

COMPETENCIAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO PARA LA CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DE  
TRABAJO DE ALTO DESEMPEÑO EN EL NIVEL DE BÁSICA PRIMARIA DE EVERGREEN  
SCHOOL

CLAUDIA ELENA RUIZ SIERRA

Investigadora Principal

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CHÍA

2020

COMPETENCIAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO PARA LA CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DE  
TRABAJO DE ALTO DESEMPEÑO EN EL NIVEL DE BÁSICA PRIMARIA DE EVERGREEN  
SCHOOL

Línea de profundización: Liderazgo y Coaching

CLAUDIA ELENA RUIZ SIERRA

Investigadora Principal

ÁNGELA MARÍA RUBIANO BELLO

Magíster en Educación

CLAUDIA LILIANA SILVA ORTIZ

Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

ASESORAS

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CHÍA

2020



Universidad de  
**La Sabana**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Reunida la mesa examinadora el día 6 de agosto de 2020, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, la estudiante expuso y sustento el trabajo de grado titulado: *“Competencias de liderazgo directivo para la conformación de equipos de trabajo de alto desempeño en el nivel de básica primaria de Evergreen School”* bajo la dirección de las docentes Investigadoras Angela María Rubiano Bello y Claudia Liliana Silva Ortiz

Terminada la sustentación del trabajo de grado presentado por la estudiante: *Claudia Elena Ruiz Sierra*, los jurados les otorgaron la calificación de:

4.3 NOTABLE

  
Mg. ADRIANA IVONE RINCÓN  
Jurado

  
Mg. JULIAN ANDRÉS MORENO REINA  
Jurado

  
Mg. INGRID ANZELIN  
Directora de Investigación y Profesores  
Facultad de Educación

## AGRADECIMIENTOS

“La gratitud se da cuando la memoria se almacena en el corazón y no en la mente”.

Lionel Hampton

No tengo más que palabras de agradecimiento para todos los que, con grandes o pequeños aportes, me ayudaron a cumplir esta meta. Mi corazón está lleno del más grande sentimiento de gratitud hacia ese Ser Supremo que me ha acompañado siempre, que ha puesto en mi camino a seres humanos tremendamente valiosos para mí. Personas que han sido como ángeles que han llegado en el momento y lugar oportuno para orientarme, acompañarme, aconsejarme y a veces servirme de apoyo cuando me he sentido desfallecer.

Agradezco a mis directoras de tesis porque sin su comprensión, soporte y orientaciones estaría perdida. A la profe Ángela porque es un ser excepcional que se cruzó en mi camino para dejarme grandes enseñanzas en el campo educativo, investigativo, pero sobre todo humano. A la profe Claudia por escucharme, comprenderme y brindarme alternativas cuando sentía que no podía avanzar. A la Universidad, en general, por la oportunidad de aprendizaje y de desarrollo como ser humano; su programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas me ayudó no solo a trabajar en mi capacidad de liderazgo a nivel laboral, sino sobre todo dentro de mi proyecto de vida. En este espacio conocí líderes de otras instituciones que pasaron al terreno de la amistad y que se convirtieron también en un ejemplo y soporte en este camino de aprendizaje.

Agradezco a mi institución por permitirme realizar este estudio. A mis jefes y especialmente a Amanda, por ser mi mentora; quien me ha ayudado y apoyado en cuanto empresa profesional me he forjado. Muchas gracias por su confianza y consejos siempre. Gracias también a mi equipo de trabajo en la sección primaria, por su apertura al aprendizaje y colaboración constante.

Tengo total gratitud con mi familia. Los recuerdos que tendré siempre en mi corazón de cada momento difícil, seguido de palabras de aliento y orgullo de mis hijos; así como las largas jornadas en las que, en compañía de mi esposo, logré despejar caminos llenos de dudas o inseguridades. Agradezco su amor y apoyo para avanzar en esta empresa que me forjé y hoy puedo sentir satisfactoriamente cumplida.

Infinitas gracias a todos; realmente esta meta alcanzada más allá de quedar en mi mente quedará guardada con el más grande agradecimiento, en mi corazón.

*Claudia Elena Ruiz Sierra*

## TABLA DE CONTENIDO

<b>RESUMEN</b> .....	<b>10</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>12</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>14</b>
<b>1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>17</b>
1.1 ANTECEDENTES.....	17
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	20
1.2.1 Pregunta de Investigación.....	23
1.2.2 Preguntas Asociadas.....	23
1.2.3 Objetivo general.....	23
1.2.4 Objetivos específicos.....	23
1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	24
<b>2 MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>26</b>
2.1 EL CONCEPTO DE LIDERAZGO .....	26
2.1.1 El Autoliderazgo. ....	30
2.2 EL LIDERAZGO DIRECTIVO .....	35
2.2.1 Competencias directivas.....	38
2.3 EQUIPOS DE ALTO DESEMPEÑO.....	45
<b>3 ESTADO DEL ARTE</b> .....	<b>53</b>
<b>4 MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>64</b>
4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	64
4.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	65
4.3 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN.....	65
4.4 POBLACIÓN .....	66
4.5 MUESTRA.....	66
4.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	66

4.7	CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	79
<b>5</b>	<b>PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>80</b>
5.1	RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE AUTO PERCEPCIÓN .....	81
5.1.1	Resultados generales de las competencias directivas auto percibidas.....	82
5.1.2	Resultados de las familias de competencias auto percibidas. ....	82
5.1.3	Resultados de las competencias directivas particulares auto percibidas por los líderes. . .....	83
5.2	RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES CON RELACIÓN AL EQUIPO DE LÍDERES DE LA SECCIÓN PRIMARIA .....	89
5.2.1	Resultados generales de las competencias directivas percibidas por los docentes.....	90
5.2.2	Resultados de las familias de competencias directivas percibidas por los docentes en sus líderes de la sección.....	90
5.2.3	Resultados de las Competencias Directivas particulares percibidas por los docentes de la sección primaria. ....	92
5.3	COMPARATIVO ENTRE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE AUTOPERCEPCIÓN Y PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES CON RELACIÓN A LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS DE LOS LÍDERES .....	95
5.3.1	Comparativo de los resultados generales de las competencias directivas. ....	96
5.3.2	Comparativo de los resultados de las familias de competencias directivas .....	98
5.3.3	Comparativo de los resultados de las competencias directivas particulares. ....	100
<b>6</b>	<b>PROPUESTA PARA EL DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS .....</b>	<b>107</b>
<b>7</b>	<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>113</b>
<b>8</b>	<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>120</b>
<b>9</b>	<b>LIMITACIONES .....</b>	<b>122</b>
<b>10</b>	<b>NUEVOS INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>123</b>
	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>131</b>

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> <i>Características de grupos y equipos de trabajo.</i> .....	46
<b>Tabla 2</b> <i>Proceso de formación del equipo de alto desempeño.</i> .....	49
<b>Tabla 3</b> <i>Consolidación del Modelo de Aplicación para el desempeño en equipos de trabajo.</i> .....	50
<b>Tabla 4</b> <i>Matriz Competencias Directivas y Calidad Educativa: Un Estudio en la Región de Sabana Centro (Adaptado de OEI, 2017, Tobón, 2005).</i> .....	68
<b>Tabla 5</b> <i>Equivalencias de las opciones de respuesta</i> .....	80
<b>Tabla 6</b> <i>Escala de validación de competencias</i> .....	81
<b>Tabla 7</b> <i>Promedio de los resultados generales de las competencias directivas auto percibidas.</i> .....	82
<b>Tabla 8</b> <i>Promedio de los resultados de las familias de competencias auto percibidas.</i> .....	83
<b>Tabla 9</b> <i>Promedio de los resultados de las competencias directivas particulares auto percibidas.</i> .....	84
<b>Tabla 10</b> <i>Promedio de los resultados generales de las competencias directivas percibidas por los docentes.</i> .....	90
<b>Tabla 11</b> <i>Promedio de los resultados de las familias de competencias directivas percibidas por los docentes en sus líderes de la sección.</i> .....	91
<b>Tabla 12</b> <i>Promedio de los resultados de las competencias directivas particulares percibidas por los docentes de la sección primaria.</i> .....	92
<b>Tabla 13</b> <i>Comparativo de los promedios generales de las competencias directivas.</i> .....	96
<b>Tabla 14</b> <i>Comparativo de los promedios de las familias de competencias directivas.</i> .....	98
<b>Tabla 15</b> <i>Comparativo de los promedios de las competencias directivas particulares.</i> .....	100
<b>Tabla 16</b> <i>Propuesta Plan de mejora</i> .....	108

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman. ....	32
Figura 2: Pirámide de Miller. Modelo de evaluación de competencias profesionales .....	38
Figura 3: Esquema de Competencias Genéricas de Villa y Poblete (2007) .....	43
Figura 4: Esquema de competencias específicas de un administrador educativo de Tobón (2008) .....	44
Figura 5: Curva de rendimiento del equipo de Katzenbach & Smith .....	47
Figura 6: Competencias Instrumentales auto percibidas por los líderes .....	86
Figura 7: Competencias Interpersonales auto percibidas por los líderes .....	87
Figura 8: Competencias Sistémicas auto percibidas por los líderes .....	88
Figura 9: Competencias Específicas auto percibidas por los líderes. ....	89
Figura 10: Competencias Interpersonales percibidas por docentes de la sección en relación con sus líderes. .....	93
Figura 11: Competencias Sistémicas percibidas por docentes de la sección en relación con sus líderes. ..	94
Figura 12: Competencias Específicas percibidas por docentes de la sección en relación con sus líderes. .	95
Figura 13: Comparación entre los resultados de autopercepción y percepción de las competencias Generales y las Específicas existentes en los directivos de básica primaria de Evergreen School. ....	97
Figura 14: Comparación entre los resultados de autopercepción y percepción de las familias de competencias existentes en los directivos de básica primaria de Evergreen School. ....	99
Figura 15: Comparación entre los resultados de autopercepción y percepción de las competencias Sociales existentes en los directivos de básica primaria de Evergreen School. ....	102
Figura 16: Comparación entre los resultados de autopercepción y percepción de las competencias de Organización existentes en los directivos de básica primaria de Evergreen School. ....	103
Figura 17: Comparación entre los resultados de autopercepción y percepción de las competencias de Liderazgo y de Logro existentes en los directivos de básica primaria de Evergreen School. ....	104
Figura 18: Comparación entre los resultados de auto percepción y percepción de las competencias específicas existentes en los directivos de básica primaria de Evergreen School. ....	105



**LISTA DE ANEXOS**

Anexo A. Cartas a las directivas del colegio .....	131
Anexo B. Cartas de aceptación de participación en el estudio .....	133
Anexo C. Consentimiento informado de los participantes .....	135
Anexo D. Instrumento de recolección de datos aplicado a directivos.....	136
Anexo E. Instrumento de recolección de datos aplicado a docentes.....	139

## RESUMEN

El presente estudio que tuvo como objetivo analizar las competencias directivas que poseen los líderes de básica primaria del Colegio Evergreen en la conformación de equipos de alto desempeño, para establecer un plan de mejora que redunde en la calidad educativa de la institución; se desarrolló desde un enfoque cuantitativo no experimental de tipo transversal y con alcance descriptivo.

Gracias a este enfoque se logró la formulación de las preguntas de investigación sobre las competencias directivas necesarias para conformar equipos de alto desempeño en el grupo docente de la sección de básica primaria en Evergreen School, donde la recolección de datos se hizo mediante aplicación del instrumento que buscaba medir la auto percepción de los líderes y percepción del equipo docente, que tuvo origen en la investigación de Bermúdez, Rubiano, Castaño, Rojas y López (2018) de la Universidad de la Sabana sobre Competencias Directivas y la Calidad Educativa en la Región de Sabana Centro.

La muestra que se utilizó para el estudio es de tipo censal, ya que participan todos los integrantes de la sección con los cuatro directivos que lideran jerárquicamente los diferentes procesos administrativos y pedagógicos de la escuela en general y por ende inciden directamente en la sección primaria de Evergreen School. Así pues, la población objeto de estudio estuvo conformada por cuatro (4) directivos del colegio, a saber: Rectora, Director Curricular, Directora de Bilingüismo y jefe de área de matemáticas; en el caso de Coordinación académica de la sección se excluyó de la participación, en tanto se trata de la persona que está asumiendo el rol de investigador en este estudio, e incluirla pondría en riesgo la objetividad de este. Así mismo se contó con la participación de los diez (10) docentes que conforman el grupo de trabajo de la sección primaria.

Posterior a la aplicación de los instrumentos de evaluación, el análisis convergente de las dos percepciones permitió identificar las necesidades de formación en todas las competencias en el grupo directivo de la sección, pero fundamentalmente en aquellas que afectan directamente las relaciones con los colaboradores para la conformación de equipos de trabajo de alto desempeño, entre ellas las que pertenecen al grupo de las *Sociales*, de *Liderazgo* y de *Logro*.

De allí mismo, se halló importante la necesidad de instaurar estrategias de autoliderazgo que permitan abrir reflexiones personales, donde la identificación y modificación del estilo de liderazgo empleado se movilice a uno que aporte más en el crecimiento de las personas, centrado en el ser humano y por ende que se movilice hacia las transformaciones institucionales que se necesitan en la actualidad.

Finalmente, el otro hallazgo importante de la investigación tiene que ver con la intervención directa que se debe hacer al Proyecto Educativo en todas sus fases, de planificación/ajustes, divulgación/ejecución, seguimiento y control, ya que la falencia más grande se encuentra en las competencias referidas a las específicas del cargo y parte de las conclusiones que se instauran, abre la puerta a otras preguntas de investigación que determinarían el proceder con estas competencias particulares, pues el desconocimiento o poca apropiación que se tenga del PEI van a afectar el proceder de los líderes y en consecuencia su gestión directiva.

### **PALABRAS CLAVE**

Competencias directivas, equipos de alto desempeño, Evergreen School, autoliderazgo, liderazgo directivo.

## ABSTRACT

This study, which had the objective of analyzing the directive competencies that leaders of the elementary at Evergreen School have in the configuration of high performance teams to establish an improvement plan that results in the quality of the education of the institution, was developed from a quantitative, transversal non-experimental approach and with a descriptive reach.

Thanks to this approach we accomplished the formulation of the research questions about the directive competencies necessary to conform high performance teams within the teacher staff of the section of elementary at Evergreen School, whereby the data collection required was made through the implementation of the instrument aimed at measuring the self-perception and the perception of the leaders and teaching staff; instrument which had its origins in the research of Bermudez, Rubiano, Castaño, Rojas and López (2018), from la Sabana University about Directive Competencies and the Quality of Education in the region of the center of la Sabana (Competencias Directivas y la Calidad Educativa en la Región de Sabana Centro).

The sample used for the study was of the census type, since all the members of the teaching staff of the section participated along with the four directives that hierarchically lead all the different managerial and educational processes of the school and therefore have a direct impact on the population of the elementary section of Evergreen School. Hence, the target population for this study consisted of the four (4) directives of the school, such as: the principal, the curricular director, the director of the bilingual program and the leader of the mathematics department. In this case, the academic coordination of the section was excluded from this study, given that it was the same person that assumed the responsibility of researcher of the study, and involving her would put at risk the objectivity of its analysis. Moreover, we counted with the participation of the ten (10) teachers that make part of the team of the section of elementary.

Ensuing the implementation of the instruments of evaluation, the converging analysis of both perceptions allowed us to identify the needs of training in the competencies that the directive team of the section has, but fundamentally in those areas that affect directly the relationships among collaborators in the search of promoting the development of highly proficient work teams, among which those that belong to the group of social, leadership and accomplishment competencies are found.

Subsequently, it was deemed important the need to establish strategies for the development of self-leadership that in turn, would allow to open personal reflections where the identification and modification of the style of leadership used would be mobilized towards one that enables the growth in people, centered on the human being, hence contributing to the transformations that institutions are in need of nowadays.

Finally, another relevant finding of this research is related to the direct intervention that must be made to the Educational Project in all its phases, from planning/adjusting, informing/executing, to follow up and control, since the largest failure by far is found in the competencies referring to the ones specific to the charge and make part of the conclusions here defined, they open the door to further research questions which would determine the next steps to be taken with these specific competencies, given that the lack of knowledge or little appropriation teams may have of the PEI (Institutional Educational Project) may affect the future actions and behaviors of leaders and hence their directive managerial process.

**KEY WORDS**

Directive competencies, high performance teams, Evergreen School, self-leadership, directive leadership.

## INTRODUCCIÓN

La preocupación por el crecimiento y desarrollo de las naciones ha sido una constante a lo largo de la historia de la humanidad, por todo lo que implica en términos políticos y económicos, en tanto entraña un fortalecimiento propio y en ocasiones, dominio sobre otras naciones; pero también y sobre todo en términos sociales, ya que los ciudadanos como pieza fundamental de la sociedad son quienes llevan tras de sí dicho desarrollo. Es por ello por lo que durante los últimos dos decenios buena parte de los esfuerzos de las naciones se han ido concentrando en la educación (UNESCO, 2016). Existe una mirada prometedora sobre las mejoras de un país, como lo registra Polo (2012) cuando se refiere a los países en desarrollo y afirma que “es menester elevar el nivel cultural de esos países: o se cualifica mejor a su masa de población, o no hay nada que hacer al respecto. El subdesarrollo solamente se puede vencer con una fuerte inversión educativa”. Y es esta postura la que la mayor parte de países, especialmente en Latinoamérica, han venido adoptando con más ahínco durante los últimos siglos.

En concordancia con esto, las instituciones educativas, algunas con preocupaciones económicas y de posicionamiento en el mercado y otras con afanes más altruistas y consecuentes con la misión antropológica de la educación, han entrado en sincronía a trabajar por la calidad, por el mejoramiento del proyecto que ofrecen y han instaurado políticas internas, planes de gestión o ajustes en su PEI que propendan a la obtención de mejores resultados; y es en este marco de referencia que se ubica Evergreen School.

Es por ello y en línea con los propósitos constructivos que traen los cambios surge la necesidad de indagar por aquellos aspectos de la realidad institucional que pueden mejorar para movilizarse al ritmo de las transformaciones mundiales; ahora bien, si se logra ver a las instituciones educativas como uno de los mejores espacios donde se puede liderar para el cambio, y hacerlo de manera trascendente, esto conlleva una doble misión, liderar para educar y educar en liderazgo. Todo el que pase por una institución educativa debería ser formado desde un liderazgo transformador y para un liderazgo trascendente. Y aquellos que conforman la organización deben estar alineados con esta perspectiva.

En principio, se tratará de una labor de auto liderazgo, donde el aprendizaje podrá basarse en el autodomínio, la autonomía, el autogobierno; ya que desde el conocimiento, reconocimiento y potencialización del yo se puede comprender el funcionamiento del otro y se logrará una mirada altruista, constructiva, cargada de empatía y actitud de servicio. Y posteriormente se deberá trabajar en la misión del líder y su compromiso con el mundo, en su aporte en la resolución de conflictos y en la articulación de instituciones; poniendo en evidencia su potencial en favor del bien común.

Y en este punto se enfoca la mirada al interior de las instituciones, hacia el direccionamiento estratégico que se encuentra en manos de los líderes de la organización. Pero para llegar a la confirmación de que las coordenadas de navegación del proyecto están en la dirección adecuada es necesario prestar atención a los responsables de llevar este barco a buen puerto, se trata de los líderes.

Es así como la presente investigación surge bajo la necesidad de estudiar las competencias directivas existentes en el grupo de líderes de la sección primaria. Se tomó esta porción de la escuela para comenzar con un plan piloto de evaluación y mejoramiento de los procesos directivos; el propósito posterior está en hacer extensivo el estudio a toda la escuela y poder generar cambios que impacten todo el proyecto educativo.

Así pues, es necesario precisar que la presente investigación pretende mostrar la forma cómo se estructuró y ejecutó la propuesta para identificar esas competencias directivas necesarias en el grupo líder de la sección primaria, para que con sus acciones se trascienda en el escenario del trabajo colaborativo a través de la conformación de equipos de alto desempeño. De esta manera se procederá a explicar el contenido del trabajo que estará organizado en diez capítulos.

El primero hace referencia a la descripción y planteamiento del problema; en él se determinan los antecedentes institucionales y de la investigación que abrieron los interrogantes del estudio. Así mismo, aquí se encuentran los objetivos y se detalla el marco en el que se justifica el ejercicio investigativo.

El segundo y tercer capítulo contienen a toda la revisión teórica que se tuvo en cuenta para la presente investigación, en ellos se consignan el marco teórico y el estado del arte. De allí se precisan los constructos que fueron la base para el presente estudio, a saber: liderazgo, autoliderazgo, liderazgo directivo, competencias directivas y equipos de alto desempeño.

El cuarto capítulo, destinado al marco metodológico instaura la investigación en un estudio cuantitativo no experimental de tipo transversal y de alcance descriptivo, por medio del cual se da respuesta a los interrogantes planteados. En este apartado se encuentran precisiones sobre la población objeto del estudio y se presentaron los instrumentos aplicados a la luz de la matriz de competencias directivas de donde se configuraron, cerrando con las consideraciones éticas con las que aplicaron las encuestas.

En el capítulo quinto se despliega los resultados de las encuestas de los dos grupos evaluados, una vez han sido tabulados en el programa Microsoft Excel, se realiza la interpretación de los resultados y su análisis. Lograr identificar las competencias directivas presentes y consolidadas en el grupo directivo, desde la perspectiva de los dos grupos evaluados, y acto seguido, se encontrará el análisis convergente que determinan los aspectos de mejora para el planteamiento de una propuesta de trabajo con el grupo directivo de la primaria de Evergreen School.

En el siguiente capítulo se da cumplimiento al cuarto objetivo de la investigación, allí se insta una propuesta para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias directivas. En este apartado se busca dejar las orientaciones básicas que permitan trabajar en este aspecto tan importante para la gestión directiva, como lo son las competencias directivas en favor del desarrollo de equipos de alto desempeño en la sección primaria de Evergreen.

El capítulo séptimo plantea las conclusiones producto del análisis del capítulo anterior. Dichas conclusiones serán la pieza fundamental para hacer las recomendaciones del capítulo posterior, en base al direccionamiento estratégico, la gestión estratégica y la cultura institucional.

Los dos últimos tramos de esta investigación se hallan en los capítulos nueve y diez que plantean las limitaciones que se presentaron durante el estudio y los nuevos interrogantes de investigación que surgen de la presente, y que permiten vislumbrar la dirección que puede tomar el estudio en caso de tener continuidad.



## 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Antecedentes

Los cambios científicos, tecnológicos, económicos, políticos y culturales han hecho que la humanidad se cuestione cada día más frente a su papel en la conformación del tejido social. Las instituciones educativas, por su misma naturaleza, están llamadas a aportar en la construcción de mejores ciudadanos, mejores seres que redunden en la consolidación de una sociedad cada vez más justa, equitativa y desarrollada; ahora bien, es claro que con el pasar de los años y a partir de la época, la concepción del deber ser académico ha ido cambiando; de querer formar personas con una gran cantidad de conocimientos y en buena parte de los casos, al servicio de la industria, se ha pasado al interés en una educación de seres conocedores de sí mismos y su entorno para construir sociedades más humanas, armónicas y felices. (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996).

Desde los planteamientos de Filmus (1994), en Latinoamérica las nuevas tendencias en educación se han ido centrando en la comprensión de los propósitos de la enseñanza; desde inicios del siglo XIX la educación se ha ido consolidando como uno de los factores que hacen que las naciones se desarrollen y crezcan, y desde esta perspectiva los distintos gobiernos han ido trabajando con la plena seguridad de que el pilar de modernización y bienestar de sus pueblos se encuentra en la educación que les brindan, por ello, los enfoques han sido diversos: educación para la industria, el trabajo y la productividad, educación para la ciudadanía, para la sociedad y educación para el ser (UNESCO, 2015).

Así mismo, a nivel nacional la visión en educación se ha alineado con las preocupaciones sociales y de progreso mundial. Por lo que dentro de las proyecciones que desde el Ministerio de Educación Nacional se tienen, el futuro de Colombia a nivel educativo está enfocado al posicionamiento de nuestro país como el más educado de América Latina para el 2025 (MEN, 2015). Se busca que la educación que se imparta se trabaje desde la equidad, la igualdad de oportunidades y el desarrollo económico, de esta manera se busca la consolidación de la paz y la transformación social del país.

Desde esta misma perspectiva de crecimiento y desarrollo nacen un sinnúmero de instituciones educativas que a partir de sus Proyectos Educativos pretenden aportar en la consecución de esta gran meta y es desde este objetivo que aparece en escena la propuesta del Liceo Cambridge. El Liceo es un colegio que se fundó en 1997 por un grupo de docentes y directivos de la Editorial Libros y Libros, haciendo parte del programa “Creando Instituciones Educativas con Calidad para el Siglo XXI” de la Secretaría de Educación de Bogotá; y desde su proyecto educativo institucional (PEI) comenzó su trabajo con el objetivo de convertirse en sinónimo de “Excelencia Ética y Científica”.

Según los registros del primer PEI que se gestó del Liceo Cambridge (1997), el nombre de la institución estaba asociado, en la conformación de sus dos palabras, al desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones. La decisión de asumir este nombre, entonces, no fue fruto del azar, se trató de un compromiso unido a una tradición educativa de calidad pedagógica y formación integral. Es así como la palabra Liceo se vinculó al nombre de la escuela filosófica fundada por Aristóteles en Grecia, y desde la cual creó su propuesta ética y su oda a la virtud. Y el nombre Cambridge, provino de la ciudad inglesa sede de una de las universidades más importantes del mundo, sinónimo de desarrollo científico y producción del saber. En este orden de ideas, el Liceo Cambridge nace como una propuesta pedagógica novedosa articulada a partir de dos ejes donde el estudiante se concibió como co-constructor de su propio conocimiento y su identidad. Por un lado, el eje científico desde donde el alumno aprendía a construir conceptos y comportamientos que servían al aprendizaje en sí mismo; se buscó que el individuo pasara de la regulación externa a la autorregulación enmarcado en el enfoque constructivista. Y, por otro lado, el eje ético con el que se pretendió la conexión de la realidad social con los intereses del estudiante, buscando garantizar una educación para vivir y participar en la construcción del futuro a partir de la consolidación de un ciudadano autónomo y participativo.

Desde este proyecto educativo se estableció como misión: “el compromiso con la educación colombiana desde un acto continuo de fe laica, para fomentar el desarrollo de seres autónomos, críticos, creativos y siempre perfectibles en su formación ética y científica.” (PEI Liceo Cambridge, 1996, p. 9) Y se planteó como visión la búsqueda del: “reconocimiento como una de las mejores instituciones educativas destacadas al desarrollo humano, estético y académico con el fin de formar futuros profesionales que pueden contribuir de manera significativa a los cambios y restos de la sociedad colombiana a través de su compromiso y responsabilidad social.” (PEI Liceo Cambridge, 1996, p. 10) Así mismo se establecieron cuatro valores mínimos para la convivencia: responsabilidad, respeto, acción comunicativa y honestidad. Finalmente, todo este conglomerado de aspectos buscó el trabajo en pro de la consecución de los objetivos nacionales y sociales que se habían planteado en el momento.

Ahora bien, como todo artefacto pedagógico y formativo debe direccionarse gracias a unos líderes que sean capaces de entender los objetivos estratégicos y llevar a buen término las proyecciones que se tengan, el Liceo Cambridge centró su interés en personas cumplidoras de sus deberes en la escuela y la sociedad, defensoras de los derechos desde el respeto y la buena comunicación, solidarias en lo individual y lo social y con un profundo dominio de lo académico; siendo el perfil que caracterizaba a los líderes de la institución. Sin embargo, con el paso del tiempo y de la mano de las transformaciones sociales, económicas y culturales, el colegio tuvo que moverse hacia el cambio.

El Liceo Cambridge (2016), siempre comprometido con la educación colombiana, se enfrentó a la necesidad de replantear sus objetivos estratégicos para acercarse a las familias contemporáneas y buscar una mejor articulación de su trabajo. Y consecuente con su intención de mejoramiento continuo, desde el año 2013 se inició el proceso de certificación en calidad EFQM, con el grupo Colombia Excelente S.A.S. que mostró sus avances en el año 2016 al obtener dos estrellas. A partir de dicho trabajo se logró la identificación de los puntos más fuertes y las áreas de mejora para el diseño de planes estratégicos enfocados en la búsqueda de la excelencia. Dentro de los hallazgos que se dieron, dos particularmente llamaron la atención; el primero, referido al liderazgo. Se identificó que los líderes eran reconocidos por su accesibilidad y cercanía por parte de los participantes en los grupos focales, así como por la claridad que tenían del norte institucional; sin embargo, era necesario determinar el seguimiento de los indicadores de gestión que se debían realizar para medir los avances del plan estratégico en cabeza de dichos líderes ya que no se tenían y por otro lado, se basó en una postura tradicional, donde el liderazgo estaba vinculado a las directivas cuya función era más administrativa que formativa; adicional, no se tuvo en cuenta a los docentes como líderes de procesos académicos y multiplicadores en la enseñanza de habilidades y competencias propias de este campo. Y el segundo, a las personas, donde los hallazgos demostraron que el colegio contaba con un equipo multidisciplinario y especializado que apalancaba la propuesta de valor de la institución; sin embargo, existía una ausencia de enfoque puntual para la gestión del talento humano que fuera en concordancia con los objetivos estratégicos de la organización, siendo una limitante cuando de conformar equipos efectivos se trata.

