
	Colegio Adventista de Concepción de Talcahuano
	Colegio Adventista de Lota
	Escuela Particular Adventista Los Ángeles
	Centro Educacional Adventista de Los Ángeles
Centro Educacional Adventista de Los Ángeles	
Asociación Sur Austral de Chile	Colegio Adventista de Angol
	Liceo Adventista de Temuco
	Colegio Adventista de Pitrufquen
	Escuela Particular Adventista Quirao
	Escuela Particular Adventista Trovolhue
	Colegio Adventista de Valdivia
	Escuela Particular N.134 Adventista Osorno
	Escuela Particular N. 320 Adventista Puerto Montt
	Jardín Infantil "Bambi" de Castro
	Liceo Adventista Punta Arenas

*Fuente: Elaboración propia. www.educacionadventista.org

3. Resultados sobre Liderazgo Escolar

3.1 Análisis Descriptivo

En cada una de las unidades educativas mencionadas en las tablas N° 18,19 y 20, la Iglesia Adventista del 7° Día (entidad promotora), nombra un director escolar acompañado de un equipo directivo conformado generalmente por dos a tres profesionales de la educación: Inspector

general, Coordinador Pedagógico, orientadores educativos y eventualmente un capellán. Estos equipos contestaron el cuestionario “Diagnóstico de la gestión directiva en el sistema educativo adventista en Perú y Chile”, que tiene como propósito el recabar información del actual estado del liderazgo directivo escolar. Los resultados generales se registran en la tabla N° 21, clasificados por variable.

Tabla 24
Frecuencia porcentual del grado de aprecio hacia los diversos aspectos de Gestión Escolar

Subvariables del Liderazgo Directivo escolar	% Apreciación
Gestión del Liderazgo Escolar	85,0
Gestión Pedagógica	82,4
Gestión del Clima Organizacional y la Convivencia Escolar	85,1
Gestión de Desarrollo Espiritual	92,4
Gestión de Recursos y Resultados	83,0
Promedio Total	85,6

*Fuente: Elaboración propia. Resultados de investigación.

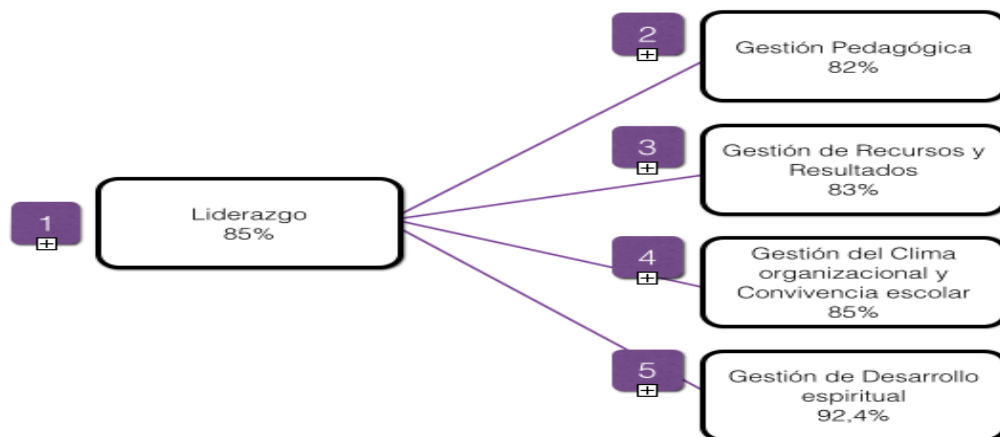


Ilustración 1 Frecuencia porcentual del grado de aprecio hacia los diversos aspectos de la Gestión Escolar

La variable con mayor apreciación es Gestión del Desarrollo Espiritual con un 92,4%. Esta variable es identificadora del sistema educativo adventista, debido a sus objetivos y funciones. Registra un 6,82% sobre el promedio de la dirección escolar, siendo solo esta variable la que se

encuentra por sobre el promedio. Sin embargo, como se podrá observar posteriormente, es la que menos se correlaciona con las variables. La correlación o la influencia de esta variable sobre las otras es menor que las demás. Esto es preocupante, si se afirma que se ofrece una educación integral.

La filosofía en la cual se basa la educación adventista sostiene que la “escuela fue establecida, no simplemente para enseñar las ciencias, sino con el propósito de instruir en los grandes principios de la Palabra de Dios” (Ellen White, 1971b). Este objetivo es transversal y centro de la educación adventista. Más aún, la misma autora indica que:

“El director y los maestros deben tener una relación viva con Dios, deben mantenerse intrépidamente firmes como testigos suyos. Nunca permitan, por cobardía o por conveniencia mundanal, que la Palabra de Dios sea puesta en último término. Por su estudio, los alumnos aprovecharán tanto intelectualmente, como moral y espiritualmente”(Citar a Consejo para lo(Ellen White, 1971b).

La centralidad del estudio de la biblia en las escuelas adventistas es una muestra de la trascendencia del desarrollo espiritual en los actores de la comunidad educativa. Como se mencionó anteriormente, su estudio es parte de la estructura de los aprendizajes y base sólida para el alcance de los objetivos de este tipo de propuesta educativa.

Considerando lo anterior, la educación religiosa extendida en las escuelas adventistas tiene como propósito desarrollar jóvenes sus capacidades y competencias en diferentes frentes del aprendizaje, así lo indica el libro Consejo para los Maestros cuando indica: “El esfuerzo mental se hará más fácil y satisfactorio cuando ellos se dediquen a la tarea de comprender las cosas profundas de Dios”(Ellen White, 1971b). Es entonces la formación religiosa especialmente trascendente en el proyecto educativo adventista y de ahí lo delicado que es que su correlación con otras variables sea débil o baja.

Las variables con menor apreciación son la Gestión Pedagógica con un 82,4%, un 3,18% bajo el promedio y la Gestión de Recursos y Resultados con un 83,0% seguido de la Gestión del Liderazgo escolar con un 85% y la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia Escolar con un 85,1%.

En este punto, es importante establecer conclusiones que se evidencian a través de estas apreciaciones traducidas en porcentajes.

1. Los equipos directivos coinciden en amplio margen que sus directores se caracterizan por demostrar en su ejercicio directivo valores morales que respaldan su gestión espiritual en el colegio. Esto se da a través de las funciones incluidas en la subvariable de Probidad y Lealtad.
2. La Gestión Pedagógica, foco central de los esfuerzos de la dirección escolar de acuerdo con la literatura internacional (M. Chile, 2015a; Javier, 2015; Muñoz Stuardo & Marfán Sánchez, 2011; Pozner, 2014), es la variable con menor apreciación. Esto es importante, debido a que evidencia un foco en la educación adventista, el cual no es la gestión pedagógica. Hoy las políticas gubernamentales de la región están haciendo énfasis en la gestión pedagógica resaltante que debe realizar un director. La influencia del director en la gestión pedagógica es considerada en la literatura internacional como el segundo factor en importancia en la calidad educativa y aprendizajes, después de la gestión docente en el aula (Pozner, 2014; José Weinstein, 2014). Debido a esto, el rol del director pasa de administrar clásicamente el establecimiento a enfocar su gestión en las tareas pedagógicas, transformándose un gestor de condiciones propicias para desarrollar el proceso pedagógico y articulador de las variables intervinientes en

el aprendizaje y el aseguramiento de este. La gestión pedagógica, enmarcada en la dirección escolar, busca desarrollar con sentido la implementación estratégica didáctica como parte importante en el liderazgo educativo, estableciendo metas y objetivos que van en directo beneficio de los alumnos (Conejeros et al., 2009). Establece estándares, modelos y altas expectativas a toda la comunidad escolar, impulsando un amplio desarrollo institucional y de todos los actores del sistema educativo local.

3. La gestión de los recursos y resultados registra una medición porcentual 0,6% superior a la gestión pedagógica. Esto, establece una relación entre estas variables, debido al carácter técnico que ambas tienen y que planificar, organizar, instalar y evaluar prácticas pedagógicas efectivas, requiere del procesamiento de los resultados como información indispensable; insumos para la gestión institucional y en este caso específico, gestión pedagógica.
4. La gestión del liderazgo escolar y la gestión del clima organizacional y la convivencia escolar, obtienen prácticamente la misma apreciación, 0,50% 0,48%, aunque 7,4% bajo la variable de desarrollo espiritual. Ambas variables están asociadas y de acuerdo con estudios, estas manifiestan dependencia (Aguilera Vásquez, 2011; Loya, 2011).
5. Que para el desarrollo efectivo de los principios establecidos en el ideario de la educación adventista es necesario instalar prácticas institucionales que permitan el desarrollo articulado y equilibrado de las diferentes funciones directivas. No permitiendo que aspectos claves como el desempeño pedagógico se rezaguen o sean considerados como secundarios.

6. Que existe aparente desvinculación entre la variable de Gestión del Desarrollo Espiritual y de Gestión Pedagógica. Así lo evidencia la diferencia porcentual registrada en el punto N° 4 de este apartado. Esto, requiere atención por parte de los directivos escolares y la entidad sostenedora, debido a que en el sustento bíblico-filosófico de la propuesta educativa se establece directa relación entre la formación espiritual y la pedagógica. Establece el conocimiento de Dios como la fuente de la sabiduría (Reina, 1960; Vogel, 2015).

El Liderazgo en el sistema educativo adventista en Perú y Chile

Tabla 25

Frecuencia porcentual de los indicadores según las sub dimensiones de la variable Liderazgo en las instituciones adventistas en Chile y Perú

Subdimensión	N° Ind.	Indicador	%
Administración del cambio (83,5%)	6	Implementa las políticas emanadas de los organismos gubernamentales y superiores	87,5
	11	Estimula los cambios con el fin de alcanzar un mejoramiento académico	87,0
	2	Establece con el equipo directivo las metas y objetivos estratégicos	86,2
	3	Implementa estrategias de trabajo en equipo para la planificación	86,1
	31	Toma decisiones habiendo tenido en consideración los procedimientos establecidos	85,9
	18	Realiza el seguimiento de las metas y objetivos del establecimiento	85,9
	20	Monitorea el cumplimiento de las funciones de los docentes	83,8
	30	Toma decisiones habiendo tenido en consideración los procesos de supervisión, control y evaluación.	83,7
	19	Controla el cumplimiento de funciones del Equipo Directivo	82,4
	25	Realiza evaluación al personal	81,3
	21	Monitorea el cumplimiento de las funciones de los asistentes de la educación	80,8

	27	Establece acciones de mejoramiento sobre la base de los resultados de las evaluaciones	80,7
	26	Establece acuerdos con el personal con respecto a los resultados de la evaluación de desempeño	79,3
	28	Realiza con los diferentes estamentos del colegio un Análisis reflexivo de los aciertos y fracasos de las metas logradas	78,9
Comunicación (85,4%)	7	Estimula la participación de los distintos estamentos escolares en las actividades del colegio	89,7
	22	Representa al colegio ante organismos denominacionales y externos	89,2
	1	Confecciona con el equipo directivo el cronograma anual	88,6
	13	Demuestra habilidad para escuchar en forma participativa a los diferentes actores del sistema escolar	87,4
	12	Establece un nivel comunicacional que permite ser entendido por los diferentes actores del sistema escolar	85,7
	10	Orienta a los miembros del equipo directivo en sus funciones profesionales	84,9
	17	Informa a sus colaboradores la descripción que corresponde al cargo y función de cada uno de ellos	84,4
	23	Da cuenta pública de su gestión	83,4
	5	Sociabiliza el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con los diferentes estamentos de la comunidad escolar	80,5
	4	Establece redes de contacto con la comunidad y el entorno	80,1
Delegación de tareas (86,6 %)	24	Se involucra en las acciones escolares cotidianas	90,5
	9	Facilita la participación del personal para que lo planificado suceda	90,1
	8	Implementa estrategias de trabajo en equipo para la ejecución de las tareas	88,3
	29	Admite la participación de los docentes en los procesos de decisión	82,8
	16	Realiza acompañamiento hacia sus colaboradores	81,1
Resolución de conflictos (89,0%)	15	Utiliza el conocimiento de las diferencias individuales del personal en forma discrecional	90,2
	14	Maneja los conflictos que se producen al interior de la Unidad Educativa	87,7

*Fuente: Elaboración propia. Estudio estadístico.

El promedio porcentual de la dimensión de liderazgo es 86,1%, considerando las puntuaciones de las cuatro subdimensiones que la conforman.

La medición porcentual de cada una de las subvariables descritas en la tabla anterior, indica que la subvariable de administración del cambio es el área con más baja valoración por parte de los encuestados, y en ella, los indicadores con más baja puntuación son el monitoreo del cumplimiento de las funciones de los asistentes de la educación, evaluación del personal por parte del director, establecer acuerdos con el personal en base a los resultados de evaluación de desempeño y realizar con los diferentes estamentos del colegio análisis reflexivos en relación a las metas alcanzadas y no alcanzadas. Si bien las subdimensiones fueron valoradas por sobre el promedio general, los indicadores que consideran las inclusiones de la comunidad en la gestión institucional y el trabajo de la dirección de sus colaboradores es bajo. Estos indicadores son: establece redes de contacto con la comunidad y el entorno, socializa el PEI con los diferentes estamentos de la comunidad educativa y realiza acompañamiento hacia sus colaboradores, lo que muestra que la dirección escolar en la dimensión de liderazgo, se ve caracterizada por una centralización de la gestión en perjuicio de la integración de los miembros de la comunidad educativa y el trabajo con entidades y organizaciones que podrían con su participación fortalecer el liderazgo directivo escolar. En relación a la gestión del cambio, subdimensión con menor valoración, se puede concluir que el trabajo del director de la unidad educativa con los diferentes miembros de esta presenta amplias debilidades limitando las posibilidades de cambio y mejora de la organización. Esta subdimensión es clave en los procesos de mejora continua y de adaptación a las exigencias del entorno relacionadas con la calidad de la educación. Como indica Coloma y Tafur la calidad de la educación, está claramente vinculada a los objetivos institucionales y como segundo aspecto, su relación con el entorno y el contexto sociocultural en el que se encuentra

inserto. (Coloma & Tafur, 1996). Los indicadores con baja valoración identificados en la tabla anterior, dan cuenta de la dificultad real que tiene la dirección escolar para relacionarse con su entorno y como consecuencia para alcanzar los objetivos vinculados a la calidad de la educación.

Es también, un indicador de las competencias que posee el director en la dimensión de liderazgo, entendiéndose que la participación de la comunidad es impulsada por el directivo quien a su vez recibe el respaldo de sus seguidores.

La Gestión Pedagógica en las instituciones adventistas en Chile y Perú

Tabla 26

Frecuencia porcentual de los indicadores según las sub dimensiones de la Gestión Pedagógica en las instituciones adventistas en Chile y Perú

Subdimensión	Nº ind.	Indicador	%
Administración de recursos académicos (77,4%)	52	Ofrece oportunidades de capacitación y perfeccionamiento al personal del colegio.	77,4
Conocimiento Académico (84,9%)	54	Orienta con respecto a las políticas y normativas institucionales y del Ministerio de Educación vigentes.	86,8
	53	Ejerce un liderazgo académico en aspectos técnico pedagógico	82,9
Evaluación de resultados (82,3%)	56	Recoge antecedentes para la toma de decisiones con respecto a los logros educacionales	83,5
	55	Realiza un seguimiento del trabajo pedagógico del docente	81,1
Implementación estratégica didáctica (82,7%)	57	Toma decisiones oportunas de acuerdo con los resultados del monitoreo que realiza de la implementación del Plan de mejoramiento de la calidad educativa.	82,7

*Fuente. Elaboración propia. Estudio estadístico.