En esta misma línea se realizaron estudios de mercadeo donde se reconocieron tres verdades fundamentales sobre aquello que esperan los padres una vez sus hijos culminaran la etapa de formación escolar y obtuvieran un grado que los certificara como bachilleres, así pues los padres manifestaron que deseaban que su hijo (a): “a) sea feliz con sus elecciones de vida y él sea quien decida qué quiere llegar a ser, b) que en etapas posteriores de formación busque adquirir habilidades que lo hagan un líder en el mundo, y c) que busque adquirir conocimientos de diferentes culturas en el mundo para que así encuentre su propósito de vida.” (Dreamagency, 2016 – 2017, p. 97)

Así pues, como resultado de este proceso de búsqueda de la calidad y el mejoramiento del proyecto educativo, en el año 2017 se genera un cambio en la plataforma estratégica del colegio dando lugar a Evergreen School. Nace una nueva propuesta educativa en la cual dicho nombre cobra sentido desde la naturaleza cambiante y actualizable que desea el proyecto a través del tiempo.

Se partió de una perspectiva diferenciadora donde la felicidad es el propósito principal, de manera que en la actualidad se busca el cumplimiento de las metas desde una misión renovada que reza de la siguiente manera: “el compromiso con las familias es trabajar con responsabilidad por la felicidad, el

bienestar y el éxito de nuestros estudiantes. Ofrecemos un proyecto pedagógico que integra el estudio en el aula con el aprendizaje experiencial para formar a un estudiante asertivo, que sepa expresar y vivir su proyecto personal, profesional y vocacional.” (Evergreen School, 2018, p. 5). En cuanto a la visión, la institución proyecta que: “para el 2023 estará consolidado como el colegio que las familias eligen en su búsqueda de la felicidad para sus hijos, inmersos en una comunidad educativa bilingüe que inspire y eduque personas hacia un aprendizaje efectivo, crítico y participativo que movilice las transformaciones sociales, intelectuales y medioambientales del mundo.” (Evergreen School, 2018, p. 5). Finalmente, postula dentro de sus valores institucionales: el liderazgo, el optimismo, la confianza y la calidad.

Y de esta manera misión, visión y valores institucionales ofrecen un nuevo marco de referencia para el perfil del directivo docente y el docente de la institución. En la actualidad, Evergreen busca que todos colaboradores asuman, cada vez, un rol más participativo, proactivo, autogestionador, autocrítico, innovador y líder de procesos en la formación de seres humanos que lideren sus vidas con total conciencia y proyección a futuro personal y social. Y con este propósito comenzó la transformación sobre los hallazgos iniciales.

## **1.2 Formulación del Problema**

Las instituciones educativas que se proyectan al futuro entienden que la felicidad autentica es el mejor camino para educar ciudadanos integrales, transformadores de su entorno y consecuentes con su proyecto de vida (Acosta, 2017). En Evergreen School esta perspectiva busca materializarse a través de la misión institucional donde “el compromiso con las familias está en trabajar con responsabilidad por la felicidad, el bienestar y el éxito de los estudiantes. Se ofrece un proyecto pedagógico que integra el estudio en el aula con el aprendizaje experiencial para formar a estudiantes asertivos, que sepan expresar y vivir su proyecto personal, profesional y vocacional”. (Evergreen School, 2017, p. 3) En este sentido, los cambios que se han venido dando durante los últimos seis años han convocado a la transformación del perfil docente y del directivo que dicha institución se plantea, y han llevado a enmarcarlo en el ámbito de aquellos que son cada vez más conscientes de su labor y están dispuestos a enfrentarse a los retos tecnológicos, económicos, culturales y sociales que vienen con el siglo.

En el marco de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, se presenta este documento como proyecto de investigación para establecer las competencias requeridas para un liderazgo directivo que apalanque las metas que se propone Evergreen School con su transformación. Ya que dependiendo de la incidencia de dicho liderazgo se puede hablar de la conformación de equipos de alto desempeño en la institución, en principio, se busca determinar este objetivo solamente en el nivel de Básica Primaria del Colegio y se ambiciona, posteriormente, hacerlo extensivo a toda la institución.

Es así como este trabajo tiene por objeto de estudio el perfil del directivo docente definido desde una perspectiva holística; entendido como pieza fundamental en la constitución de la organización educativa, en la conformación de la cultura institucional, de la ejecución de un proyecto educativo transformador, en el crecimiento institucional y tal vez lo más importante, en el desarrollo de habilidades y competencias de los docentes y a su vez de los estudiantes; como promotores de esos futuros líderes, los educandos. Y es aquí donde cobran vida las palabras de Senge (2000) cuando habla del acto de liderazgo, que surge ante todo como «un principio para inspirar (literalmente “insuflar vida”) a la visión de las organizaciones inteligentes» (p. 419), y se presenta operativamente «como la capacidad de una comunidad humana para dar forma a su futuro» (Citado por Balduzzi, 2015, p. 143 – 144).

Por esta vía, en respuesta a un modelo de mejoramiento continuo, a la necesidad de reinención y en su proyección hacia el futuro Evergreen decide establecer nuevos objetivos estratégicos, por esto cambia su nombre y se aventura en el ajuste de su estructura y proyecto educativo. Así pues, dentro de los cambios que se proyectaron, existen tres áreas que particularmente son de mejora inmediata: a) Plan estratégico: porque no se contaba con una planeación estratégica empresarial que unificara los enfoques financieros, de clientes y procesos internos con base en las necesidades y expectativas de los grupos de interés; por ello se inició con la construcción de dicha planeación que articulara la productividad, el crecimiento de ingresos, la relación con el cliente y el desarrollo de los diferentes procesos que permitieran la satisfacción de los grupos de interés, b) Gestión de procesos y su medición: ya que no se tenía una estructura sólidamente fundamentada para detectar las necesidades y expectativas de los grupos de interés, por ello la meta fue dar respuesta a éstas a través de una propuesta de valor traducida en productos y servicios de calidad y medición continua de la satisfacción de los clientes, y c) Gestión de personas: porque se encontró que, aunque se tenía un conocimiento inicial de los perfiles y de las funciones de un grupo del personal de la institución, los docentes; al no existir un plan estratégico puntual, no se tenía claridad sobre el enfoque que se le debía dar a los planes de acción con todo el personal (al menos) para contribuir al mejoramiento de la eficiencia y eficacia de los procesos de la empresa en general. (Liceo Cambridge, 2016)

Desde este marco, y con miras a generar un aporte en la transformación del proyecto educativo, en esta investigación se busca analizar el componente directivo de la institución, específicamente los directivos docentes. Se pretende dar continuidad a una línea de pensamiento contemporáneo antropológico que apunta a la transformación de líderes que se dirijan siendo consecuentes con el horizonte que persigue su institución y que promuevan la conformación de equipos de trabajo eficientes; de manera que para la institución se busca lograr un aporte significativo en la consolidación del proyecto educativo y en esta misma línea, para los directivos y docentes se espera que se generen transformaciones en su visión del liderazgo, como un principio de autogestión que les abonará en términos de crecimiento profesional y humano; finalmente, para

los estudiantes se espera abonar en el terreno del desarrollo personal y de alguna manera se pueda garantizar un proceso personal, consecuente con su realidad y las necesidades de un mundo cada día más exigente.

Partiendo de este hecho, cuando se habla de calidad en la educación de un mundo cambiante y en constante evolución, es necesario remitirse a los agentes encargados de dirigir los procesos educativos en las instituciones y la gestión de aquellos que se desempeñan como directivos docentes; ellos son los principales encargados de efectuar los cambios trascendentes en la educación y que dependiendo del liderazgo del que hacen parte, el alcance al logro podrá ser o no una realidad. Se trata entonces de que los directivos docentes dependiendo de sus conocimientos, personalidad y rol dentro de la institución logran actuar como diría McMahon (2011), como facilitadores de las carreras profesionales de otros y se responsabilizan de proyectos curriculares particulares, desarrollan nuevas experiencias y oportunidades de aprendizaje, orientan y evalúan investigando sobre la realidad (Citado por Bernal – Ibarrola, 2015.)

Teniendo en cuenta que los intereses del colegio Evergreen están en la formación de estudiantes, líderes que transforman como lo menciona su misión, seres conscientes de sus procesos y de sus alcances, que se proyectan a futuro como personas exitosas y constructores de sociedades cada vez más desarrolladas, es claro que la labor que debe desempeñar el docente en la consecución de la meta es determinante y en este mismo sentido la del directivo docente. A partir de las demandas que trae la sociedad de hoy y los retos personales a los que se enfrentan los estudiantes, los docentes deben estar en capacidad no solo de orientar los procesos de formación académica, sino sobre todo los procesos de formación del ser y para ello deben estar inmersos en una cultura de liderazgo transformador, pero esto no se logra con esfuerzos individuales o pequeñas iniciativas de unos pocos; esto implica pensar en la cultura de organización, implica desarrollar cohesión entre los miembros de un grupo para que todos los esfuerzos se materialicen, por lo menos en acciones bien enfocadas y direccionadas por un líder cuyas competencias estén enmarcadas en este propósito.

Para finalizar, vale la pena clarificar que el presente trabajo se realiza desde un contexto académico, restringido al cuerpo docente de la división primaria del colegio Evergreen School; de esta manera, debe entenderse como un proyecto piloto que más adelante podría ampliarse para su aplicación en toda la institución. Y, por otro lado, como se espera desarrollar este proyecto en dos periodos académicos, los cuales no necesariamente coincidan con la programación administrativa del colegio, es necesario ajustar tiempos de ejecución, lo cual puede convertirse en una limitante en el diseño y seguimiento de cronogramas y actividades. De manera que, teniendo en cuenta las características del trabajo, la población a quien va dirigido y el contexto en el que se gesta, es importante aclarar que no pretende ser el plan de capacitación de Evergreen School, ni un programa de educación formal, así mismo se ratifica que no está dirigido a toda la población académica que conforma al colegio. El alcance de este trabajo estaría enfocado al análisis de

las competencias directivas, que necesitan tener los líderes en la sección básica primaria de Evergreen School de Bogotá, para lograr una aproximación a la cualificación de grupos de alto desempeño en esta sección escolar, en el año 2020.

### **1.2.1 Pregunta de Investigación**

¿Cuáles son las competencias en el liderazgo directivo que se deben fortalecer en el equipo directivo de la sección primaria del Colegio Evergreen, para conformar equipos de alto desempeño?

### **1.2.2 Preguntas Asociadas.**

¿Cuáles son las competencias directivas auto percibidas por los líderes en el nivel de básica primaria del Colegio Evergreen?

¿Cuáles son las competencias directivas percibidas por los docentes con relación a los líderes del nivel de básica primaria del Colegio Evergreen?

¿Cuáles son las competencias directivas necesarias y su impacto en la conformación de equipos de alto desempeño en la sección de primaria del Colegio Evergreen?

¿Cómo se pueden adquirir y/o fortalecer las competencias directivas necesarias para la conformación de equipos de alto desempeño en la sección de primaria del Colegio Evergreen?

### **1.2.3 Objetivo general.**

Analizar las competencias directivas que tienen los líderes de básica primaria del Colegio Evergreen en la conformación de equipos de alto desempeño para establecer un plan de mejora.

### **1.2.4 Objetivos específicos.**

Describir las competencias directivas auto percibidas por los líderes en el nivel de básica primaria del Colegio Evergreen.

Describir las competencias directivas percibidas por los docentes en el nivel de básica primaria del Colegio Evergreen

Realizar un análisis convergente entre los resultados de las competencias auto percibidas por los líderes y percibidas por los docentes para establecer, en el marco de la teoría, cuáles son las competencias que se deben trabajar con los directivos de la primaria de Evergreen, para la conformación de equipos de alto desempeño.

Plantear una propuesta que permita establecer una ruta de trabajo en el desarrollo de competencias directivas que favorezca, a futuro, la conformación de equipos de alto desempeño en el nivel de básica Primaria del Colegio Evergreen.

### **1.3 Justificación del Problema.**

Si bien es cierto que la sociedad ha entendido que el valor más importante de cualquier organización es el talento humano, en el caso de los establecimientos educativos esta premisa resulta determinante ya que debe considerarse a todos los miembros de la institución, pero en especial a los directivos y docentes como piezas clave de dichos organismos, por ello resulta prioritario generar estrategias que garanticen el velar por su crecimiento y formación, de manera que el afrontar las demandas del entorno sea una tarea no solo más llevadera, sino sobre todo exitosa.

Por otra parte, el éxito de los procesos de cambio organizacional está determinado, entre otros aspectos por la plasticidad de sus integrantes para la apropiación de nuevos conceptos y metodologías. Lo cual obliga a las directivas de cualquier institución educativa al trabajo continuo para que sus docentes adquieran competencias y habilidades que les permitan crecer, adaptarse y proyectarse y esto solo se logra si antes, dichos directivos representan el modelo a seguir y son realmente líderes de esos procesos de crecimiento. Hoy en día las organizaciones inteligentes como cita Senge (2005) son aquellas que no se cierran al aprendizaje continuo, porque esta es una característica inherente al ser humano, las organizaciones están constituidas por seres humanos que deben estar en constante evolución. Por ello, es preciso dejar de lado la visión mecanicista donde el control es lo principal y la efectividad se mide solamente en resultados, y pasar a un pensamiento sistémico de la organización, y porque no, del sistema educativo mismo, donde la importancia en el crecimiento de los integrantes redunde en el crecimiento de la institución, del sistema educativo y de la sociedad en general.

Por ello, es necesaria una transformación por parte de las unidades administrativas de instituciones educativas, en relación con el desarrollo del capital humano directivo y docente, bajo las condiciones óptimas para que este pueda lograr la formación integral de los estudiantes, no solo como doctos en un arte o un saber, sino como seres humanos con valores y principios trascendentes, que hacen parte de un grupo social y constituyen una cultura de progreso.



Este proyecto se justifica en la intención de dar continuidad a una línea de pensamiento contemporáneo antropológico que apunta a la formación trascendental; el trabajo de la escuela no deberá ser ajeno al de las demás instituciones en dicha meta, bien lo dicen Sellés y Vargas (2013) “ha de concederse no solo respaldo a la familia, sino también a la empresa y a la universidad (escuela) en la tarea de organizar ese mundo más humano” (p. 10).

De esta manera, se propone la visión de las instituciones educativas como uno de los mejores espacios donde se puede liderar en la formación de seres humanos, de manera trascendente. Esto conlleva una doble misión, liderar para educar y educar en liderazgo. Todo el que pase por una institución educativa debería ser formado desde un liderazgo transformador y para un liderazgo trascendente (Rojas, Vivas, Mota & Quiñonez, 2020). En principio, se podría hablar de una labor de autoliderazgo, donde el aprendizaje podrá basarse en el autodomínio, la autonomía, el autogobierno; ya que desde el conocimiento, reconocimiento y potencialización del yo se puede comprender el funcionamiento del otro y se logrará una mirada altruista, constructiva, cargada de empatía y actitud de servicio. Y posteriormente se deberá trabajar en la misión del líder y su compromiso con el mundo, su aporte en la resolución de las crisis y la labor que conlleva en la articulación de instituciones, como la empresa donde se pone en evidencia su potencial, en pro del bien común. (Leider, 2006)

Es así como este ejercicio cobra validez en el hecho de que para el colegio se hace un aporte significativo en la consolidación del proyecto educativo, desde la transformación en la visión del liderazgo contemporáneo, la identificación de unas competencias específicas en las que se requiere formación y trabajo, para movilizar hacia la gestión de personas y la constitución de una cultura colaborativa y de generación de equipos de trabajo efectivos.

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 El Concepto de Liderazgo

Para dar inicio al análisis de la relación existente entre las competencias directivas y el liderazgo directivo al interior de las instituciones educativas y que esto aporte en la constitución de equipos efectivos de trabajo, es necesario abordar primero el concepto de liderazgo y sus implicaciones en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Es por esto por lo que se hará un breve recorrido por algunas teorías de las cuales se desprende el concepto y ha sido estudiado a lo largo de la historia.

Es importante citar la existencia de al menos seis teorías que tratan del tema y los enfoques van desde perspectivas antropológicas hasta estudios que se encuentran en el campo de la administración y los negocios. Se enlistan: la del gran hombre, de los rasgos, del comportamiento, de la contingencia, de la influencia y de las relaciones.

“La teoría del gran hombre” se le adjudica al historiador y ensayista Carlyle (1841) quien, a mediados del siglo XIX, afirmaba que la historia del mundo no era otra que la biografía de los grandes hombres, dándole así un carácter innato al líder. En esta teoría se planteaba que la historia estuvo tejida por las acciones emprendidas por figuras masculinas como: Alejandro Magno, Napoleón, Galileo Galilei o Abraham Lincoln, que nacieron con cualidades excepcionales como: carisma, inteligencia, sabiduría, coraje, entre otras, y que gracias a estas lograron liderar campañas únicas, que determinaron la historia de la humanidad. Sin embargo, esta teoría fue desmontada veinte años más tarde por Spencer (1960) quien afirmaba que los héroes no nacían, sino que se hacían y que su constitución estaba determinada por el contexto en el que crecían. Ahora bien, independientemente de que nacieran o se hicieran los líderes tenían el poder o la virtud de ejercer influencia sobre otros y llevar a cabo grandes empresas.

Más adelante entre 1920 y 1950 aproximadamente surge “La teoría de los rasgos” con Taylor (1911), Mayo (1933), Maslow (1948) y Stogdill (1948) derivada de la teoría del gran hombre en la que se explica que las características que poseen ciertas personas las hacen destacarse por encima de otras; Gandhi, Churchill, la Madre Teresa de Calcuta, entre otros fueron líderes que compartieron rasgos característicos como: inteligencia para tomar decisiones correctas, seguridad en sí mismos, responsabilidad, empatía, asertividad, alto grado de motivación, confiabilidad, entre otros, y dentro de las afirmaciones que dichos teóricos mantenían se encontraba las relacionadas con los comportamientos que estos líderes mantenían hacia los liderados; es así como se establecieron dos primordiales, comportamientos centrados en los empleados y comportamientos basados en el trabajo. Es así como los comportamientos que se centran en los empleados se enfocan en las necesidades humanas de los subordinados. Apoyar a los líderes y facilitar

la interacción son acciones básicas de este tipo de comportamiento. En el otro tipo se encuentra la necesidad de centrar los esfuerzos para lograr la eficacia, la reducción de costos y consecución de las metas, y el facilitar el trabajo y obtener los resultados esperados se configuran como acciones primordiales.

A partir de estos dos enfoques surgen diversos estilos de liderazgo basados en una gestión particular, unos centrados en las personas y otros en la tarea y su resultado, es así como se pueden mencionar los cinco estilos de liderazgo resultantes de la Malla Gerencial de Blake y Mouton (citados en Daft, 2006 y en Giraldo & Naranjo, 2014), como son: gestión empobrecida, aplica la ley del mínimo esfuerzo, evita problemas; gestión club campestre, aquella donde prima el ambiente amigable, existe cierto miedo a emplear el poder por lo que la producción es baja; gestión a medio camino, donde el desarrollo es aceptable, el líder conserva su estatus y mantiene un equilibrio entre trabajadores y productividad; gestión autoritaria, que es aquella donde no hay incentivos, solo castigo por incumplimiento; finalmente la gestión en equipo, allí prima la alta motivación, confianza y respeto entre los colaboradores y se promueve el trabajo en equipo.

En continuidad con las teorías de liderazgo y las gestiones centradas en las personas, por los años 50 con los estudios de Lewin, Lippit y White realizados en la Universidad de Iowa, se encontraron tres estilos de liderazgo: autocrático, democrático y laissez-faire (citado en Zuzama, 2014) que dieron la base a “la teoría de los comportamientos”. En el primero, se describieron las acciones propias de quien toma las decisiones y espera que los demás obedezcan, el futuro es incierto porque solo él conoce lo que seguirá en la cadena de acciones a realizar, solo manda, organiza y no se involucra. En el segundo, el líder se identificaba con su grupo, por lo que las decisiones se discuten en conjunto, aunque en ocasiones puede dilatar la acción a ejecutar, y esto termina siendo una dificultad; y en el tercer estilo se encontró que el líder no ejerce ningún liderazgo, da total libertad al equipo y actúa solo en casos extremos, el futuro es incierto ya que se ve como uno más en el grupo, no posee voz ni fuerza en la organización. Los resultados de este estudio evidenciaron los efectos que dichos estilos provocaban en los subordinados, en el primer caso, se evidenciaron fuertes reacciones de animadversión y rechazo, las relaciones no son cordiales por lo que los grupos se ven constantemente fracturados, las acciones defensivas y la frustración son evidentes; en el segundo caso, las relaciones se dieron de manera amistosa, se abrió el espacio a la creatividad y la libre expresión; sin embargo, los resultados fueron inferiores a lo esperado. Y en el tercer caso, se obtuvo el menor grado de productividad y la rivalidad y desorientación entre los miembros del equipo fue latente.

Estos experimentos realizados por Lewin, Lippit y White efectuados en el campo de la psicología social y organizacional intentaron determinar qué estilos eran más efectivos, cuáles eran los que empleaban los líderes más eficaces, dando origen a las líneas funcionalistas o situacionales. De allí parte Drucker (1980) para explicar los fenómenos sociales que se estaban dando en la postguerra que ponía de manifiesto un nuevo sistema organizacional que impelía la necesidad de gerenciar las empresas y organizaciones de una

manera diferente y surge “la teoría de la contingencia”. “La hipótesis para estos estudios era que, un tipo de liderazgo podría ser eficaz en ciertas circunstancias, sin embargo, si la situación era cambiante ese tipo de liderazgo ya no sería eficaz” (Daft, 2006) lo que esta teoría probaría sería que el comportamiento del líder debía estar supeditado a la situación para lograr una labor exitosa. De esta manera la clave del éxito está en garantizar una plena sincronía entre el líder, sus seguidores y la situación a la que deben enfrentarse; así pues, dependiendo de la tarea, el contexto, las características del grupo, el líder debe ejercer un estilo de liderazgo particular, de manera que si una de estas variables cambia el estilo también deberá cambiar.

En continuidad con esta línea de tiempo aparece “la teoría de la influencia”, con protagonismo del líder carismático. Maxwell (2011) describe el perfil de este líder como alguien con confianza excesiva, visión clara de las metas y un compromiso acérrimo por su cumplimiento; sin embargo, lo fundamental de este líder está en su capacidad para expresar e influenciar de forma positiva a sus seguidores, convirtiéndose en agente de cambio constante. El carisma que le sobra a este líder es la habilidad con la que inspira, e influencia al equipo a su cargo, aporta en la consecución de las metas dejando a un lado los intereses personales, centrándose en el bien del equipo y dentro de las cualidades que ofrece este estilo se encuentran: amor por la vida, valor por las personas, apoyo emocional, altruismo, buenos actos, entre otras.

Finalmente, tiene lugar “la teoría de las relaciones”, fundamentada desde la década de los 80 con el liderazgo transaccional y posteriormente con el transformacional. Con el primer tipo, Hollander (1978) habla de un líder efectivo que conoce bien las necesidades y expectativas de su grupo y sabe responder a ellas de manera acertada. Sabe jugar, en el buen sentido de la palabra, con los estímulos y recompensas por el trabajo logrado, generando alto grado de motivación en los seguidores; aunque algunos críticos de este tipo mencionan que la visión mecanicista y conductual de la estrategia entorpece las relaciones y el crecimiento humanista que deberían tener las organizaciones hoy en día. Y aquí se encuentra el liderazgo transformacional; las tendencias en dirección actual lo definen como la forma ideal para liderar personas ya que impulsa a la realización personal y busca ir más allá de la tarea o el producto, para trascender en el ser. Bass (2006) es uno de sus mayores exponentes, su discurso gira en torno al desarrollo de las organizaciones a partir del desarrollo de los individuos, existe una visión de futuro compartida: este tipo de liderazgo se nutre de cuatro componentes, a saber: influencia, implica que existen rasgos carismáticos por parte de quien lidera, de esta manera se ganan el respeto y admiración de los seguidores; inspiración, son capaces de promover un trabajo con optimismo y desde una perspectiva grupal, aunada a una visión de futuro clara; estimulación intelectual, lo que implica promover a la innovación sin criticar o excluir la diferencia; y finalmente, la consideración individualizada, entendida como convertirse en mentor de quien se lidera, se evalúa constantemente para verificar el apoyo que los seguidores necesitan en el cumplimiento de sus metas.

Este tipo de liderazgo crea fuertes lazos entre los equipos e incrementa la lealtad y sentido de pertenencia en las organizaciones.

Ahora bien, en esta misma línea del liderazgo de las relaciones, en el ámbito educativo por los años 90 comienza un interés particular por un enfoque que centra su interés en prácticas colectivas y con una tendencia más horizontal. Es así como el liderazgo distribuido hace presencia en las escuelas para explicar la clave para el buen funcionamiento de estas, en términos de efectividad en los procesos de aprendizaje y por ende en la calidad educativa. Este modelo de distribución de liderazgo se centra en las interacciones, y estas prevalecen por encima de las acciones y de los rótulos jerárquicos formales (Spillane, 2005). De esta manera la labor de los colaboradores se reconoce en tanto contribuye de forma efectiva, sin necesidad de ser designados o definidos en roles directivos previamente.

García (2012) en su investigación ilustra las dos corrientes teóricas que abordan este liderazgo. Explica como Gronn, uno de los teóricos que encabeza el enfoque desde la Teoría de la Actividad, manifiesta que el liderazgo distribuido se da gracias al resultado de las interacciones de un grupo, se trata de un fenómeno colectivo en el que los individuos conciertan de alguna manera las tareas que existen. En este ámbito el equipo de trabajo se caracteriza por compartir los valores institucionales, tienen una dirección clara de futuro y gracias a este modelo de liderazgo la gestión en la ejecución de responsabilidades se logra mediante esfuerzos concertados, de esta manera logran el alcance eficaz de los objetivos.

Así mismo García explica los planteamientos de Gronn (2002) en donde este tipo de liderazgo puede adquirir tres formas: a) espontánea: que básicamente implica el encuentro de diversas personas, que por sus características, destrezas, conocimientos o personalidades se unen temporalmente en la ejecución de una tarea. No existe obligatoriedad o directriz de un líder que determine esta organización. b) intuitiva: que se da gracias al apoyo mutuo que se desarrolla entre dos o más miembros de un grupo, se afianzan las relaciones y se establecen relaciones de trabajo cada vez más cercanas. Y c) institucionalizada: que refiere particularmente a la estructura formalizada a través de comités o equipos designados, esta forma es tal vez la que posee una adaptación menos sistemática y abierta.

Por otro lado, García (2012) expone los planteamientos de Spillane (2006) quien habla del liderazgo distribuido desde el enfoque de la Cognición Distribuida. Desde esta perspectiva la actividad cognitiva se extiende a los individuos y los artefactos para dar sentido a una situación; así pues, el liderazgo tradicional pasa a centrarse en los roles, las responsabilidades, las funciones y las interacciones; es el resultado de la interacción entre los líderes y sus colaboradores y esto se da en el contexto de la escuela; involucra a diversas personas, en posiciones de liderazgo o no.

De igual manera Spillane (2006) citado por García (2012) habla de tres tipos de distribución que pueden tener lugar en la escuela, a saber: a) colaborativa, de dos o más líderes que tienen sincronía en tiempo y lugar, forman un equipo para la ejecución de sus responsabilidades; b) colectiva, de dos o más líderes quienes efectúan su labor de forma separada pero interdependiente, sus acciones se complementan; y c) coordinada, en donde las actividades que se requieren deben ser ejecutadas de forma secuencial, así los individuos que las lideran deben actuar de manera organizada para intervenir en el momento oportuno.

Ahora bien, es necesario plantear que este liderazgo no implica el fin de líder, en el caso de la escuela el director; de hecho, su rol es trascendente en tanto puede y debe empoderar a otros para que lideren y aporten en los cambios y el desarrollo que la institución requiere; de manera que la relación simbiótica que se logra gestar entre los directivos y los docentes, en la escuela, aporta en la influencia positiva que se ejerza en ambas direcciones y los esfuerzos de todos los miembros de la organización se alinean en favor del crecimiento y mejora de esta.

La práctica de liderazgo distribuido se hace necesaria en las instituciones educativas de hoy, sin embargo, implica el cambio inmediato del paradigma del líder particular, aquel que tiene toda la responsabilidad de desarrollar una visión para el grupo y al ser transmitida esta debe ser aceptada a ciegas. Por ello dentro de las implicaciones que tiene este tipo de liderazgo en las organizaciones está el desarrollo de relaciones desde la comunicación, la coordinación de responsabilidades, el desarrollo de las capacidades de las personas (Leithwood,2009)

### **2.1.1 El Autoliderazgo.**

Abordar el concepto de autoliderazgo es necesario si se piensa en la labor sobre sí mismo que debe desempeñar cualquier líder para ser modelo y orientar de manera consecuente. De allí que comenzaremos delimitando el concepto, según la literatura, a sus orígenes desde las teorías de la motivación. En los años 60 se comenzó a hablar de la *Teoría del logro* con McClelland, quien manifestaba que el hombre tiene tres motivaciones principales, que son las que determinan sus comportamientos sociales: al poder, a la filiación y al logro. Cada una de estas está estrechamente vinculada al desarrollo de la personalidad de los individuos; de manera que las personas impulsivas, autodefensivas o de carácter oportunista son las que están más inclinadas a las primeras motivaciones: al poder, mientras que las del segundo nivel, las que encuentran sus motivaciones en la filiación, se hallan en un nivel más desarrollado ya que son personas conscientes de su entorno y más empáticas; en tanto que las motivadas al logro, poseen cualidades de excelencia, responsabilidad, apreciación del futuro a mediano y largo plazo, entre otras (Garza, Guzmán & Gallardo, 2018). Si se observa con una mirada prospectiva este nivel sería el ideal para los líderes de instituciones

educativas en tanto su misión está centrada en las metas de transformación para el desarrollo personal y social.

Ya a inicios del nuevo siglo cobra fuerza la *Teoría de la autorregulación*, que pretende ilustrar cómo los individuos logran el control sobre diversos aspectos como: pensamientos, acciones, emociones y motivaciones para alcanzar las metas que se han marcado en determinado momento. Zimmerman es uno de los autores más estudiados al respecto ya que direcciona sus estudios desde un enfoque sociocognitivo del aprendizaje, en el que los sujetos pasan por una serie de niveles, o etapas que se repiten, es decir, posee una estructura cíclica. Se inicia por una fase de planificación (análisis de la tarea, automotivación) pasa por una de ejecución (autoobservación y autocontrol) y termina en una de autorreflexión (auto juicio y auto reacción). (Panadero & Tapia, 2014).

Es decir, que un sujeto inicia su proceso de autorregulación cuando se plantea una meta y analiza sus características, evalúa lo que requiere y lo que posee para realizarla, de aquí que el autoconocimiento es primordial para establecer acciones motivantes, que son las que le dan un valor a la tarea, esto le permite medir el nivel de esfuerzo que requiere para su cumplimiento. Ya que una vez se ha lanzado a la consecución de la meta, al trabajo en sí debe constantemente efectuar acciones de auto monitorización, implica que debe evaluar cómo va en su proceso y hacer los ajustes necesarios para medir bien los esfuerzos y ajustar las estrategias ejerciendo control sobre sí mismo y su manera de actuar. Finalmente, evalúa el resultado y se encuentra en fase de reflexión de su proceso, evalúa los resultados obtenidos en función de la meta propuesta y así la reacción que tengan frente a éxitos o fracasos les permitirán seguir constituyéndose emocional y cognitivamente. En este sentido un directivo educativo auténtico trabajaría en la ejecución constante de este proceso de manera que sus acciones personales, laborales, profesionales y vocacionales estén mediadas por este proceso de autorregulación, luego llevarlo a sus dirigidos se puede convertir en una estrategia de trabajo óptimo. Ver figura 1.

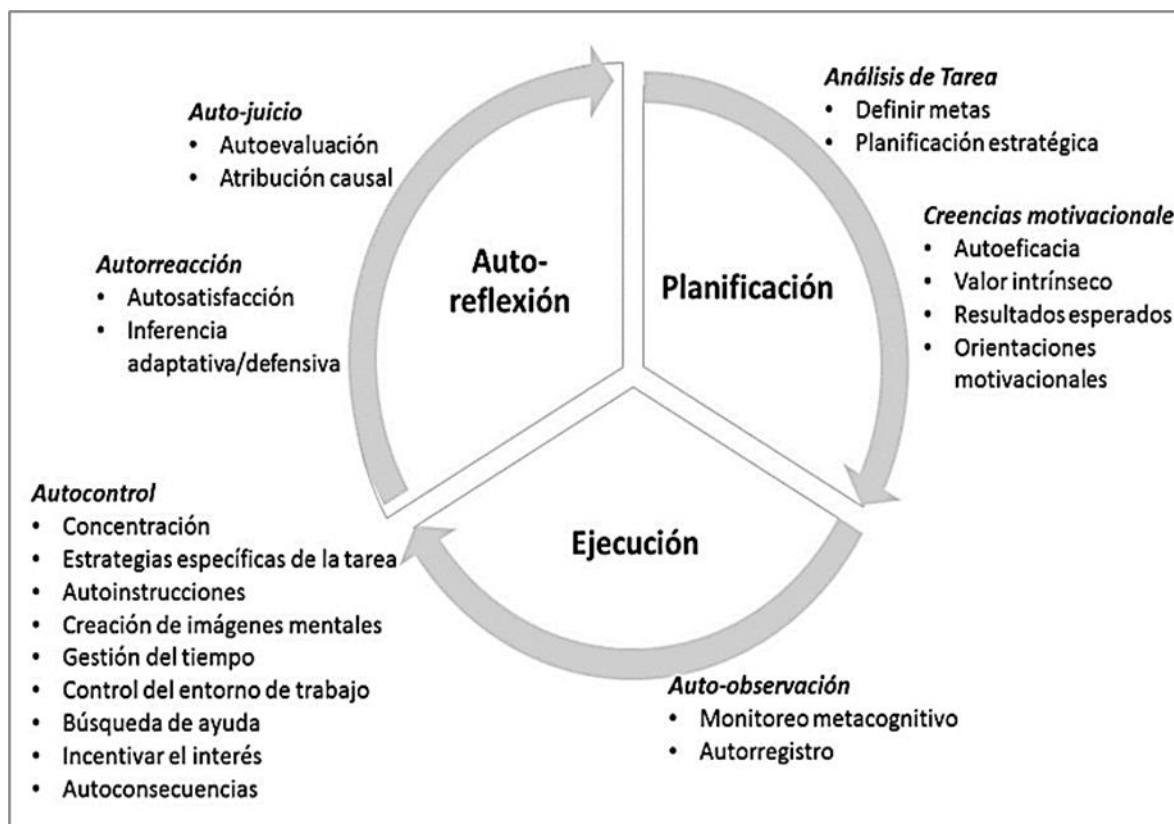


Figura 1: Modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman.

Finalmente, se encuentran los estándares del autogobierno de los que habla Manz que, según Garza, Guzmán y Gallardo (2018) van a ser determinantes para comprender el concepto de autoliderazgo desde la perspectiva organizacional, a saber:

1) Autenticidad. Es la atención a altos estándares que guían el comportamiento, consistente en preguntas con relación a lo que debe de ser realizado y especialmente acerca de cuánto esfuerzo debe de ser invertido para lograr la meta propuesta. Esto genera un componente de autenticidad debido a que la persona se guía por sus propios estándares.

2) Responsabilidad. Las metas autoimpuestas se relacionan con fines responsables. Esto favorece los conceptos relacionados con el bien común a nivel individual, en el trabajo y, en general, en la sociedad.

3) Incremento de las capacidades. El énfasis en los métodos y las estrategias del autoliderazgo contribuyen a un amplio rango de capacidades. (Manz citado en Garza, Guzmán & Gallardo, 2018, p. 54.)



En concordancia estos tres aspectos favorecen la consecución de metas auténticas y responsables y finalmente el éxito en los propósitos de toda organización articulada horizontalmente, si todos y cada uno de sus miembros establecen estos estándares en su proceder.

Ahora bien, el análisis cronológico de la evolución del concepto lleva consigo la necesidad de encauzar todo propósito de crecimiento personal, con las nuevas tendencias de formación y del ser en sociedad. Así pues, se habla en la actualidad de estrategias que ayuden a las personas a potencializar sus capacidades de liderazgo desde el autoliderazgo. Pero esta no es una decisión que se dé de manera efectiva, en la mayoría de los casos, desde los individuos mismos, por lo que Gomá (2017) enfatiza en la responsabilidad que tiene la organización y quienes la dirigen en disponer a sus liderados, para que asuman su propio liderazgo y es una necesidad imperante de las organizaciones de hoy, más aún en las de índole formativo. Y desde los postulados de Spillane (2005) se trata pues de llevar a los directivos a “soltar un poco el control”, de esta manera delegar funciones y responsabilidades hará que se hable cada vez más de equipos de trabajo efectivo, ya que el compromiso y autosatisfacción que conlleva el aporte en las tareas cruciales de la escuela es una de las claves del crecimiento de las instituciones.

Ahora bien, aquellas instituciones que trabajan en la cultura del autoliderazgo como principio de participación y empoderamiento de sus colaboradores según Gomá poseen cinco principios claves, que vale la pena destacar. Se trata pues de:

1. Confianza, estima y consideración. Esto implica el pleno conocimiento de sus colaboradores, no solo desde su hoja de vida sino sobre todo desde su historia, necesidades, expectativas, habilidades, conocimientos, entre otros, de manera que la estima por ellos como piezas fundamentales en la organización les de la seguridad para ejercer sus funciones y se entable los niveles de confianza necesarios en ambas direcciones.
2. Información compartida. Para que exista este principio debe haberse implantado el de confianza. Toda organización que, independientemente de las jerarquías, mantiene una comunicación constante con sus colaboradores es una organización sincronizada para la toma de decisiones responsables y sobre todo alineadas en sus objetivos estratégicos.
3. Claridad en las comunicaciones. No solo se trata de que la información circule en las organizaciones libremente, sino que estos intercambios se hagan en un marco de precisión, amplitud y transparencia.
4. Formación constante. El conocimiento es un elemento trascendente de las organizaciones que aprenden y mantener un equipo en formación continua hará que la cultura del desarrollo y crecimiento se irradie desde los individuos hasta la empresa.

5. Reconocimiento personal. Valorar el esfuerzo y en consecuencia el desempeño de los colaboradores es una de las formas por medio de las cuales las empresas estimulan su crecimiento y fortalecimiento. Toda vez, que un líder destaque los logros de sus liderados tendrá colaboradores más empoderados, productivos y felices, redundando esto en las metas de la organización.

Ahora, si bien es cierto que las organizaciones que aprenden y tienen pretensiones de crecimiento y evolución trabajan en estrategias para fomentar el autoliderazgo desde sus líderes y entre sus equipos, o propician escenarios basados en principios como los que expone Gomá, es un hecho que las mismas no pueden obligar a sus trabajadores a actuar de una manera particular, que vaya en contravía de sus rasgos de personalidad. Nadie, en un ámbito laboral puede proceder de una manera que no le sea familiar o con la cual no se sienta cómodo, porque no posee las herramientas para actuar de forma exitosa y por el contrario le puede generar frustraciones y sentimientos de inseguridad e insatisfacción; por ello es parte fundamental de cualquier proceso de empoderamiento contar con el individuo y la necesidad de avanzar en esta misma vía.

De aquí que el autoliderazgo es un tema que debe partir fundamentalmente del individuo y así nos encontramos con los postulados de Leider (2006) quien manifiesta que dicho proceso de crecimiento implica necesariamente un cambio; así pues, todo cambio trae consigo tres aspectos fundamentales: “todo cambio es auto cambio”, los resultados frente a lo externo comienzan por cada individuo y cómo percibe la tarea y la enfrenta; “el auto cambio trae emociones”, las cuales necesitan ser escuchadas para ser contenidas, analizadas y entendidas; finalmente, “el cambio en sí mismo requiere de autoliderazgo” se trata pues, del control sobre sí mismos, donde el autoconocimiento, la automotivación, autorregulación y evaluación son una tarea constante.

Finalmente, esta definición representa un punto de vista alternativo para las concepciones de liderazgo y estructuras de organizacionales tradicionales donde el poder y control pertenecen a los líderes nominales (los jefes en una estructura tradicional). En general, el autoliderazgo se define como un concepto normativo, que incluye ciertos aspectos cognitivos y conductuales de las teorías de la autorregulación, cognitiva social, de la motivación intrínseca y del autocontrol. El autoliderazgo se establece en el uso de estrategias cognitivas y de comportamiento que están diseñadas para incidir en la Autoeficacia (Neck & Houghton, 2006). Las estrategias de autoliderazgo son comúnmente clasificadas según tres dimensiones diferentes: (1) estrategias centradas en el comportamiento, (2) estrategias de recompensa natural y (3) estrategias de patrones de pensamiento constructivo.

Las estrategias centradas en el comportamiento tienen como objetivo aumentar la autoconciencia de los individuos, para facilitar el manejo del comportamiento personal hacia los trabajos u obligaciones no

muy apetitivos (Houghton & Neck, 2002; Manz & Neck, 2004). Estas estrategias están constituidas por el establecimiento de metas propias, la recompensa propia, el castigo propio, la autoobservación; Las estrategias de recompensa natural apuntan a crear situaciones que pueden motivar a un individuo en lo que respecta al aspecto agradable de un deber o trabajar sin ningún tipo de efecto, el trabajo se realiza por una recompensa natural; en las estrategias de pensamiento constructivo los individuos se afectan y se direccionan usando estrategias cognitivas creando modelos de pensamiento constructivo; las Estrategias de pensamiento constructivo comprenden la identificación y sustitución de creencias y supuestos disfuncionales, generando auto conversación positiva.

Uno de los aspectos más relevantes para la dirección de instituciones es el autoliderazgo ya que de este depende en gran medida el compromiso con la organización y se verá reflejado en los niveles de innovación y calidad en el trabajo de los colaboradores.

## **2.2 El Liderazgo Directivo**

En primera instancia vale la pena hacer una sencilla precisión sobre el concepto de liderazgo directivo desde el enfoque que tendrá dicha denominación en el presente trabajo. Es decir, más allá de hablar de las características de aquel que dirige desde su autoridad y que gracias a ella se faculta para dar información sobre lo que los empleados deben hacer día a día, se trata del liderazgo que se ejerce en las instituciones educativas bajo el manto de los objetivos pedagógicos que la escuela persigue.

Ahora bien, si se habla de diferencias entre uno y otro concepto habrá que precisar que liderar y dirigir no son necesariamente sinónimos, tampoco van a funcionar en el presente trabajo como antónimos. El directivo es formal, tiene autoridad, tiene subordinados, a quienes influye y hace que le obedezcan, mientras que el líder es más informal, tiene poder, ya que tiene seguidores a quienes inspira y lo siguen voluntariamente. Pautt (2011) afirma que la dirección y el liderazgo deben tener el mismo grado de importancia dentro de cualquier organización; ya que si prima la primera por encima del segundo, la empresa se inclinará al ámbito burocrático, y si por el contrario, se da el segundo por encima de la primera, el riesgo de que la organización caiga en cierta anarquía es latente; por ello es importante el equilibrio entre estos dos conceptos dentro de las organizaciones de hoy, porque además de lograr los resultados esperados, gracias a esta dupla se logra un verdadero compromiso y vínculo de las personas que integran las empresas, generando crecimiento y solidez en todo nivel.

En el ámbito educativo es vital que exista total sincronía entre liderazgo y dirección, y como dice Pautt citando a Certo (2001) aunque algunos líderes son gerentes (directivos) y algunos gerentes (directivos) son líderes, solo aquellos gerentes (directivos) eficaces se convierten realmente en líderes. Un directivo

centra sus esfuerzos en la realización del trabajo, un líder lo hace en aquellos responsables del trabajo en sí. Un directivo es a la tarea y el resultado lo que un líder, de verdad, es a las personas que trabajan para que ese resultado sea inmejorable. De esta manera estos dos conceptos deben estar estrechamente ligados en la labor de aquellos que dirigen organizaciones educativas, por su naturaleza formativa y constitutiva del ser.

Ahora bien, es desde esta simbiosis que se trabajará, desde la claridad de que en las escuelas que aprenden y crecen, el líder directivo es una pieza clave, garante del éxito de su proyecto institucional y por qué no, del impacto que este tenga en el mercado. La influencia producto de las acciones de quienes lideran las instituciones sobre las prácticas de los maestros y a su vez de los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes es una reacción en cadena, que se puede gestionar de manera cada vez más efectiva y constructiva.

La manera como enseñen los docentes se sustenta no solo en los conocimientos del área de la cual son especialistas, sino también de sus motivaciones para enseñar y sus habilidades para encontrar los mejores caminos de instrucción, esto sumado a unas condiciones laborales y materiales con los cuáles desarrollen su labor, pero sobre todo en la dirección que tiene de aquellos que los lideran. Es así como el directivo tiene poder sobre varios aspectos que en últimas redundan en cualificación de la escuela y la consecución de sus metas, (Anderson, 2010.)

Leithwood y Riehl (2005) son citados en el trabajo de Anderson (2010) para explicar cómo el liderazgo directivo en las escuelas debe tener en cuenta cuatro aspectos importantes que van a determinar su nivel de efectividad, a saber: dirección de futuro, desarrollo de las personas, rediseño de la organización y gestión pedagógica. Entendiendo estos cuatro aspectos desde una mirada sistémica, cada uno está constituido por una serie de acciones o procesos que darán norte y significado al acto de liderar y que tienen sentido a partir de las competencias que los líderes poseen para dirigir el barco.

De esta manera la dirección de futuro implica tener y articular la visión, no solo de la escuela o la que constituye el proyecto educativo sino la del proyecto de vida de quienes integran la institución; a su vez, se trata de crear y mantener altas expectativas en esos puntos de convergencia entre visiones. Pero esto en las escuelas efectivas no se logra solo desde la obligatoriedad, sino sobre todo desde la convicción producto de la participación y consenso de todos los miembros de la comunidad, desde la mirada conjunta en la búsqueda de unas metas de mejoramiento y una visión de futuro posible. La parte que le compete al líder directivo está precisamente en la articulación de los esfuerzos, en la comprensión de ese futuro posible y alcanzable, y así establecer las estrategias viables para su consecución y la comunicación frecuente, para que dichos propósitos no se queden solo en ideas utópicas, ya que, mediante el monitoreo, la reflexión y ajuste de los procesos se logra los objetivos.

Por su parte el desarrollo de las personas es ese esfuerzo constante que invierte el líder directivo en potenciar las capacidades de sus liderados. No solo se trata del ámbito formal, académico, profesional, sino en igual o mayor medida del personal, familiar y social (Bass, 1985, 1990). Ahora bien, si bien es cierto que el compromiso de mejoramiento es una tarea de las organizaciones de hoy, esta debe fundamentarse en las motivaciones de las personas, de allí que la visión de futuro compartida con la institución cobra valor. Toda organización que propende por el mejoramiento y cualificación de su personal se convierte en una organización más productiva y competitiva. “El rol del liderazgo directivo en cuanto al desarrollo de personas consiste más en prácticas que facilitan este tipo de formación continua y contextualizada que en dar la formación” per se (Anderson, 2011) Esto en últimas favorece la autoconfianza, la automotivación y por vía directa el autoliderazgo del grupo de docentes.

El rediseño de la organización, como tercer aspecto a gestionar por parte del líder directivo en las escuelas está enfocado hacia la reinención y apertura al cambio. Una organización que constantemente se está evaluando y trabajando en el mejoramiento continuo es una que se rediseña, se transforma, acopla al contexto y esto redundando en mejores resultados. El rediseño de una institución escolar implica el fortalecimiento de la cultura profesional, la modificación de la estructura organizacional, la potencialización de las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad y finalmente, el aprovechamiento de todo apoyo externo que se tenga, como otras instituciones, autoridades del ámbito educativo y la comunidad en general.

Finalmente, la gestión pedagógica que va más allá de seleccionar a las personas “idóneas” para una cátedra, proporcionar el recurso físico necesario para las prácticas educativas o la fiscalización de los procesos de enseñanza. Se trata de la manera como se configuran estas tres puntas del triángulo para que se logre desde una gestión del conocimiento un trabajo pedagógico efectivo. El aprendizaje basado en las experiencias exitosas, los grupos colaborativos, el reconocimiento de aquellos agentes de cambio e innovación y su posterior potencialización son herramientas importantes dentro de la labor de un líder directivo para lograr una gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje, cada vez más conscientes con la realidad de hoy y las necesidades de su población particular y por ende de su comunidad.

En conclusión, la fuerte influencia que tiene el liderazgo directivo entendido desde este marco conceptual, como el catalizador de las escuelas que aprenden, es fundamental para el propósito de esta investigación. El éxito de una institución educativa, en gran medida está determinado por la real gestión de sus líderes directivos y aquí hay una fuerza de trabajo que atender.

### 2.2.1 Competencias directivas.

Hablar de un líder directivo es hablar de una persona competente para ejecutar una labor orientadora sobre otros y con unas competencias particulares para hacerlo; pero para hablar de estas es necesario, en primer lugar, aproximarse un poco más al concepto como tal.

El concepto de competencia aparece por primera vez en la década de los veinte en Europa, Estados Unidos y Argentina; sin embargo, en Colombia se llega a conocer solo hasta 1957, gracias los estudios lingüísticos de Chomsky y posteriormente de Hymes, que ponen de manifiesto una diferencia sustancial entre el conocimiento de la lengua, sus reglas sintácticas y gramaticales y la aplicación de esta en un contexto determinado. De manera que se comprobó que los conocimientos que una persona tenga de su lengua, así como las habilidades para aplicarlos de la manera más adecuada en situaciones específicas lo convertían en alguien competente en dicho contexto. Más adelante, Hymes por el año 1972 aporta que es la influencia que ejercen los contextos en las personas competentes, lo que determina su nivel de experticia.

Ya por la década de los sesenta este concepto pasa al ámbito laboral, a partir de la caracterización de los trabajadores para desempeñarse de forma efectiva en los puestos de trabajo asignados, siendo esto posible gracias a los comportamientos del individuo y su disposición para realizar las actividades necesarias. McClelland (1973) rotulará a esta disposición como talante en su teoría de la motivación. Más adelante, en 1993 la OIT habla de las competencias profesionales como la capacidad que tiene una persona para ejecutar una tarea eficazmente gracias a los conocimientos y los procedimientos que ha aprendido de manera formal o informal. Y por el año de 1990 Miller plantea una pirámide de cuatro niveles que explica su modelo de competencias profesionales (ver figura 2), donde se parte de unos conocimientos (el *saber* y el *saber cómo*) y se pasa a unos comportamientos (el *mostrar* y el *hacer*) De este modelo se destaca la necesidad de conjunción de la teoría y la práctica en tanto se requiere de la formación académica y la práctica profesional para ser realmente competentes en un contexto laboral.

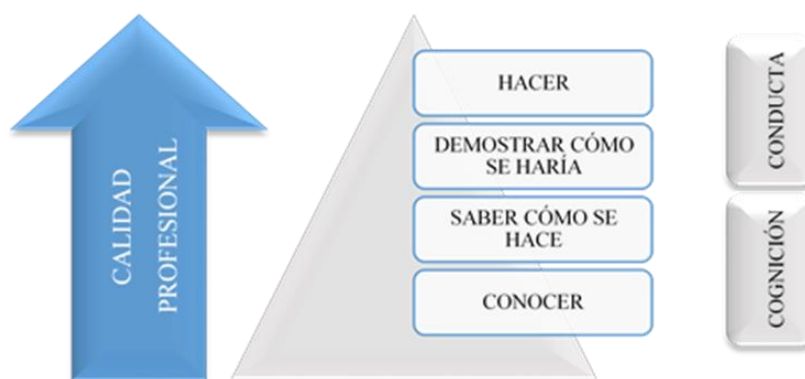


Figura 2: Pirámide de Miller. Modelo de evaluación de competencias profesionales

Ahora bien, es con el proyecto Tuning Latinoamérica que se concretiza el tema de las competencias y la labor que las instituciones educativas deben realizar para establecer la concordancia entre lo que la sociedad necesita y lo que se proyecta desde la educación formal, pero sobre todo en favor de la comunicación con el mundo. Tuning nace en Europa desde la necesidad de las instituciones de educación superior para integrarse, reconocer puntos de encuentro y entendimiento en favor de la calidad educativa y por ende del desarrollo del continente; ahora bien, es entre el 2004 y el 2006 que se extiende este plan hacia América Latina, ya que los procesos de globalización y creciente movilidad estudiantil y laboral hacen que estos puentes de calidad existan en favor del desarrollo social y humano de todo el mundo. Visto de esta manera, el papel del proyecto se fija en una colaboración entre naciones a partir de unas reglas de juego comunes, en términos de formación para la vida. Y es allí donde se encuentran las cuatro grandes líneas de acción: el desarrollo de competencias (genéricas y específicas) los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los créditos académicos y la calidad de los programas; solo de esta manera las distintas sociedades desde su formación académica podrán extender puentes de entendimiento y progreso mutuo. Teniendo como referente este proyecto atenderemos entonces a esta clasificación de competencias genéricas y específicas; las primeras atienden a los atributos que poseen todas las profesiones y la sociedad en general, y las específicas, como las propias de cada disciplina, particulares de cada profesión o del rol profesional que se desempeñe.

Así pues, al llegar al 2007, en el ámbito educativo nos encontramos con Villa y Poblete. En su texto: *Aprendizaje Basado en Competencias* definen el concepto como: “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos, basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”, y desde este contexto hablan de que es necesario entender cuáles son las competencias que exige la sociedad actual para formar en ellas a los estudiantes. Así pues, ofrecen la directriz para identificar que la formación de los seres humanos se debe instaurar en dos grandes grupos de competencias: las genéricas o transversales y las específicas, es decir, las propias de cada profesión; que según la Conferencia Mundial sobre la Educación (1998) mediante el aprendizaje permanente de estas se buscará contribuir al desarrollo económico, social y cultural de la sociedad.

De esta manera, Villa y Poblete (2007) a partir de su trabajo en el aprendizaje basado en competencias ubican tres tipos de competencias genéricas: A) las instrumentales, B) las interpersonales y C) las sistémicas. Las primeras atienden a las capacidades fundamentales y se convierten en la base para las otras dos. Según la investigación de Bermúdez, Rubiano, Castaño, Rojas y López (2018) se convierten en un medio para la aplicación, de los conocimientos adquiridos, en las situaciones y contextos cotidianos. La ilustración número 3 especificará cómo están tejidas y deben entenderse, a saber:

- A) Competencias instrumentales: Villa y Poblete (2007) determinan que se desprenden cuatro más: las cognitivas, las metodológicas, las tecnológicas y las lingüísticas.
- a. Las cognitivas hacen referencia a las diversas modalidades de pensamiento que puede tener una persona para mayores alcances intelectuales posteriores; de esta manera describen diez tipos de pensamiento: analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado. El primero hace referencia al mecanismo que se emplea para comprender la realidad, en este tipo de pensamiento el individuo descompone, valora lo relevante de lo no relevante para interpretar dicha realidad y actuar; en el pensamiento sistémico lo que sucede es que el individuo organiza e integra los diversos componentes de la realidad para formar un todo y entender la realidad mediante patrones globales. En el caso del pensamiento crítico el cuestionamiento, los juicios propios y ajenos son los protagonistas de las acciones. Para el pensamiento reflexivo es clave el reconocimiento de diversos modos de pensar en la búsqueda de resolución de problemas o en la realización de una tarea. En el caso del pensamiento lógico es pieza clave la deducción ya que se trata de razonar a partir de la realidad, identificando factores determinantes para construir argumentos válidos en la resolución de diversas situaciones. En pensamiento analógico el uso de ejemplos para comprender la realidad es fundamental, se trata de la interrelación de ideas, percepciones y conceptos para entender la tan mencionada realidad. Así pues, para el creativo está en juego la búsqueda de soluciones, de alternativas a situaciones diversas que implican formas no convencionales de actuar. Para el pensamiento práctico la función principal está en la selección más acertada de acciones adecuadas a partir de la información que se tiene y la confrontación con metas que se tienen. El pensamiento deliberativo es el que se encarga de determinar los pros y los contras para la toma de decisiones acertada y, finalmente en el caso del pensamiento colegiado es el que tiene en cuenta la vivencia en sociedad en principio desde la conciencia del individuo que aporta a un grupo y posteriormente en la construcción de un pensamiento compartido.
  - b. Las metodológicas se centran en el cómo se hace o se debe proceder para el éxito en cualquier meta que se tenga. De allí que es fundamental la gestión del tiempo, la planificación, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la orientación al aprendizaje. La explicación de cada una se puede simplificar en: gestión del tiempo como la distribución del tiempo a partir de los objetivos propuesto a corto, mediano y largo plazo, a nivel personal o profesional; la planificación está muy ligada a la anterior en tanto que se tengan determinados los objetivos que se persiguen, se determinen las prioridades, métodos y formas de control a través de la organización de acciones puntuales a partir de tiempos establecidos; en la



resolución de problemas se busca trabajar sobre la identificación y análisis del problema desintegrándolo para comprenderlo y resolverlo de forma lógica y efectiva; la toma de decisiones tiene que ver con evaluar y seleccionar la mejor alternativa de acción, gracias a un proceder sistemático y consecuente con los efectos frente a la decisión que se tome; finalmente, la orientación al aprendizaje tiene que ver con el uso estratégico de lo que se aprende en función del propósito que se tiene, es decir, que un individuo está orientado al aprendizaje cuando es consciente que lo que ha aprendido le ha sido útil para actuar y desea seguir aprendiendo.

- c. Las competencias tecnológicas como su nombre lo indica aluden al dominio de conocimientos y habilidades en todos los recursos e instrumentos tecnológicos que posibilitan el acceso, análisis y reproducción del conocimiento: en este grupo se encuentran dos: las del uso de las TIC y la gestión de bases de datos; que básicamente se centran en el dominio de los medios tecnológicos para la expresión y la comunicación, acceder a fuentes de información, archivar, procesar datos y documentos para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo a través de estas herramientas. (Villa y Poblete, 2007, p.170)
  - d. Finalmente, se encuentran las competencias lingüísticas que hacen referencia al uso adecuado, efectivo de la comunicación tanto verbal, como escrita, así como el dominio de una segunda lengua, partiendo del hecho de que nos encontramos en una sociedad globalizada que tiende a unir los extremos a través de la comunicación; ahora bien, si esto se hace en el mismo código lingüístico el entendimiento será mayor. En este ámbito solo se precisará que estas tres competencias deberán tener en cuenta de acuerdo con su canal y contexto específico la claridad, la coherencia y cohesión de ideas para la transmisión de mensajes efectivos.
- B) En el segundo nivel de las competencias genéricas Villa y Poblete (2007) citan las competencias interpersonales, estas hacen referencia a aquella capacidad que tienen los seres humanos para interactuar con otros de forma exitosa, desde el conocimiento y dominio de sí mismos; estas a su vez se subdividen en dos grupos: las individuales y las sociales.
- a. Las primeras atienden a cuatro aspectos fundamentales, a saber: la automotivación, como disponer el ánimo propio para el cumplimiento de metas particulares, la diversidad e interculturalidad entendida como la capacidad de abrirse al reconocimiento cultural, étnico, de género y social, entender que en la diversidad se encuentra la complementariedad para la construcción de sociedades inclusivas y participativas, en cuanto a la resistencia y adaptación al entorno se entiende como el equilibrio que se logra una vez los cambios son aceptados e instaurados en la nueva realidad del individuo; y el sentido ético, que no es otra cosa que la consolidación del valor personal, todo el articulado de principios y valores que hacen que el

actuar de un individuo se manifieste de forma reflexiva, autocrítica y con visión de transformación y cambio personal y social.