La variable Gestión Pedagógica presenta de acuerdo con la tabla el nivel más bajo de apreciación por parte de los encuestados, alcanzando un 82,4%, un 3,18% por debajo del promedio de la medición de la gestión directiva adventista en ambos países. La subdimensión con menor porcentaje de apreciación da cuenta de la carencia de oportunidades de capacitación y perfeccionamiento del personal del colegio (77,4%). Sin embargo, todos los indicadores considerados en esta dimensión se encuentran bajo el promedio general, lo que muestra un

desempeño deficiente o una baja apreciación por parte de la muestra a la labor directiva en el área. Esto, es de especial atención debido a la relación que la literatura establece entre la calidad de la educación y la articulación curricular en la unidad educativa (Acosta & Muñoz, 2007). Un factor clave en la articulación curricular, es la función docente, que se traduce, de acuerdo con su ejercicio, en más y mejores aprendizajes (M. Chile, 2008; Del Piano, 2016; M. de E. Perú & UNESCO, 2011b). La capacitación y perfeccionamiento del personal, es parte importante de la actualización que los profesionales de la educación requieren para mejorar sus prácticas. Esta formación post servicio requiere la presencia participativa del director debido a su influencia en el equipo docente (José Weinstein, 2014).

La subvariable “carencia de oportunidades de capacitación y perfeccionamiento del personal del colegio” es coincidente con el bajo porcentaje de la variable gestión de los resultados y recursos registrado en la medición en la tabla N° 21. Así, se relacionan las respuestas que la dirección escolar dé al personal (en el ámbito de las oportunidades de perfeccionamiento y capacitación), con la capacidad o facultades que este tenga en el manejo de los recursos (José Weinstein, 2016).

Otro elemento a considerar en este aspecto son las facultades que la entidad promotora de la escuela otorgue al director, como principal responsable y gestor de la escuela, especialmente en el manejo de los recursos humanos, financieros y materiales. Sin estas facultades, el director se encuentra obstruido por los límites establecidos y su gestión se reduce a mantener en funcionamiento la escuela, pero sin posibilidades reales de crecimiento y desarrollo institucional. Esto, aunque cuente con las competencias personales y profesionales para desarrollar esta función.

La Gestión de los resultados y/o recursos en el sistema educativo adventista en Perú y Chile

Tabla 27

Frecuencia porcentual de los indicadores correspondientes a las sub dimensiones de la variable Gestión de Resultados y/o Resultados en el sistema educativo adventista en Perú y Chile

Subdimensión	Nº ind.	Indicador	%
Administración de indicadores de productividad, eficiencia y eficacia (81,0%)	60	Prioriza necesidades del establecimiento	88,2
	76	Toma decisiones en base a los reportes periódicos del presupuesto y resultados financieros	78,3
	74	Realiza una seguimiento periódico del plan de metas institucionales en función del presupuesto	76,5
Administración del personal (82,9%)	75	Asegura las condiciones de seguridad e higiene para los alumnos y trabajadores	84,2
	64	Gestiona con su Equipo Directivo la carga horaria docente del año	84,2
	63	Propone con su Equipo Directivo el personal nuevo que requiere la unidad educativa	83,0
	73	Realiza una gestión del personal orientada a la efectividad de los resultados	82,2
	65	Gestiona con su Equipo Directivo el personal proyectado para el año	80,9
Captación de recursos (81,5%)	59	Propone al sostenedor necesidades de equipamiento	86,1
	58	Propone al sostenedor planes de mejoramiento de la infraestructura	83,0
	72	Desarrolla iniciativas para la obtención de recursos adicionales	75,5
Organización de recursos/resultados (84,3%)	66	Mantiene al día y bajo custodia la documentación legal y oficial de la unidad educativa	88,0
	67	Realiza una gestión financiera transparente	86,8
	61	Realiza gastos priorizados en función del presupuesto	85,8
	62	Asigna los espacios e instalaciones con criterio pedagógico	85,7
	68	Sigue las políticas del Sostenedor respecto del manejo y custodia de los dineros	84,0
	71	Prioriza los recursos en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI)	82,7
	70	Gestiona las necesidades de recursos didácticos e insumos educacionales	81,4
	69	Gestiona el plan de mantención de la infraestructura y espacios físicos del establecimiento	79,7

*Fuente: Elaboración propia. Estudio estadístico.

La variable de gestión de los resultados presenta un porcentaje de apreciación de un 83,0%, un 2,58% por debajo del porcentaje promedio del total de las variables. Esto indica que la apreciación de la muestra considera bajo el desempeño de los directores de los establecimientos educacionales en las tareas vinculadas la correcta gestión de los resultados y recursos. Las

subvariables con bajo puntaje son la administración de indicadores de productividad, eficiencia y eficacia con un 81,0% y la captación de recursos con un 81,5%, ambos bajo el promedio porcentual de la dimensión. Sin embargo, todas las subdimensiones están bajo el promedio general, lo que indica que, al igual que la dimensión de gestión curricular, esta área de la gestión directiva no es valorada positivamente por los docentes directivos por su bajo o deficiente desempeño.

Esta variable, en la tabla N° 21 se encuentra en el mismo rango porcentual que la variable de gestión pedagógica, lo que es complejo por la relación que tiene en cuanto a los requerimientos de gestión técnica. La eficiente administración de los recursos depende en gran parte de las facultades que la institución promotora otorgue al director, por lo que las bajas apreciaciones de los resultados de investigación pueden ser compartidas.

Sin perjuicio de lo anterior, es importante resaltar que la subvariable con menor puntaje porcentual son Administración de indicadores de productividad, eficiencia y eficacia y, la Captación de recursos.

La primera de ellas, es un insumo importante en la planificación de los quehaceres pedagógicos, pues entrega información objetiva y confiable para organizar el trabajo pedagógico institucional. A través de estos antecedentes el equipo directivo planificará, evaluará y reestructurará las estrategias pedagógica y finalmente, hará de los procesos pedagógicos herramientas eficientes y eficaces (M. Chile, 2015a; Javier, 2015).

La captación de recursos es una variable que se relaciona directamente con la gestión del crecimiento de la escuela o colegio. Generalmente, los directores consideran entre sus funciones la comunicación de las necesidades institucionales a través de juntas o departamentos de finanzas o administración a la organización promotora a cargo de la escuela; sin embargo, la captación de recursos tiene relación con familiarizar la institución con otros organismos asociados, establecer

redes de apoyo, participar de programas comunales y de adjudicación de fondos concursables, firma de convenios con instituciones educativas a nivel nacional e internacional evidenciando a través de diferentes canales de comunicación las tareas, los gros y objetivos alcanzados por la unidad educativa (Educarchile, 2017).

La Gestión del Clima Organizacional y de la Convivencia Escolar en el sistema educativo adventista en Perú y Chile

Tabla 28

Frecuencia porcentual de los indicadores correspondientes a las sub dimensiones de la variable Gestión del Clima Organizacional y de la Convivencia Escolar en el sistema educativo adventista en Perú y Chile

Subvariable	N° Ind.	Indicador	%
Gestión redes de apoyo (82,5%)	32	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y Equipo Directivo	86,4
	33	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y Docentes	85,2
	35	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y alumnos	84,2
	36	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y apoderados	83,8
	34	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y Asistentes de la Educación	83,4
	38	Maneja situaciones de conflicto entre apoderados y miembros de la unidad educativa	81,8
	49	Consigue apoyo de la comunidad adventista para el mejoramiento de la calidad de la educación	80,6
	37	Maneja situaciones de conflicto entre los docentes	80,6
	50	Consigue apoyo de las redes externas para el mejoramiento de la calidad de la educación	76,2
Promoción ambiente de colaboración (85,0%)	48	Promueve un clima de colaboración y cooperación	90,6
	47	Socializa con el personal en diversas actividades recreativas y sociales	85,8
	46	Realiza actividades que favorecen un clima organizacional óptimo	85,6
	40	Maneja situaciones de conflicto entre docentes y alumnos	81,6

	39	Maneja situaciones de conflicto entre el equipo directivo y el cuerpo docente	81,4
Promoción de valores (89,8%)	41	Promueve un clima de confianza para el logro de las metas institucionales	90,2
	42	Se relaciona con sus alumnos demostrando interés integral en la persona	90
	44	Se relaciona con sus docentes demostrando interés integral en la persona	90
	45	Se relaciona con los asistentes de la educación demostrando interés integral en la persona	90
	43	Se relaciona con sus apoderados demostrando interés integral en la persona	89
Vinculación con el medio (81,2%)	51	Promueve las políticas institucionales utilizando variadas estrategias comunicacionales	81,2

* Fuente: Elaboración propia. Estudio estadístico.

La variable del clima organizacional y la convivencia escolar es valorada con 84,6%, un 1.02% bajo el promedio porcentual de la dirección escolar en ambos sistemas educativos, indicando una tercera variable de baja apreciación por parte de los consultados. Esto muestra, que el fortalecimiento del clima organizacional y la convivencia escolar, presenta espacios que la dirección escolar debe completar con iniciativas planificadas, organizadas y cuidadosamente implementadas, debido a lo trascendente del área. Siendo el personal el capital más valioso con que cuenta la unidad educativa (Maureira et al., 2014), el bienestar de este, es de suma importancia. El logro de las metas institucionales depende en alto grado de motivación que el personal tenga (Moragas, 2010).

La subdimensión con menor apreciación porcentual es Vinculación con el medio alcanzando un 81,2%, distante el promedio de la dimensión en un 3,4%, seguida de la subdimensión denominada Gestión de redes de apoyo con un 82,5%, con un 2,1% por debajo del promedio de la dimensión. Esto muestra coherencia en la disposición que presenta la dirección escolar a dar inicio a su gestión incluyendo a miembros de la comunidad no convencionales. Contrario a esto, las valoraciones porcentuales obtenidas en las dimensiones de Promoción de un

ambiente de colaboración y promoción de valores, presentan un 85,0% y un 89,8% respectivamente.

Las dos subdimensiones con alta apreciación se caracterizan por una fuerte gestión interna, natural en las instituciones educativas adventistas, vinculadas directamente con el cumplimiento de la misión y el fortalecimiento de los rasgos identificatorios de la entidad promotora de los colegios. Sin embargo, un amplio rango misional no es abordado debido a la falta de inclusión y vinculación con la comunidad. Esta medición da cuenta de instituciones centradas en el fortalecimiento de la gestión interna, descuidando la gestión externa y como consecuencia la falta de influencia en la comunidad cercana.

La Gestión de Desarrollo Espiritual en el sistema educativo adventista en Perú y Chile

Tabla 29

Frecuencia porcentual de los indicadores correspondientes a las sub dimensiones de la variable Gestión de Desarrollo Espiritual en el sistema educativo adventista en Perú y Chile

Subdimensión	Nº Ind.	Indicador	%
Dirección Espiritual (92,9%)	78	Promueve en forma coherente los valores, principios y creencias fundamentales del Proyecto Educativo Adventista	94,6
	77	Ejerce un liderazgo espiritual	92,5
	79	Promueve un estilo de vida saludable coherente con la filosofía educacional adventista	91,5
Gestión pastoral (90,2%)	84	Participa en semanas especiales, retiros espirituales u otro evento evangelístico	95,9
	83	Participa en los cultos diarios	94,9
	81	Muestra una presentación personal de acuerdo con sus responsabilidades profesionales	94,6
	89	Manifiesta rigor y calidad en las tareas emprendidas	92,7
	88	Manifiesta las competencias y la actualización profesional idónea	91,1
	82	Participa del Plan Maestro de Desarrollo Espiritual Institucional	91,0

	90	Toma decisiones de acuerdo con los resultados del monitoreo que realiza de la implementación del Plan Maestro de Desarrollo Espiritual	86,4
	80	Desarrolla un plan sistemático de instrucción bíblica para alumnos, padres y apoderados	80,7
Probidad y lealtad (96,0%)	85	Manifiesta lealtad hacia las políticas institucionales y hacia quienes las implementan	96,2
	86	Manifiesta respeto hacia las políticas institucionales y hacia quienes las implementan	96,0
	87	Manifiesta compromiso hacia las políticas institucionales y hacia quienes las implementan	95,7

*Fuente: Elaboración propia. Estudio estadístico.

Gestión Del Desarrollo Espiritual

La variable de Gestión del Desarrollo Espiritual es valorada con un 92,4 %, 6,8 puntos porcentuales por sobre el promedio de la medición. Esto, es justificado por las propias características que tiene el sistema educativo adventista. Confesional, de corte protestante, adventista y sustentado en una filosofía que tiene sus bases en la Biblia y en los escritos de la educadora Ellen G. De White.

La subvariable con mayor apreciación es Probidad y Lealtad con un 96,0%, siendo la subvariable con mayor apreciación de la medición. Los tres indicadores que conforman la subvariable presentan mediciones altas por sobre el 95%. Esto indica lo ampliamente valorada que es esta subvariable en la dirección escolar en las unidades educativas adventistas. La lealtad, el respeto y el compromiso con las políticas institucionales y con quienes las implementan son apreciados por sobre las capacidades estratégicas y de gestión. Estos tres indicadores evidencian una relación directa entre las cualidades valóricas y éticas del director escolar y la confianza que ellos tienen en el líder directivo, coincidiendo con lo evidenciado en la literatura internacional (Aguilera Vásquez, 2011; Pozner, 2014).

Otro aspecto valorado por los equipos directivos consultados, es la participación directa y activa del director en las actividades y eventos espirituales. Esto demuestra el compromiso del director y coherencia en su liderazgo en el desarrollo espiritual. Coincide, además, con el principio del enfoque directivo pedagógico, el cual requiere no solo la dirección estratégica del director escolar, sino el involucramiento activo de este en las actividades de preparación, implementación y perfeccionamiento de las habilidades docentes, como parte del equipo de trabajo pedagógico (José Weinstein, 2014).

Es interesante resaltar que la subdimensión Liderazgo Espiritual, es apreciada con un 92,9%, siendo la segunda en la escala de valoración de la dimensión. Esta medición coincide con lo registrado en los reglamentos internos del sistema educativo donde se establece que el director es el responsable último y principal de la vida y desarrollo espiritual (IASD, 2015).

El indicador con menor apreciación es “Desarrolla un plan sistemático de instrucción bíblica para alumnos, padres y apoderados” con un 80,7%, lo que demuestra una baja apreciación por parte del equipo directivo. Entonces, se puede concluir que los colaboradores directos del director consideran como importante y deseable este aspecto de la gestión directiva. Aunque el director por sus múltiples tareas y responsabilidades, podría delegar al departamento de capellanía u otro miembro del personal la tarea encomendada, la presencia participativa y permanente del director en el programa de clases bíblicas es considerada importante.

3.2 Análisis de correlaciones.

Tabla 30

Correlación mediante el Rho de Spearman y explicación según el R cuadrado (%) entre las variables

Análisis de correlación	Liderazgo	Gestión del clima organizacional y convivencia escolar	Gestión de recursos y resultados	Gestión de Desarrollo espiritual	Gestión Pedagógica
Liderazgo	1.000	,828**	,785**	,680**	,823**
Gestión del clima organizacional y convivencia escolar	69%	1.000	,755**	,696**	,775**
Gestión de recursos y resultados	62%	57%	1.000	,653**	,791**
Gestión de desarrollo espiritual	46%	48%	43%	1.000	,601**
Gestión Pedagógica	68%	60%	63%	36%	1.000

* Fuente: Análisis estadístico

En la Tabla N° 29, describe la correlación entre las variables de investigación, donde se observa que en primer lugar el Liderazgo se correlaciona muy fuerte con la Gestión del clima organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.828$, $p < 0.01$). Asimismo, se observa que el liderazgo influye en un 69% en la gestión del clima organizacional y convivencia escolar.

Dos aspectos, se resaltan en la Tabla 29: la correlación baja con respecto a las otras, que tiene el Liderazgo con la Gestión de Desarrollo Espiritual (0,68), a pesar que en la Tabla 23, en los niveles de aprecio, esta variable resultó ser la más alta, sin embargo, aquí se observa que es la que menos influencia posee, situación altamente preocupante por la relación que ambas variables debieran tener. El director es considerado en los reglamentos educacionales adventistas y en sus sustentos teóricos como promotor y responsable de la gestión espiritual institucional (Barría, 2010).