- b. Por su parte las segundas, las sociales son aquellas en las que la comunicación interpersonal, y el trabajo en equipo son piezas clave en la articulación de cualquier proyecto y donde no puede faltar la capacidad negociación y Tratamiento de conflictos, somos una sociedad heterogénea, en la que las diferencias y la diversidad deben verse de forma complementaria y constructiva a través del entendimiento que se gesta gracias al dialogo y el reconocimiento del otro y el valor de sus aportes.
- C) Y finalmente, están las competencias sistémicas que encarnan todas las habilidades para comprender la realidad en su totalidad. Dentro de ellas se encuentran:
- a. Las de organización, que enmarcan a su vez la gestión por objetivos, la gestión de proyectos y la orientación a la calidad. Todas ellas implican la definición clara de metas, para gestionar el proceso que lleva conseguirlos, ahora bien, estos objetivos en ocasiones están inmersos en proyectos y para ello, la gestión requiere de la capacidad de preparar, dirigir, evaluar y hacer el seguimiento de forma eficaz de dicho proyecto.
  - b. Las de capacidad emprendedora, que hacen referencia a los aspectos relacionados con la generación de nuevas ideas, se basa en un pensamiento creativo, en el desarrollo de un espíritu emprendedor, en constante búsqueda de nuevas alternativas y con iniciativas propias y la innovación que se busca, día a día para la realización de tareas o la consecución de objetivos.
  - c. Y las de liderazgo, que básicamente aluden a la proyección del individuo y el protagonismo que tiene en su propio progreso y de los grupos u organizaciones de las que hace parte desde la orientación al logro y desde el liderazgo como capacidad de influir en los demás, de forma constructiva y en pro de su desarrollo personal y profesional.
- Véase figura 3.

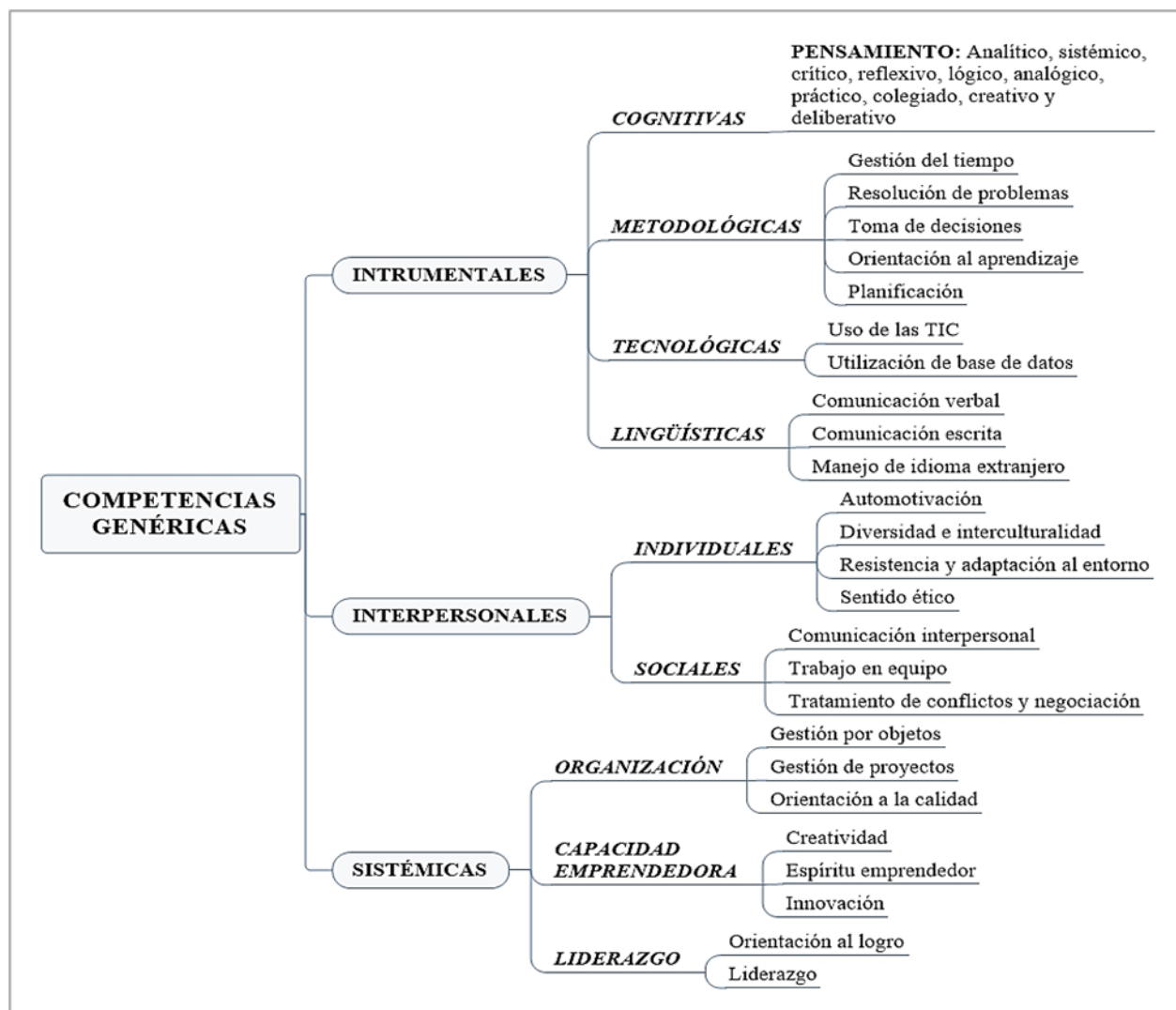


Figura 3: Esquema de Competencias Genéricas de Villa y Poblete (2007)

Y por su parte Tobón (2008) habla de las competencias desde el enfoque socio formativo, en el que la formación universitaria tiene una gran responsabilidad en tanto es allí donde el individuo mediante la integración de saberes (*saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir*) va logrando poner en práctica sus habilidades para realizar actividades o resolver problemas de manera ética, creativa, inteligente; en donde se pone en evidencia su desarrollo personal y en esta misma línea, el de la sociedad, gracias a la búsqueda del progreso económico-empresarial, cultural y ambiental, de su contexto, ese en el que están inmersos muchos más seres vivos.

En este orden de ideas en la figura 4 se ilustran los planteamientos de Tobón (2008), quien expresa que toda institución universitaria debe garantizar que sus educandos desarrollen una serie de competencias

específicas; cada egresado se enfrentará a una labor particular y de acuerdo con su campo de estudio, su disciplina, su rol en la vida laboral requerirá de unas habilidades fundamentales para que su ejercicio profesional sea exitoso. Es entonces que se definen las competencias específicas como aquellas propias de una determinada profesión u ocupación. Y en el caso de los administradores educativos se describen nueve: a) Diseño del Proyecto Educativo Institucional, b) Liderazgo del PEI, c) Gestión de recursos, d) Administración del presupuesto, e) Dirección del proceso de certificación, f) Evaluación del PEI, g) Organización de perfiles, h) Gestión del talento humano y i) Marketing.

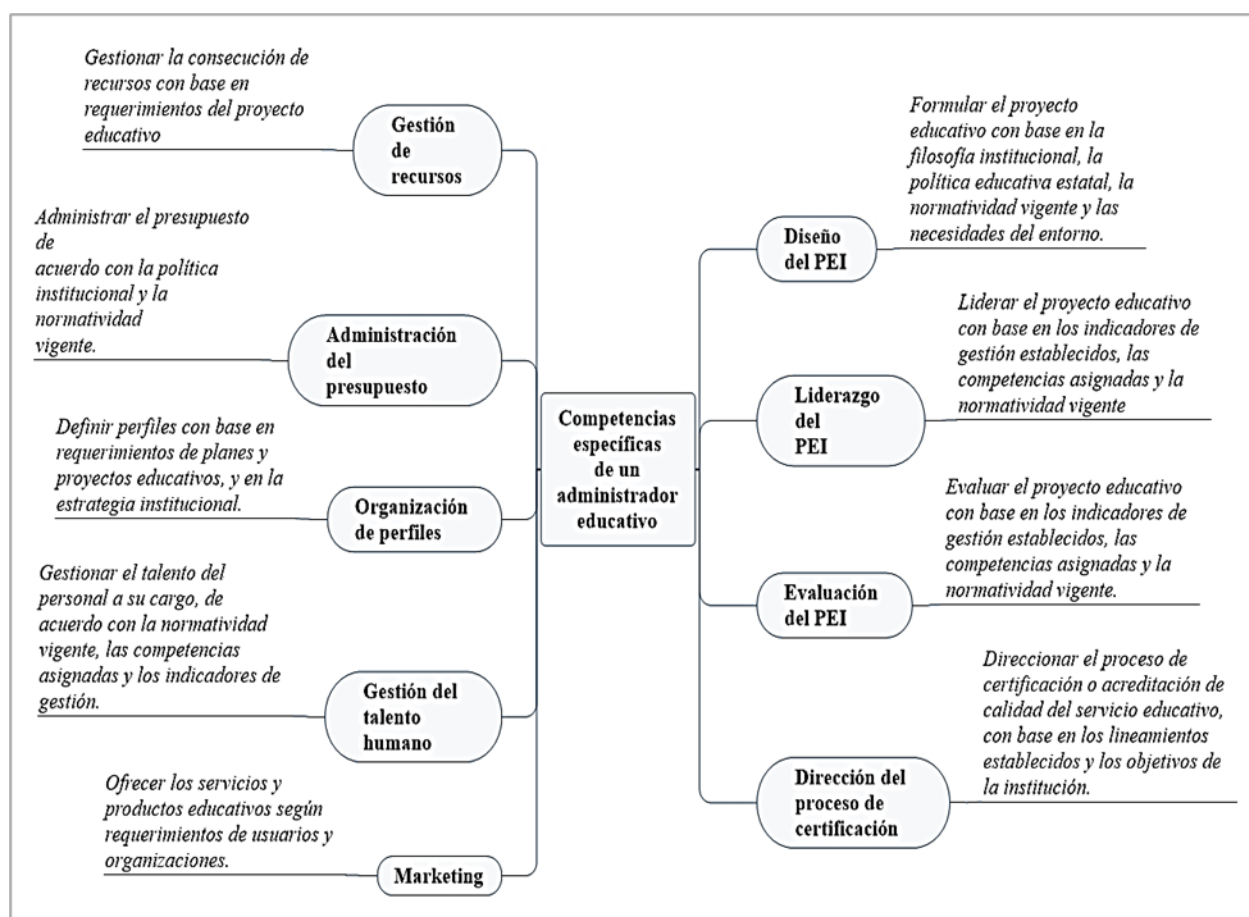


Figura 4: Esquema de competencias específicas de un administrador educativo de Tobón (2008)

Así pues, las competencias directivas se entenderán como aquellas con las que un líder educativo orientará los procesos de su institución bajo los más altos estándares de calidad. Se trata del conjunto de herramientas con las que cuenta o deberá contar para dirigir los propósitos educativos de una comunidad.

### 2.3 Equipos de Alto Desempeño

El creciente interés en el tema de los equipos de alto desempeño obedece a la necesidad de las organizaciones de hoy para incrementar sus niveles de eficiencia, efectividad y competencia. Se trata de un concepto que se ha trabajado en el ámbito empresarial, de la industria y el mercado, pero que poco a poco ha ido incursionando en el campo de la educación.

Ahora bien, para entender el impacto del concepto y su relevancia a en el ámbito educativo, es necesario comenzar por una precisión. Cuando se habla del trabajo que una serie de individuos realizan al interior de una organización se tiende a emplear, de manera indiscriminada, expresiones como: grupos de trabajo, conjuntos de trabajadores, agrupaciones laborales o equipos de trabajo; sin embargo, existe una diferenciación entre cada uno de estos conceptos y vale la pena entrar a la claridad de ellos para continuar. En este apartado, particularmente se hablará del primero y el último, ya que son los más usados como sinónimos y es clave entender que no tienen la misma importancia dentro de las empresas de hoy, sobre todo si se le está apuntando con mayor ahínco al crecimiento, la productividad y la alta competencia.

En este punto es pertinente establecer las diferencias entre equipos de trabajo y grupos de trabajo que Gómez & Acosta (2003) acuñaron de Faria de Mello (1998). En la tabla 1 se explica que en ambos casos se parte de un liderazgo, mientras que en uno está en cabeza de una sola persona, que es quién ordena qué se debe hacer, cuándo, dónde y hasta cómo, en el otro se habla de un liderazgo compartido; el sentido de responsabilidad, claridad y metodología está en cada uno de los miembros del equipo; en cuanto a la manera como se forman es particular encontrar que el primero parte desde el momento en el que se designa, el segundo toma tiempo en su constitución, pero sobre todo en su evolución y desarrollo; en cuanto a las metas que se proponen, estas se reducen al cumplimiento de la tarea, en la mayoría de forma individualizada, en el caso de los grupos, para los equipos no solo se trata de lograr unos resultados sino que el proceso de consecución de los mismos traiga consigo, la colaboración de todos y el apoyo emocional y social que cada uno de los miembros del equipo requiere para la efectividad de su trabajo, existe una conciencia del equipo como un todo, no como la suma de una serie de partes como en el caso del grupo. En ocasiones las diferencias, en los grupos, se convierten en un motivo de discusión y rechazo y cuando se termina en conflictos su solución se hace por imposición del líder, por lo general; en el caso de los equipos, la conciencia frente a la diferencia y su valor dentro del enriquecimiento de los mismos, es la fuente de crecimiento, cuando se generan conflictos, los equipos tienden a resolverlos por medio del diálogo y la confrontación constructiva, validando al otro y procurando el equilibrio de los mismos.

**Tabla 1** Características de grupos y equipos de trabajo.

<b>Grupo de trabajo</b>	<b>Equipo de trabajo</b>
Liderazgo fuerte e individualizado.	Liderazgo compartido.
Responsabilidad individual	Responsabilidad individual y colectiva.
La formación de un grupo de trabajo ocurre a partir de su creación o instalación	La formación de un equipo de trabajo es un proceso de desarrollo.
Enmarca su acción dentro del objetivo global de la organización.	Dentro del marco del objetivo global de la organización, se auto asignan propósitos y metas específicas.
Sus resultados son vistos como suma del esfuerzo individual.	Sus resultados se toman y evalúan como producto de un esfuerzo conjunto de sus miembros.
El trabajo colectivo se considera como algo inevitable o, incluso, un mal necesario.	El trabajo colectivo se observa como una oportunidad y se disfruta.
Los conflictos se resuelven por imposición o evasión.	Los conflictos se resuelven por medio de confrontación productiva.
Se encuentra centrado principalmente en la tarea.	Se centra en la tarea y en el soporte socio - emocional de sus miembros.
No reconoce diferencias de valores, juicios e incompetencias entre sus miembros.	Se reconocen e incorporan las diferencias como una adquisición o capital del equipo.

Fuente: Faria de Mello. Desarrollo organizacional. Enfoque integral. México D.F: Grupo Noriega Editores, 1998.

De esta manera se hace imperioso, atender a la conciencia del beneficio que ofrece abordar la gestión con equipos de trabajo por encima de conformar simplemente grupos de trabajadores que cumplan con una tarea. Ahora bien, es claro que la conformación de equipos requiere de tiempo y de hecho engloba un proceso; es por ello por lo que se ilustrará cómo se llega a su conformación gracias a las teorías que Katzenbach y Smith plantean en su libro *Las Sabidurías de los equipos* (1996). En dicho texto se habla de la curva de rendimiento del equipo, que está constituida por 5 etapas, a saber: (I) grupo de trabajo, (II)

pseudoequipos, (III) equipo potencial, (IV) equipo verdadero y (V) equipo de alto rendimiento. Ver figura 5.



Figura 5: Curva de rendimiento del equipo de Katzenbach & Smith

Así pues, se le denominaría grupo de trabajo a aquella organización de los integrantes de una empresa que interactúan fundamentalmente para intercambiar información que los lleve a la realización de sus tareas individuales, no hay propósito mutuo, no se hablará por tanto de frutos de trabajo conjunto, para cada uno existe una responsabilidad y esta obedece a su área nada más, sus intereses, en ocasiones, estarán más inclinados a la autorrealización o al simple beneficio propio.

Los pseudoequipos en apariencia tienen una necesidad de incremento en su rendimiento, pero no lo ejecutan de manera colectiva y mucho menos, es su objetivo conseguir las metas de forma integral. Se autodenominan equipos, sin embargo, sus miembros no tienen mucho interés en perseguir objetivos comunes, se mantienen en la persecución cada uno de los propios, lo que genera conflictos que no se logran resolver porque no hay buena comunicación.

Los equipos potenciales en cambio van camino a la sincronía de sus individuos en función de los retos que tienen; poseen medianamente clara la misión, aunque aún no esté bien internalizada; existe un deseo de trabajar en equipo, pero requieren de mejor organización y disciplina. Este es el tipo de equipos que más existen en las empresas y dependiendo del tiempo de trabajo y liderazgo que se ejerza sobre ellos pueden llegar al alto rendimiento.

Los verdaderos equipos se encuentran en el cuarto nivel. Son aquellos conformados por un grupo pequeño de personas que poseen características similares, habilidades y competencias que se complementan

en tanto que se encuentran comprometidos con un propósito común; su enfoque y metas son comunes y se sienten mutuamente responsables por ello, por lo que se esmeran no solo en la consecución de la tarea sino en la manera como se lleva a cabo ese proceso, por eso tanto las ganancias como las pérdidas se toman en conjunto y no de forma individual.

Finalmente, los equipos de alto rendimiento además de poseer todas las condiciones de los equipos de la categoría anterior tienen un profundo compromiso de desarrollo personal y grupal; las acciones que realizan los llevan no solo al éxito del individuo sino sobre todo del equipo, su alto grado de responsabilidad va más allá de destacarse y ganar beneficios, sino que comprenden realmente lo que implica el “espíritu de miembro” del equipo. Se caracteriza, en últimas, por ejercer un liderazgo participativo y en muchas ocasiones rotativo; es posible delegar gracias al principio de confianza que se vive entre sus integrantes, porque están alineados frente a objetivos, poseen claridad en sus roles y la distribución de cargas es consensuada y equilibrada.

En este orden de ideas, la tabla 2 ilustra de manera comparativa cómo se pueden conformar los equipos de alto desempeño desde la revisión de Palamary (2012) y que si bien es cierto que dentro de las organizaciones actuales existen iniciativas que movilizan la fuerza de trabajo hacia la efectividad y crecimiento es necesario tener presente la razón de ser del proyecto, la forma cómo se relacionan los individuos, los riesgos y manejo de comunicaciones, los objetivos y su definición al interior de la organización, para que haya una efectiva relación entre estos y las actividades que se realizan, los métodos de trabajo, la toma de decisiones y la Tratamiento de conflictos.



**Tabla 2** *Proceso de formación del equipo de alto desempeño.*

<b>Criterios</b>	<b>Colección de individuos</b>	<b>Grupo</b>	<b>Equipo</b>	<b>Equipo de alto rendimiento</b>
<b>Razón de ser</b>	Producción individual.	Intercambio de conocimientos.	Proyecto.	Puesta en adecuación de la visión y del día a día.
<b>Relaciones</b>	Individualistas: cada uno para sí mismo.	Prioritarias: hacer cosas juntos, estar en grupo.	Utilitarias: cada uno se compromete en una misión común, las relaciones derivan de ellas	Abiertas: corresponsabilidad, solidaridad y apoyo.
<b>Riesgos ligados a las relaciones</b>	Puerta abierta a la competencia.	Simbiosis: prioridad a la relación/fusión.	Conformismo: cada uno se limita a lo que se espera de él.	Pérdida de visión de la realidad: dar prioridad al sentido a costa de lo concreto.
<b>Comunicación</b>	Técnica: intercambio de informaciones.	Afectiva: apunta a conocer mejor al otro.	Fundada en la confianza probada.	Aceptación incondicional.
<b>Modo de definición de objetivos</b>	Individual: desafío centrado en las actividades ligadas a la profesión de cada uno.	Individual, pero con previa concentración: centrado en la satisfacción de las personas.	Compartido: centrados en el éxito común.	Para el equipo en relación con la visión compartida: cada uno contribuye al logro de dichos objetivos (reparto móvil)
<b>Relación entre las actividades</b>	Poco o ningún vínculo interno.	Vínculos internos definidos por el directivo.	Vínculos numerosos, flexibilidad en el reparto.	Vínculos integrados.
<b>Métodos de trabajo</b>	O individuales o definidos por el directivo.	Intercambio de métodos personales para desplazarse a métodos colectivos.	Comunes identificados, evaluados y capitalizados.	Coexistencia de métodos individuales y de métodos comunes + innovación en los métodos.
<b>Toma de decisiones</b>	Directivo: fundado en la autoridad de competencia o la legitimidad de estatus.	Directivo, previa concertación del grupo.	Por mayoría, previo análisis de las opciones.	Mayoritariamente consensual: coexistencia de diferentes modos en función de la naturaleza de la decisión.
<b>Tratamiento de conflictos</b>	Vía jerárquica.	Técnica: abordados/afectivos: riesgos de estancamiento, de falsas interpretaciones.	Confrontación: los conflictos se contemplan como fuente de progreso.	Anticipación: trabajo en paralelo sobre la producción del grupo y las relaciones.

Fuente: Asimet Capacitación, 2001. Recuperado de [http://www.asimetcapacitacion.cl/alto\\_rendimiento.htm](http://www.asimetcapacitacion.cl/alto_rendimiento.htm).

Ahora bien, partiendo de esta conceptualización es necesario atender a las condiciones que se deben asegurar para la consecución de equipos de alto rendimiento. Según Lencioni (2016) se trata de generar espacios de confianza donde a partir de la autenticidad se valore la diferencia y se reconozcan las particularidades como complemento dentro del equipo; aceptar que existen conflictos y que pueden solucionarse gracias al diálogo transparente; compromiso constante, lo que implica asumir el cumplimiento de las responsabilidades tomadas a partir de decisiones sensatas y planes de acción consensuados como equipo, para que los aciertos y desaciertos que se obtengan durante el trabajo sean asumidos integralmente y proyectados hacia resultados compartidos, esos a los que se han comprometido. Esto en conjunto llevará a trabajar sobre las disfunciones que todo equipo puede tener dentro de una organización y que eventualmente, no le permite convertirse en un equipo de alto desempeño.

Así pues, Estrada (2011) en su artículo para la Universidad de Pereira propone un modelo de aplicación para mejorar el desempeño en equipos de trabajo (Véase tabla 3). De este vale la pena destacar el interés que existe en las personas desde la generación de ambientes favorables, mantenimiento de buenos canales de comunicación y proyección individual y grupal, y los diversos procesos de autoevaluación y mejora; desde esta perspectiva el liderazgo directivo y el enfoque por competencias son piezas fundamentales para la conformación de equipos de alto desempeño.

**Tabla 3** Consolidación del Modelo de Aplicación para el desempeño en equipos de trabajo.

FASE	OBJETIVO	ACCIONES	TENER EN CUENTA	ESTRATEGIAS
<b>RENOVACIÓN:</b> <i>Identifica la necesidad de realizar cambios fundamentales para operar en un mercado nuevo y cada vez más cambiante, donde es importante la creatividad y tenacidad de la coalición directiva para enfrentarlos.</i>	Eliminar miedos, inseguridades y confusiones a los seguidores.	Conocer los objetivos del equipo de trabajo. Identificar las causas de la Situación. Generar nuevas formas de abordar una situación. Comprender mejor las decisiones.	El equipo utiliza la creatividad para generar soluciones a la situación. El respeto por las personas y por las ideas es vital. Las ideas presentadas deben ser viables.	Generación de ambiente favorable para los integrantes del equipo. Comprensión de la situación actual. Conocimiento de las causas que llevaron a la situación actual Establecimiento de soluciones oportunas y viables que faciliten alcanzar los logros establecidos.
<b>ESTRUCTURACIÓN:</b> <i>Organiza grupos con poder suficiente para encabezar los esfuerzos de cambio, quienes</i>	Proporcionar inspiración y dotar de sentido el quehacer organizacional a	Alinear los objetivos personales con los organizacionales. Identificar las actividades que se	El equipo conoce el quehacer organizacional. Los integrantes reconocen sus	Mantenimiento del clima organizacional adecuado para el logro de los

FASE	OBJETIVO	ACCIONES	TENER EN CUENTA	ESTRATEGIAS
<i>conscientes y convencidos trabajen como integrantes del sistema.</i>	través del clima de confianza y aprendizaje.	deben realizar para lograr los objetivos. Generar los procedimientos necesarios para alcanzar los resultados establecidos. Aumentar la calidad del trabajo.	habilidades y destrezas.	objetivos establecidos. Organización de las actividades propuestas. Determinación de los resultados específicos. Articulación de competencias individuales con actividades planeadas
<b>CREACIÓN FUTURISTA:</b> <i>Visiona la organización a corto, mediano y largo plazo con el empoderamiento y motivación de los integrantes.</i>	Permite la satisfacción de motivaciones personales y grupales.	Identificar las causas y efectos de las diferentes situaciones. Satisfacer la motivación extrínseca de los miembros del equipo. Reducir los tiempos de respuesta. Disminuir los gastos generados por el equipo. Aumentar la efectividad del equipo.	El equipo debe realizar análisis interno y externo que afecte la situación. Los resultados obtenidos son más que la suma de los resultados individuales. La colaboración entre los integrantes es importante para alcanzar los resultados esperados.	Conocimiento del entorno. Esclarecimiento de la relación causa – efecto para cada situación. Identificación de los elementos motivacionales para cada integrante del equipo. Generación de información con los datos obtenidos.
<b>REINVENCIÓN:</b> <i>Mejora o implementa y estandariza procesos y procedimientos conjuntamente con los involucrados, proporcionando coherencia y consolidación como miembros activos de una nueva cultura organizacional.</i>	Propiciar el auto guiarse, auto dirigirse y auto motivarse en todos los integrantes, sin que pierdan de vista las metas y objetivos grupales.	Fortalecer el espíritu colectivista y el compromiso con la organización. Respetar los diversos puntos de vista. Aceptar diversas soluciones. Interiorizar las metas y objetivos grupales. Reconocer las habilidades y destrezas individuales.	La responsabilidad es importante. Para lograr consenso se necesita escuchar activamente. El sentido de pertenencia se fortalece cuando se forma parte activa del equipo.	Desarrollo del crecimiento personal. Participación asertiva en la toma de decisiones. Incremento del sentido de pertenencia al lograr consenso.

FASE	OBJETIVO	ACCIONES	TENER EN CUENTA	ESTRATEGIAS
<b>CONSERVACIÓN:</b> <i>Mantiene los cambios y la disposición consciente de las personas a sostener y mejorar los propuestos, con relación al entorno en el que operan continuamente.</i>	Confrontar madura y objetivamente la evaluación o retroalimentación entre todos los miembros.	Aportar conocimientos y experiencias para el desarrollo de las actividades. Generar resultados superiores a los alcanzados individualmente. Adquirir mayor conocimiento e información para el logro de actividades Permitir posiciones críticas sobre las ideas planteadas. Conocer lo que se ha realizado bien y mal para el mejoramiento continuo del equipo.	La posición objetiva y clara de cada individuo. Los cambios que se deben realizar para mejorar el proceso. La sinergia debe facilitar el logro de los objetivos.	Evaluación y asimilación de las recomendaciones dadas. Generación de propuestas de mejoramiento continuo del equipo. Aceptación de los roles que se desempeñan de acuerdo con la situación.

*Fuente:* tomado de Estrada (2011). Desempeño en equipos de trabajo para organizaciones cambiantes. Universidad Tecnológica de Pereira.

En conclusión, las organizaciones inteligentes cada vez se acercan más a tres factores de trabajo: el liderazgo eficaz de sus directivos, que parte del dominio de una serie de competencias directivas, mediadas o reguladas desde la gestión de un autoliderazgo (Senge, 2005) para que, desde una perspectiva sistémica se pueda lograr la conformación de equipos de alto desempeño. Esta no es tarea fácil, cada organización se encuentra en la lucha de estos objetivos y la escuela es una organización, que en la actualidad no se puede escapar a esta proyección, más aún cuando es sus manos está el tejido social.

### 3 ESTADO DEL ARTE

Existen innumerables investigaciones sobre el liderazgo educativo y la dirección escolar y su relación con la calidad educativa o el incremento de la competitividad de las escuelas de hoy; sin embargo, no existen estudios concluyentes a nivel universal sobre el liderazgo directivo y las competencias necesarias para la conformación de equipos de alto desempeño y que estos a su vez redunden en la transformación de la calidad educativa o en la formación de seres humanos desde el ámbito institucional. España y Chile han sido los países con más avances en el tema y su enfoque ha estado encaminado hacia el liderazgo distribuido, tocando un poco esta relación tan importante entre el líder y sus colaboradores.

A continuación, se presentarán algunos estudios que tocan el tema desde uno u otro constructo y posteriormente se establecerá la relación que puede haber entre ellos a partir del referente teórico, como punto de partida de la presente investigación.

Según la revisión teórica que se ha realizado y como ya se menciona, Chile es uno de los países latinoamericanos con mayores avances en cuanto a los estudios adelantados en referencia a los constructos de liderazgo y las competencias necesarias para el mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas; esto con miras a la cualificación de los diferentes procesos administrativos, pero sobre todo pedagógicos que aportan en la consecución de las metas de calidad que cada entidad se propone y en general el país busca. En este orden de ideas, no es gratuito entonces que dicha nación ocupe el primer lugar en el balance que hace la OCDE del 2016 donde refiere aquellas naciones que en las pruebas PISA obtuvieron los mejores resultados y que han implementado políticas inclusivas para ampliar la cobertura en educación y el presupuesto nacional.

Dentro de los estudios encontrados se encuentra uno realizado en 2009 en donde la Dirección de Educación de un municipio del Distrito Metropolitano en Chile, tuvo la iniciativa de trabajar en la formación de 28 directivos y coordinadores de las escuelas municipales desde las herramientas del “coaching”. Dentro de los objetivos que se proponía con dicho estudio de caso estaba incidir en el liderazgo personal del grupo a través de reuniones para establecer metas y determinar una serie de pasos estructurados para el mejoramiento de su gestión desde un modelo por competencias. Al finalizar el 2010 se completaron 181 sesiones de Coaching, y aunque no todos los miembros del equipo seleccionado mantuvieron una participación constante y un trabajo sistemático, si se obtuvieron avances en diversos aspectos de la dirección y se evidenció la necesidad de trabajo consistente en competencias como: comunicación efectiva, gestión del tiempo y gestión de estrés. Es claro que para el autor Gorrochotegui (2011) se abre la puerta a un ejercicio de formación con los directivos escolares y una investigación más precisa para determinar en qué medida las competencias de liderazgo permiten no solo configurar equipos directivos eficaces, sino un

clima laboral y escolar positivo, redundando esto, en mayor impacto en la calidad educativa, a través de procesos de coaching.

De este mismo año se encuentra la investigación de Zarate (2011), se trata del estudio de la relación existente entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en las instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia en Lima – Perú. Los objetivos de investigación se centran en dos aspectos importantes en su especificidad; por un lado, buscaban identificar la relación entre el estilo de liderazgo de los directivos en la gestión pedagógica, institucional y administrativa y el desempeño de los colaboradores a su cargo; por otro, se trataba de establecer la misma relación entre el estilo de liderazgo y el desempeño docente en sus dimensiones personal, social y profesional. Se efectuó una investigación cuantitativa no experimental, de tipo descriptivo transversal. La población objetivo fueron 5 directores, 201 docentes y 729 estudiantes de 23 instituciones educativas de primaria del distrito antes mencionado; se emplearon encuestas para los distintos grupos cada una entre 32 y 36 ítems, mediante las cuales identificaron que existe una correlación directa entre los dos constructos: “Esto significa que, despliega el líder director en su labor en las dimensiones Gestión pedagógica, Institucional y Administrativo como consecuencia el desempeño docente en sus dimensiones profesional, personal y social resulta óptimo de la misma forma alcanza ocurrir a la inversa.” (Zarate, 2011.) Finalmente, dentro de los estilos de liderazgo detectados se encuentran el autoritario, el democrático y el situacional y de acuerdo con los resultados para esta escuela son funcionales, de manera que su ejecución ha logrado contribuir benéficamente al desempeño docente, por lo que se sugiere mantenerlos en el futuro y ante cambios de directivos que se asuman de la misma manera.

Dentro de estos estudios que se investigaron se encuentra uno muy próximo al anterior, esta vez en escuelas primarias de Venezuela, pero con resultados contrarios. Esta investigación realizada por Guzmán (2013) se sustenta en tres teorías: la de Motivación de Maslow, Liderazgo situacional de Blanchard y de las relaciones humanas de Elton Mayo. En él mediante un modelo cuantitativo se trabajó con 33 individuos para establecer la relación entre el liderazgo directivo y la labor docente, de los instrumentos de medición empleados (encuestas) se hizo el análisis de variables y se determinó que el estilo de liderazgo que prima en dicha escuela es autocrático, incidiendo de forma negativa en el desempeño docente, se trata de directivos que no influyen positivamente en sus colaboradores. Dentro de las recomendaciones que arroja el estudio están la necesidad de mejorar los canales de comunicación, apuntalar a la participación de los docentes en la toma de decisiones y en hacer reconocimiento de su labor.

En España se encuentra el estudio de Villa (2013) realizado en 19 centros educativos de Guipúzcoa, donde se buscaba determinar el perfil de liderazgo de los directivos (directores y líderes intermedios) de los centros educativos de enseñanzas medias de la provincia de Guipúzcoa y determinar sus puntos débiles y fuertes en la gestión directiva que realizan. Para ello se aplicaron 822 cuestionarios aplicados a docentes y

directivos, en tres niveles: directores, jefes de estudios y de departamento. Se realizó análisis estadístico descriptivo de los resultados de las encuestas y estadísticas inferencial para luego comparar las medias. Las variables que fueron analizadas dentro del estudio fueron las dimensiones y prácticas de liderazgo del modelo comprensivo de Leithwood (2006). Dentro de los hallazgos más significativos están que: el liderazgo no se distribuye uniformemente en los centros educativos, las mejores prácticas de los directores están enfocadas en el establecimiento de direcciones y desarrollo de las personas y en el caso de los jefes de departamento, en la gestión del currículo. Por otra parte, queda claro que el liderazgo del director tiene un efecto dominó, en tanto sus acciones determinan el actuar de sus liderados; así mismo existe una necesidad de que los contextos institucionales sean favorables para que toda iniciativa de liderazgo sea realmente eficaz. Finalmente, el estudio develó que los directivos necesitan formación en el desarrollo de competencias de liderazgo, para desarrollar de mejor manera su función directiva y ejercer mayor influencia sobre la escuela en general.

Por su parte Fernández & Hernández (2013) realizaron una investigación interesante en tanto que apuntó no solo a la relación entre los dos constructos mencionados en los estudios anteriores, sino que lo enmarcó en el campo de la inclusión educativa; entendida esta como la necesidad de promover escuelas que abran las puertas a todos, don de la participación de todos los miembros de la comunidad en la construcción y consolidación del proyecto educativo sea un principio reinante. Así pues, se trató de un estudio de casos múltiple, donde tres centros educativos de Granada, Jaén y Sevilla – España fueron objeto de investigación para establecer la relación entre las buenas prácticas educativas y el papel del liderazgo directivo, no solo desde sus funciones administrativas sino hasta ideológicas, donde las políticas inclusivas hacen parte del repertorio que mueve la educación allí impartida. La metodología empleada fue de corte cualitativa, ya que por esta vía resultó más fácil conocer las opiniones e interpretaciones de los docentes acerca de las competencias de liderazgo que se requieren para dirigir desde una perspectiva inclusiva. La población participante estuvo constituida por 10 directivos, 3 orientadores, 16 coordinadores de área y 5 docentes especialistas en pedagogía terapéutica. Dentro de las técnicas de recolección de la información empleadas estuvieron la revisión documental, las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión. Después de la recolección de la información y el análisis respectivo se confirmó que el papel, de los directivos es clave para eliminar las barreras de la exclusión en la escuela. El liderazgo directivo debe ser competente para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica de la institución y así incorporar estrategias de trabajo que hagan de la inclusión algo que se viva a diario. Ahora bien, dentro de las competencias necesarias para un liderazgo que promueva la inclusión están las competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo.

Ahora bien, dentro de los distintos estudios sobre las relaciones entre directivos y colaboradores surge en el 2014 un estudio efectuado por Gorrochotegui, Vicente y Torres donde a partir de la implementación de un programa en coaching directivo se pretendía desarrollar habilidades en los líderes de un centro educativo municipal de la región metropolitana de Santiago de Chile. Previo al programa se aplicó una encuesta y posterior al mismo se volvió a aplicar el instrumento a docentes, estudiantes y padres de familia; con ello se pretendía medir el grado de percepción favorable del plan de formación implementado y se descubrió que el cambio fue favorable en la percepción de padres y estudiantes con respecto al clima escolar y la capacidad de liderazgo del equipo directivo; en el caso de los maestros se observó una disminución en el puntaje del clima escolar. En cuanto a los líderes propiamente, se encontró que aprendieron estrategias para ejercer mejor su rol, aunque reconocieron la necesidad de seguir trabajando en la administración del tiempo y apertura al cambio.

Los estudios de Leal-Soto, Albornoz y Rojas (2016) donde refieren el trabajo realizado en 14 escuelas de Iquique, Chile con 127 docentes que respondieron dos encuestas relacionadas con el estilo de liderazgo y las condiciones para la innovación en el ámbito escolar. La investigación fue de tipo cuantitativo correlacional y pretendía determinar la dependencia de la innovación frente al tipo de liderazgo que se ejercía en dichas escuelas; para finalmente proporcionar información sobre la capacidad de adaptabilidad al cambio de los directivos y a su vez de la organización en general, la plasticidad de los líderes directivos para aprovechar de la mejor manera dichos cambios; la disponibilidad para ampliar conocimientos y generar ideas novedosas, y en este orden de ideas la proyección y distribución de recursos para la innovación. Dentro de las conclusiones que se destacan está el hecho de que para promover la innovación en las instituciones educativas es necesario un liderazgo directivo que se incline al estilo transformacional y transaccional, donde la perspectiva participativa y mirada horizontal de las jerarquías aporta en la consecución de las metas en este tema.

Otro estudio que llama la atención con respecto al tema del liderazgo directivo es el propuesto por Furguerle y Vitorá (2016), dos investigadores venezolanos que enfocan su trabajo en las características de liderazgo del directivo en las instituciones educativas de la Parroquia Juan Ignacio Montilla, municipio Valera, estado Trujillo. Los autores determinan que su estudio pertenece al campo descriptivo, ya que se trata de la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza y composición del fenómeno del liderazgo directivo a investigar; y de campo, ya que se sustenta en el hecho de que sus datos son recolectados directamente de los sujetos y la realidad donde ocurre el fenómeno.

Dentro del estudio el concepto de liderazgo directivo se ve como una acción o serie de acciones por medio de las cuales quienes dirigen hacen posible el cumplimiento de los objetivos de la organización educativa mediante la gestión del talento humano, así como de los recursos físicos y tecnológicos, se trata



de líderes que desarrollan una visión de futuro en sus organizaciones a partir de la implementación de diversas estrategias de eficiencia y calidad. Este estudio se realizó con ocho directivos y sesenta y cinco docentes a quienes se les aplicó una encuesta para medir el grado de incidencia de aquellas características que promueven un buen liderazgo directivo en dichas escuelas. Dentro de las conclusiones a las que se llegaron estuvieron la constatación de que los directivos no desarrollan plenamente la comunicación, motivación y apertura al cambio como características fundamentales para una buena gestión. Los docentes refirieron que existen debilidades sustanciales en cuanto a los objetivos de informar y la manera como se los motiva. No hay cercanía entre las diversas jerarquías, existen serias falencias para promover la motivación intrínseca y falencias en las acciones que se toman para la extrínseca, de esta manera el clima de descontento es permanente. Finalmente, la apertura al cambio, este aspecto se da de forma ocasional lo que trunca la innovación y creatividad de manera real en las instituciones.

Hace cuatro años Brito, Chagoyán y Herrera (2016) lanzan una propuesta enfocada en la escuela secundaria, donde se pretende identificar las características y estrategias propias del liderazgo directivo de la escuela secundaria Oficial “Presidente Benito Juárez” en México y como estas procuran una exitosa gestión escolar. Se trata de un estudio teórico – empírico de carácter cualitativo, en el que por medio de revisión documental y entrevistas individuales se indagó sobre los principales retos que ha tenido que asumir el director de la escuela, las estrategias que ha empleado, sus cualidades y sus contribuciones percibidas por la comunidad académica. Con base en el sustento empírico producto del trabajo de campo, se encontró que más allá de los estudios o formación académica con la que cuenta la dirección de la escuela, el factor primordial que hace que la consecución de las metas educativas sea efectiva es la habilidad que posee para mantener la empatía, las buenas relaciones, la buena comunicación a partir de una escucha activa y la motivación permanente que potencia el liderazgo de sus colaboradores; de esta manera los miembros de la comunidad se sienten escuchados y son parte de las decisiones y movilizaciones que propone la escuela.

Y en Chile, una vez más, Ahumada, González, Pino-Yancovic, y Maureira (2017). Realizaron un estudio muy interesante sobre el liderazgo distribuido en instituciones educativas como pieza fundamental para el mejoramiento escolar. En este estudio desde la estrategia de investigación – acción buscaron desarrollar prácticas de liderazgo distribuido en las instituciones educativas de las regiones de Biobío y Valparaíso. Para la consecución de los objetivos de la investigación, en primer lugar, se realizó un diagnóstico para identificar la percepción de los directivos y los docentes frente a la distribución del liderazgo en sus establecimientos; aplicaron el Cuestionario Multidimensional de Liderazgo Distribuido (CMLD) elaborado y validado en Chile por Maureira (2016). Este instrumento permitió mediante una escala Likert de 5 respuestas medir el estado actual del liderazgo y el deseado. Y dentro de los hallazgos que arrojó la medición se encuentra que los ítems con valoraciones más bajas fueron los referidos a estrategias para

preparar líderes que renueven los cargos directivos, las oportunidades de desarrollar capacidades de liderazgo en la organización, las estructuras escolares favorecen el desarrollo de equipos de liderazgo, el liderazgo compartido es reconocido y promovido desde las políticas públicas existentes, de manera que se abre la posibilidad de trabajar en el desarrollo y promoción del liderazgo distributivo. Esto sumado al hecho de que los docentes y los directivos difieren en cuenta a su percepción de la distribución de liderazgo siendo particularmente atractiva para el desarrollo de un plan de trabajo que nivele las percepciones y cambie la cultura institucional en favor del crecimiento de la organización.

En la misma línea de las competencias directivas y su incidencia en el liderazgo educativo se encuentra el estudio liderado por Domínguez (2016) en la región de O'Higgins en Chile. Dicho proyecto buscaba identificar las competencias de los directivos, coordinadores UTP y/o inspectores generales de 50 escuelas de la región de O'Higgins. En la investigación de tipo analítico descriptiva participaron 150 docentes directivos y se emplearon dos instrumentos fundamentales: un cuestionario de autodescripción del estilo de liderazgo y el cuestionario de liderazgo compasivo Russell Swann. Los hallazgos identificaron necesidades particulares en cada provincia; sin embargo, existe una agrupación de elementos comunes en las distintas escuelas, dentro de los que se destacan: la necesidad de atender al aprendizaje por encima de la enseñanza, existe una fuerte presencia burocrática que desgasta los procesos y hace que se pierda la visión de directivo, las escuelas deben de dejar de ser islas para entrar en la construcción de un ejercicio participativo y cada vez más colegiado, existe una fuerte necesidad de inversión en las personas, en su desarrollo personal y profesional, entre otras.

En este orden de ideas, se evidencia que los estudios encontrados poseen rasgos en común como el interés en establecer la relación entre el liderazgo directivo y el desempeño docente, la labor que se efectúa en la escuela de manera efectiva, la estabilidad del proyecto gracias a la buena dirección y en consecuencia el buen ambiente laboral. Las investigaciones en su mayoría emplean metodologías cuantitativas ya que desean describir la incidencia de un factor en otro; aquellos que toman la línea cualitativa pretenden determinar la percepción de la población frente a aspectos como estilo de liderazgo, efectividad de estos en la gestión educativa, entre otros y en alguna medida intervienen en el fenómeno para mejorar las prácticas. Es claro que para medir el efecto que tiene un factor como la dirección en la forma como se desarrollan las prácticas docentes y a su vez, cómo funciona administrativamente la escuela se tiende a recurrir a encuestas de clima o a cuestionarios de competencias; mientras que para determinar la percepción de la comunidad emplean las entrevistas y la revisión documental como herramientas fundamentales.

Ahora bien, si uno de los propósitos de la presente investigación es determinar la incidencia del liderazgo directivo en el desempeño del equipo de trabajo de la sección primaria de Evergreen School, esta parte de la revisión documental es valiosa en tanto se establecen aspectos destacados de los estudios como,

por ejemplo: el carácter humanista que se requiere del tipo de liderazgo directivo a tener presente cuando se está al frente de un equipo de docentes, la necesidad de trabajar en el desarrollo personal y profesional para generar climas de trabajo, no solo funcionales, sino efectivos y constructivos, la importancia de identificar metodológicamente las competencias directivas necesarias para ejercer un liderazgo que genere un impacto positivo y trascendente en la organización.

En esta línea es clara la importancia que cobra una buena autogestión como pieza fundamental para la gestión escolar y la gestión pedagógica. No se puede dirigir a otros (llámese docentes o estudiantes) de forma efectiva si no se es ejemplo de dirección de sí mismo. Desde esta perspectiva se realizará el acercamiento al constructo de autoliderazgo. Al respecto se encuentra con que el material existente a nivel educativo, en su mayoría, se ha enfocado al campo de bienestar estudiantil y se ha manejado desde las estrategias que los estudiantes requieren para efectuar procesos de aprendizaje o desarrollo académico exitosos. En el presente trabajo apenas se cuenta con tres investigaciones al respecto para destacar, ya que apuntan precisamente al trabajo que se puede y debe lograr en el ámbito de la gestión del recurso humano para promover el cambio, crecimiento e innovación en las instituciones educativas.

Las tres investigaciones tienen en común el uso del cuestionario (adaptado cada uno en su contexto) de autoliderazgo de Houghton & Neck (2002) en la primera llama la atención el interés que precisa el papel del autogobierno como elemento fundamental para propiciar el autoaprendizaje y promover la innovación en tres empresas internacionales en Portugal, donde se trabaja en el desarrollo e implementación de productos y soluciones de software, Curral & Marques-Quinteiro (2009). Este estudio de carácter cuantitativo buscaba comprobar cuatro hipótesis relacionadas con el vínculo que existe entre el autogobierno y la innovación, la orientación para el aprendizaje y la innovación mediada por el autoaprendizaje, la orientación al desempeño y la innovación mediada por la autodirección, y la motivación intrínseca y la innovación mediada por la autodirección. Luego de la aplicación del cuestionario mencionado, se identificó que es necesario revisar la forma como se mide la autodirección ya que es posible verlo como un fenómeno emergente que depende de factores de contingencia y que hay que analizar qué tan enérgico es dentro de cada individuo para establecer las relaciones concluyentes buscadas. Se concluyó que este tema es materia de estudio por su naturaleza cambiante y que es propicio abordarlo desde una perspectiva multinivel y longitudinal para el futuro.

Por el lado de la educación, se encuentra Sense, Tabak y Arli (2017) quienes desde un estudio empírico analizaron 452 cuestionarios sobre autoliderazgo aplicados a docentes de escuelas de primaria de Turquía. Dichas encuestas pretendían una mirada reflexiva sobre sus propias prácticas, para ello emplearon escalas de autodirección, satisfacción laboral, compromiso organizacional e innovación. Dentro de los resultados que se lograron estuvieron: que la autorreflexión es la estrategia más empleada dentro de las

acciones de autoliderazgo y la menos empleada es el autocastigo; en relación con la satisfacción laboral, se encontró que aquellos que tienen mayores habilidades de autogobierno se encuentran más satisfechos en su entorno laboral y por ende son más productivos e innovadores.

Finalmente, el otro estudio que conviene destacar en el presente estado del arte es el realizado por Garza, Guzmán y Gallardo (2018), donde se aborda el tema de la relación entre el autoliderazgo y la inteligencia emocional en la generación *millennials*. Dicho estudio se realizó con 4,689 estudiantes del Instituto Tecnológico de Celaya, con año de nacimiento entre 1981 y 2000 (*millennials*) quienes respondieron dos encuestas que pretendían revisar la presencia de estrategias para auto direccionarse, como: tener objetivos personales, auto recompensa, autocastigo y autoobservación. Y, por otro lado, en cuanto a la inteligencia emocional la mirada se dirigió a la autoapreciación de las emociones, reconocimiento de las emociones de otros y uso y regulación de las emociones en situaciones críticas. Las conclusiones del estudio determinan que existe una estrecha relación entre el manejo de las emociones y el autoliderazgo; por lo que se espera que las futura generaciones de trabajadores sepan manejar de forma efectiva sus emociones y logren gestiones de autoliderazgo de manera efectiva, en un mundo globalizado y tecnológicamente más competitivo. Para ello es clave entender que la pieza articular del autoliderazgo es el autoconocimiento y para llegar a ello se debe iniciar con el autodescubrimiento; solo cuando una persona es capaz de conocer sus fortalezas y debilidades y a desarrollar las oportunidades de cambio y mejora se puede acercar al logro de las metas que se haya propuesto, ya sean personales o profesionales.

Ahora bien, si este aspecto se lleva al ámbito escolar y se aplica a todo nivel, las oportunidades de desarrollo y afrontamiento de la realidad colombiana desde una perspectiva creativa y propositiva ofrece mayores garantías de calidad educativa y formativa en el país. Es claro que estos tres estudios ofrecieron una mirada reflexiva de las prácticas de autogestión que se necesita tener en diversas organizaciones y con diversas poblaciones; Sin embargo, vale la pena atender a la necesidad de abrir espacios de trabajo en emociones y autorregulación de estas para tener capacidad de afrontamiento y redireccionamiento en el camino del aprendizaje y por ende de la conformación de sociedad.

Finalmente, dentro de los tres constructos que se busca analizar en este estudio, aparece el de equipos de alto desempeño. Es un hecho que el material que se encuentra también en el ámbito escolar es poco, por no decir nulo; por el contrario, abunda en el campo administrativo y de mercados. Por ello a continuación se hará alusión a los estudios encontrados particularmente en este campo.

Gómez y Arboleda (2008) centran su atención en un estudio que pretendía determinar ¿Cómo garantizar que el sistema de gestión curricular dinamice el proceso curricular y que, través de los equipos de alto desempeño, se genere una ventaja competitiva para la Facultad de Administración de la Universidad

Pontificia Bolivariana de Medellín? El estudio se realizó con el equipo directivo y docente de la Escuela de Ciencias Estratégicas – Facultad de Administración de Empresas de la UPB. Empleando un método empírico basado en la observación participativa. Los autores se encargaron de recolectar información a partir de la revisión bibliográfica y análisis documental del proceso de gestión curricular de la facultad, así como la observación de los responsables de la gestión curricular en acción, es decir en reuniones, eventos, seminarios y comités, entre otros. Dentro de las conclusiones de este estudio se encuentra que existe una dificultad en la comprensión sistémica que deben tener los procesos administrativos y pedagógicos de la institución, por ello la desarticulación de los mismo afecta el buen funcionamiento de la gestión del proceso curricular.; no existe realmente un trabajo en equipo y se desconectan las distintas etapas del proceso como planeación, y evaluación de los procesos. De este estudio vale la pena destacar la estrategia propuesta basada en “la implementación del sistema de gestión curricular fundamentada en equipos de alto desempeño y dividida en cuatro acciones específicas: la gestión y las funciones de los equipos, el direccionamiento de la estructura curricular en ciclos de formación, la articulación de las funciones de evaluación y planeación y el programa de capacitación. (Gómez y Arboleda, 2008. P. 20)

Así mismo, se encuentra un estudio realizado en México, por López (2010) en el que analiza el trabajo que se lleva a cabo en las academias de nivel superior y medio del IPN (Instituto Politécnico Nacional) desde la labor docente y su forma de trabajo en la clase de control de calidad de la licenciatura en ingeniería industrial. El estudio se ubica en el ámbito descriptivo, donde se aplicaron encuestas de opinión para establecer la percepción del grupo con respecto al trabajo en equipo. Esta investigación arrojó resultados poco favorables en cuanto al trabajo en equipo; los docentes reconocen la falta de sincronía entre ellos, redundando en baja productividad y por ende en fallas en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como en altos niveles de reprobación por parte de los estudiantes. Parte de las estrategias que sugieren los investigadores están del lado de la formación docente en estrategias para el trabajo en equipo y ratificación de los conocimientos con respecto los manuales de procedimientos, responsables y reglamento en general.

Castillo, (2013) desarrolla una investigación de tipo cuantitativo con 30 docentes de Educación Básica y Media Diversificada de la UEN “Antonio José de Sucre” de Venezuela, en ella pretendía identificar a través de un cuestionario de 27 preguntas cuáles eran las fortalezas y debilidades de la escuela en cuanto a los equipos de alto desempeño como herramienta gerencial en la toma de decisiones. Gracias a esta investigación se evidenció que dicha institución no cuenta con el personal directivo necesario para afrontar nuevos aprendizajes y efectuar cambios en sus prácticas directivas, no aportan en la estructuración del trabajo en equipo, en tanto no hay una visión compartida y la orientación al logro es poco clara, debido a la rigidez, falta de asertividad y de dominio personal.

En este mismo país Márquez (2014) establece un estudio descriptivo donde se pretendía analizar el empoderamiento como estrategia gerencial en la formación de equipos de alto desempeño en las escuelas de la Secretaría de Educación del Municipio Machique de Perijá del Estado Zulia. Allí contaron con el aporte de 98 individuos, de los cuales 13 eran directivos y 85 docentes de las 3 instituciones que pertenecen al Estado mencionado: Se construyó una encuesta de 48 ítems, que después de validada se aplicó a la población seleccionada para encontrar que los directivos de las escuelas estudiadas presentan dificultades para demostrar su interés por la calidad educativa, no emplean el dialogo, la colaboración y delegación como indicadores de empoderamiento, siendo este un factor determinante en la labor de los equipos de docentes para mejorar las relaciones, aumentar la confianza, la responsabilidad, el compromiso y la autoridad; los grupos de trabajo, a su vez demuestran, en ocasiones, trabajo armónico, dato importante para establecer estrategias de asesoramiento y fortalecimiento de las habilidades del trabajo en equipo.

En sentido opuesto en un estudio encontrado de Nueva Zelanda, el rol de líder no está presente únicamente en los directivos de las instituciones, sino que se encuentra también dentro de los miembros del equipo. Tetzlaff (2016) encontró como elemento clave en la conformación de los equipos la autogestión y la gestión de las relaciones entre los miembros. Gracias a dicho trabajo se comprendió que la eficacia y eficiencia del equipo está medida por el conocimiento de los procesos, las conductas y prácticas de liderazgo para motivar y desarrollar las habilidades del equipo. La capacitación se establece como fuente de mejoramiento para liderar, ser parte de y ayudar en la conformación de este tipo de equipos en 15 directivos de 5 escuelas de primaria de dicho país. El camino recorrido para lograr estos hallazgos fue a partir de un estudio cualitativo en el que, por medio de entrevistas semiestructuradas al director y a los grupos focales conformados por docentes se buscaba responder a los interrogantes sobre la naturaleza de los equipos de liderazgo de las escuelas primarias de Nueva Zelanda, las percepciones del papel de liderazgo del director presentes en los equipos de docentes y los procesos que conducen a un grupo de docentes a convertirse en equipos de alto desempeño.

Como cierre de esta parte de la revisión de los estudios sobre equipos de alto rendimiento se citan dos investigaciones en el campo de la publicidad y de los recursos naturales, realizadas en Venezuela y Chile respectivamente, se citan por el objetivo que perseguían ya que las dos de maneras particulares pretenden establecer la relación entre la formación de este tipo de equipos y las estrategias gerenciales que se requieren, donde el clima laboral es una pieza de trabajo fundamental para la obtención de resultados exitosos. Palamary (2012) gracias a su estudio descriptivo concluyo que el factor tiempo, por la naturaleza de la labor publicitaria, termina afectando negativamente la sinergia que se necesita para el trabajo en equipo, a su vez los líderes no poseen la confianza necesaria para dejar trabajar en completa autonomía, lo que les resta en la toma de decisiones con respecto a su labor. Dentro de las características que se encontraron para la

conformación de equipos de alto rendimiento el terreno está abonado ya que las personas que allí laboran tienden a buscar el entendimiento, se esfuerzan por mantener relaciones armónicas y sus esfuerzos de trabajo están orientados a satisfacer al cliente, del mismo modo poseen características propicias para manejar situaciones de estrés desde el autocontrol y as u vez mantener buena disposición hacia el cambio y las nuevas ideas, se trata de personas con iniciativa y mentalidad propositiva.

Por su parte Zenteno y Duran (2016) en su estudio de clima laboral encontró que entre las 84 personas de la empresa de recursos naturales los factores que más inciden en un espacio laboral efectivo y de crecimiento son: 1) remuneración y justicia, 2) equipos autogestionados, trabajo en equipo y liderazgo, 3) calidad y efectividad, 4) comunicación efectiva, 5) sustentabilidad ambiental, 6) reducir el miedo e incrementar la confianza, 7) seguridad laboral y 8) apoyo para el desempeño, de manera que en la gestión del líder es fundamental el desarrollo de un plan integral de recursos humanos, que propicie la sinergia necesaria entre los trabajadores y que su labor redunde en la efectividad necesaria.

En esta parte de la revisión, una vez más se evidencia la confluencia de los métodos cuantitativos, en la naturaleza de los estudios prima la descripción y son muy pocos los que tienen un alcance de intervención. Al hablar de equipos de trabajo se entra en el concepto de clima organizacional y todos los factores que entran en juego para que la labor de los colaboradores sea exitosa, enfocada en las metas de la organización y con la calidad que se propone desde su visión; es así como el líder o el directivo que tenga a su cargo esta labor de guía debe tener presente la importancia del individuo y su desarrollo; de esta manera se entra en el terreno del desarrollo profesional y la necesidad de apoyar a los individuos en el camino del auto direccionamiento le suma a la conformación de equipos que logren gestiones autónomas y con la sinergia necesaria para lograr las metas que se proponen.