Asimismo, se observa en la ilustración N° 2, que la Gestión de Desarrollo Espiritual es la que menos se correlaciona con las demás, evidenciándose una desvinculación preocupante entre

esta variable y las otras. Esto es especialmente complejo, debido a que, en la filosofía de la educación adventista, y como ya se mencionó, la gestión espiritual debe permear todas las áreas de gestión y desarrollo de la escuela. Para subsanar esta situación, se debe elaborar planes y estrategias con el propósito de incrementar la influencia de la Gestión Espiritual en las otras variables. El desarrollo espiritual del estudiante, su formación valórica y el fortalecimiento de su carácter permitirán al alumno desarrollarse como un estudiante hábil en todas áreas de estudio y facultades (Elena White, 2007b, 2009). Es de alta importancia considerar la gestión de desarrollo espiritual como un elemento potenciador y facilitador, punto de partida de la gestión institucional en general (Brasilera, 2004).

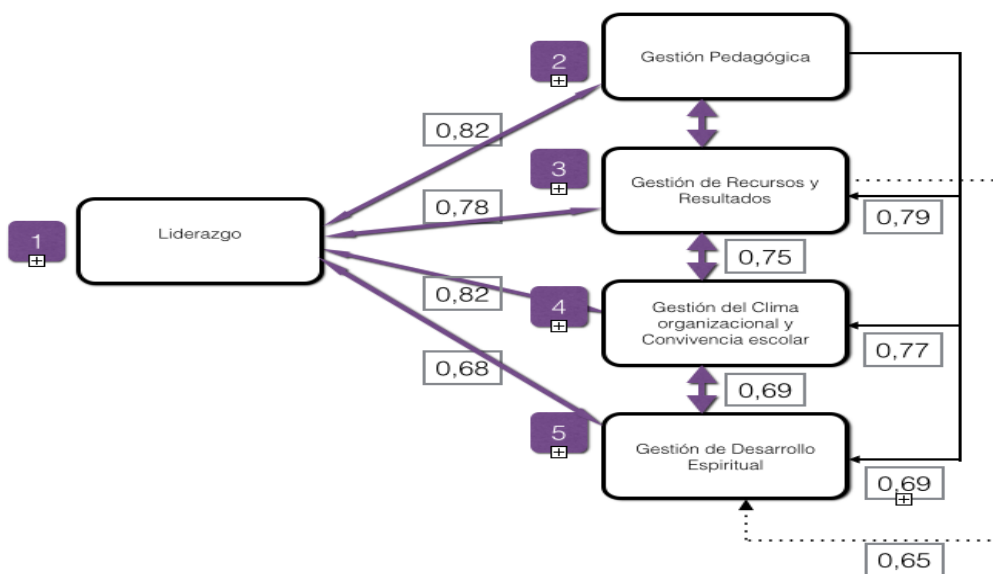


Ilustración 2 Correlación entre Liderazgo, Gestión Pedagógica, Gestión de recursos y resultados, gestión del clima organizacional y convivencia escolar y gestión de desarrollo espiritual

Asimismo, es importante resaltar que se evidencia un alineamiento curricular no adecuado, de tal manera, que lo que se gestiona para el desarrollo espiritual no tiene un tratamiento transversal en las otras variables. Es decir, que algunas de las actividades o procesos espirituales están situadas aisladamente del currículo. La integración curricular con los principios de desarrollo espiritual

podría ayudar a mejorar esta deficiencia y cumplir de esta forma con los principios establecidos en la filosofía de la educación adventista que sostiene que debe existir una relación estrecha entre el desarrollo espiritual y la gestión pedagógica, por ello, actualmente el sistema educativo ha instalado el programa de integración de la fe en la enseñanza. Este busca tratar los contenidos curriculares y la adquisición de habilidades utilizando y aplicando situaciones y elementos bíblicos (Brasilera, 2004; Carvajal, 2007). Esto, es especialmente importante debido a un nexo que se genera y que en esta evaluación no se ha registrado.

El Liderazgo y la Gestión de resultados tiene una relación muy fuerte ($\rho=0.785$, $p<0.01$), y el Liderazgo explica en un 62% la Gestión de resultados, mientras que con la Gestión de desarrollo espiritual existe una correlación moderadamente fuerte ($\rho=0.680$, $p<0.01$), donde el Liderazgo explica en un 46% la Gestión de desarrollo espiritual y finalmente la correlación con la Gestión académica existe una correlación muy fuerte ($\rho=0.823$, $p<0.01$), y la explicación del Liderazgo en la Gestión académica es del 68%.

En segundo lugar, la Gestión del clima organizacional y convivencia escolar se relaciona con la Gestión de resultados de manera directa y altamente significativamente ($\rho=0.755$, $p<0.01$), y la explicación de la variación de la Gestión de los resultados es en un 57% por causa de la Gestión del clima organizacional y convivencia escolar. La Gestión del clima organizacional y convivencia escolar se relaciona con la gestión académica de manera directa y altamente significativa ($\rho=0.775$, $p<0.01$), y se evidencia que la Gestión académica es afectada en un 60% por la Gestión del clima organizacional y convivencia escolar. La Gestión del clima organizacional y convivencia escolar se relaciona con la gestión de Desarrollo Espiritual de manera directa y altamente significativa ($\rho=0.696$, $p<0.01$), y se evidencia que la Gestión de Desarrollo Espiritual es afectada en un 48% por la Gestión del clima organizacional y convivencia escolar.

La Gestión de Recursos y Resultados se relaciona con la gestión de Desarrollo Espiritual de manera directa y altamente significativa ($\rho=0.653$, $p<0.01$), y se evidencia que la Gestión de Desarrollo Espiritual es afectada en un 43% por la Gestión del Resultados. La gestión de Recursos y Resultados se relaciona con la gestión pedagógica de manera directa y altamente significativa ($\rho=0.791$, $p<0.01$), y se evidencia que la Gestión Pedagógica es afectada en un 63% por la Gestión de Recursos y Resultados. La gestión de desarrollo Espiritual se relaciona débilmente con la variable gestión pedagógica ($\rho=0.601$, $p<0.01$), y se evidencia que la Gestión Pedagógica es afectada en un 36% por la Gestión de desarrollo espiritual.

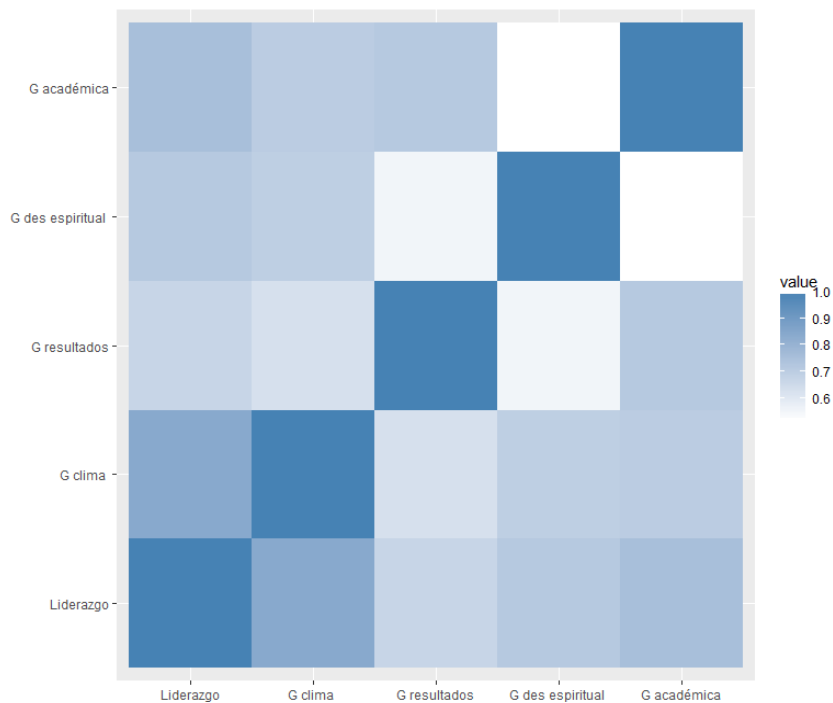


Ilustración 3 Correlación entre variables de estudio

La figura N°1 muestra la correlación entre las variables de estudio. El color azul demuestra una relación directa acercándose a uno, atenuándose al color blanco donde no existe relación. Así se interpreta que:

1. La subvariable Liderazgo se relaciona fuertemente con la subvariable Gestión del Clima Organizacional y convivencia escolar, en segundo lugar, se relaciona con la Gestión Académica (pedagógica); en tercer lugar, con la Gestión de Desarrollo Espiritual y con una débil relación la Gestión de los recursos y resultados.
2. La subvariable de Gestión Académica se relaciona fuertemente con la subvariable de Liderazgo y en segundo lugar con Gestión de recursos y resultados; posteriormente se relaciona débilmente con la subvariable Gestión del Clima Organizacional y convivencia escolar y finalmente y con una débil relación con la subvariable de Gestión de desarrollo espiritual.
3. La subvariable de Gestión de los recursos y resultados se relaciona fuertemente con la subvariable de Gestión Académica (pedagógica); en segundo lugar, se relaciona significativamente con la subvariable Liderazgo y débilmente con las subvariable Gestión del Clima Organizacional y convivencia escolar y Gestión Espiritual respectivamente.
4. La Subvariable de Gestión del Clima Organizacional y convivencia escolar, se relaciona fuertemente con la subvariable de Liderazgo, generándose una relación bidireccional, como lo indica el punto N° 1 de este apartado. En segundo lugar, se relaciona significativamente con la subvariable de Gestión Pedagógica; posteriormente, con la subvariable de Gestión de Desarrollo Espiritual y gestión de resultados y recursos.
5. La subvariable de Gestión de Desarrollo Espiritual se relaciona fuertemente y en primer lugar con la subvariable de Liderazgo, aunque en el registro de evidenciado en punto N° 1, esta subvariable se ubica en tercer lugar. La relación con la Gestión del Clima Organizacional y convivencia escolar es significativa. En un nivel más bajo de relación se

encuentra la gestión de resultados y con relación prácticamente nula se encuentra al subvariable de Gestión de resultados.

Considerando lo descrito en los puntos anteriores se puede concluir que la relación del liderazgo con la Gestión del clima organizacional y convivencia escolar es directa y bidimensional. El ejercicio del liderazgo centrado en la personas, con especial atención a sus necesidades, con altos niveles comunicacionales y amplia capacidad para resolver conflictos, con una administración participativa favorecerá y fortalecerá el desarrollo del clima organizacional y la convivencia escolar (Aguilera Vásquez, 2011; Spillane, 2015). El director exitoso de acuerdo con lo evidenciado en la literatura educativa internacional debe asegurar las condiciones para favorecer el proceso de aprendizaje. Esto conlleva la implementación de un entorno ordenado y que apoye la gestión docente (ChEducaciónile et al., 2015; Robinson, 2009).

Otra relación destacada se genera en las subdimensiones de liderazgo y la gestión pedagógica. Esto es de suma importancia para el sistema educativo adventista, debido al rol facilitador que debe ejercer el director escolar en relación a los aprendizajes y la gestión pedagógica del establecimiento. Este, es el segundo factor de importancia en la mejora de calidad educativa y el aseguramiento de los aprendizajes (Javier, 2015; Pozner, 2014; Robalino, 2015). El director debe organizar la enseñanza y currículo, promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes y establecer metas y expectativas en relación a la gestión pedagógica institucional (M. Chile, 2015a; Pozner, 2014; Robinson, 2009; UNESCO, 2010).

La gestión de los recursos y resultados y su relación con la gestión pedagógica es positiva para la gestión directiva adventista debido a su estrecha relación que es evidenciada en la literatura educativa. Esta, establece el rol de la dirección escolar como gestor, captador y administrador de

recursos en pro del aseguramiento de los aprendizajes y del mejoramiento escolar (Robinson, 2009). La correcta administración de los indicadores de productividad (eficiencia, eficacia), del personal, la captación de recursos y la administración de los recursos y resultados son elementos que facilitarán la correcta implementación y desarrollo del quehacer pedagógico institucional (M. Chile, 2005; M. de E. Perú & UNESCO, 2011b).

La gestión de desarrollo espiritual se relaciona fuertemente con el liderazgo. Esto, debido a la naturaleza de las unidades educativas adventistas. Estas, en su ideario sostienen como labor esencial la preparación académica, humana y espiritual conforme a los principios bíblicos y cristianos (CPB&ACES, 2017), y es el director, el responsable de establecer la metas y expectativas en la comunidad educativa así como el desarrollo espiritual de quienes conforman la escuela. El desarrollo espiritual es un elemento diferenciador y distintivo del sistema educativo adventista y es el encargado de la dirección escolar el responsable de la gestión pastoral, dirección espiritual y de encarnar en su ejercicio valores como la probidad y lealtad en su relación con los alumnos, apoderados, personal y con especial atención a las políticas y representantes de la entidad promotora.

Es importante mencionar que existe una relación débil entre la gestión de Desarrollo espiritual y la gestión pedagógica. Esto, es especialmente interesante porque muestra un desencuentro entre ambas dimensiones en el desarrollo la persona. El ideario de la educación adventista, como mencionamos en el párrafo anterior y en el libro *La Educación*, indica que la verdadera educación busca el desarrollo del ser como persona integral (CPB&ACES, 2017; Elena White, 2009); no separa al ser humano en partes o dimensiones. Establece el crecimiento espiritual y el conocimiento de Dios como base del desarrollo cognitivo y social (Barría, 2010; Reina, 1960; Elena White, 2009), sin embargo, los docentes directivos consultados a través del instrumento

aplicado en la investigación, evidencian una dicotomía entre estas dos áreas de desarrollo de la dirección escolar. Es de especial interés este aspecto debido a la trascendencia de la gestión del director en estas dos dimensiones. No se evidencia una integración de estas dos dimensiones en la gestión directiva escolar, por lo cual el sistema educativo debiera crear e instalar estrategias que vinculen estas dos dimensiones que son prioridad para la agenda educacional de ambos países (gestión pedagógica) y para la entidad promotora (gestión de desarrollo espiritual).

Tabla 31 *Relación entre las subvariables de la variable Liderazgo con las demás variables*

	Subvariables	Gestión del clima organizacional y convivencia escolar	Gestión de recursos y resultados	Gestión de desarrollo espiritual	Gestión Pedagógica
Liderazgo	Administración del cambio	,778**	,747**	,634**	,810**
	Comunicación	,772**	,745**	,673**	,744**
	Delegación de tareas	,737**	,626**	,604**	,679**
	Resolución de conflictos	,640**	,561**	,585**	,514**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla N° 30 evidencia las correlaciones que existen entre las subvariables de liderazgo y las otras variables consideradas en estudio. En esta se destaca una relación altamente significativa entre la subvariable “administración del cambio” y la variable Gestión Pedagógica ($\rho = 0.810$, $p < 0.01$). Asimismo, la administración del cambio se relaciona fuertemente con las variables de Gestión del clima organizacional ($\rho = 0.778$, $p < 0.01$) y convivencia escolar y Gestión de recursos y resultados ($\rho = 0.747$, $p < 0.01$). La relación más baja de la administración del cambio es con la variable de desarrollo espiritual ($\rho = 0.634$, $p < 0.01$), aunque es significativa.

La subvariable de comunicación se relaciona fuertemente en primer lugar con la variable Gestión del clima organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.772$, $p < 0.01$), posteriormente con la gestión de recursos y resultados ($\rho = 0.745$, $p < 0.01$) seguidamente con la variable Gestión pedagógica (ρ

= 0.744, $p < 0.01$) y finalmente, con una relación más baja, pero significativa con la variable de desarrollo espiritual ($\rho = 0.673$, $p < 0.01$).

La tercera subvariable denominada “delegación de tareas” se relaciona fuertemente con la variable Gestión del Clima Organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.737$, $p < 0.01$); en segundo lugar, con la variable gestión pedagógica ($\rho = 0.679$, $p < 0.01$) y posteriormente de forma menos intensa, pero significativa, con las variables de Gestión de recurso y resultados ($\rho = 0.626$, $p < 0.01$) y Gestión desarrollo espiritual ($\rho = 0.604$, $p < 0.01$).