De esta manera, liderazgo directivo, autoliderazgo y equipos de alto desempeño son conceptos que bien se pueden articular desde una perspectiva antropológica de crecimiento y desarrollo humano, donde se debe procurar el crecimiento y alta competitividad de las organizaciones a partir del desarrollo de competencias directivas que propendan al mejoramiento de la calidad educativa de la institución objeto de estudio, del país y por línea directa de los seres humanos que en él se forman.

## 4 MARCO METODOLÓGICO

La investigación científica es un proceso sistemático de búsqueda de conocimientos, a partir de la aplicación en rigor del método científico. Dentro de los objetivos fundamentales de la investigación científica está la búsqueda de soluciones a problemáticas específicas, pretende desarrollar teorías o refutar planteamiento, explicar fenómenos o rebatir resultados, en resumen, busca la ampliación de conocimientos, y para lograr esta tarea se vale de una metodología, que no es otra cosa que una ruta para proceder de forma sistemática a la indagación del problema y análisis de este. En este orden de ideas, la metodología implica diversas etapas o pasos, comenzando por la observación, la experimentación, la demostración de hipótesis al razonamiento lógico y finalmente la validez de los resultados logrados. En este apartado se procederá a exponer el procedimiento que se empleará para la realización de la presente investigación.

### 4.1 Tipo de Investigación

De acuerdo con las características del estudio se determina el abordaje del problema de investigación desde un enfoque cuantitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) los estudios cuantitativos parten de un proceso riguroso y probatorio. Cada fase dentro del proceso se va dando de manera secuencial y permite ir abordando el problema de investigación de forma estructurada. Básicamente se puede hablar de diez fases a seguir:

- 1) Delimitación de la idea inicial de la investigación.
- 2) Planteamiento del problema.
- 3) Revisión bibliográfica y estructuración del marco teórico.
- 4) Identificación del alcance del estudio.
- 5) Elaboración de hipótesis y definición de variables.
- 6) Desarrollo del diseño de investigación.
- 7) Definición y selección de la muestra
- 8) Recolección de datos
- 9) Análisis de datos
- 10) Presentación de resultados y conclusiones

Para el presente estudio el enfoque cuantitativo permite la formulación de las preguntas de investigación sobre las competencias directivas necesarias para conformar equipos de alto desempeño en el grupo docente de la sección de básica primaria en Evergreen School. La recolección de datos al respecto se basó en la aplicación del instrumento de auto percepción y percepción del equipo docente frente a la



existencia de dichas competencias en el equipo directivo y, resultado del análisis de datos se conforman las conclusiones del estudio y recomendaciones a la luz de los hallazgos.

## **4.2 Diseño de la Investigación**

Entendiendo el diseño como el plan o estrategia que se implementará para obtener la información necesaria para la investigación según Hernández et al. (2010), se precisará que el presente estudio corresponde a un diseño descriptivo. Cabe anotar que es un estudio naturalista. Es decir, que el fenómeno de las competencias directivas del equipo de líderes de la sección primaria se observó de forma natural, sin manipular el contexto, ni intervenir en las variables, a partir de la aplicación de un instrumento evaluativo con el que se midió la autopercepción y la percepción de los colaboradores en relación con la existencia de dichas competencias en el equipo directivo.

Así mismo el diseño es de tipo transversal, ya que la recolección de la información se dio en un solo momento, para determinar la relación entre las dos perspectivas de los dos grupos frente a existencia y consolidación de las competencias directivas y con ello, a la luz de la teoría, identificar aquellas determinantes para la conformación de equipos de alto desempeño.

Para este trabajo se emplearán dos cuestionarios y bajo el análisis de los resultados se establecerán conclusiones sobre su existencia y se propondrán rutas que den continuidad a la labor investigativa y aporten en mejoramiento de los procesos de direccionamiento institucional.

## **4.3 Alcance de la Investigación**

Este estudio tiene un alcance descriptivo desde el enfoque cuantitativo, ya que como se ha mencionado se aplicarán dos cuestionarios como técnica de recolección de la información. Dichos cuestionarios tienen origen en la investigación de Bermúdez, Rubiano, Castaño, Rojas y López (2018) de la Universidad de la Sabana sobre Competencias Directivas y la Calidad Educativa en la Región de Sabana Centro, que con posterior solicitud de permisos y autorización de los autores se emplearán para analizar la existencia de estas competencias en el equipo directivo de la sección primaria de Evergreen School.

Los dos niveles de percepción permitirán establecer la relación entre las dos miradas y la presencia o ausencia de aquellas necesarias para la conformación de equipos de alto desempeño; así mismo ofrecerá una mirada prospectiva para la formulación de estrategias de mejora a futuro.

#### **4.4 Población**

De acuerdo con Sierra (2006, p. 52), se entiende por población como “el conjunto de unidades que se requiere estudiar y que deberán ser observados individualmente en el estudio”. En este orden de ideas, la población objeto de estudio para esta investigación estará conformada por cuatro (4) directivos de Evergreen School que ejercen directa incidencia en el trabajo propio de la sección primaria: Rectora, Director curricular, Directora de Bilingüismo y jefe de área de matemáticas, en el caso de Coordinación académica de la sección se excluirá su participación para guardar objetividad en tanto que este cargo es el que desempeña la investigadora del presente estudio; la investigación también contará con la participación de los diez (10) docentes que conforman el equipo de trabajo de sección primaria.

#### **4.5 Muestra**

Según Sabino (2006) es posible trabajar con toda una población cuando su tamaño es reducido, la necesidad de aplicar técnicas de muestreo probabilístico o no, se acrecienta cuando el tamaño excede el dominio del investigador y de la investigación en sí. De esta manera se determina que con poblaciones pequeñas es necesario emplear el censo poblacional y asumir la totalidad del grupo de individuos objeto de estudio. Visto de esta manera la muestra de la presente investigación es de tipo censal, ya que participan todos los integrantes de la sección con los cuatro directivos que lideran jerárquicamente los diferentes procesos administrativos y pedagógicos de la escuela en la sección primaria de Evergreen School.

#### **4.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

En Hernández, Fernández y Baptista (2011) señalan que la técnica de recolección de datos implica tres pasos relacionados entre sí, a saber:

- 1) Se selecciona un instrumento de medición que se encuentre disponible y se haya detectado a partir de la revisión bibliográfica como idóneo para medir las variables que se tienen en el estudio; en el caso de no haber un instrumento, se deberá pasar al diseño de uno y su respectiva validación.
- 2) Se aplica el instrumento a partir de las observaciones de las variables que pretende medir el estudio.
- 3) Se organizan los datos obtenidos para su respectivo análisis.

Desde la revisión de estudios en el estado del arte se evidenció que debido al enfoque cuantitativo de buena parte de ellos los instrumentos más empleados fueron las encuestas o cuestionarios para medir las variables de liderazgo directivo y las competencias asociadas presentes en las organizaciones objeto de

estudio. Para el caso de esta investigación se aplicarán dos cuestionarios en la fase inicial para determinar las competencias directivas auto percibidas por los directivos y percibidas por sus colaboradores, en todos los miembros de la Sección Primaria de Evergreen School; para ello se seleccionó el cuestionario del estudio realizado por Bermúdez, Rubiano, Castaño, Rojas y López (2018) de la Universidad de la Sabana sobre Competencias Directivas y la Calidad Educativa en la Región de Sabana Centro.

Dichos instrumentos cuentan, el primero, con 40 ítems donde los docentes evalúan las competencias de liderazgo percibidas en los directivos de las instituciones; y el segundo, con 53 ítems donde el directivo docente se auto examina frente a dichas competencias. Gracias a la matriz se pueden observar las directrices de cada instrumento. (Véase tabla 4)

**Tabla 4** Matriz Competencias Directivas y Calidad Educativa: Un Estudio en la Región de Sabana Centro (Adaptado de OEI, 2017, Tobón, 2005)

	GRUPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	DESCRIPTOR	PREGUNTA DE COMPETENCIA PERCIBIDA	PREGUNTA DE CONSECUENCIA INSTITUCIONAL	OPCIONES DE RESPUESTAS
COMPETENCIAS GENÉRICAS	Instrumentales  Las Competencias instrumentales son las capacidades básicas que se deben tener para la adquisición de competencias personales interpersonales y sistémicas. Estas competencias son un medio para lograr aplicar en contexto y situaciones cotidianas en lo laboral o personal los conocimientos que se han adquirido.	<b>1. Metodológicas:</b>	<b>1.1 Organización del tiempo</b>	La <b>organización del tiempo</b> es la capacidad que tiene la persona para poder distribuir el tiempo de forma equilibrada en función de las prioridades personales y profesionales, teniendo en cuenta los objetivos de corto mediano y largo plazo y las áreas que se desean desarrollar.	1. Planifico mis eventos personales.  2. Planifico y desarrollo mi agenda de trabajo.	Escala de frecuencia  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre</li> <li>• Muchas veces</li> <li>• Pocas veces</li> <li>• Nunca</li> </ul>
			<b>1.2 Estrategias / aprendizaje</b>	Las <b>Estrategias / aprendizaje</b> hacen referencia al uso estratégico y flexible del aprendizaje en pro del objetivo a alcanzar, siendo conscientes del propio sistema de aprendizaje, y la relación entre los nuevos aprendizajes y los esquemas previos, al igual de cómo usar el nuevo esquema construido.	3. Tengo claro cuál es mi estilo de aprendizaje.  4. Empleo diversas estrategias para aprender.	Escala de frecuencia  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre</li> <li>• Muchas veces</li> <li>• Pocas veces</li> <li>• Nunca</li> </ul>
			<b>1.3 Resolución de problemas</b>	La <b>resolución de problemas</b> es la capacidad de la persona de identificar, analizar y definir cada uno de los elementos que sean significativos del problema en busca de solucionar de forma crítica y efectiva.	5. Identifico los componentes de un problema.  6. Puedo visualizar diferentes soluciones ante un problema.	Escala de frecuencia  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre</li> <li>• Muchas veces</li> <li>• Pocas veces</li> <li>• Nunca</li> </ul>
			<b>1.4 Toma de decisiones</b>	La <b>toma de decisiones</b> es la capacidad de la persona en elegir la manera más conveniente de actuar, a través de un proceso sistémico, siendo responsable con las consecuencias y los alcances de la decisión.	7. Tomo decisiones acertadas.  8. Tomo en cuenta los efectos que puedan causar mis decisiones.	Escala de frecuencia  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre</li> <li>• Muchas veces</li> <li>• Pocas veces</li> <li>• Nunca</li> </ul>
COMPETENCIAS GENÉRICAS						

	GRUPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	DESCRIPTOR	PREGUNTA DE COMPETENCIA PERCIBIDA	PREGUNTA DE CONSECUENCIA INSTITUCIONAL	OPCIONES DE RESPUESTAS
			<b>1.5 Planificación</b>	La <b>planificación</b> es la capacidad que tiene la persona de determinar de forma eficaz los objetivos, métodos, prioridades y controles en el desarrollo de tareas mediante la organización de las actividades con los elementos disponibles y los plazos dados.	9. Tengo claras mis prioridades en relación con mi proyecto de vida.  10. Realizo seguimiento al cumplimiento de mis metas.	Escala de frecuencia  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre</li> <li>• Muchas veces</li> <li>• Pocas veces</li> <li>• Nunca</li> </ul>
		<b>2. Lingüísticas</b>	<b>2.1. Comunicación verbal</b>	La <b>comunicación verbal</b> es la capacidad que tiene la persona para expresar sus ideas, sentimientos y conocimientos de manera clara y oportuna por medio de la palabra, adaptándose a las circunstancias y la audiencia para lograr adhesión y comprensión de lo expuesto.	11. Respondo a cualquier problema escuchando primero.  12. Expreso francamente y con respeto mis ideas de manera oportuna.	Escala de frecuencia  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre</li> <li>• Muchas veces</li> <li>• Pocas veces</li> <li>• Nunca</li> </ul>
			<b>2.2 Comunicación escrita</b>	La <b>comunicación escrita</b> es la capacidad de relacionamiento con las personas a través de la expresión clara del sentir y el pensar por medio de un escrito y/o de elementos gráficos.	13. Se me facilita redactar comunicaciones escritas  14. Logro comunicar fácilmente mis ideas a través de un texto escrito	Escala de frecuencia  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre</li> <li>• Muchas veces</li> <li>• Pocas veces</li> <li>• Nunca</li> </ul>
<b>COMPETENCIAS GENÉRICAS</b>	<b>Interpersonales</b>  Las <b>competencias interpersonales</b> son las referidas a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción (lograr buenos resultados en ambiente armónicos) con los demás.	<b>3. Sociales</b>	<b>3.1 Diversidad y multiculturalidad</b>	La <b>diversidad e interculturalidad</b> pretende desarrollar una visión positiva de los modos distintos de ver, sentir y ser que son una riqueza antes que una dificultad o una barrera.	15. Valoro positivamente la diversidad de cada individuo cuando los implico en el trabajo  16. Encuentro ventajas en tener un grupo de trabajo heterogéneo	1. Los Directivos Docentes (DD) usan el sentido del humor para resolver algunos de los conflictos que se suscitan en la interacción educativa.  2. Los DD tienen en cuenta la diversidad de la población para  PARA LAS PERSONALES  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completament e verdadero</li> <li>• Verdadero</li> <li>• Falso</li> <li>• Completament e falso</li> </ul>

GRUPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	DESCRIPTOR	PREGUNTA DE COMPETENCIA PERCIBIDA	PREGUNTA DE CONSECUENCIA INSTITUCIONAL	OPCIONES DE RESPUESTAS	
					<p>atender sus necesidades educativas.</p>	<p>PARA LAS INSTITUCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy de acuerdo</li> <li>• De acuerdo</li> <li>• En desacuerdo</li> <li>• Muy en desacuerdo</li> </ul>
		<p><b>3.2 Comunicación interpersonal</b></p>	<p>La <b>comunicación interpersonal</b> trata de desarrollar la capacidad de escucha (recepción) y el saber comunicar (apertura comunicativa).</p>	<p>17. Me comunico fácilmente con los distintos miembros de la comunidad educativa</p> <p>18. Animo a cada miembro de la comunidad educativa a ver el lado divertido de las situaciones, cuando sea apropiado</p>	<p>3. Se generan espacios de dialogo profesional en esta institución.</p> <p>4. En esta institución es posible discrepar con el equipo directivo.</p>	<p>PARA LAS PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completament e verdadero</li> <li>• Verdadero</li> <li>• Falso</li> <li>• Completament e falso</li> </ul> <p>PARA LAS INSTITUCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy de acuerdo</li> <li>• De acuerdo</li> <li>• En desacuerdo</li> <li>• Muy en desacuerdo</li> </ul>
		<p><b>3.3 Trabajo en equipo</b></p>	<p>El <b>trabajo en equipo</b> es ser capaz de integrarse y contribuir parcialmente al grupo.</p>	<p>19. Suelo ser una persona cercana a la gente.</p> <p>20. Comunico a los equipos los criterios y contenidos del plan de trabajo con antelación y claridad.</p>	<p>5. Se observa un ambiente de participación y compromiso con el establecimiento.</p> <p>6. En este colegio cuando trabajamos en equipo cada integrante tiene claro como contribuir.</p>	<p>PARA LAS PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completament e verdadero</li> <li>• Verdadero</li> <li>• Falso</li> <li>• Completament e falso</li> </ul> <p>PARA LAS INSTITUCIONALES</p>

	GRUPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	DESCRIPTOR	PREGUNTA DE COMPETENCIA PERCIBIDA	PREGUNTA DE CONSECUENCIA INSTITUCIONAL	OPCIONES DE RESPUESTAS
COMPETENCIAS GÉNERICAS						<ul style="list-style-type: none"> <li>Muy de acuerdo</li> <li>De acuerdo</li> <li>En desacuerdo</li> <li>Muy en desacuerdo</li> </ul>
			<b>3.4 Tratamiento de conflictos</b> El <b>tratamiento de conflictos y negociación</b> es imprescindible en el marco de un mundo democrático y organizaciones más participativas, en los cuales se debe negociar para llegar a acuerdos que agreguen valor y suplan los intereses de cada una de las partes.	21. Presto atención a las necesidades personales de los profesores de la institución.  22. Animo a solucionar problemas por medio de la generación de nuevas ideas.	7. En este colegio se toman en cuenta las opiniones de los docentes para la toma de decisiones.	PARA LAS PERSONALES  <ul style="list-style-type: none"> <li>Completament e verdadero</li> <li>Verdadero</li> <li>Falso</li> <li>Completament e falso</li> </ul> PARA LAS INSTITUCIONALES  <ul style="list-style-type: none"> <li>Muy de acuerdo</li> <li>De acuerdo</li> <li>En desacuerdo</li> <li>Muy en desacuerdo</li> </ul>
			<b>3.5 Negociación</b>	23. Consulto a los profesores personalmente cuando tomo una decisión que le afecta.	8. Los DD asumen el rol de nexos y mediadores entre los intereses y valores de las partes involucradas en un conflicto.	
	<b>Sistémicas</b>  Las <b>competencias sistémicas</b> suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de	<b>4. De organización</b>	<b>4.1 Gestión por objetivos</b>  <b>Competencia gestión por objetivos:</b> esta competencia se destaca inicialmente en el campo empresarial, pero se aplica a todos los ámbitos de la vida activa. Consiste en dirigir esfuerzos al alcance de objetivos grupales con una dedicación eficiente de tiempo, de esfuerzo y de recursos.	24. Planeo la gestión de la institución educativa estableciendo objetivos claros.	9. Los DD de esta institución comunican claramente los objetivos.  10. Los docentes y administrativos	PARA LAS PERSONALES  <ul style="list-style-type: none"> <li>Completament e verdadero</li> <li>Verdadero</li> <li>Falso</li> </ul>

	GRUPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	DESCRIPTOR	PREGUNTA DE COMPETENCIA PERCIBIDA	PREGUNTA DE CONSECUENCIA INSTITUCIONAL	OPCIONES DE RESPUESTAS
COMPETENCIAS GENÉRICAS	imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales que constituyen la base de las competencias sistémicas.		Implica la definición clara y concreta de las metas u objetivos a lograr y organiza en el tiempo la asignación de recursos necesarios para hacerla, por lo que pretende optimizar el tiempo y el esfuerzo en la consecución de las metas establecidas.	25. Distribuyo los recursos en el tiempo para alcanzar los objetivos que me trazo para la institución.	participan en la consecución de los objetivos institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Completament e falso</li> </ul> PARA LAS INSTITUCIONALES <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy de acuerdo</li> <li>• De acuerdo</li> <li>• En desacuerdo</li> <li>• Muy en desacuerdo</li> </ul>
		4.2 Gestión de proyectos	<b>Competencia gestión de proyectos:</b> Un proyecto es un esfuerzo que se lleva a cabo en un tiempo determinado para lograr el objetivo específico de crear un servicio o producto único, mediante la realización de una serie de tareas y el uso efectivo de recursos; una persona tiene la competencia de gestión de proyectos cuando es capaz de preparar, dirigir, evaluar y hacer el seguimiento de un proyecto de manera eficaz.	26. Lidero la formulación, ejecución y seguimiento de planes y proyectos.  27. Articulo cada una de las actividades en el desarrollo de un proyecto.	11. Los DD anticipan situaciones críticas e identifican oportunidades para mejorar.  12. Los DD proponen acciones que fortalezcan la ejecución de planes y proyectos.  13. Los DD conocen y comunican los proyectos que se llevan a cabo en la institución.	PARA LAS PERSONALES <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completament e verdadero</li> <li>• Verdadero</li> <li>• Falso</li> <li>• Completament e falso</li> </ul> PARA LAS INSTITUCIONALES <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy de acuerdo</li> <li>• De acuerdo</li> <li>• En desacuerdo</li> <li>• Muy en desacuerdo</li> </ul>



	GRUPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS		DESCRIPTOR	PREGUNTA DE COMPETENCIA PERCIBIDA	PREGUNTA DE CONSECUENCIA INSTITUCIONAL	OPCIONES DE RESPUESTAS
			<b>4.3 Desarrollo de la calidad</b>	<b>competencia desarrollo de la calidad:</b> es una competencia que intenta buscar la excelencia en la actividad académica, personal y profesional, orientada a resultados y centrada en la mejora continua. Ésta enfocada en hacer bien las cosas, buscando perfeccionarlas, haciéndolas de la mejor manera posible “todos buscamos que todo tenga calidad y sea de calidad” ... en la calidad se da importancia al proceso, al cómo se desarrollan los acontecimientos, a los métodos y pasos llevados a cabo, a coordinarlos y controlarlos, en busca de resultados adecuados.	28. Tengo conocimiento sólido en planeación estratégica.  29. Desarrollo el ciclo PHVA o Deming para gestionar la calidad de la institución.	14. Los DD trazan planes de mejora continua en la institución.  15. Los DD comunican una visión positiva de la calidad en esta institución.	<p>PARA LAS PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completament e verdadero</li> <li>• Verdadero</li> <li>• Falso</li> <li>• Completament e falso</li> </ul> <p>PARA LAS INSTITUCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy de acuerdo</li> <li>• De acuerdo</li> <li>• En desacuerdo</li> <li>• Muy en desacuerdo</li> </ul>
<b>COMPETENCIAS GENÉRICAS</b>		<b>5. De liderazgo</b>	<b>5.1 Influencia</b>	Es la capacidad que tiene el líder para hacer que la personas estén de acuerdo con sus ideas, se identifiquen con ellas y las sigan, buscando el beneficio de los liderados.	30. Los profesores del establecimiento se sienten orgullosos de trabajar conmigo.  31. Gestiono el principio de la confianza a través de mi ética personal y mi calidad profesional.	16. Los DD desarrollan altos niveles de confianza entre los miembros de la comunidad escolar.  17. Los DD reconocen y valoran los aportes de los docentes y demás funcionarios de la institución.  18. Los DD demuestran coherencia entre lo	<p>PARA LAS PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completament e verdadero</li> <li>• Verdadero</li> <li>• Falso</li> <li>• Completament e falso</li> </ul> <p>PARA LAS INSTITUCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy de acuerdo</li> <li>• De acuerdo</li> <li>• En desacuerdo</li> <li>• Muy en desacuerdo</li> </ul>

GRUPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	DESCRIPTOR	PREGUNTA DE COMPETENCIA PERCIBIDA	PREGUNTA DE CONSECUENCIA INSTITUCIONAL	OPCIONES DE RESPUESTAS
				que dicen y lo que hacen.	
		<p><b>5.2 Consideración personalizada</b></p> <p>Proporciona atención personalizada a cada uno de los miembros de su equipo de trabajo, preocupándose por ellos y dando reconocimiento a cada uno de sus seguidores.</p>	<p>32. Aprovecho los acontecimientos de la institución para elevar la autoestima de las personas.</p> <p>33. Conozco a cada integrante de mi equipo de trabajo.</p>	<p>19. Los profesores son valorados por los DD en esta institución.</p> <p>20. En esta institución somos reconocidos como personas antes que como trabajadores.</p>	<p>PARA LAS PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completament e verdadero</li> <li>• Verdadero</li> <li>• Falso</li> <li>• Completament e falso</li> </ul> <p>PARA LAS INSTITUCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy de acuerdo</li> <li>• De acuerdo</li> <li>• En desacuerdo</li> <li>• Muy en desacuerdo</li> </ul>
		<p><b>5.3 Estimulación intelectual</b></p> <p>Capacidad para fomentar la creatividad entre sus seguidores, para que visualicen nuevas oportunidades para la mejor consecución de las metas propuestas.</p>	<p>34. Fomento la creatividad entre mis colaboradores para visualizar nuevas formas de hacer las cosas.</p>	<p>21. Los DD reconocen y estimulan la creatividad de docentes y estudiantes en esta institución.</p>	<p>PARA LAS PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completament e verdadero</li> <li>• Verdadero</li> <li>• Falso</li> <li>• Completament e falso</li> </ul> <p>PARA LAS INSTITUCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy de acuerdo</li> <li>• De acuerdo</li> <li>• En desacuerdo</li> <li>• Muy en desacuerdo</li> </ul>

	GRUPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	DESCRIPTOR	PREGUNTA DE COMPETENCIA PERCIBIDA	PREGUNTA DE CONSECUENCIA INSTITUCIONAL	OPCIONES DE RESPUESTAS	
		5.4 <b>Delegación y empowerment</b>	Es la capacidad que tiene el líder de delegar responsabilidades y otorgar autoridad a sus subordinados, dándoles potestad en lo que hacen, logrando que todos se hagan responsables del trabajo y las tareas de la organización.	35. Motivo a los docentes a dar más  36. Utilizo de forma adecuada el talento de la gente para beneficio de la institución.	22. Los DD de esta institución nos permiten tomar decisiones respecto a las actividades académicas que nos conciernen.  23. En esta institución los docentes cuentan con el respaldo de los DD cuando toman decisiones de su competencia.	PARA LAS PERSONALES  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completament e verdadero</li> <li>• Verdadero</li> <li>• Falso</li> <li>• Completament e falso</li> </ul> PARA LAS INSTITUCIONALES <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy de acuerdo</li> <li>• De acuerdo</li> <li>• En desacuerdo</li> <li>• Muy en desacuerdo</li> </ul>	
		6. De logro	6.1 Orientación al logro	De logro o de orientación al logro, que significa no perder de vista lo que uno pretende, es decir orientación al resultado, con visión de futuro y perspectiva holística, de tal modo que se pueda alinear en dirección del logro deseado. Aunque está ligada a la rentabilidad, se puede enfocar hacia la rentabilidad social.	37. Promuevo decisiones que se encaminen al logro de la misión institucional.  38. Procuero que cada una de las actividades institucionales apunte al logro del horizonte institucional.	24. Estamos logrando los compromisos que la institución se ha trazado.  25. Tenemos claro y compartimos la visión acerca del perfil de estudiante que queremos formar en nuestra institución.	PARA LAS PERSONALES  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completament e verdadero</li> <li>• Verdadero</li> <li>• Falso</li> <li>• Completament e falso</li> </ul> PARA LAS INSTITUCIONALES <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy de acuerdo</li> <li>• De acuerdo</li> <li>• En desacuerdo</li> <li>• Muy en desacuerdo</li> </ul>
COM PET	Liderazgo del Proyecto Educativo Institucional	Elementos de competencias <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigir los procesos educativos con base en indicadores de gestión.</li> </ul>		39. Domino el enfoque pedagógico de mi institución.	26. Los DD orientan el enfoque pedagógico definido	PARA LAS PERSONALES	

GRUPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	DESCRIPTOR	PREGUNTA DE COMPETENCIA PERCIBIDA	PREGUNTA DE CONSECUENCIA INSTITUCIONAL	OPCIONES DE RESPUESTAS
Liderar el proyecto educativo con base en los indicadores de gestión establecidos, las competencias asignadas y la normatividad vigente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer alianzas con diferentes estamentos de acuerdo con la estrategia institucional.</li> <li>• Gestionar redes de interacción permanente entre agentes de la comunidad educativa con base en los planes de mejoramiento educativo.</li> </ul>		<p>40. Gestiono el apoyo de otras instituciones para favorecer el desarrollo del colegio.</p> <p>41. Convoco a la comunidad educativa a reflexiones acerca del proyecto educativo institucional.</p> <p>42. Promuevo una cultura escolar que es el reflejo de los valores institucionales.</p>	<p>en el Proyecto Educativo Institucional y conocen el plan de estudios de la institución.</p> <p>27. Existen convenios con otras instituciones para favorecer el desarrollo del colegio.</p> <p>28. Los DD fomentan actividades que involucren a las familias en la formación integral de los estudiantes.</p> <p>29. La cultura escolar de este colegio es el reflejo de los valores institucionales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Completament e verdadero</li> <li>• Verdadero</li> <li>• Falso</li> <li>• Completament e falso</li> </ul> <p>PARA LAS INSTITUCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy de acuerdo</li> <li>• De acuerdo</li> <li>• En desacuerdo</li> <li>• Muy en desacuerdo</li> </ul>
<p><b>Aseguramiento de la calidad</b></p> <p>Direccionar el proceso de certificación o acreditación de la calidad el servicio educativo, con base en los lineamientos establecidos y los objetivos de la institución.</p>	<p><b>Elementos de competencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinar el sistema de aseguramiento de la calidad del servicio educativo con base en la filosofía y los lineamientos adoptados por la institución.</li> <li>• Asegurar la documentación de los procesos por certificar o acreditar según parámetros acogidos por la institución.</li> <li>• evaluar el Sistema de Aseguramiento de la calidad del Servicio Educativo con base en los criterios establecidos.</li> </ul>		<p>43. Verifico indicadores de seguimiento y evalúo los resultados de la gestión propia y del equipo.</p> <p>44. Dispongo de mecanismos de monitoreo y seguimiento a las prácticas de aula.</p>	<p>30. Los DD de esta institución fomentan en los docentes el desarrollo de investigaciones, según intereses disciplinares y pedagógicos.</p> <p>31. Los DD analizan y reflexionan con la comunidad educativa los resultados de evaluaciones internas y externas de los</p>	<p>PARA LAS PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completament e verdadero</li> <li>• Verdadero</li> <li>• Falso</li> <li>• Completament e falso</li> </ul> <p>PARA LAS INSTITUCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy de acuerdo</li> </ul>

GRUPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	DESCRIPTOR	PREGUNTA DE COMPETENCIA PERCIBIDA	PREGUNTA DE CONSECUENCIA INSTITUCIONAL	OPCIONES DE RESPUESTAS
			<p>45. Realimento a los docentes de la institución acerca de sus prácticas de aula.</p> <p>46. Construyo con los docentes criterios de evaluación del aprendizaje, en coherencia con el SIEE y las disposiciones del MEN.</p> <p>47. Garantizo el seguimiento académico de los estudiantes de acuerdo con la evaluación del aprendizaje.</p> <p>48. Hago seguimiento al plan de mejoramiento resultante del Día E.</p>	<p>estudiantes para mejorar la calidad.</p> <p>32. Los DD identifican fortalezas y oportunidades de mejoramiento pedagógico en los resultados de la autoevaluación institucional.</p> <p>33. Los DD implementan acciones destinadas a mejorar los índices de permanencia y promoción.</p> <p>34. Los DD apoyan la implementación de estrategias de innovación pedagógica y didáctica.</p> <p>35. Los DD diseñan estrategias de apoyo a los docentes para el fortalecimiento de la planeación de clases y evaluación en el aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acuerdo</li> <li>• En desacuerdo</li> <li>• Muy en desacuerdo</li> </ul>
<p><b>Evaluación del proyecto educativo institucional</b></p> <p>Evaluar el proyecto educativo con base en los indicadores de gestión establecidos, las</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar el desempeño del talento humano a su cargo de conformidad con los indicadores propuestos y la normatividad vigente.</li> <li>• Evaluar el avance del proyecto educativo con base en indicadores establecidos y la política institucional.</li> <li>• Rendir cuentas de acuerdo con la normatividad vigente y los indicadores de gestión establecidos.</li> </ul>		<p>49. Evalúo el avance del PEI con base en indicadores de gestión.</p> <p>50. Trazo planes de mejoramiento a</p>	<p>36. Los DD evalúan periódicamente el plan de estudios y las estrategias pedagógicas para establecer ajustes y mejoras.</p>	<p>PARA LAS PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completamente verdadero</li> <li>• Verdadero</li> <li>• Falso</li> </ul>

	GRUPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	DESCRIPTOR	PREGUNTA DE COMPETENCIA PERCIBIDA	PREGUNTA DE CONSECUENCIA INSTITUCIONAL	OPCIONES DE RESPUESTAS
	competencias asignadas y la normatividad vigente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trazar planes de mejoramiento a partir de los resultados de la evaluación institucional.</li> </ul>		<p>partir de los resultados de la evaluación institucional.</p> <p>51. Integro los resultados de la evaluación de gestión del año anterior en la planeación.</p>	<p>37. Los DD acompañan la implementación de estrategias pedagógicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Completamente falso</li> </ul> <p>PARA LAS INSTITUCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Muy de acuerdo</li> <li>De acuerdo</li> <li>En desacuerdo</li> <li>Muy en desacuerdo</li> </ul>
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>	<p><b>Gestión del talento humano</b></p> <p>Gestionar el talento del personal a su cargo, de acuerdo con la normatividad vigente, las competencias asignadas y los indicadores de gestión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crear condiciones que favorezcan el clima organizacional con base en requerimientos de los proyectos establecidos.</li> </ul>		<p>52. Establezco un clima de cooperación entre los profesores</p> <p>53. Promuevo en la cultura institucional la necesidad de desarrollo personal</p>	<p>38. Existe un clima de trabajo armónico.</p> <p>39. Los DD establecen y comunican una política de evaluación de desempeño con fines de desarrollo personal.</p> <p>40. Los DD realizan programas de inducción y promueve programas de formación permanente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Completamente verdadero</li> <li>Verdadero</li> <li>Falso</li> <li>Completamente falso</li> </ul> <p>PARA LAS PERSONALES</p> <p>PARA LAS INSTITUCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Muy de acuerdo</li> <li>De acuerdo</li> <li>En desacuerdo</li> <li>Muy en desacuerdo</li> </ul>

*Fuente:* tomado de Bermúdez, Rubiano, Castaño, Rojas y López (2018). Competencias Directivas y Calidad Educativa: un estudio en la Región de Sabana Centro. Universidad de la Sabana. Chía.