La subvariable de resolución de conflictos es la que presenta más bajas relaciones con las variables en estudio, sin embargo, son significativas. La más fuerte relación se da con la variable de Gestión del clima organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.640$, $p < 0.01$); posteriormente se encuentra la variable de Gestión de desarrollo espiritual ($\rho = 0.585$, $p < 0.01$), Gestión de recursos y resultados ($\rho = 0.561$, $p < 0.01$), y finalmente con el más bajo indicador con la variable Gestión Pedagógica ($\rho = 0.514$, $p < 0.01$).

En la descripción de los resultados registrados en la tabla N° 30 se presentan relaciones muy fuertes y significativas en las subvariables de administración del cambio, comunicación y delegación de tareas con todas las variables de la dirección escolar consideradas en el estudio. La subvariable que presenta menores puntajes en sus relaciones es “resolución de conflictos” especialmente en la gestión de recursos y resultados y gestión pedagógicas. Esto se puede dar condiciones propias de los directores del sistema educativo, pero por generarse a nivel de sistema el investigador concluye que más bien corresponde a la falta de respuestas del director gatillado por las facultades otorgadas por la entidad promotora. Cuando las facultades otorgadas a los directores son limitadas, especialmente en el manejo de los recursos, repercute en áreas tan sensibles como la gestión de los recursos y la gestión pedagógica. Los encargados de la gestión pedagógica exigen de la dirección escolar

respuestas para la correcta implementación de los procesos vinculados al aprendizaje, los cuales, por las facultades entregadas a la dirección escolar, tardan, son limitados o eventualmente no entregados. Es preciso evaluar las facultades entregadas a la dirección escolar en concordancia con la entidad promotora con el objeto de dar respuesta oportuna en estas áreas y favorecer la gestión pedagógica, a través de una administración de recursos fluida y pertinente, de la implementación didáctica estratégica y el seguimiento de estas, por un plan de evaluación de resultados.

Esto se puede implementar e instalar en el sistema educativo adventista y en cada unidad educativa a través de un coordinador pedagógico que represente al promotor y una comisión en la escuela conformada por el director, subdirector académico (Jefe de Unidad Técnico Pedagógico, en el caso de Chile), coordinadores de ciclo, un representante de los docentes, el coordinador pedagógico del promotor y el encargado de finanzas del promotor. Esta comisión evaluará los programas de estudio y su implementación semestralmente o trimestralmente, de acuerdo con el campo misionero o país, y administrará los recursos, estableciendo estándares, cronogramas, inventarios y estrategias.

Tabla 32
Relación entre las dimensiones de la variable gestión pedagógica con las demás variables

	Dimensiones	Liderazgo	Gestión del clima organizacional y convivencia escolar	Gestión de Recursos y resultados	Gestión de desarrollo espiritual
	Administración de recursos académicos	,540**	,496**	,548**	,379**
Gestión Pedagógica	Conocimiento académico	,729**	,675**	,714**	,521**
	Evaluación de resultados	,757**	,729**	,692**	,557**
	Implementación estratégica didáctica	,787**	,753**	,750**	,588**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla N° 31 evidencia las correlaciones que existen entre las subvariables de la variable Gestión Pedagógica y las otras variables consideradas en estudio. La subvariable Administración de recursos académicos, se relaciona fuertemente con la variable Gestión de recursos y resultados ($\rho = 0.548, p < 0.01$); en segundo lugar, se relaciona con la variable Liderazgo ($\rho = 0.540, p < 0.01$) y posteriormente, con la variable Gestión del clima organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.496, p < 0.01$). La relación más baja se da con la variable Gestión de desarrollo espiritual ($\rho = 0.379, p < 0.01$).

La subvariable de Conocimiento Académico se relaciona fuertemente en primer lugar con la variable Liderazgo ($\rho = 0.729, p < 0.01$), posteriormente con la variable de gestión de recursos y resultados ($\rho = 0.714, p < 0.01$), seguidamente se relaciona fuertemente con la variable de Gestión del clima organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.675, p < 0.01$). Finalmente, con una relación más baja, pero significativa con la variable de Gestión de desarrollo espiritual ($\rho = 0.521, p < 0.01$). La tercera subvariable denominada Evaluación de resultados se relaciona fuertemente con la variable Liderazgo ($\rho = 0.757, p < 0.01$); en segundo lugar, con la variable Gestión del clima organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.729, p < 0.01$) y posteriormente de forma menos intensa, pero significativa con las variables de Gestión recursos y resultados ($\rho = 0.692, p < 0.01$) y Gestión de desarrollo espiritual ($\rho = 0.557, p < 0.01$).

La subvariable de Implementación estratégica didáctica presenta fuerte relación con la variable de Liderazgo ($\rho = 0.787, p < 0.01$); posteriormente se encuentra la variable de Gestión del clima organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.753, p < 0.01$), seguidamente la variable de gestión de recursos y resultados ($\rho = 0.750, p < 0.01$), y finalmente, con una relación significativa con la variable Gestión de desarrollo espiritual ($\rho = 0.588, p < 0.01$).

En el análisis anteriormente registrado de la tabla N° 31 es interesante mencionar que tres de las cuatros subvariables (conocimiento estratégico, evaluación de resultados e implementación estratégica) presentan una relación muy fuerte y significativa con la variable de liderazgo, esto coincide con los planteamientos de la literatura educativa y los desafíos que enfrenta la dirección escolar. Un liderazgo directivo centrado en el desarrollo pedagógico (Acosta & Muñoz, 2007; Freire & Miranda, 2014; Fuentes Cintron, 2011; Pozner, 2014; José Weinstein, 2014), por lo que el investigador concluye que la dirección escolar en el sistema educativo adventista está alineado con los retos que se han asignado a la dirección escolar.

Otro aspecto destacable es la relación significativa que las tres subvariables mencionadas en el párrafo anterior tienen con las variables de Gestión del clima organizacional y convivencia escolar, y Gestión de recursos y resultados. Esto evidencia el aseguramiento y generación de condiciones para el desarrollo pedagógico, a través de la promoción de un ambiente de colaboración, la gestión de redes de apoyo como complementación y extensión del trabajo desarrollado por la institución en favor de más y mejores aprendizajes, la promoción de valores institucionales, y la vinculación de la institución y sus actores con el medio, favoreciendo en el alumnado y los docentes la aplicación de sus aprendizajes a través de la inserción en la sociedad y sus actores. Por otro lado, la gestión de recursos y resultados al relacionarse fuerte y significativamente con las subvariables de conocimiento estratégico, evaluación de resultados e implementación estratégica, evidencia un claro enfoque centrado en los aprendizajes a través de la correcta administración de indicadores de productividad, eficiencia y eficacia. La administración del personal y asignación de recursos considerando el desarrollo de los aprendizajes como eje articulador se evidencia en la relación significativa, lo que muestra la centralidad del desarrollo pedagógico en la gestión directiva del sistema adventista de educación.

Además, es preocupante lo evidenciado en la relación de las cuatro subvariables y la gestión de desarrollo espiritual. La relación muestra ser significativa, pero las mediciones son las más bajas. Esto puede explicarse por las dimensiones que conforman la gestión de desarrollo espiritual. Estas muestran una clara desvinculación con los procesos vinculados al aprendizaje y al desarrollo pedagógico institucional, evidenciando un vacío en los requerimientos que el sistema le adjudica a quien ejerce el cargo de director escolar, debido a que, en la filosofía de la educación adventista, deben darse los aprendizajes a través de lecciones aplicadas de carácter espiritual con centralidad de la biblia en el proceso pedagógico. Para ello, el director de escuela debe poseer conocimientos académicos y de implementación estratégica didáctica donde se vinculen ambas dimensiones (variables). El seguimiento del proceso pedagógico debe garantizar el estrecho lazo entre la gestión de los aprendizajes a través de las aplicaciones bíblicas, morales y éticas. Establecer un programa de articulación del quehacer pedagógico es indispensable para subsanar esta deficiencia, a través de una comisión evaluadora y capacitadora de los docentes y encargados de la gestión pedagógica. Sin perjuicio de lo anterior, esta diferencia se dé por las faltas de una propuesta pedagógica propia, debido a que, en el caso de ambos países, el sistema educativo ha implementado los planes y programas de los ministerios de educación respectivos, adicionando el programa denominado Integración de la fe en la enseñanza (IFE). Este último no tiene seguimiento constante desde la dirección o supervisión académica y queda generalmente al arbitrio del docente de aula. Debido a esto, se propone establecer una propuesta propia, bíblica y de acuerdo con el ideario establecido en la filosofía de la educación adventista que articule los requerimientos del programa educativo.

Tabla 33

Relación entre las dimensiones de la variable gestión de resultados con las demás variables

Variables		Liderazgo	Gestión del clima organizacional y convivencia escolar	Gestión de desarrollo espiritual	Gestión Pedagógica
Gestión de recursos y resultados	Administración de indicadores de productividad, eficiencia y eficacia	,713**	,703**	,607**	,720**
	Administración del personal	,769**	,714**	,618**	,761**
	Captación de recursos	,683**	,666**	,572**	,689**
	Organización de recursos / resultados	,733**	,698**	,653**	,736**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla N° 32 evidencia las correlaciones que existen entre las subvariables de la variable Gestión de recursos y resultados y las otras variables consideradas en estudio. La subvariable Administración de indicadores de productividad, eficiencia y eficacia, se relaciona fuertemente con la variable Gestión Pedagógica ($\rho = 0.720$, $p < 0.01$), en segundo lugar, se relaciona con la variable Liderazgo ($\rho = 0.725$, $p < 0.01$) y posteriormente, con la variable Gestión del clima organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.703$, $p < 0.01$). La relación más baja se da con la variable Gestión de desarrollo espiritual, aunque es significativa ($\rho = 0.607$, $p < 0.01$)

La subvariable de Administración de personal se relaciona fuertemente en primer lugar con la variable Liderazgo ($\rho = 0.769$, $p < 0.01$), posteriormente con la variable de gestión pedagógica ($\rho = 0.761$, $p < 0.01$), seguidamente se relaciona fuertemente con la variable de Gestión del clima organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.714$, $p < 0.01$). Finalmente, con una relación más baja, pero significativa con la variable de Gestión de desarrollo espiritual ($\rho = 0.618$, $p < 0.01$).

La tercera subvariable denominada “captación de recursos” se relaciona fuertemente con la variable Gestión Pedagógica ($\rho = 0.689$, $p < 0.01$); en segundo lugar, con la variable Liderazgo ($\rho = 0.683$, $p < 0.01$) y posteriormente de forma menos intensa, pero significativa con las variables

de Gestión del clima organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.666$, $p < 0.01$) y Gestión de desarrollo espiritual ($\rho = 0.572$, $p < 0.01$).

La subvariable de organización de recursos / resultados presenta fuerte relación con la variable de Gestión pedagógica ($\rho = 0.736$, $p < 0.01$); posteriormente se encuentra la variable de Liderazgo ($\rho = 0.733$, $p < 0.01$), seguidamente la variable de Gestión del clima organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.698$, $p < 0.01$), y finalmente con el más bajo indicador con la variable Gestión de desarrollo espiritual ($\rho = 0.653$, $p < 0.01$).

En el análisis anteriormente registrado de la tabla N° 32 evidencia relaciones muy fuertes en todas las subvariables y con todas las variables, excepto la subvariable de Captación de recursos que presenta bajas, pero significativas mediciones con todas las variables. Con relación a la variable Gestión de desarrollo espiritual se presenta la más baja relación, aunque significativa. Esta situación puede generarse debido a que en el caso de Chile y Perú la captación de recursos solo se realiza a través de organismos internos, dejando de lado un programa institucional. Para subsanar esta situación es necesario establecer un programa permanente de captación de recursos, capacitando a los directores escolares y/o generando un departamento que se encargue de esta tarea. Este departamento debe estar instalado, idealmente, en cada unidad educativa, no excluyendo su instalación a nivel de asociación o fundación educativa. Los recursos que se pueden captar principalmente están asociados a las leyes de donaciones vigentes en cada país, fondos concursables orientados a cultura, educación, deportes, artes, innovación, tecnología, música, etc., y donadores particulares asociados. Los resultados de la instalación e implementación del programa de captación de recursos, se da a mediano plazo, por lo que la entidad promotora deberá adjudicar fondos para su funcionamiento hasta que este se auto sostenga y genere los recursos para financiar proyectos en todas las áreas de desarrollo institucional.

Tabla 34

Relación entre las subvariables de la Variable Gestión del clima organizacional y convivencia escolar y las demás variables

Variables		Liderazgo	Gestión de recursos y resultados	Gestión de desarrollo espiritual	Gestión Pedagógica
Gestión del Clima Organizacional y la Convivencia Escolar	Gestión redes de apoyo	,811**	,725**	,643**	,720**
	Promoción ambiente de colaboración	,710**	,663**	,588**	,721**
	Promoción de valores	,672**	,559**	,652**	,611**
	Vinculación con el medio	,664**	,670**	,600**	,685**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla N° 33 evidencia las correlaciones que existen entre las subvariables de la variable gestión del Clima Organizacional y la convivencia escolar y las otras variables consideradas en estudio. La subvariable Gestión redes de apoyo, se relaciona fuertemente con la variable Liderazgo ($\rho = 0.811$, $p < 0.01$), en segundo lugar, se relaciona con la variable Gestión de recursos y resultados ($\rho = 0.725$, $p < 0.01$) y posteriormente, con la variable Gestión Pedagógica ($\rho = 0.720$, $p < 0.01$). La relación más baja se da con la variable Gestión de desarrollo espiritual, aunque es significativa ($\rho = 0.643$, $p < 0.01$)

La subvariable de Promoción ambiente de colaboración se relaciona fuertemente en primer lugar con la variable Gestión Pedagógica ($\rho = 0.721$, $p < 0.01$), posteriormente con la Liderazgo ($\rho = 0.710$, $p < 0.01$), seguidamente con la variable Gestión de recursos y resultados ($\rho = 0.663$, $p < 0.01$), y finalmente, con una relación más baja, pero significativa con la variable de Gestión de desarrollo espiritual ($\rho = 0.588$, $p < 0.01$).

La tercera subvariable denominada “Promoción de valores” se relaciona fuertemente con la variable Liderazgo ($\rho = 0.672$, $p < 0.01$), en segundo lugar, con la variable Gestión de desarrollo espiritual ($\rho = 0.652$, $p < 0.01$) y posteriormente de forma menos intensa, pero significativa con

las variables de Gestión pedagógica ($\rho = 0.611$, $p < 0.01$) y Gestión de recursos y resultados ($\rho = 0.559$, $p < 0.01$).

La subvariable de vinculación con el medio presenta fuerte relación con la variable de Gestión pedagógica ($\rho = 0.685$, $p < 0.01$); posteriormente se encuentra la variable de Gestión de recursos y resultados ($\rho = 0.670$, $p < 0.01$), Liderazgo ($\rho = 0.561$, $p < 0.01$), y finalmente con el más bajo indicador con la variable Gestión de desarrollo espiritual ($\rho = 0.600$, $p < 0.01$).

En el análisis de la tabla N° 31 evidencia una relación muy fuerte y significativa entre las subvariables de Gestión del clima organizacional y convivencia escolar y las otras variables consideradas en este estudio. No obstante, la relación más baja está dada por la subvariable “Promoción de valores” y su relación con la variable “Gestión de recursos y resultados”, lo que indica que en un área técnica como la administración de recursos y resultados la dirección escolar no muestra explícitamente la promoción de los valores institucionales. Esto es especialmente preocupante, debido a que en áreas tan importantes como la administración del personal, organización de recursos y/o resultados, captación de recursos y en la administración de indicadores de productividad, eficiencia y eficacia, los equipos colaboradores del director escolar debieran evidenciar la promoción de valores como la honestidad, transparencia, prolijidad, responsabilidad entre otros, generando confianza de sus colaboradores y de la comunidad escolar en general. Para fortalecer la gestión del director de la escuela en la promoción de valores en la gestión de recursos y resultados, es necesario establecer la cultura de transparencia, equilibrio y rendición de cuentas, para ello se propone:

1. Formación y empoderamiento de comisiones de ética de funcionamiento permanente, con facultades y gestión autónoma (Salsas & Murillo, 2011). Estas se presentan como entes fiscalizadores y de consulta permanente a la administración del colegio y de la entidad

promotora, pudiendo exigir informes de gestión, estados de avance de proyectos y rendiciones de cuentas en lo financiero, administrativo y eclesiástico.