#### **4.7 Consideraciones Éticas**

Esta investigación se realizó con los procedimientos éticos establecidos para los estudios sociales. En primer lugar, se contó con la autorización de las directivas de la institución para participar en el estudio, precisando el carácter voluntario y confidencial del mismo (Véase Anexos A y B). Posterior a ello se realizó con el consentimiento informado de cada uno de los participantes dejando en claro los objetivos del estudio y guardando el respeto por la integridad y anonimato de los encuestados (Véase Anexo C).

Finalmente, en la aplicación de los instrumentos (Véase anexos D y E) se precisó sobre el objetivo de estos, el anonimato de las respuestas y el análisis confidencial de los resultados del estudio.

## 5 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se utilizó el programa Microsoft Excel en el que se tabularon las respuestas obtenidas de los dos grupos evaluados; en cada una de las encuestas se midieron: a) la auto percepción que tienen los líderes de sus propias competencias en el desempeño de su labor como directivos y b) la percepción que tienen los colaboradores de la sección primaria, de la presencia de las competencias directivas en la gestión de sus líderes.

En los dos instrumentos se utilizó una escala de Likert con (4) alternativas de respuesta. Para la encuesta de auto percepción los 14 primeros ítems que medían las competencias instrumentales, específicamente metodológicas y lingüísticas, debían responderse bajo las opciones: siempre (S), muchas veces (MV), pocas veces (PV) y nunca (N); de la pregunta 15 a la 53, las opciones variaron y las opciones utilizadas fueron: completamente verdadero (CV), verdadero (V), falso (F) y completamente falso (CF).

En el caso de la segunda encuesta, aplicada a los 10 docentes de la sección primaria, las opciones de respuesta de las 40 preguntas fueron: muy de acuerdo (MA), de acuerdo (DA), en desacuerdo (EN) y muy en desacuerdo (MED). De esta manera para el análisis se empleó una equivalencia numérica para establecer la media numérica. Ver tabla 5.

**Tabla 5** *Equivalencias de las opciones de respuesta*

ENCUESTA	ÍTEMS	ESCALA	EQUIVALENCIA NUMÉRICA
<b>DIRECTIVOS</b>	Preguntas de la 1 a la 14	S	4
		MV	3
		PV	2
		N	1
	Preguntas de la 15 a la 53	CV	4
		V	3
		F	2
		CF	1
<b>DOCENTES</b>	40 preguntas	MA	4
		DA	3
		ED	2
		MED	1

*Fuente:* Creación propia



Una vez definidos los equivalentes numéricos se determinó la media, es decir, el valor medio cuando un conjunto de datos se ordena de menor a mayor, para lo que se sumaron todos los números en cada conjunto de datos y luego se dividió entre el número de valores en el conjunto dado, hallándose la tendencia de respuesta para cada competencia en los dos grupos evaluados.

Con el objeto de determinar el estado de las competencias directivas en el grupo estudiado, se estableció que de acuerdo con los promedios obtenidos se evidencia la existencia y consolidación de la competencia como se ilustra en la tabla 6. Para la distribución numérica se tuvo en cuenta las (4) opciones de respuesta propias de la escala Likert y se determinó que el promedio más alto sería 4,0 teniendo en cuenta el mayor valor y el número de respuestas dadas; de esta manera se dividió en cuatro descriptores que reflejarán la existencia o no de la competencia y su consolidación de forma gradual. Dicha organización contó con la asesoría del profesor Julio Domínguez Maldonado - PHD, director del Magíster en Dirección y Gestión Educacional, de la Universidad Católica el MAULE-Chile. Quien empleó un método similar en su investigación sobre Competencias Directivas en la región de O'Higgins, Chile (2017).

**Tabla 6** Escala de validación de competencias

Promedio	Estado de la competencia
1,0 – 2,0	No existe
2,1 – 3,1	Existe, pero no está consolidada
3,2 – 3,6	Existe y está consolidada
3,7 – 4,0	Es una fortaleza del grupo

*Fuente:* Creación propia

## 5.1 Resultados de la Encuesta de Auto percepción

El primer objetivo de la investigación pretendía describir las competencias directivas auto percibidas por los líderes, en el nivel de básica primaria de Evergreen School. Para este fin luego de la aplicación de la encuesta se encontró una percepción bastante positiva de las competencias directivas que los mismos líderes consideran que poseen. A continuación, se describen los resultados a partir de cada grupo de competencias, desde las más generales hasta las más específicas o particulares.

### 5.1.1 Resultados generales de las competencias directivas auto percibidas.

En la tabla 7 se presentan los resultados obtenidos por el grupo de directivos de la sección primaria de Evergreen School en su autopercepción frente a la existencia de las competencias directivas. Se iniciará por las generales y se irá desagregando los grupos hacia las particulares.

**Tabla 7** Promedio de los resultados generales de las competencias directivas auto percibidas.

COMPETENCIAS		PROMEDIOS	
<b>GENÉRICAS</b>	INSTRUMENTALES	3,3	<b>3,3</b>
	INTERPERSONALES	3,4	
	SISTÉMICAS	3,2	
<b>ESPECÍFICAS</b>	Liderazgo del PEI	2,9	<b>2,9</b>
	Aseguramiento de la calidad		
	Evaluación del PEI		
	Gestión del talento humano		
<b>TOTAL</b>		<b>3,2</b>	

Fuente: Creación propia

Se puede observar en la tabla 7, a nivel general, que las competencias directivas en el grupo de líderes de la sección primaria de Evergreen School son referidas como existentes y consolidadas (total promedio 3,2); sin embargo, teniendo en cuenta que, de acuerdo con el rango establecido inicialmente, se encuentran en el límite inferior por lo que se pueden considerar como susceptibles de mejora.

Desagregando en las dos más grandes: *Genéricas* y *Específicas*, en el caso de las primeras (Instrumentales, interpersonales y sistémicas) que puntuaron el promedio en el rango 3,3, es decir, que son susceptibles de mejora, y finalmente las competencias *Específicas*, que con un promedio de 2,9 serían prioritarias para intervención.

### 5.1.2 Resultados de las familias de competencias auto percibidas.

En la tabla 8 se presentan los resultados de las competencias generales de forma desagregada en sus familias. En este resultado se pueden identificar aquellas competencias directivas auto percibidas por los líderes como existentes y consolidadas y ofrecer una mirada frente a la necesidad de trabajar en aquellas que no están fuertemente consolidadas o sencillamente no existen.

**Tabla 8** Promedio de los resultados de las familias de competencias auto percibidas.

COMPETENCIAS		PROMEDIO
INSTRUMENTALES	METODOLÓGICAS	3,4
	LINGÜÍSTICAS	3,2
INTERPERSONALES	SOCIALES	3,4
SISTÉMICAS	ORGANIZACIÓN	2,9
	LIDERAZGO	3,3
	LOGRO	3,4
ESPECÍFICAS	Liderazgo del PEI	2,9
	Aseguramiento de la calidad	2,9
	Evaluación del PEI	2,9
	Gestión del talento humano	3,1

Fuente: Creación propia

Aunque la familia de las competencias *Metodológicas* y *Lingüísticas* no son una fortaleza para el grupo (3,4 – 3,2), son reportadas como existentes y consolidadas; al igual que las de *Logro* y *Liderazgo* (3,4 – 3,3) y las competencias *Sociales* (3,4). Por otra parte, puntúan como aspecto de mejora, es decir que existen, pero no están consolidadas las de *Organización*, *Liderazgo* y *Evaluación del PEI*, así como las de *Aseguramiento de la calidad* (2,9) y *Gestión del Talento Humano* (3,1), ya que su promedio se encuentra por debajo de la expectativa.

### 5.1.3 Resultados de las competencias directivas particulares auto percibidas por los líderes.

En la tabla 9 se presentan los resultados de las competencias particulares auto percibidas por los líderes en el cual se identifica la presencia de dichas competencias y si están o no consolidadas para ellos.

**Tabla 9** Promedio de los resultados de las competencias directivas particulares auto percibidas.

COMPETENCIAS		PROMEDIO
INSTRUMENTALES	<b>METODOLÓGICAS</b>	
	Gestión del tiempo	3,5
	Estrategias de aprendizaje	3,8
	Resolución de problemas	3,3
	Toma de decisiones	3,3
	Planificación	3,3
	<b>LINGÜÍSTICAS</b>	
	Comunicación Verbal	3,4
	Comunicación escrita	3,0
INTERPERSONALES	<b>SOCIALES</b>	
	Diversidad y multiculturalidad	3,8
	Comunicación interpersonal	3,3
	Trabajo en equipo	2,9
	Tratamiento de conflictos	3,8
	Negociación	3,5
SISTÉMICAS	<b>ORGANIZACIÓN</b>	
	Gestión por objetivos	3,1
	Gestión de proyectos	3,0
	Desarrollo de la calidad	2,6
	<b>LIDERAZGO</b>	
	Influencia	3,0
	Consideración personalizada	3,4
	Estimulación intelectual	3,3
	Delegación y empoderamiento	3,4
	<b>LOGRO</b>	
	Orientación al logro	3,4
ESPECÍFICAS	Liderazgo del PEI	2,9
	Aseguramiento de la calidad	2,9
	Evaluación del PEI	2,9
	Gestión del talento humano	3,1

Fuente: Creación propia

En este nivel de resultados se observa que dentro de las competencias *Metodológicas* particularmente las de *Estrategias de aprendizaje* (3,8) se reportan de forma positiva, seguidas por *Gestión del tiempo* (3,5), *Resolución de problemas*, *Toma de decisiones* y *Planeación* (3,3).

Por otra parte, dentro de las competencias *Lingüísticas* las competencias de *Comunicación Verbal* y *Comunicación Escrita* con inclinación por las habilidades verbales son reportadas como existentes y

consolidada en el primer caso (3,4), pero no consolidada en el segundo y (3,0) por lo que esta última representa un área de oportunidad.

En las competencias *Sociales* se destacan como fortaleza particularmente *Diversidad y multiculturalidad* y *Tratamiento de conflictos* (3,8), seguidas como existentes y consolidadas por *Negociación* (3,5) y *Comunicación interpersonal* (3,3); y cerrando el *Trabajo en equipo* (2,9) con un puntaje poco favorable de acuerdo con la escala, ya que se encuentra en el grupo de las áreas de requieren mejora al no estar consolidada.

En el caso de las competencias de *Organización* las dos primeras: *Gestión por objetivos y gestión de proyectos* (3,1 y 3,0) estuvieron en el rango que reporta existencia, pero no consolidación; así como la oportunidad de trabajo en *Desarrollo de la calidad* (2,6) y en tanto obtuvo uno de los puntajes más bajos del grupo, se ubica en el rango de las competencias que requieren mayor trabajo.

En cuanto a las competencias de *Liderazgo*: *Consideración personalizada y Delegación y empoderamiento* y *Orientación al Logro* (3,4) y *Estimulación intelectual* (3,3) se reportaron en un buen nivel, como existentes y consolidadas; lo cual no ocurre con la competencia de *Influencia* (3,0) ya que, aunque se reporta su existencia no se considera como una de las que está consolidada en el grupo directivo.

Finalmente, se encuentran las competencias ESPECIFICAS, relacionadas con el *Liderazgo del PEI*, el *Aseguramiento de la calidad* y la *Evaluación PEI* las cuales se reportan como existentes, pero no consolidadas (2,9) con una percepción dos décimas por encima en *Gestión del talento humano* (3,1). Su puntaje denota uno de los aspectos a examinar ya que al encontrarse por fuera del rango de consolidación implican una mejora prioritaria.

A continuación, se analizarán las competencias de cada grupo de manera desagregada para identificar las que puntúan más alto y las que se encuentran en el rango bajo, y a la luz de la teoría hacer una interpretación de los resultados de autopercepción de los líderes de la Primaria de Evergreen School.

Se iniciará por el grupo de las INSTRUMENTALES, pasaremos al de las INTERPERSONALES, continuaremos con las SISTÉMICAS y cerraremos con las ESPECÍFICAS.

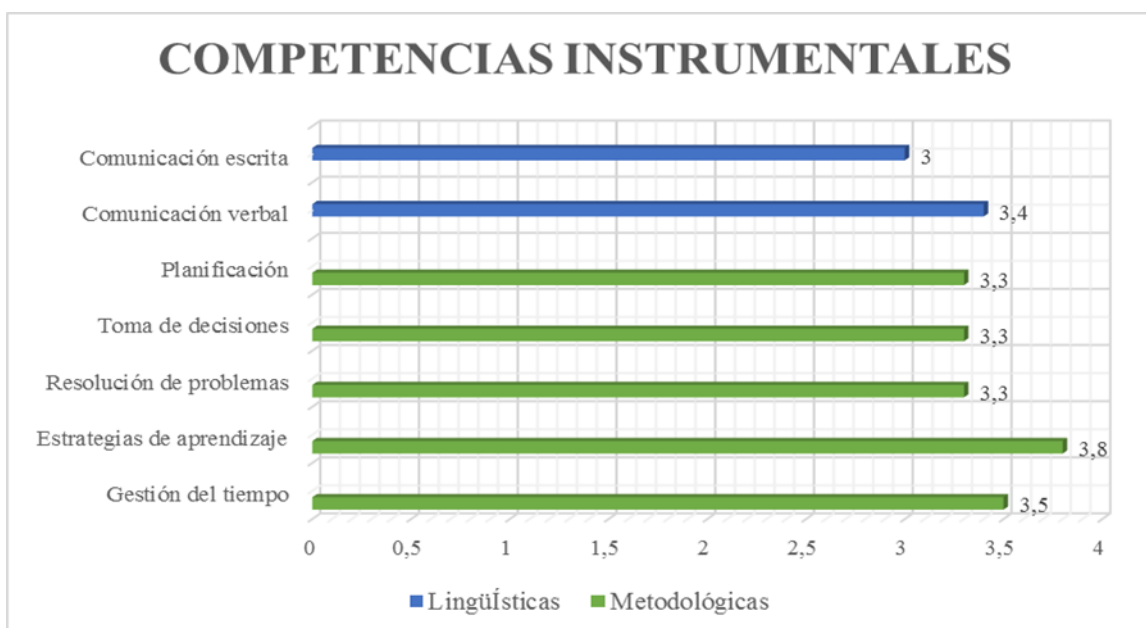


Figura 6: Competencias Instrumentales auto percibidas por los líderes

Así pues, las competencias Instrumentales referidas en el presente estudio que se ilustran en la figura 6, a saber: *Metodológicas* y *Lingüísticas*, son entendidas como las herramientas o medios para obtener fines o metas según Villa y Poblete (2007), y por su misma naturaleza se pueden relacionar con la Teoría de la autorregulación de Zimmerman, en tanto es posible enmarcarlas en dos de sus etapas: planificación y ejecución.

Todo líder trabaja desde el reconocimiento y perfeccionamiento de su labor y esta oportunidad de autoevaluación de la gestión de los líderes de la sección primaria de Evergreen, a partir de la identificación de las competencias que poseen, se logra identificar la mirada positiva que tienen de sí mismos. La gestión de su tiempo, la toma de decisiones o la resolución de conflictos hacen parte de las etapas de ejecución de cualquier meta que un directivo tenga y ser conscientes de cómo lo está realizando es una pieza clave dentro de la teoría de la autorregulación. Sin embargo, vale la pena aclarar que en esta etapa del estudio no es algo que este instrumento, específicamente pretenda evaluar.

En esta misma línea, una de las competencias que destacan es la de *Estrategias de aprendizaje*. Los líderes se perciben flexibles en cuanto a aprendizaje y uso de estrategias para aprender, son capaces de hacerlo y adquirir nuevos conocimientos y habilidades constantemente, a partir de la identificación de esquemas previos y la construcción de unos nuevos que les ayuden a cumplir sus objetivos. Por otro lado, la competencia que identifican con menor puntaje tiene que ver con la comunicación escrita. Reconocen que la expresión de sus sentimientos y pensamientos no es una tarea difícil, pero no la dominan al cien por

ciento. Este aspecto llama la atención por la relación que guarda con “el otro”, y más adelante se vinculará a la labor de gestionar grupos efectivos de trabajo. Por ahora se identifica como una competencia que vale la pena fortalecer en el marco de la autogestión.

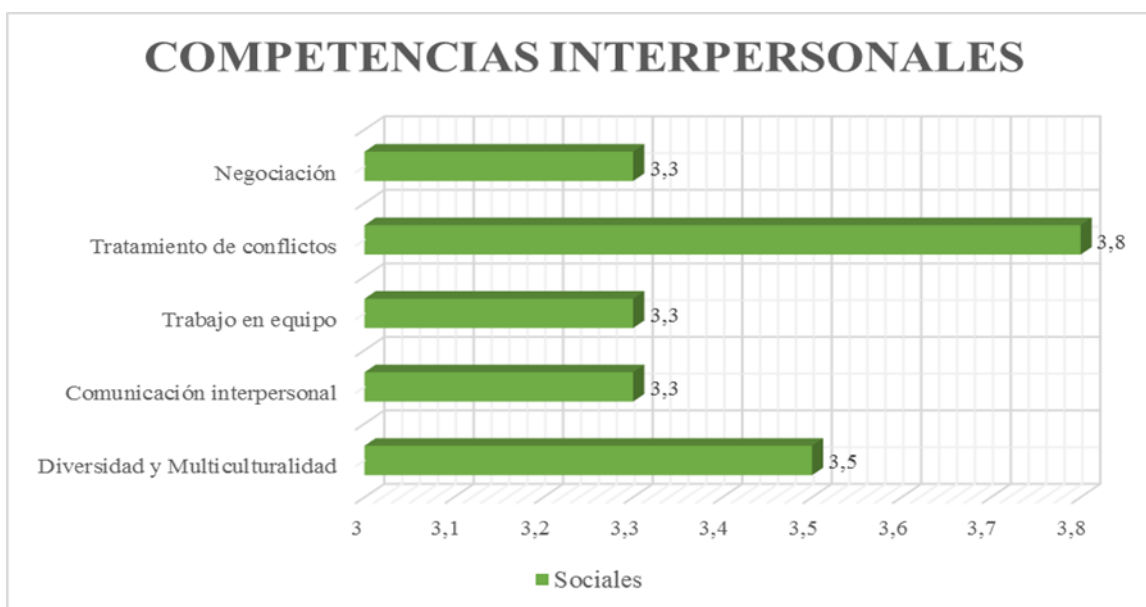


Figura 7: Competencias Interpersonales auto percibidas por los líderes

En segundo lugar, está el grupo de competencias Interpersonales que como lo ilustra la figura 7 refieren a las que componen un subgrupo denominado: *Sociales*. En este punto vale la pena realizar una acotación al respecto ya que desde la teoría de Villa y Poblete (2007) están, en este mismo grupo, las competencias individuales. De las cuales para el presente estudio solo se tuvieron en cuenta: *Diversidad y multiculturalidad*, de hecho, se integraron a las sociales, por la configuración del instrumento empleado; sin embargo, para futuros estudios vale la pena ahondar en las otras dos que no se evaluaron, pero que también podrían ofrecer una mirada particular sobre el autoliderazgo de los directivos, ya que se refieren a la adaptación al entorno y el sentido ético.

Por lo pronto, en este grupo se observa que el *Tratamiento de conflictos* es una de las competencias auto percibidas como más fuertes. Los directivos de la primaria de Evergreen se consideran buenos escucha y buenos comunicadores en favor de la resolución de situaciones conflictivas. Las demás competencias están muy cerca unas de otras valorando una gestión positiva en las interacciones y la dirección del equipo. Estas competencias especialmente guardan una relación directa con la consolidación de equipos de alto desempeño de acuerdo con la teoría de Katzenbach y Smith (1996) y los postulados de Palamary (2012) donde la forma como se manejen de las relaciones, la comunicación, la toma de decisiones y el tratamiento

diverso que se le da a las relaciones se convierten en pieza clave para encaminarse a la consecución de equipos y equipos de alto rendimiento y no solo quedarse en el trabajo individual o por grupos de personas.

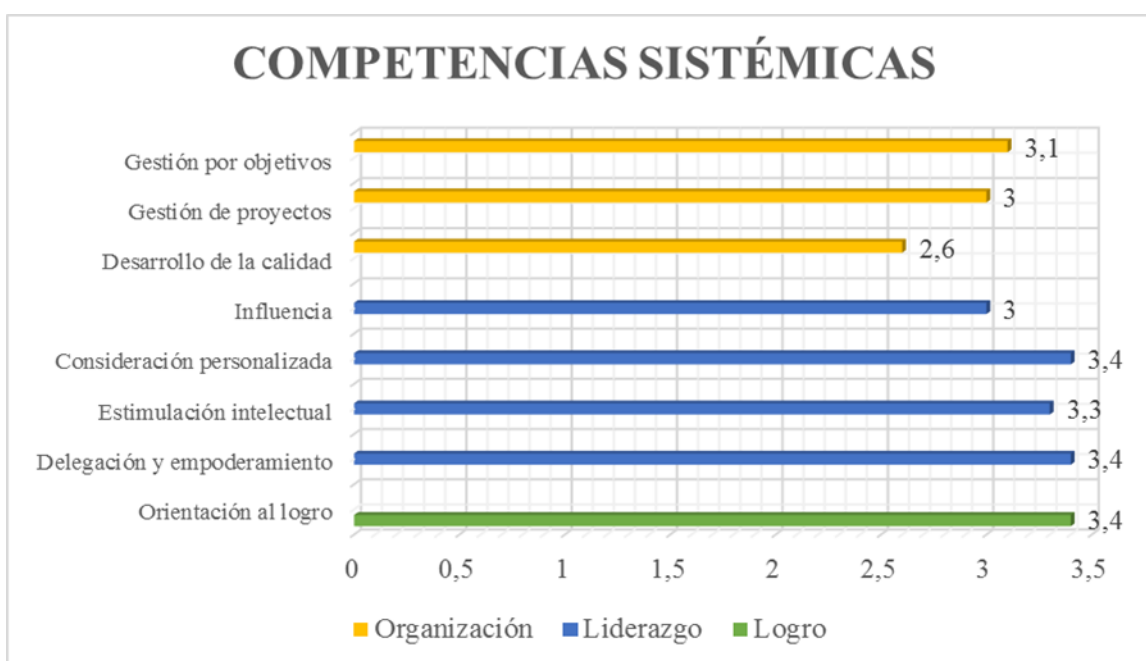


Figura 8: Competencias Sistémicas auto percibidas por los líderes

En este nivel se encuentran las competencias que están integradas por tres subgrupos: de organización, liderazgo y de logro en el grupo de las Sistémicas. Según Villa y Poblete (2007) este grupo de competencias refiere a la capacidad integradora de un conjunto de partes. “Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes con un todo.” (p. 57). En este orden de ideas el auto concepto que los líderes de la primaria de Evergreen poseen al respecto es bastante favorable. Los puntajes se encuentran en el rango que define no solo la existencia de la competencia sino la consolidación. A partir de lo que se puede observar en la figura 8. en este punto llama la atención especialmente el *Desarrollo de la calidad*, ya que a pesar de identificar competencias relacionadas con el desarrollo del ciclo PHVA, su puntaje es bastante bajo, reconociendo necesidad de trabajo en la mejora continua, con total conocimiento de la planeación estratégica institucional.

El dominio de todas las competencias referidas en el nivel de las sistémicas está estrechamente relacionado con la consolidación de equipos de alto desempeño y la autogestión. El conocimiento de las propias capacidades, el autoliderazgo, el reconocimiento de las habilidades y competencias de los demás, la visión de futuro y construcción de un plan estratégico colegiado junto a su ejecución, seguimiento y evaluación permitirán a los líderes de cualquier institución cualificar su labor, la de su equipo y por ende la calidad de la educación que imparten.



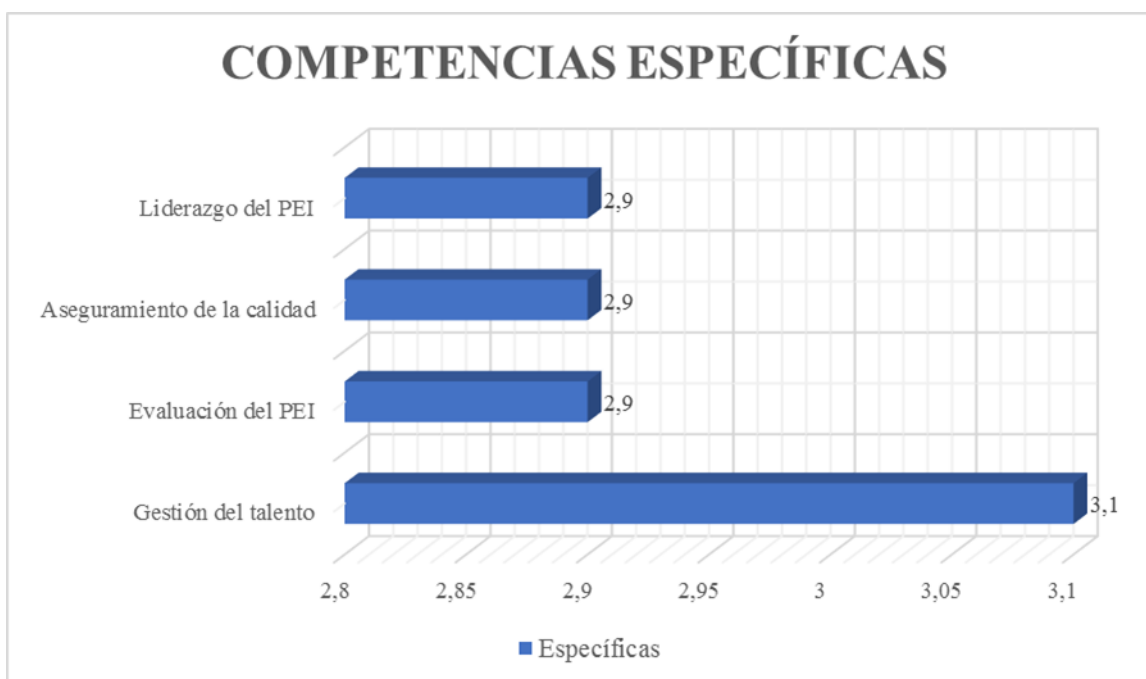


Figura 9: Competencias Específicas auto percibidas por los líderes.