2. Rendición de cuentas de la gestión institucional y directiva. Estas rendiciones deben calendarizarse y establecerse por reglamento poniendo especial énfasis en las recepciones, entregas de cargo y cierres de períodos o proyectos. Se debe establecer un protocolo indicando las condiciones e ítems mínimos y máximos a considerar en dichas rendiciones (Jiménez Tello, 2008). En estas instancias deben estar presentes los miembros de los diferentes estamentos de la unidad educativa y un árbitro quien representará al promotor, regulará y dirigirá el evento de rendición, pudiendo solicitar antecedentes adicionales y proponer medidas administrativas para los administradores salientes
3. Aplicación de medidas administrativas reales en base a resultados de informes o investigaciones profesionales de la gestión realizada por las autoridades salientes o en ejercicio pleno del cargo. Estas deben ser propuestas por los árbitros de entrega de cargo, por comisiones de ética o por las propias juntas directivas de campo.
4. Establecer políticas claras de control de la corrupción y valores institucionales. Crear políticas propias elaboradas y consensuadas por comisiones multidisciplinarias y transversales que controlen y promuevan el ejercicio transparente de la gestión a través de valores propuestos institucionalmente.

Tabla 35

Relación entre las subvariables de la variables Gestión de desarrollo espiritual y las demás variables

	Subvariables	Liderazgo	Gestión del clima organizacional y convivencia escolar	Gestión de recursos y resultados	Gestión Pedagógica
Gestión de desarrollo espiritual	Dirección espiritual	,442**	,474**	,427**	,387**
	Gestión pastoral	,672**	,695**	,649**	,608**
	Probidad y lealtad	,495**	,426**	,378**	,355**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla N° 34 evidencia las correlaciones que existen entre las subvariables de la variable Gestión de desarrollo espiritual y las otras variables consideradas en estudio. Téngase en cuenta que dicha variable y sus subvariables presentan las más bajas relaciones de todas las variables en estudio.

La subvariable Dirección espiritual, se relaciona significativamente con la variable Gestión del clima organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.474$, $p < 0.01$), en segundo lugar, se relaciona con la variable Liderazgo ($\rho = 0.442$, $p < 0.01$) y posteriormente, con la variable Gestión de recursos y resultados ($\rho = 0.427$, $p < 0.01$). La relación más baja se da con la variable Gestión pedagógica ($\rho = 0.387$, $p < 0.01$)

La subvariable de Gestión Pastoral se relaciona fuertemente en primer lugar con la variable de gestión del clima organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.695$, $p < 0.01$), posteriormente con la variable de Liderazgo ($\rho = 0.672$, $p < 0.01$), seguidamente se relaciona fuertemente con la variable de Gestión recursos y resultados ($\rho = 0.649$, $p < 0.01$). Finalmente, con una relación más baja, pero significativa con la variable de Gestión Pedagógica ($\rho = 0.608$, $p < 0.01$).

La tercera subvariable denominada “Probidad y Lealtad” se relaciona fuertemente con la variable Liderazgo ($\rho = 0.495$, $p < 0.01$), en segundo lugar, con la variable Gestión del clima

organizacional y convivencia escolar ($\rho = 0.426$, $p < 0.01$), posteriormente de forma menos intensa, pero significativa con las variables de Gestión recursos y resultados ($\rho = 0.378$, $p < 0.01$) y Gestión Pedagógica ($\rho = 0.555$, $p < 0.01$).

Como hemos descrito en la tabla N°34, la subvariable denominada Gestión Pastoral es la que presenta relaciones más fuertes y significativas con las otras variables asociadas con la dirección escolar. Esta, se manifiesta mayormente a través de su participación en las actividades de corte espiritual, manifestando altos índices de compromiso, profesionalismo y efectividad. Sin embargo, en las subvariables de “Dirección espiritual” y “Probidad y Lealtad” las relaciones con todas las variables son significativas pero débiles.

En relación con la subvariable de “dirección espiritual” y su baja relación con las variables, concuerda con el análisis de la tabla N° 33, en referencia a la promoción de valores, pero en este caso el director es el responsable de promover los valores institucionales en todos los ámbitos del quehacer institucional, a través del ejercicio del liderazgo espiritual y de la filosofía de la educación adventista, situación que es preocupante para su baja relación.

En el caso de la subvariable de Probidad y Lealtad presenta bajas relaciones con las todas las variables específicamente en la variable de gestión pedagógica y de gestión de recursos y resultados. Esto evidencia la baja relación que perciben los equipos directivos entre estas dos áreas, donde se consideran las actitudes de respeto, lealtad y compromiso para con las políticas institucionales y quienes las implementan.

Estas situaciones explican la baja relación que la variable de Gestión de desarrollo espiritual presenta en las tablas y la ilustración, respectivas. Esto es del todo preocupante, debido a las características propias de los colegios adventistas. Estos son confesionales, de corte

protestante y con una propuesta educacional basada en premisas religiosas. De acuerdo con su sostén bibliográfico, la dimensión (variable) religiosa debe permear todas las otras dimensiones de forma explícita como implícita, por lo tanto, para fortalecer estas relaciones es necesario:

1. Elaborar el Plan Maestro de desarrollo espiritual integrando a actores que representen a todos los estamentos de la unidad educativa y de los organismos vinculados a esta. Posteriormente, socializarlo con todos los actores de la escuela.
2. Establecer una comisión de desarrollo espiritual encargada de planificar, organizar, controlar y evaluar la vinculación del área espiritual en todos los ámbitos del desarrollo escolar y administrativo.
3. Desvincular, en el caso chileno, los colegios de la dependencia del estado. Establecer un mecanismo de financiamiento independiente de la subvención que reciben del estado, para establecer un modelo educativo propio, que se ajuste a las características de sus bases filosóficas.
4. Generar e instalar un plan de fortalecimiento de la identidad institucional a través de programas y proyectos dirigidos a los diferentes actores de la comunidad educativa.
5. Reestructurar la propuesta educativa de los colegios y escuelas, volviendo a la propuesta original y adecuando los planes y programas del ministerio de educación de cada país, respetando los estadios de aprendizaje de los alumnos e instalando las prácticas y agentes mencionados en las bases bíblicas mencionadas en el marco teórico.
6. Crear e instalar las pastorales institucionales. Comisiones encargadas de ejecutar los planes misioneros institucionales vinculando a los distritos pastorales en los cuales se encuentra inserto el colegio o escuela. Esta comisión está conformada por los representantes de las actividades espirituales y los pastores de los distritos.

3.3 Elaboración del modelo de Liderazgo directivo escolar para el sistema educativo adventista en Perú y Chile.

Con el objeto de elaborar el modelo de dirección escolar se ha diseñado la ilustración N° 4, que evidencia el proceso a seguir. Este considera tres etapas en las que se identificará, integrará y sistematizará las dimensiones, competencias, funciones y formación que considera la dirección escolar para el sistema educativo adventista.

Diseño de la construcción del modelo de Liderazgo directivo escolar para el sistema educativo adventista en Perú y Chile							
1ª Etapa	Sistematización Competencias y funciones Dirección escolar	Identificación competencias , funciones y facultades de la dirección escolar en Marcos para la dirección en Chile	2ª Etapa	Integración competencias , funciones y facultades de marcos normativos de la dirección escolar de Perú y Chile, y los datos pesquisados de la realidad actual del sistema educativo adventista	Integración de competencias , funciones y facultades de la dirección escolar	3ª Etapa	Definición y priorización de competencias, funciones y facultades
		Identificación competencias , funciones y facultades de la dirección escolar en Marcos para la dirección en Perú			Estructurar en formato común las competencias , funciones y facultades de las fuentes identificadas en etapa N° 1		Definición de conocimientos profesionales de acuerdo con entrevistas a directores y administradores del sistema educativo adventista
		Identificación competencias , funciones y facultades de la Dirección Escolar en el sistema educativo adventista , mediante aplicación de instrumento			Integrar información entrevistas a directores y administradores del sistema educativo adventista de Perú y Chile		Definición desafíos del cargo de acuerdo con entrevistas a directores y administradores del sistema educativo adventista
					Elaboración del Modelo de Dirección Escolar para el sistema educativo adventista		

Ilustración 4 Diseño construcción modelo de Liderazgo directivo escolar para el sistema educativo adventista en Perú y Chile

Siguiendo la etapa N° 1 considerada en la ilustración N° 4 se confeccionó la tabla N° 35, que considera las dimensiones establecidas en los marcos para la buena dirección de Perú, Chile, la literatura internacional y las dimensiones consideradas en el instrumento.

Tabla 36
Identificación de las dimensiones de Dirección Escolar

Sudamérica	Ecuador	Perú	Chile 1	Chile 2	IASD cuestionario
Gestión estratégica y de resultados	Liderazgo		Liderazgo	Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	Liderazgo
Gestión pedagógica	Gestión pedagógica	Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes	Gestión pedagógica	Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje	Gestión pedagógica
Generación de condiciones organizacionales		Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes		Desarrollando las capacidades profesionales	Gestión de Desarrollo Espiritual
Gestión administrativa y de recursos	Gestión del talento humano y recursos		Gestión de Recursos	Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	Gestión de Recursos y Resultados
Gestión de la convivencia y participación	Clima organizacional y convivencia		Gestión del Clima Organizacional y convivencia escolar	Gestionando la convivencia ^[1] y la participación de la comunidad escolar	Gestión del Clima Organizacional y convivencia escolar

*Fuente: Elaboración Propia. Extraído Marco para la buena dirección, Marco para la dirección y liderazgo educativo (Chile), Marco del buen desempeño del directivo (Perú), instrumento evaluación de la dirección escolar adventista y “El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región”.

Las diferentes fuentes muestran amplias coincidencias en la denominación de las dimensiones que conforman la estructura de la dirección escolar en diversos países de la región. Aunque existen diferentes formas de llamarlas, en sus contenidos coinciden. Por lo tanto, el investigador considera cuatro dimensiones de los marcos consultados y una de carácter identificadorio del sistema educativo adventista, denominándolas arbitrariamente. Estas son:

- a. Liderazgo y gestión estratégica

- b. Gestión pedagógica y mejora de los aprendizajes.
- c. Gestión de condiciones organizacionales, recursos y resultados.
- d. Gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar, y
- e. Gestión de Desarrollo Espiritual.

Cabe señalar que, por las apreciaciones obtenidas en la aplicación del cuestionario, en el análisis estadístico y el respaldo de la filosofía de la educación adventista, la dimensión (variable) de Gestión del Desarrollo Espiritual engloba el desarrollo institucional, considerando todas sus dimensiones.

Competencias del modelo

En relación con las competencias se ha considerado las establecidas en el Manual de la buena dirección de Perú y el marco para la buena dirección de Chile a través de la Guía metodológica para la elaboración del perfil de cargo de Director de Establecimiento Educacional. Es por ello, para identificarlas y posteriormente integrarlas se ha confeccionado la tabla N° 37, evidenciando las competencias de ambos manuales y de las consideradas en las entrevistas realizadas a los directores del sistema educativo de ambos países.

Tabla 37
Integración de competencias

Marco del buen desempeño del directivo: Perú	Guía metodológica para el elaboración del perfil de cargo de Director de Establecimiento Educativo: Chile	Captadas entrevista directores IASD
Conduce la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizaje.	Promover una visión estratégica compartida	Gestionar la relación con la comunidad y el entorno
Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes; así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.	Desarrollar las capacidades profesionales	Representar el colegio en su calidad de miembro de la dirección
Favorece las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes, gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros, así como previniendo riesgos.	Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje	Definir y difundir el PEI y la Planificación estratégica del establecimiento
Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de rendición de cuentas en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes.	Gestionar la convivencia, participación de la comunidad escolar y gestión de redes	Gestionar el clima organizacional y la convivencia
Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con las y los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua, orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje.	Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar	Coordinar y promover el desarrollo profesional del cuerpo docente
Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje.		Adaptación al cambio
		Monitorear y evaluar las metas y

	objetivos del establecimiento
	Compromiso ético-social
	Liderazgo (Promover una visión estratégica compartida)

*Fuente: Elaboración propia, extraído del Marco del buen desempeño directivo del Perú y de la Guía Metodológica para la elaboración del perfil de cargo del director de establecimiento educacional, Chile.

Como se evidencia en la tabla N° 36 las competencias consideradas en el Marco para el buen desempeño directivo del Perú, están vinculadas directamente al desarrollo pedagógico y curricular, evidenciando el enfoque y facultades que tiene la dirección escolar en el país. Por otro lado, las competencias consideradas en las otras dos fuentes son generales. Para la obtención de las competencias, se integrarán las que otorgan las fuentes y entregan las entrevistas con los administradores y directores de las asociaciones educativas en ambos países.

Las competencias propuestas son:

- a. Liderar estratégicamente la institución a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizaje a través del desarrollo y fortalecimiento espiritual de todos los actores del colegio. (LIDERAZGO)
- b. Liderar los procesos de enseñanza aprendizaje, gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros, así como previniendo riesgos
- c. Gestionar la convivencia, participación de la comunidad escolar y redes de colaboración.
- d. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar integrando a los diferentes actores de la comunidad educativa, transformándola en comunidad de aprendizaje.

- e. Liderar espiritualmente la escuela o colegio, desarrollando en los miembros de la comunidad educativa el sentido de misión y como eje articulador de todos los quehaceres institucionales.

Funciones del Modelo

Las funciones o estándares esperados de la dirección escolar para el sistema educativo adventista, se derivan de las dimensiones mencionadas en apartado anterior. Se seleccionaron considerando las apreciaciones obtenidas en la aplicación de los instrumentos a los equipos de directivos de las asociaciones educativas de ambos países y comparadas con las recabadas a través de las entrevistas realizadas a los directores de colegio y de asociaciones educativas, descartando las de menor apreciación. Se detallan en las tablas N° 37, 38, 39, 40 y 41:

Tabla 38
Funciones de la dimensión Liderazgo y gestión estratégica

Funciones
Confecciona con el equipo directivo el cronograma anual
Establece con el equipo directivo las metas y objetivos estratégicos
Implementa estrategias de trabajo en equipo para la planificación
Sociabiliza el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con los diferentes estamentos de la comunidad escolar
Implementa las políticas emanadas de los organismos gubernamentales y superiores
Estimula la participación de los distintos estamentos escolares en las actividades del colegio
Implementa estrategias de trabajo en equipo para la ejecución de las tareas.
Facilita la participación del personal para que lo planificado suceda
Orienta a los miembros del equipo directivo en sus funciones profesionales
Orienta a los apoderados en la búsqueda de soluciones a los problemas educacionales de sus hijos
Estimula los cambios con el fin de alcanzar un mejoramiento académico
Establece un nivel comunicacional que permite ser entendido por los diferentes actores del sistema escolar
Demuestra habilidad para escuchar en forma participativa a los diferentes actores del sistema escolar
Maneja los conflictos que se producen al interior de la Unidad Educativa

Utiliza el conocimiento de las diferencias individuales del personal en forma discrecional

Realiza acompañamiento hacia sus colaboradores

Informa a sus colaboradores la descripción que corresponde al cargo y función de cada uno de ellos

Realiza el seguimiento de las metas y objetivos del establecimiento

Controla el cumplimiento de funciones del Equipo Directivo

Monitorea el cumplimiento de las funciones de los docentes y asistentes de la educación

Representa al colegio ante organismos denominacionales y externos

Da cuenta pública de su gestión

Se involucra en las acciones escolares cotidianas

Realiza evaluación al personal

Establece acuerdos con el personal con respecto a los resultados de la evaluación de desempeño

Establece acciones de mejoramiento sobre la base de los resultados de las evaluaciones

Realiza con los diferentes estamentos del colegio un análisis reflexivo de los aciertos y fracasos de las metas logradas

Admite la participación de los docentes en los procesos de decisión

Toma decisiones habiendo tenido en consideración los procesos de supervisión, control y evaluación

Toma decisiones habiendo tenido en consideración los procedimientos establecidos

*Fuente: Elaboración Propia. Extraído Marco para la buena dirección, Marco para la dirección y liderazgo educativo (Chile), Marco del buen desempeño del directivo (Perú), instrumento evaluación de la dirección escolar adventista (SEA).

Tabla 39

Funciones de la dimensión Gestión pedagógica y mejora de los aprendizajes

Funciones

Ofrece oportunidades de capacitación y perfeccionamiento al personal del colegio

Ejerce un liderazgo académico en aspectos técnico pedagógico

Orienta con respecto a las políticas y normativas institucionales y del Ministerio de Educación

Realiza un seguimiento del trabajo pedagógico del docente

Recoge antecedentes para la toma de decisiones con respecto a los logros educacionales

Toma decisiones oportunas de acuerdo con los resultados del monitoreo que realiza de la implementación del Plan de Mejoramiento

*Fuente: Elaboración Propia. Extraído Marco para la buena dirección, Marco para la dirección y liderazgo educativo (Chile), Marco del buen desempeño del directivo (Perú), instrumento evaluación de la dirección escolar adventista y entrevistas a directores de escuelas y asociaciones educativas (SEA).

Tabla 40

Funciones de la dimensión Gestión de condiciones organizacionales, recursos y resultados

Funciones
Propone al sostenedor planes de mejoramiento de la infraestructura
Propone al sostenedor necesidades de equipamiento
Prioriza necesidades del establecimiento
Realiza gastos priorizados en función del presupuesto
Asigna los espacios e instalaciones con criterio pedagógico
Propone con su Equipo Directivo el personal nuevo que requiere la unidad educativa
Gestiona con su Equipo Directivo la carga horaria docente del año
Gestiona con su Equipo Directivo el personal proyectado para el año
Mantiene al día y bajo custodia la documentación legal y oficial de la unidad educativa
Realiza una gestión financiera transparente
Sigue las políticas del Sostenedor respecto del manejo y custodia de los dineros
Gestiona el plan de mantención de la infraestructura y espacios físicos del establecimiento
Gestiona las necesidades de recursos didácticos e insumos educacionales
Prioriza los recursos en función del Proyecto Educativo Institucional.
Desarrolla iniciativas para la obtención de recursos adicionales
Realiza una gestión del personal orientada a la efectividad de los resultados
Realiza un seguimiento periódico del plan de metas institucionales en función del presupuesto.
Asegura las condiciones de seguridad e higiene para los alumnos y trabajadores
<u>Toma decisiones en base a los reportes periódicos del presupuesto y resultados financieros</u>

*Fuente: Elaboración Propia. Extraído Marco para la buena dirección, Marco para la dirección y liderazgo educativo (Chile), Marco del buen desempeño del directivo (Perú), instrumento evaluación de la dirección escolar adventista y entrevistas a directores de escuelas y asociaciones educativas (SEA).

Tabla 41

Funciones de la dimensión Gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar

Funciones
Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y Equipo Directivo
Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y Docentes
Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y Asistentes de la Educación
Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y alumnos
Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y apoderados
Maneja situaciones de conflicto entre los docentes
Maneja situaciones de conflicto entre apoderados y miembros de la unidad educativa
Maneja situaciones de conflicto entre el equipo directivo y el cuerpo docente
Maneja situaciones de conflicto entre docentes y alumnos
Promueve un clima de confianza para el logro de las metas institucionales
Se relaciona con sus alumnos demostrando interés integral en la persona
Se relaciona con sus apoderados demostrando interés integral en la persona
Se relaciona con sus docentes demostrando interés integral en la persona
Se relaciona con los asistentes de la educación demostrando interés integral en la persona

Realiza actividades que favorecen un clima organizacional óptimo
 Socializa con el personal en diversas actividades recreativas y sociales
 Promueve un clima de colaboración y cooperación
 Consigue apoyo de la comunidad adventista para el mejoramiento de la calidad de la educación
 Establece redes de contacto con la comunidad y el entorno
 Consigue apoyo de las redes externas para el mejoramiento de la calidad de la educación
 Promueve las políticas institucionales utilizando variadas estrategias comunicacionales

*Fuente: Elaboración Propia. Extraído Marco para la buena dirección, Marco para la dirección y liderazgo educativo (Chile), Marco del buen desempeño del directivo (Perú), instrumento evaluación de la dirección escolar adventista y entrevistas a directores de escuelas y asociaciones educativas (SEA).

Tabla 42

Funciones de la dimensión Gestión del Desarrollo Espiritual

Funciones

Ejerce un liderazgo espiritual
 Promueve en forma coherente los valores, principios y creencias fundamentales del Proyecto Educativo Adventista
 Promueve un estilo de vida saludable coherente con la filosofía educacional adventista
 Visita a sus alumnos y apoderados en función de un objetivo integral académico-misionero
 Visita a su personal en función de un objetivo integral profesional/ espiritual
 Desarrolla un plan sistemático de instrucción bíblica para alumnos, padres y apoderados
 Muestra una presentación personal de acuerdo con sus responsabilidades profesionales
 Desarrolla un plan sistemático de oración
 Desarrolla un plan sistemático de estudio de la biblia y lecturas devocionales
 Participa del Plan Maestro de Desarrollo Espiritual Institucional
 Participa en los cultos diarios del personal
 Participa en semanas especiales, retiros espirituales u otro evento evangelístico
 Manifiesta lealtad, respeto y compromiso hacia las políticas institucionales y sus promotores.
 Manifiesta rigor y calidad en las tareas emprendidas
 Toma decisiones de acuerdo con los resultados del monitoreo que realiza de la implementación del Plan Maestro de Desarrollo

*Fuente: Elaboración Propia. Extraído Marco para la buena dirección, Marco para la dirección y liderazgo educativo (Chile), Marco del buen desempeño del directivo (Perú), instrumento evaluación de la dirección escolar adventista y entrevistas a directores de escuelas y asociaciones educativas (SEA).

Requisitos de formación de directores escolares del Modelo

En relación la formación (pre servicio) que requieren los directores escolares para el sistema educativo adventista, el investigador obtuvo la información de la literatura internacional y de la información recabada en las entrevistas que se realizaron a los directores de colegios y a los directores de educación de las asociaciones educativas, junto a lo evidenciado en el Marco del

Buen desempeño directivo del Perú y el Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores y de la Guía Metodológica para la elaboración del perfil de cargo del director de establecimiento educacional, Chile . Tal como lo evidencia la tabla N° 42.

Tabla 43
Integración líneas de formación de directores escolares

Marco del buen desempeño directivo del Perú	Guía Metodológica para la elaboración del perfil de cargo del director de establecimiento educacional	Entrevistas directores y administradores y asociaciones educativas
Desarrollo personal y profesional	Liderazgo escolar	Liderazgo escolar con enfoque pedagógico y administración de recursos.
Políticas de gestión escolar y liderazgo pedagógico	Inclusión y Equidad	Modelo educativo adventista, cosmovisión.
Compromisos e indicadores de Gestión Escolar	Mejoramiento y cambio escolar	Gestión educativa, evaluación, currículo y planes estudios.
Plan Anual de Trabajo	Currículum	Gestión de organizaciones, gestión de procesos, habilidades blandas.
Pregrado Docencia	Evaluación	Competencias profesionales y personales.
	Prácticas de enseñanza-aprendizaje	Gestión financiera y desarrollo del talento humano.
	Desarrollo Profesional	
	Políticas nacionales de educación, normativa nacional y local	La escuela como formador de misioneros.
	Gestión de proyectos	

*Fuente: Elaboración Propia. Extraído Marco para la buena dirección, Guía metodológica para la elaboración del perfil del cargo de director de establecimiento educacional (Chile), Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores (Perú), instrumento evaluación de la dirección escolar adventista y entrevistas a directores de escuelas y asociaciones educativas (SEA).

La integración de las necesidades de formación pre servicio (en Perú inducción), obtenida por el análisis cruzado son las siguientes:

1. Liderazgo escolar basado el aseguramiento de la educación y mejora pedagógica.
2. Prácticas de enseñanza-aprendizaje, currículo y evaluación.
3. Políticas nacionales de gestión escolar, normativas, etc.

4. Desarrollo profesional, competencias personales y profesionales.
5. Gestión de proyectos, planes de trabajo, gestión financiera y desarrollo del talento humano.
6. Cosmovisión educacional adventista. Modelo educativo, propósitos, agentes y alcances.

Propuesta de modelo Liderazgo directivo escolar para el sistema educativo adventista primario y secundario para Perú y Chile

Considerando las dimensiones, competencias, funciones y formación tratados en los apartados anteriores, el investigador propone la ilustración que da cuenta de los diferentes elementos que conforman la dirección escolar en el sistema educativo adventista para los países ya mencionados. Se puede señalar que a diferencia de los modelos propuestos por los marcos de dirección escolar de Perú, Chile y otros del cono sur, este está conformado por cinco dimensiones. Cuatro son coincidentes con los marcos de dirección escolar tratados en esta investigación, pero la dimensión de “Gestión de Desarrollo Espiritual”, es propia e identificatoria del sistema educacional adventista. Esta, no es solo una dimensión con las mismas características, sino que es un eje transversal del desarrollo institucional. Las apreciaciones volcadas a través de los resultados de la aplicación del instrumento la evidencian como la variable con mayor valoración. La filosofía de la educación adventista, establece el desarrollo espiritual como la base del desarrollo de la persona (Elena White, 2009; Ellen White, 1971a), y como consecuencia del desarrollo de los diferentes aspectos de la unidad educativa. Es por ello, que se la considera como respaldo y base de todos los elementos que conforman el modelo.

Ilustración del Modelo de liderazgo directivo escolar adventista

El modelo propuesto está evidenciado en la ilustración N° 5.

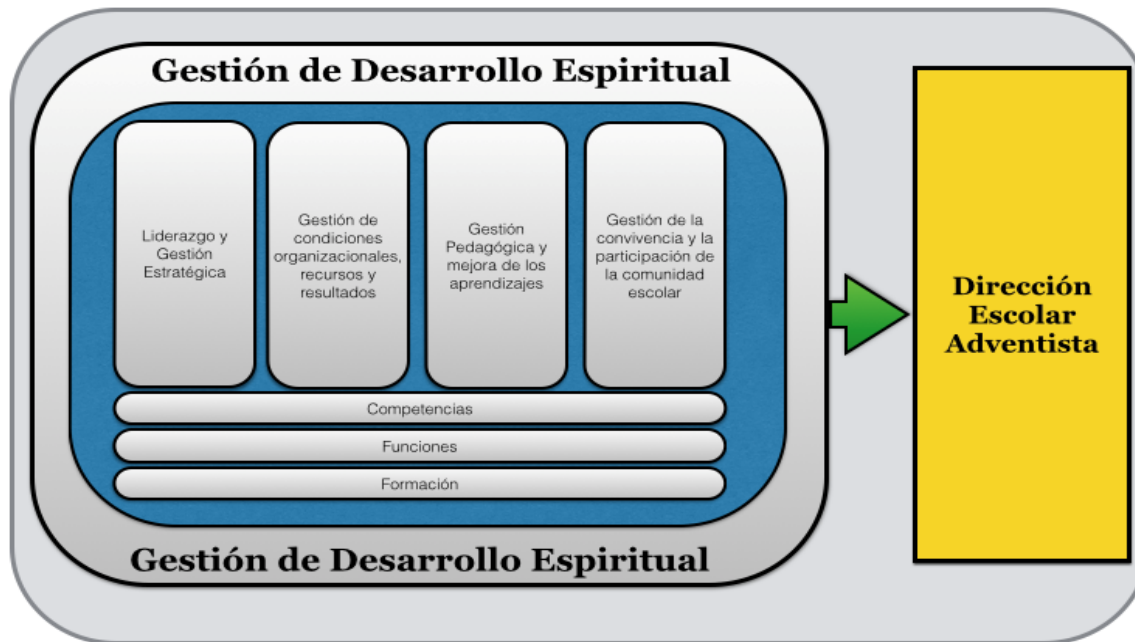


Ilustración 5 Modelo Dirección Escolar Adventista para Perú y Chile

Las diferentes dimensiones consideradas en el modelo están conformadas de la siguiente forma:

1. Liderazgo y gestión estratégica. Dimensión caracterizada por el ejercicio del liderazgo pedagógico, centrado en la práctica del mejoramiento (Horn, 2013) y estableciendo estratégicamente objetivos y metas compartidas.
 - 1.1 Administración del cambio. Disposición que estimula los cambios con el objeto de alcanzar un mejoramiento educativo e institucional, a través de herramientas como la comunicación, delegación de funciones, evaluación y monitoreo de los procesos y toma de decisiones, entre otras.
 - 1.2 Comunicación. Herramienta fundamental en la cultura institucional que se traduce en actividades de representación (Kovacks, 2014), permite socializar el proyecto

educativo institucional, establecer relaciones sanas con los diferentes estamentos de la comunidad educativa, manifestando un real interés por escuchar efectivamente a todos los miembros de la comunidad educativa.

- 1.3 Delegación de tareas. Disposición que busca fortalecer y promover el trabajo en equipo, facilitando el desarrollo personal y profesional de cada uno de sus colaboradores, ejecutando los procesos de decisión a quienes colaboran en el desarrollo institucional y delegando funciones en sus subalternos (M. Chile, 2015b; M. de E. Perú & UNESCO, 2011a)
- 1.4 Resolución de conflictos. Práctica directiva que utiliza el conocimiento de las diferencias individuales de sus colaboradores en forma discrecional, para mediar y manejar los conflictos internos y externos, buscando el bienestar personal e institucional.
2. Gestión pedagógica y mejora de los aprendizajes. Dimensión de la dirección escolar que busca asegurar el aprendizaje de los alumnos a través de la implementación y evaluación del currículum en el aula (M. Chile, 2015a; Freire & Miranda, 2014) y de la práctica de estrategias innovadoras.
 - 2.1 Administración de recursos académicos. Práctica que busca desarrollar al personal y colaboradores generando oportunidades de capacitación y perfeccionamiento, con un claro acento pedagógico.
 - 2.2 Conocimiento académico. Conocimiento y aplicación de las políticas y normativas institucionales y del ministerio de educación, al igual que de los factores intervinientes el procesos de aprendizaje.

- 2.3 Evaluación de resultados. Práctica que utiliza los resultados como insumo vital para la gestión institucional, reestructuración de los planes estratégicos y mejora de los procesos pedagógicos. Entre ellos se encuentran los indicadores de niveles de promoción, deserción escolar, rendimientos académicos, puntajes en pruebas estandarizadas, pruebas de nivel, mapas de logros, entre otros
- 2.4 Implementación estratégica didáctica. Práctica de toma de decisiones oportunas de acuerdo con los resultados de monitoreo que se realizan de la implementación del plan de mejoramiento educativo. (M. Chile, 2015a)
3. Gestión de condiciones organizacionales, recursos y resultados. Considera la administración de los recursos humanos, financieros y materiales con el objeto de alcanzar los objetivos y metas institucionales. Incluye la administración y obtención de los recursos que asegurarán la puesta en marcha y desarrollo de los procesos académicos y administrativos de la institución, buscando en ello el crecimiento y mejora continua (M. Chile, 2005).
- 3.1 Administración de indicadores de productividad. Práctica que da cuenta del conocimiento y aplicación de los indicadores de eficiencia y eficacia, en la toma de decisiones, priorización de necesidades a través de un seguimiento periódico.
- 3.2 Administración del personal. Práctica que considera la planificación intencionada de los diferentes equipos de trabajo, tanto administrativos, docentes y de apoyo a la gestión educativa, en busca de la efectividad en resultados institucionales
- 3.3 Captación de recursos. Práctica directiva que busca desarrollar iniciativas de obtención de recursos adicionales que favorezcan la gestión pedagógica e institucional.

- 3.4 Organización de recursos. Práctica de la dirección escolar que busca articular en base a un plan de necesidades de infraestructura, gastos priorizados, necesidades de la comunidad, propuestas de crecimiento e iniciativas de emprendimiento de creación de productos educativos, la gestión institucional.
4. Gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar. Práctica de aseguramiento y promoción de un buen clima laboral y de convivencia entre los alumnos con los diferentes actores de la institución, con el objeto de favorecer la motivación y el compromiso de la comunidad (M. Chile, 2005). Se caracteriza generar un escenario de colaboración, cooperación y participación activa con los diferentes equipos de trabajo, generando planes de incentivos y actividades que permitan la socialización y conocimiento de los miembros de la comunidad educativa.
- 4.1 Gestión de redes de apoyo. Práctica que utiliza estrategias de comunicación efectiva con el objeto de vincular a los diferentes actores de la comunidad educativa y conseguir apoyo de organizaciones externas con el objeto de mejorar las prácticas educativas.
- 4.2 Promoción de una ambiente de colaboración. Práctica de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, a través de la promoción de un clima de colaboración y cooperación.
- 4.3 Promoción de valores. Práctica que evidencia el desarrollo de las funciones profesionales e institucionales teniendo como rector en su ejecución un sólido cuerpo valórico.
- 4.4 Vinculación con el medio. Inserción de la unidad educativa el medio que le rodea a través de programas abiertos a la comunidad de corte social y misional.

5. Gestión de Desarrollo Espiritual. Dimensión caracterizada por la transversalidad de sus alcances y su efecto transformador de la persona (IASD, 2015; Elena White, 2007a) y en este caso de la institución basada en las creencias y principios establecidos en el sostén bíblico filosófico de la educación adventista.

5.1 Dirección Espiritual. El liderazgo espiritual del director facilita la promoción de los valores, principios y creencias que dan cuerpo y sentido al Proyecto Educativo institucional, ejerciendo un liderazgo espiritual coherente con la filosofía de la educación adventista.

5.2 Gestión Pastoral. es caracterizada por la participación directa en las actividades de carácter espiritual, así como en la planificación, organización, ejecución y evaluación del Plan Maestro de Desarrollo Espiritual y sus actividades asociadas.

5.3 Probidad y Lealtad. Rasgos distintivo de las personas que trabajan en las instituciones adventistas y exigido irrestrictamente a aquellos que dirigen una institución educativa (IASD, 2015). Se manifiesta a de diferente forma y en este caso a través del respeto, compromiso y promoción de las políticas institucionales y quienes las dictan.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A. CONCLUSIONES

En este apartado el investigador expone las conclusiones de la investigación y las recomendaciones que se derivan de la misma. Se extrajo conclusiones derivadas del análisis estadístico, de la información recabada a través del estudio bibliográfico y de las entrevistas realizadas a los directores de colegios, directores de asociaciones educativas y administradores de la Iglesia Adventista del Séptimo Día.

1. No existe un modelo de dirección escolar estructurado para la educación adventista en Perú y Chile, que regule o establezca estándares y líneas de acción para el efectivo desarrollo de la dirección escolar en la escuelas que conforman cada una de las asociaciones educativas. Sin embargo, en la información recabada a través de la aplicación del instrumento y las entrevistas realizadas, se evidencia que en el ejercicio directivo existen cinco dimensiones. Las cuatro establecidas en la literatura considerada en la investigación: Liderazgo, Gestión pedagógica, Gestión de recursos y resultados, Gestión del clima organizacional y convivencia escolar, y la dimensión de Gestión de desarrollo espiritual. Esta última, es propia, única y diferenciadora del sistema educativo adventista, debido a su naturaleza y a los propósitos.
2. Las características que presenta el liderazgo directivo escolar de acuerdo con el análisis estadístico en el sistema educativo adventista en Perú y Chile, la cual se evidencia en los siguientes puntos:

- La variable de liderazgo obtuvo una valoración cercana al promedio de las otras variables, alcanzando un 86,1%, bajo el promedio, evidenciando un potencial desarrollo si se establecieran estrategias de integración de los diferentes actores de la unidad escolar, en la gestión institucional.
- Las variables de gestión pedagógica y gestión de los recursos y resultados, obtienen la más baja apreciación por parte de la muestra (82,4 % y 83,0% respectivamente) dos puntos porcentuales por debajo del promedio. Esto es especialmente preocupante debido al énfasis que la literatura especializada y las políticas gubernamentales asignan a la dirección escolar en relación con la calidad educativa y la administración centrada en lo pedagógico (Acosta & Muñoz, 2007). Se puede concluir que en el sistema educativo adventista carece de un liderazgo directivo centrado en lo pedagógico y de carácter técnico en la gestión de los recursos y resultados.
- La variable de Gestión del Clima organizacional y convivencia escolar se encuentra con una valoración cercana, pero bajo el promedio de las otras variables. Esto evidencia que la dirección escolar no utiliza todo el potencial que esta dimensión puede generar en beneficio de los aprendizajes y del desarrollo institucional.
- La variable de Gestión de desarrollo espiritual, a pesar de su alta valoración en el análisis descriptivo, presenta una baja relación con las otras variables consideradas en esta investigación. Esta situación altamente preocupante por la relación que esta debiera tener en la gestión institucional y pedagógica. Las bases filosóficas de la educación adventista sostienen que la gestión espiritual desarrollada por la dirección escolar debe ser un eje transversal del quehacer institucional (Barría, 2010; Ellen White, 1971a).

- Las variables de liderazgo, gestión pedagógica, gestión del clima organizacional y convivencia escolar y gestión de recursos y resultados presentan una fuerte relación lo que evidencia un fuerte potencial para el desarrollo de la dirección escolar en estas variables.
3. El diseño del modelo de liderazgo directivo escolar ha sido estructurado considerando el análisis de las características pesquisadas en la aplicación del instrumento y en las entrevistas realizadas a los directores y administradores de las entidades promotoras. Este modelo está registrado desde la página 162 y considera 4 variables establecidas en la literatura y una quinta variable vinculante de la gestión directiva escolar. A ello, se suman las competencias, funciones y formación de los directores escolares.

B. RECOMENDACIONES

Considerando las conclusiones registradas en el apartado anterior el investigador propone:

1. Crear e instalar un programa de fortalecimiento del liderazgo educativo a través de prácticas de inducción y formación pos servicio, donde participen directores de vasta experiencia y reconocido ejercicio profesional, como expositores y asesores de nuevos directores.
2. Fortalecer las competencias pedagógicas y de gestión de recursos de los directores a través de programas de formación de pre servicio y post servicio, de carácter pedagógico y técnico, en coordinación con la administración de las asociaciones educativas y las instituciones de nivel superior que sostiene la misma promotora.
3. Generar condiciones de participación e involucramiento de los diferentes actores de la unidad educativa a través de la creación de un departamento y programa de vinculación con el medio, que respalde la gestión del director, transformado a la escuela en un centro

de desarrollo e interacción social, un lugar de encuentro y participación. Esto conllevará la inserción de toda la comunidad educativa en la gestión institucional.

4. Debido a la baja relación que existe entre la variable de gestión de desarrollo institucional y las otras variables consideradas en la investigación, se propone, instalar en la cultura escolar la gestión de desarrollo espiritual como un eje articulador de las diferentes áreas de desarrollo de la función directiva, estableciendo marcos regulatorios y políticas institucionales que evidencien tangiblemente su inserción, comprometiendo a los diferentes estamentos de la unidad educativa.
5. Fortalecer las dimensiones de liderazgo, gestión pedagógica, gestión del clima organizacional y convivencia escolar y gestión de recursos y resultados, instalando prácticas de aprovechamiento y fortalecimiento de competencias en estas dimensiones, a través de equipos técnicos que asesoren al director de la escuela, jornadas de reflexión pedagógica en la que participe y estableciendo objetivos y metas desafiantes.
6. Socializar e instalar el modelo de dirección escolar adventista como una herramienta de respaldo de la gestión directiva escolar, considerando no sólo los apartados que conllevan resultados a corto plazo, sino con mayor atención a aquellos que trasformarán la dirección escolar adventista en una función que cumple con lo establecido en las bases filosóficas que sostiene el sistema educativo adventista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACES, C. (2017). Educación Adventista. Retrieved August 15, 2017, from <http://www.educacionadventista.com/conoce-mas/en-el-mundo/>
- Acosta, A. a M., & Muñoz, M. C. (2007). La autoevaluación: una iniciativa para la gestión de la calidad en la educación superior. *Ingeniería Industrial*, 28(3), 35–39. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=60242517&site=ehost-live>
- Aguilera Vásquez, V. (2011, July 23). Liderazgo y clima de trabajo en las instituciones educativas de la Fundación Creando Futuro. Retrieved from <http://www.tesisenred.net/handle/10803/83728>
- Arismendi, N., Pereira, A., Poveda, F., & Sarmiento, M. (2009). *Prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile.
- Barría, J. (2010). *El Modelo Pedagógico Adventista*.
- Barrios-arós, C., Camarero-Figuerola, M., Tierno'-García, J. M., & Iranzo-garcía, P. (2015). Modelos y funciones de Dirección Escolar en España: El caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 89–106.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. (New York Free Press, Ed.). New York.
- Beach, P. V. (2000). *Influencia de la dirección escolar en los logros académicos*. Santiago, Chile.
- Beltrán Cabezas, M. V. (2012). *Fortalecimiento institucional de la sede San Bernardo de la Universidad Arturo Prat, mediante la gestión del cambio*. Universidad de Sevilla. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43879&info=resumen&idioma=SPA>
- Bolívar, A. (2013). *La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo*. España.
- Bolívar, C., & Sánchez, E. (2002). Dirección por valores: caso práctico. *Harvard Deusto Business Review*, 2–9.
- Borden, A. M. (2011). Directores de escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del cambio ó Sujetos a Cambio?
- Brasilera, C. P. (2004). *Pedagogía Adventista*. Argentina: Asociación Casa Publicadora Sudamericana.
- Brunner, J. J. (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Edit. Universitaria. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Los+desafíos+de+la+educación+chilena+frente+al+siglo+21#0>
- Burns, D. J. (2007). Toward an explanatory model of innovative behavior. *Journal of Business and Psychology*, 21(4), 461–488. <http://doi.org/10.1007/s10869-007-9037-x>
- Canales de la Jara, J. (2015). Liderazgo y Gestión Escolar para escuelas efectivas. In *Conferencias sobre la Calidad Educativa*. Valparaíso. Retrieved from https://youtu.be/Pi_SL6jGWwc
- Cardenas, & Javier. (2012). Acercamiento a la actualidad de Max Weber. *Reencuentro, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.*, 64, 21–25.
- Carrasco, A. (2013). *El discurso de los directores sobre la Gestión Escolar: de Administradores*

- a Gestores en una Institución Educativa*. Univeridad de Chile.
- Carrillo, M. (2014). Claves del liderazgo innovador. In *Claves del liderazgo innovador*. Mexico: Entrepreneur en Español. Retrieved from https://youtu.be/L4N3r_6Hm50
- Carvajal, M. (2007). *Filosofía Adventista de la Educación*. (Prograf, Ed.). Santiago, Chile.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) Juan Casassus * Unesco. UNESCO.
- Centro de Perfeccionamiento, E. e I. P. (2017). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Retrieved July 27, 2017, from <http://www.cpeip.cl>
- ChEducaciónile, R. de, De, M., Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C., Kovacks, I., ... Eneral, G. (2015). *School Learership and student outcomes : Identifying what works and why. Líderes escolares, un tesoro para la educación* (Vol. 1). Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento , Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- Chile, F. (2006). Cargo: director/a. Santiago, Chile.
- Chile, M. Marco para la Buena Dirección (2005). Chile.
- Chile, M. Marcopara La Buena Ensenaza_Libro (2008). Chile.
- Chile, M. (2015a). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago, Chile.
- Chile, M. (2015b). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Santiago: Centro de Perfeccionamiento , Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- Chile, G. de. (2017a). Consejo Nacional de Educación. Retrieved July 27, 2107, from www.cned.cl
- Chile, G. de. (2017b). Superintendencia de Educación. Retrieved from www.supereduc.cl
- Coloma, C. R., & Tafur, R. (1996). La gestión de calidad en educación. *Pontifica Universidad Católica de Perú*, 57–75.
- Conejeros, M., Manríquez, P., & Solar, M. (2009). La gestión de los directores de escuelas en Chile : requerimientos de una gestión eficaz, 130–138.
- CPB&ACES. (2017). Educación Adventista. Retrieved August 24, 2017, from <http://www.educacionadventista.com/conoce-mas/la-red/>
- Cubiero, J. C. (2012). El líder innovador: un nuevo modelo de directivo. In *Hoy es Marketing 2012, Madrid*. Madrid: ESIC Business Marketing School. Retrieved from <https://youtu.be/QkKuWjpNhuA>
- Cuenca, R. (2009). Los directores de América Latina. *Ruta Maestra*, 13, 5–8.
- Del Piano, A. (2016). Desafíos de la carrera docente. In *Seminario Internacional CEDLE: Nuevas Tendencias del Liderazgo Pedagógico*. Santiago, Chile: CEDLE Chile. Retrieved from <https://youtu.be/fObr5Tqp2rg>
- Delgado, L. (2006). *El mejoramiento de la gestión educativa a través de procesos de calidad debe bajar los índices de deserción en el colegio de la enseñanza cardenal Luque, Compañía de María en Bogotá*. Univerisdad de Granada.
- Delgado, M. (2004). La función de Liderazgo de la dirección escolar: Una competencia transversal. *Enseñanza*, 22.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., & López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 133–158. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100008>
- Educarchile. (2017). Gestionar el crecimiento de la escuela. Retrieved August 23, 2017, from <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=212063>
- Educativo, C. de D. de L. (2016). *Sistema educacional chileno ¿Qué políticas para los directivos?* Santiago, Chile. Retrieved from <file:///Users/alvarez/Desktop/BIBLIOGRAFIA>

- TESIS - III/Sistema educacional chileno ¿Qué políticas para los directivos%3F.pdf
- Escorcía, G. (2012). Competencias Directivas y Liderazgo Escolar. In *Encuentro Nacional de Escuelas de calidad: Reconocimiento al Liderazgo y Desempeño Educativo*. Mexico. Retrieved from <https://youtu.be/tE4GFqRAFEg>
- Falconier, M. (2004). La cosmovisión bíblica y su elemento predictivo como referente orientador de la reflexión pedagógica falta de fundamentos para pensar. *Enfoques*, XVI(1514–6006), 127–140.
- Freire, S., & Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Avances en investigación 17. Lima.
- Fuentes Cintron, A. V. (2011). *Liderazgo del director en la construccion de una escuela de calidad*. Universidad Metropolitana.
- Garbanzo, G., & Orozco, V. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15–29.
- Gobierno de Chile. (2017). Agencia de Calidad.
- Gómez-Gajardo, F. (2014). *Modelo de competencias profesionales para directivos escolares: desarrollo y aplicación al ambito de la educación particular subvencionada, chile*. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos.
- Horn, A. (2013). *Liderazgo Escolar en Chile y su influencia en los Resultados de Aprendizaje*. IASD. (2015). *Reglamento Eclesiástico Administrativos 2015*. (A. C. E. Sudamericana, Ed.). Buenos Aires.
- James McGregor Burns. (1979). *Leadership*. (Perennial, Ed.). New York.
- Javier, F. (2015). Liderazgo para el aprendizaje : ¿ Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes ? *RELIEVE*, 21, 1–21. <http://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>
- Jiménez Tello, P. (2008, March 14). Auditoría Universitaria y Calidad. Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from <http://www.tesisenred.net/handle/10803/5233>
- Kovacks, I. (2014). *Programa de gestión y dirección educativa basada en técnicas de relaciones públicas, su eficiencia en la motovación del personal docente del instituto Computrón del Distrito de Los Olivos - Lima 2013*. Universidad Peruana Unión.
- Leithwood, K. (2009). *¿ Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Chile: Salesianos* Santiago, Chile. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:¿cómo+liderar+nuestras+escuelas?#1>
- Loya, S. (2011). *Liderazgo : en el comportamiento organización*. (©2011. México, D.F. : Editorial Trillas, 2011, Ed.) (2ª). Mexico.
- Marturet, M. (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Buenos Aires.
- Maureira, O., Moforte, C., & Gonzalez, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, XXXVI(UNAM), 134–153.
- Mineduc. Ley General de Educación (2009). Chile.
- Ministerio de Educación, C. Ley Núm. 20.501 calidad y equidad de la Educación (2011).
- Ministerio de Educación, C. (2017). *Guía metodológica para el elaboración del perfil de cargo de Director de Establecimiento Educativo*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de buen desempeño del directivo: directivos construyendo escuela*. Lima. Retrieved from http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura, P. (2015). *Manual de orientación de la, gestión escolar*.

- Asunción.
- Ministerio de Educación y Deportes, R. A. (n.d.). Formación para Directivos | Nuestra Escuela. Retrieved May 3, 2017, from <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/formacion-para-directivos/>
- Moragas, M. D. (2010). *Comunicación y Motivación del Directivo: Un modelo antropológico*. Universitat Internacional de Catalunya.
- Morales, G. (2011). *La investigación de mercados online y la Netnografía*. Universidad de Chile.
- Muñoz Stuardo, G., & Marfán Sánchez, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile Competences and Training for Effective School Leadership in Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63–80.
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 4(4).
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿La posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile, 9, 53–81. <http://doi.org/10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT->
- OCDE. (2008). *Education at a Glance 2008 : OECD Indicators Summary in Spanish Panorama de la educación 2008 : Indicadores de la ocde*. París.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*.
- OREAL/UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago, Chile.
- Origen, F. (2003). Manual de gestión directiva un modelo holístico, 1–28.
- Perú, M. (2012). Debates para el futuro: Desafíos para la gestión educativa del siglo XXI. In *2do conversatorio por la educación en Perú: alternativas de mejoramiento en calidad y transformación por el bien del país*. Lima. Retrieved from <https://youtu.be/PeFs-88E6DQ>
- Perú, M. (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*.
- Perú, M. de E. (2017). Evaluación Docente. Retrieved August 2, 2017, from <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/acceso-directivos-especialistas/evaluacion/>
- Perú, M. de E., & UNESCO. (2011a). *Manual de Gestión para directores instituciones educativas*.
- Perú, M. de E., & UNESCO. (2011b). *Manual de Gestión para directores instituciones educativas*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>
- Perú, G. de. (2017). Ministerio de Educación de Perú. Retrieved July 27, 2017, from <http://www.minedu.gob.pe/digedie/>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo Escolar. Política y práctica* (Vol. 1). OCDE. Retrieved from www.oecd.org/publishing/corrigenda © OCDE 2009%5CnTraducción
- Pozner, P. (2014). Aspectos Claves del Liderazgo Pedagógico. In *Liderazgo Pedagógico*. Lima: Mundo Cultural. Retrieved from <https://youtu.be/m0eO6nJYRbA>
- Reina, C. de. (1960). *Biblia*. Nashville, Tennessee: Broadman&Holman Publishers.
- Robalino, M. (2015). Gestión Escolar. In *Conferencia: “Gestión Escolar” - Magali Robalino - UNESCO*. Lima: DRELM, Perú. Retrieved from <https://youtu.be/f2bY1Grz5js>
- Robbins, S., DeCenzo, D. A., & Coulter, M. (2013). *Fundamentos de administración : conceptos esenciales y aplicaciones*. (P. Educación, Ed.) (Octava). Mexico.
- Robinson, V. (2009). ¿Qué aporta el liderazgo a los resultados de aprendizaje de los estudiantes?

- Retrieved August 24, 2017, from <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=202294>
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Learnership and student outcomes : Identifying what works and why*.
- Rodríguez, R. (2001). Educación, desarrollo y democracia en América Latina. Un balance de los noventa. *Perfiles Educativos*, XXIII(94), 6–42.
- Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en Educación. Líderes escolares, un tesoro para la educación* (Vol. 1). Santiago, Chile.
- Ruiz de Gauna, R. (1989). *El Liderazgo en Bernard M. Bass : su análisis, componentes y aplicación*. Universidad de Deusto.
- Salsas, J., & Murillo, D. (2011). *Buenas prácticas en la lucha contra la corrupción Índice*. Barcelona.
- Sánchez, M. P., & Elena, S. (2007). La gestión estratégica de la universidad contemporánea: Reflexiones sobre la potencialidad de los modelos de capital intelectual. *Tribuna de Debate*, (42), 1–20. Retrieved from <http://www.madrimasd.org/revista/revista42/tribuna/tribuna1.asp>
- Soto A., F. (2006). *Hacia un modelo directivo basado en el liderazgo pedagogico-transformacional. Una propuesta*. Universidad pedagógica Nacional Francisco Morazan.
- Spillane, J. (2015). “El liderazgo distribuido en educación. Fundamentos y consecuencias.” In *Streaming “El liderazgo distribuido en educación. Fundamentos y consecuencias” - Español*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales. Retrieved from <https://youtu.be/hhm0DYRq-uM>
- UNESCO. (1991). *Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y es Caribe*.
- UNESCO. (1994). *Modelo de gestión GESEDUCA*. Santiago, Chile.
- UNESCO. (2010). *Estrategias de la UNESCO en Apoyo de la Educación Nacional – UNESS Estrategias de la UNESCO en Apoyo de la Educación Nacional – UNESS Perú*. Lima.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar , evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*.
- Vicente, M. (2013). La Dirección escolar: Racionalidades y estilos de gestión educativa. *Revista Pilquen*, 10, 1–11.
- Villalón, X. G. (2014). *El liderazgo transformacional como agente motivador en un establecimiento municipal*. Universidad de Chile.
- Villela Treviño, R. (2015). *Modelo de Competencias del Director Escolar Exitoso*. Tecnológico de Monterrey.
- Vogel, E. E. (2015). Fundamentos bíblicos de la educación adventista.
- Warren L., J. (2016). “Los directivos escolares y el fomento de las comunidades de aprendizaje entre docentes.” In *Seminario Internacional CEDLE: Nuevas Tendencias del Liderazgo Pedagógico*. Santiago, Chile: CEDLE Chile. Retrieved from <https://youtu.be/fObr5Tqp2rg>
- Weinstein, J. (2014). Liderazgo directivo, factor clave para el éxito escolar. In *En el marco del ciclo de conferencias del Servicio Civil sobre Modernización del Estado*. Santiago, Chile: Registro Civil. Retrieved from <https://youtu.be/84yIWC9X2rc>
- Weinstein, J. (2016). Presentación Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. In *Seminario Internacional CEDLE: Nuevas Tendencias del Liderazgo Pedagógico*. Santiago, Chile: CEDLE Chile.
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C., & Flessa, J. (2014). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago, Chile.

- Weinstein, J., & Hernandez Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 13, 52–68.
<http://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3-FULLTEXT-468>
- White, E. (1971a). *Consejo para los Maestros*. Pacific Press Publishing Association.
- White, E. (1971b). *Consejos para los Maestros*. Pacific Press Publishing Association.
- White, E. (1993). *El camino a Cristo*. Pacific Press Publishing Association.
- White, E. (2007a). *El conflicto de los siglos*. Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. (2007b). *Mente, Carácter y Personalidad*. Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. (2009). *La Educación*. Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. (2009). *La Educación*. (A. P. Interamericana, Ed.).

ANEXOS

1. Instrumento de recolección de datos

DIAGNÓSTICO DE LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ADVENTISTAS DE LA UNIÓN PERUANA DEL NORTE

Estimado Colega: esta encuesta es anónima, y a través de ella se está realizando un diagnóstico de la gestión directiva en las instituciones educativas de nuestra Unión. La información obtenida permitirá establecer políticas de apoyo a la mejora de la gestión institucional. Por lo tanto, le pedimos que concentre su atención de manera que la respuesta sea fidedigna y confiable.

¡Muchas Gracias, por su valiosa colaboración!

Instrucciones: Esta encuesta será respondida por: a) Director académico o de estudios, b) Capellán, c) Coordinador del nivel Primario y d) Coordinador del nivel Inicial. Cada ítem tiene seis (6) alternativas de respuesta. Responda solamente una, según su apreciación. Con el objeto de dar seguimiento, solicitamos que al final registre su email.

Nº	GESTIÓN DIRECTIVA ENCUESTA PARA EQUIPOS DIRECTIVOS	Siempre	Muchas Veces	Pocas Veces	Nunca	No sabe	No se Aplica
1	Confecciona con el equipo directivo el cronograma anual.						
2	Establece con el equipo directivo las metas y objetivos estratégicos						
3	Implementa estrategias de trabajo en equipo para la planificación.						
4	Establece redes de contacto con la comunidad y el entorno.						
5	Sociabiliza el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con los diferentes estamentos de la comunidad escolar.						
6	Implementa las políticas emanadas de los organismos gubernamentales y superiores.						
7	Estimula la participación de los distintos estamentos escolares en las actividades del colegio.						
8	Implementa estrategias de trabajo en equipo para la ejecución de las tareas.						
9	Facilita la participación del personal para que lo planificado suceda.						
10	Orienta a los miembros del equipo directivo en sus funciones profesionales.						
11	Estimula los cambios con el fin de alcanzar un mejoramiento académico.						
12	Establece un nivel comunicacional que permite ser entendido por los diferentes actores del sistema escolar.						

13	Demuestra habilidad para escuchar en forma participativa a los diferentes actores del sistema escolar.						
14	Maneja los conflictos que se producen al interior de la Unidad Educativa.						
15	Utiliza el conocimiento de las diferencias individuales del personal en forma discrecional.						
16	Realiza acompañamiento hacia sus colaboradores.						
17	Informa a sus colaboradores la descripción que corresponde al cargo y función de cada uno de ellos.						
18	Realiza el seguimiento de las metas y objetivos del establecimiento.						
19	Controla el cumplimiento de funciones del Equipo Directivo.						
20	Monitorea el cumplimiento de las funciones de los docentes.						
21	Monitorea el cumplimiento de las funciones de los asistentes de la educación.						
22	Representa al colegio ante organismos denominacionales y externos.						
23	Da cuenta pública de su gestión.						
24	Se involucra en las acciones escolares cotidianas.						
25	Realiza evaluación al personal.						
26	Establece acuerdos con el personal con respecto a los resultados de la evaluación de desempeño.						
27	Establece acciones de mejoramiento sobre la base de los resultados de las evaluaciones.						
28	Realiza con los diferentes estamentos del colegio un análisis reflexivo de los aciertos y fracasos de las metas logradas.						
29	Admite la participación de los docentes en los procesos de decisión.						
30	Toma decisiones habiendo tenido en consideración los procesos de supervisión, control y evaluación.						
31	Toma decisiones habiendo tenido en consideración los procedimientos establecidos.						
32	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y Equipo Directivo.						
33	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y Docentes.						
34	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y Asistentes de la Educación.						
35	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y alumnos.						
36	Utiliza estrategias de comunicación efectiva entre Dirección y apoderados.						

37	Maneja situaciones de conflicto entre los docentes.						
38	Maneja situaciones de conflicto entre apoderados y miembros de la unidad educativa.						
39	Maneja situaciones de conflicto entre el equipo directivo y el cuerpo docente.						
40	Maneja situaciones de conflicto entre docentes y alumnos.						
41	Promueve un clima de confianza para el logro de las metas. Institucionales.						
42	Se relaciona con sus alumnos demostrando interés integral en la persona.						
43	Se relaciona con sus apoderados demostrando interés integral en la persona.						
44	Se relaciona con sus docentes demostrando interés integral en la persona.						
45	Se relaciona con los asistentes de la educación demostrando interés integral en la persona.						
46	Realiza actividades que favorecen un clima organizacional óptimo.						
47	Socializa con el personal en diversas actividades recreativas y sociales.						
48	Promueve un clima de colaboración y cooperación.						
49	Consigue apoyo de la comunidad adventista para el mejoramiento de la calidad de la educación.						
50	Consigue apoyo de las redes externas para el mejoramiento de la calidad de la educación.						
51	Promueve las políticas institucionales utilizando variadas estrategias comunicacionales.						
52	Ofrece oportunidades de capacitación y perfeccionamiento al personal del colegio.						
53	Ejerce un liderazgo académico en aspectos técnico pedagógicos.						
54	Orienta con respecto a las políticas y normativas institucionales y del Ministerio de Educación, vigentes.						
55	Realiza un seguimiento del trabajo pedagógico del docente.						
56	Recoge antecedentes para la toma de decisiones con respecto a los logros educacionales.						
57	Toma decisiones oportunas de acuerdo con los resultados del monitoreo que realiza de la implementación del Plan de Mejoramiento de la Calidad Educativa.						
58	Propone al sostenedor, planes de mejoramiento de la infraestructura.						
59	Propone al sostenedor necesidades de equipamiento.						
60	Prioriza necesidades del establecimiento.						
61	Realiza gastos priorizados en función del presupuesto.						

62	Asigna los espacios e instalaciones con criterio pedagógico.						
63	Propone con su Equipo Directivo el personal nuevo que requiere la unidad educativa.						
64	Gestiona con su Equipo Directivo la carga horaria docente del año.						
65	Gestiona con su Equipo Directivo el personal proyectado para el año.						
66	Mantiene al día y bajo custodia la documentación legal y oficial de la unidad educativa.						
67	Realiza una gestión financiera transparente.						
68	Sigue las políticas del Sostenedor respecto del manejo y custodia de los dineros.						
69	Gestiona el plan de mantención de la infraestructura y espacios físicos del establecimiento.						
70	Gestiona las necesidades de recursos didácticos e insumos educacionales.						
71	Prioriza los recursos en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI).						
72	Desarrolla iniciativas para la obtención de recursos adicionales.						
73	Realiza una gestión del personal orientada a la efectividad de los resultados.						
74	Realiza un seguimiento periódico del plan de metas institucionales en función del presupuesto.						
75	Asegura las condiciones de seguridad e higiene para los alumnos y trabajadores.						
76	Toma decisiones en base a los reportes periódicos del presupuesto y resultados financieros.						
77	Ejerce un liderazgo espiritual.						
78	Promueve en forma coherente los valores, principios y creencias fundamentales del Proyecto Educativo Adventista.						
79	Promueve un estilo de vida saludable coherente con la filosofía educacional adventista.						
80	Visita a sus alumnos y apoderados en función de un objetivo integral académico-misionero.						
81	Visita a su personal en función de un objetivo integral profesional/espiritual.						
82	Desarrolla un plan sistemático de instrucción bíblica para alumnos, padres y apoderados.						
83	Muestra una presentación personal de acuerdo con sus responsabilidades profesionales.						
84	Participa del Plan Maestro de Desarrollo Espiritual Institucional.						
85	Participa en los cultos diarios.						

86	Participa en semanas especiales, retiros espirituales u otro evento evangelístico.						
87	Manifiesta lealtad hacia las políticas institucionales y hacia quienes las implementan.						
88	Manifiesta respeto hacia las políticas institucionales y hacia quienes las implementan.						
89	Manifiesta compromiso hacia las políticas institucionales y hacia quienes las implementan.						
90	Manifiesta las competencias y la actualización profesional idónea.						
91	Manifiesta rigor y calidad en las tareas emprendidas.						
92	Toma decisiones de acuerdo con los resultados del monitoreo que realiza de la implementación del Plan Maestro de Desarrollo Espiritual.						

- Señale con una equis (X) en la casilla correspondiente a la observación que se ajuste a su caso en particular.
- Asegúrese de marcar una sola alternativa para cada pregunta
- Por favor, no deje ningún ítem sin responder para que exista una mayor confiabilidad en los datos recabados.
- Si surge alguna duda, consulte a su encuestador.

Su email:

2. Prueba de confiabilidad Alpha de Cronbach

Tabla 44

Confiabilidad de los instrumentos de las diferentes variables

Variable	Alfa de Cronbach	Total de ítems
Liderazgo	.949	31
Gestión del clima organizacional y la convivencia escolar	.938	20
Gestión pedagógica	.869	6
Gestión de los recursos y resultados	.955	19
Gestión de desarrollo espiritual	.869	14