Finalmente, está la autopercepción de las competencias referidas al cargo propiamente ilustradas en la figura 9, y hacen referencia aquellos conocimientos y dominios que debe tener un directivo con relación a su institución y el Proyecto Educativo que lidera. Para ello se tienen en cuenta los planteamientos de Tobón (2008) cuando establece que existen nueve competencias clave para la administración educativa. En el instrumento se tuvieron en cuenta cuatro de ellos y particularmente, los directivos de la primaria de Evergreen se califican con un puntaje poco alentador en las tres que tienen que ver con el conocimiento, dominio y gestión del PEI en favor de la calidad educativa. Este fenómeno de seguro tiene una explicación en la etapa de transformación en la que se encuentra el proyecto educativo, en este momento, pero será parte del apartado de recomendaciones y por qué no, nuevos interrogantes.

## 5.2 Resultados de la Encuesta de Percepción de los Docentes con Relación al Equipo de Líderes de la Sección Primaria

El segundo objetivo consistía en describir la percepción que tienen los docentes de la sección con relación a las competencias que poseen los directivos de primaria, para la conformación de equipos de alto desempeño. El instrumento que se empleó fue el cuestionario facilitado por los investigadores Bermúdez, Rubiano, Castaño, Rojas y López (2018) de la Universidad de la Sabana, empleado en su estudio sobre Competencias Directivas y la Calidad Educativa en la Región de Sabana Centro. Con el instrumento de 40

preguntas los colaboradores de dicha sección aportaron información valiosa para identificar los puntos fuertes y las áreas de mejora desde su perspectiva.

A continuación, se presentarán los resultados desde cada grupo de competencias. Vale la pena aclarar que en este apartado no se incluyeron las competencias instrumentales, ya que el instrumento carecía de preguntas relacionadas con estas; sin embargo, el aporte para la investigación es muy valioso en tanto las restantes dan cuenta de elementos fundamentales para encontrar vínculos entre el autoliderazgo y la gestión de equipos de trabajo de alto desempeño.

### 5.2.1 Resultados generales de las competencias directivas percibidas por los docentes.

Se puede observar en la tabla 10, a nivel general, que las competencias directivas no son percibidas por los docentes de la sección primaria de Evergreen School como consolidadas en el grupo de directivos de la institución (total promedio 3,0); por lo que resulta prioritario trabajar en ellas.

Puntualmente las competencias Genéricas (Instrumentales, interpersonales y sistémicas) puntuaron el promedio en el rango 3.0, mientras que las Específicas del cargo se ubican en un promedio inferior con 2,9.

**Tabla 10** Promedio de los resultados generales de las competencias directivas percibidas por los docentes.

COMPETENCIAS		PROMEDIOS	
GENÉRICAS	INTERPERSONALES	3,0	<b>3,0</b>
	SISTÉMICAS	3,0	
ESPECÍFICAS	Liderazgo del PEI	2,9	<b>2,9</b>
	Aseguramiento de la calidad		
	Evaluación del PEI		
	Gestión del talento humano		
<b>TOTAL</b>		<b>3,0</b>	

*Fuente:* Creación propia

### 5.2.2 Resultados de las familias de competencias directivas percibidas por los docentes en sus líderes de la sección.

En la tabla 11 se presentan los resultados organizados por familias de competencias percibidas por los docentes de sus líderes de sección, para determinar con mayor precisión en qué aspectos dichas competencias existen y están consolidadas.

**Tabla 11** Promedio de los resultados de las familias de competencias directivas percibidas por los docentes en sus líderes de la sección.

COMPETENCIAS		PROMEDIO
INTERPERSONALES	SOCIALES	3,0
SISTÉMICAS	ORGANIZACIÓN	3,0
	LIDERAZGO	3,1
	LOGRO	2,9
ESPECÍFICAS	Liderazgo del PEI	2,9
	Aseguramiento de la calidad	2,9
	Evaluación del PEI	2,9
	Gestión del talento humano	3,1

*Fuente:* Creación propia

Se observa que en todas las familias de competencias directivas de acuerdo con los resultados planteados en la encuesta a los docentes de la sección primaria de Evergreen School, son percibidas como existentes, pero no consolidadas; las competencias de *Liderazgo* y *Gestión del talento humano* se encuentran en el límite superior (3,1) mientras que las demás están por debajo de 3,0, lo que determina la necesidad de trabajar en ellas para consolidarlas.

### 5.2.3 Resultados de las Competencias Directivas particulares percibidas por los docentes de la sección primaria.

**Tabla 12** Promedio de los resultados de las competencias directivas particulares percibidas por los docentes de la sección primaria.

COMPETENCIAS		PROMEDIO
INTERPERSONALES	<b>SOCIALES</b>	
	Diversidad y multiculturalidad	3,0
	Comunicación interpersonal	2,9
	Trabajo en equipo	3,2
	Tratamiento de conflictos	2,9
	Negociación	3,0
SISTÉMICAS	<b>ORGANIZACIÓN</b>	
	Gestión por objetivos	3,0
	Gestión de proyectos	2,9
	Desarrollo de la calidad	3,1
	<b>LIDERAZGO</b>	
	Influencia	3,0
	Consideración personalizada	3,1
	Estimulación intelectual	2,8
	Delegación y empoderamiento	3,4
	<b>LOGRO</b>	
	Orientación al logro	2,9
ESPECÍFICAS	Liderazgo del PEI	2,9
	Aseguramiento de la calidad	2,9
	Evaluación del PEI	2,9
	Gestión del talento humano	3,1

Fuente: Creación propia

En este nivel de resultados ilustrado en la tabla 12, se observa que la competencia *Delegación y empoderamiento* dentro de las competencias de Liderazgo es la única que se percibe como existente y consolidada (3,4); seguida por *Trabajo en equipo* perteneciente al grupo de las Sociales (3,2).

Se observan como existentes y más no consolidadas (2,9)- (3,1) las restantes pertenecientes a las familias de las Sociales, de Organización, Liderazgo, Logro y las específicas del cargo; es decir, en el orden de mayor a menor están: Consideración Personalizada y Gestión del Talento Humano (3,1), Diversidad y Multiculturalidad, Negociación y Gestión por Objetivos (3,0), le siguen Comunicación interpersonal, Tratamiento de conflictos, Gestión de proyectos, Orientación al logro, Aseguramiento de la calidad y las referentes al PEI: Liderazgo y Evaluación (2,9) Y en la valoración más baja se encuentra Estimulación Intelectual (2,8). En este orden de ideas se ratifican como elementos de reforzamiento crítico.

A continuación, se analizarán las competencias de cada grupo de competencias de manera desagregada para identificar las que puntúan más alto y las que se encuentran en el rango bajo, y a la luz de la teoría hacer una interpretación de los resultados de percepción que tienen los docentes de la sección Primaria de Evergreen School con respecto a sus líderes.

Se iniciará por el grupo de las **interpersonales**, ya que las competencias Instrumentales solo fueron evaluadas desde la autopercepción, luego continuaremos con las **sistémicas** y se concluirá con las **específicas**.

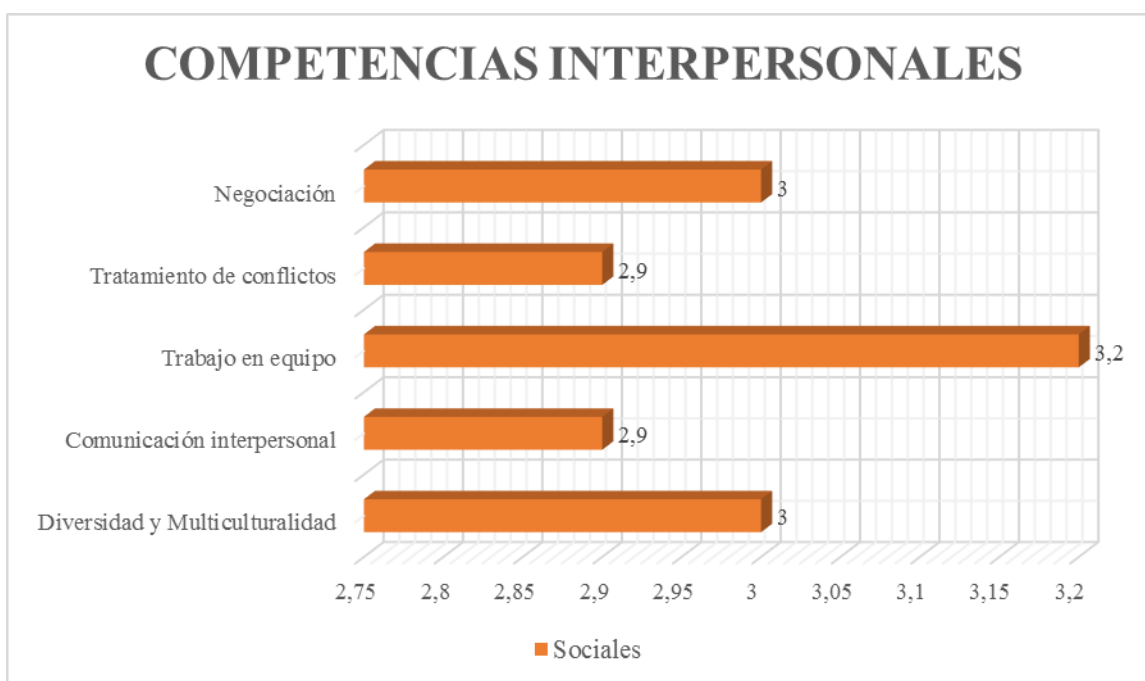


Figura 10: Competencias Interpersonales percibidas por docentes de la sección en relación con sus líderes.

En este nivel gracias a la figura 10 se logra evidenciar que los docentes de la sección tienen una percepción favorable de la existencia de la competencia de *Trabajo en equipo*, siendo la que puntúa más

alto en este grupo, entra en el rango de existencia y consolidación, pero al límite inferior. Los miembros del grupo consideran que existe un ambiente de participación y compromiso, pero no necesariamente gracias a los líderes, falta claridad frente a las contribuciones que cada miembro puede dar al trabajo conjunto. Una muestra de ello es la baja puntuación que recibieron competencias como *Comunicación interpersonal* y *Tratamiento de conflictos*.

Esta competencia está en línea directa con la consolidación de equipos de trabajo efectivos según Lencioni (2016), en tanto exista una comunicación fundada en la confianza, se hayan definido unos objetivos compartidos claros, centrados en el éxito común, exista una relación entre las actividades a ejecutar y claridad frente a los roles de cada integrante, para que los métodos de trabajo no solo sean comunes, sino en la diversidad se encuentre innovación y calidad.

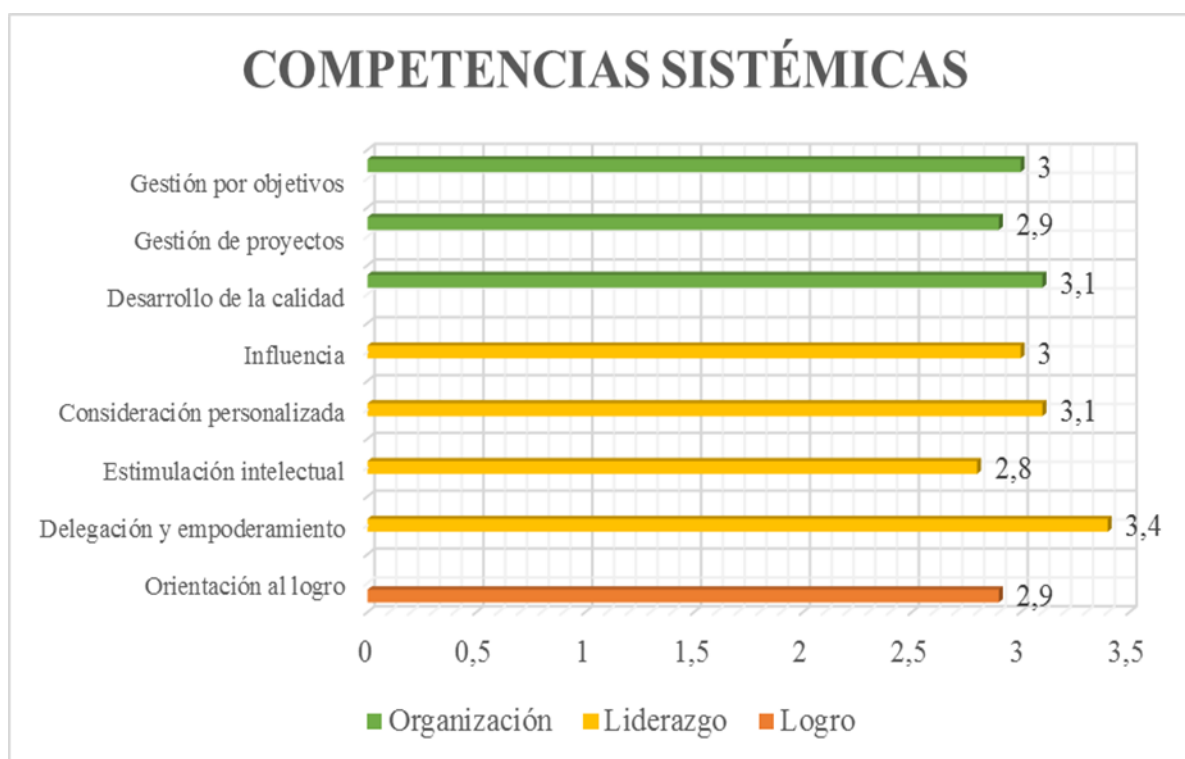


Figura 11: Competencias Sistémicas percibidas por docentes de la sección en relación con sus líderes.

Por otra parte, se encuentran la percepción de las **COMPETENCIAS SISTÉMICAS**, desglosadas en tres más, de las cuales la que mejor puntúa es *Delegación y empoderamiento* (Ver figura 11). Pone en evidencia el sentir de los colaboradores frente al rol protagónico que juegan en los procesos académicos, pero no necesariamente frente a otras responsabilidades en la sección. Son autónomos en las decisiones que toman y se sienten respaldados por sus líderes frente a ellas. Sin embargo, no consideran que desde las

directivas se promueva la creatividad y se busquen mejores alternativas para la solución de problemas. Ya que *Estimulación intelectual* es la competencia con más bajo puntaje.



Figura 12: Competencias Específicas percibidas por docentes de la sección en relación con sus líderes.

Finalmente, está el grupo de las competencias ESPECÍFICAS que se ilustra en la figura 12, que como ya se ha mencionado son determinantes para el rol que deben asumir los líderes institucionales y la mirada docente no es muy optimista en relación al direccionamiento estratégico que están recibiendo. La existencia de convenios institucionales que favorezcan el desarrollo del colegio, el fomento de actividades que involucren a las familias en la formación de los estudiantes, la vivencia constante de los valores institucionales, el fomento de cultura investigativa entre los docentes, la implementación de acciones específicas destinadas en mejorar los índices de permanencia y promoción escolar, así como de estrategias de apoyo para fortalecer los procesos pedagógicos docentes que van desde la planeación hasta la evaluación y seguimiento, la evaluación permanente en favor de la calidad educativa y la promoción de programas de formación permanente son parte de los aspectos que los docentes identifican como evidencias de que estas competencias no están en el nivel de consolidación.

### 5.3 Comparativo entre los Resultados de la Encuesta de Autopercepción y Percepción de los Docentes con Relación a las Competencias Directivas de los Líderes

El tercer objetivo de esta investigación se definió en el análisis convergente entre los resultados de las competencias auto percibidas por los líderes y percibidas por los docentes para establecer, en el marco

de la teoría, cuáles son las competencias que se deben trabajar con los directivos de la primaria de Evergreen, para la conformación de equipos de alto desempeño. Para ello se tomaron los promedios resultado de ambas percepciones y se compararon en función de las consonancias y disonancias existentes. Se graficó dicha realidad para evidenciar la distancia que puede existir entre las percepciones de unos y de otros y que en últimas ponen en evidencia la necesidad de trabajar en aquellas que generan incongruencias.

### 5.3.1 Comparativo de los resultados generales de las competencias directivas.

**Tabla 13** Comparativo de los promedios generales de las competencias directivas.

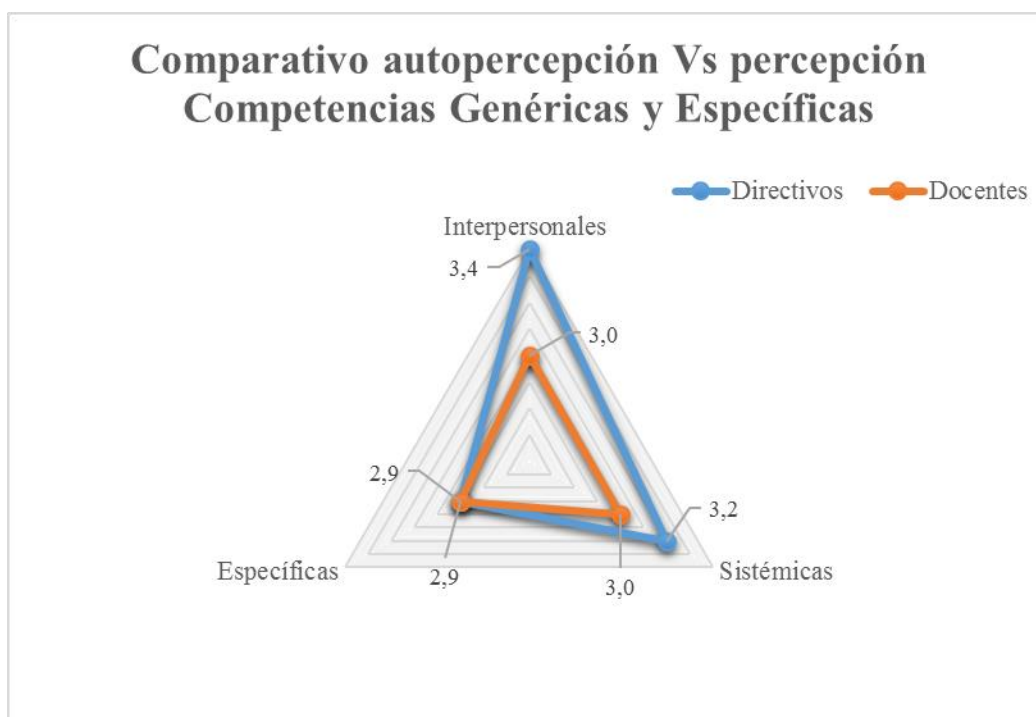
COMPETENCIAS		PROMEDIOS			
		DIRECTIVOS		DOCENTES	
GENÉRICAS	INTERPERSONALES	3,4	<b>3,3</b>	3,0	<b>3,0</b>
	SISTÉMICAS	3,2		3,0	
ESPECÍFICAS	Liderazgo del PEI	2,9	<b>2,9</b>	2,9	<b>2,9</b>
	Aseguramiento de la calidad				
	Evaluación del PEI				
	Gestión del talento humano				
<b>TOTAL</b>		<b>3,1</b>		<b>3,0</b>	
		<b>3,1</b>			

*Fuente:* Creación propia

En la tabla 13, se puede observar que a nivel general las competencias directivas de los líderes de la sección primaria del colegio Evergreen School existen, pero no están consolidadas (3,1), ahora bien, la diferencia entre la autopercepción de los directivos y la percepción de los docentes es de un solo punto (3,1 – 3,0 respectivamente)

En el caso de las competencias GENERICAS la diferencia es de tres décimas (3,3 – 3,0), dando como resultado el promedio de las dos evaluaciones en 3,1, lo cual las ubica como susceptibles de mejora. En ambos casos, tanto directivos como docentes reportan como competencias directivas críticas de mejoramiento las referentes a las competencias ESPECÍFICAS de *Liderazgo del PEI*, *Aseguramiento de la Calidad*, *Evaluación del PEI* y *Gestión del talento humano* (2,9).





*Figura 13:* Comparación entre los resultados de autopercepción y percepción de las competencias Generales y las Específicas existentes en los directivos de básica primaria de Evergreen School.

La gráfica anterior (figura 13) ilustra las diferencias que se encuentran en las percepciones de los dos grupos frente a los dos grandes grupos de competencias evaluados. Mientras que los directivos tienen una percepción bastante optimista en cuanto a sus habilidades y gestión gracias a las competencias Interpersonales y Sistémicas que consideran que poseen, los docentes los ubican en un rango inferior, más adelante se analizarán las competencias que contienen, más particulares, en las que se identifican de manera más precisa estos aspectos críticos. Por su parte, las únicas competencias en las que los dos grupos coinciden en su concepto son las específicas; evidenciando una mirada crítica frente a todos los aspectos que tienen que ver con el conocimiento y dominio del enfoque pedagógico, así como la gestión directiva para aportar en la consolidación del proyecto y el aseguramiento de todo lo que implica la calidad del servicio educativo en concordancia con la filosofía y los lineamientos institucionales.

Ahora bien, es necesario identificar de manera más detallada aquellas que se consideran críticas, por ello se ahondará en cada grupo y subgrupo en las siguientes tablas.

### 5.3.2 Comparativo de los resultados de las familias de competencias directivas

Se denominó familias de competencias a aquellas que se encontraban al interior del grupo de las Genéricas, pero que a su vez contienen otras más específicas. De allí que en el siguiente análisis se evidenciarán las diferencias que existen entre las percepciones de los dos grupos encuestados, sobre la existencia y dominio de las competencias Sociales, de Organización, Liderazgo y de Logro, que hacen parte de la familia de las INTERPERSONALES y las SISTÉMICAS. Y por otra parte se encuentran las ESPECÍFICAS, aquellas propias del oficio de la dirección escolar.

**Tabla 14** Comparativo de los promedios de las familias de competencias directivas.

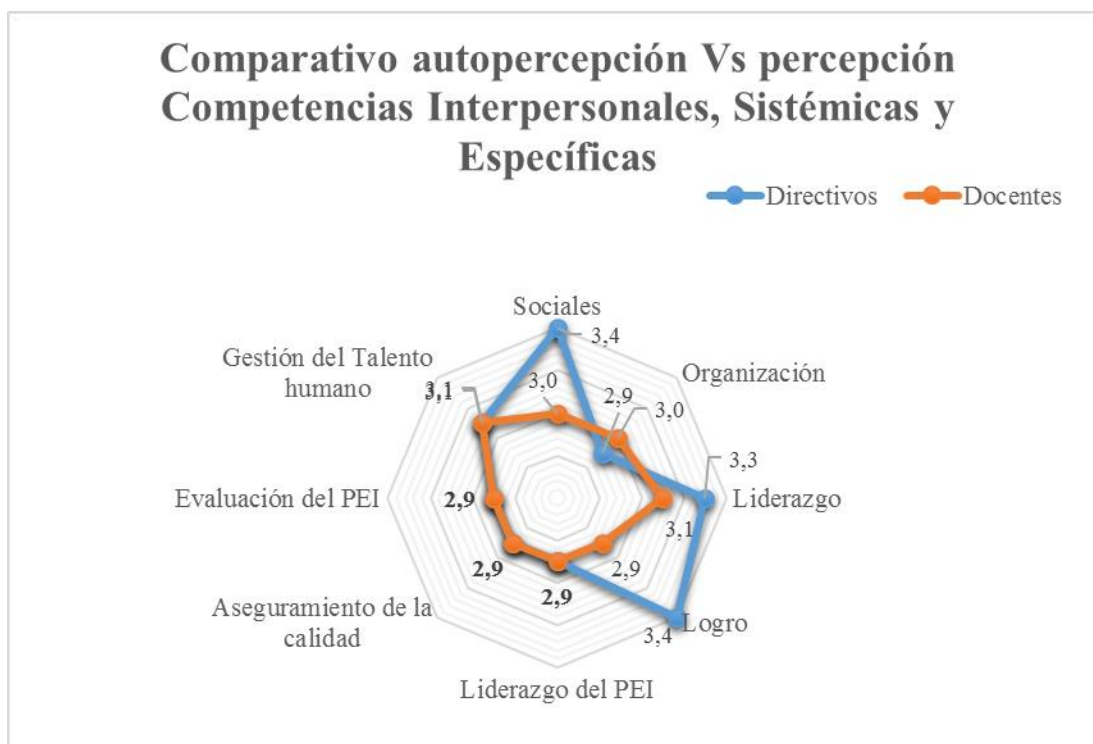
COMPETENCIAS		PROMEDIO	
		DIRECTIVOS	DOCENTES
INTERPERSONALES	SOCIALES	3,4	3,0
SISTÉMICAS	ORGANIZACIÓN	2,9	3,0
	LIDERAZGO	3,3	3,1
	LOGRO	3,4	2,9
ESPECÍFICAS	Liderazgo del PEI	2,9	2,9
	Aseguramiento de la calidad	2,9	2,9
	Evaluación del PEI	2,9	2,9
	Gestión del talento humano	3,1	3,1

*Fuente:* Creación propia

En la tabla 14 se muestra que en el caso de las competencias *Sociales* el promedio es 3,2, y la diferencia entre directivos y docentes es de cuatro décimas, con mejor percepción del grupo directivo (3,4-3,0). La misma que se encuentra en las Competencias *de Logro* con promedio de 3,2 y con diferencia de cinco décimas (3,4- 2,9) entre un grupo y otro; finalmente, las de *Liderazgo* con una diferencia de dos décimas (3,3 – 3,1) constituyéndose como uno de los más altos promedios en este nivel. Es decir, existentes y consolidadas desde una mirada integradora de los dos grupos.

Por su parte las competencias de *Gestión del Talento Humano* y *Logro* con promedio 3,1 y 3,0 respectivamente, se establecen diferencias de un solo punto en las primeras y una mirada semejante entre las percepciones de los dos grupos en la última. Existentes, pero no consolidadas.

Finalmente, se identifican como aspectos críticos de reforzamiento las competencias de *Aseguramiento de la calidad*, *Liderazgo del PEI* y *Evaluación del PEI*, las tres con promedios de 2,9 evidenciando una mirada crítica en ambos grupos frente a la existencia de estas competencias sin consolidar. Por lo que se estiman dentro de las áreas críticas de mejora.



*Figura 14:* Comparación entre los resultados de autopercepción y percepción de las familias de competencias existentes en los directivos de básica primaria de Evergreen School.

La figura 14 evidencia la disonancia que existe en la percepción de los docentes frente a la existencia y consolidación de tres de estas familias de competencias; aquellas que llaman más la atención en este sentido son las *sociales*, las de *liderazgo* y las de *logro*. Visto de esta manera, la mirada de los docentes es más crítica que la de los directivos cuando de buenas interacciones con los colaboradores se trata, se podría decir que, aunque se reconoce la existencia de buenas relaciones no es una competencia que promueva ambientes armónicos en favor del crecimiento de las personas y por ende de la institución.

Y se ratifica la mirada crítica que los dos grupos comparten frente a todo lo concerniente al Proyecto Educativo Institucional, desde el conocimiento, el direccionamiento de los procesos pedagógicos, el seguimiento y control de la calidad y la gestión del talento humano que garantizan el cumplimiento del horizonte institucional.

### 5.3.3 Comparativo de los resultados de las competencias directivas particulares.

Si se hace un análisis a partir del promedio resultado de las sumatoria de las dos percepciones frente a las competencias directivas presentes y consolidadas en el equipo directivo de la sección primaria de Evergreen, se puede observar un panorama positivo, en tanto los promedios se encuentran en el rango de existencia; sin embargo, solo 6 de las 17 competencias comparadas se puede considerar que existen y están consolidadas; de las demás solo se identificó su presencia. Ver tabla 15.

**Tabla 15** Comparativo de los promedios de las competencias directivas particulares.

COMPETENCIAS		PROMEDIO	
		DIRECTIVOS	DOCENTES
INTERPERSONALES	<b>SOCIALES</b>		
	Diversidad y multiculturalidad	3,8	3,0
	Comunicación interpersonal	3,3	2,9
	Trabajo en equipo	2,9	3,2
	Tratamiento de conflictos	3,8	2,9
	Negociación	3,5	3,0
SISTÉMICAS	<b>ORGANIZACIÓN</b>		
	Gestión por objetivos	3,1	3,0
	Gestión de proyectos	3,0	2,9
	Desarrollo de la calidad	2,6	3,1
	<b>LIDERAZGO</b>		
	Influencia	3,0	3,0
	Consideración personalizada	3,4	3,1
	Estimulación intelectual	3,3	2,8
	Delegación y empoderamiento	3,4	3,4
	<b>LOGRO</b>		
	Orientación al logro	3,4	2,9
ESPECÍFICAS	Liderazgo del PEI	2,9	2,9
	Aseguramiento de la calidad	2,9	2,9
	Evaluación del PEI	2,9	2,9
	Gestión del talento humano	3,1	3,1

Fuente: Creación propia

Así pues, al observar los resultados particulares de las competencias de liderazgo directivo, plasmados en la tabla 15, resaltan las que para los dos grupos evaluados (directivos y docentes) puntuaron como existentes y consolidadas, tal es el caso de *Diversidad y multiculturalidad*, *Delegación y empoderamiento* que obtuvieron promedios de 3,4 con diferencia de 8 décimas en el primero y ninguna en el segundo (3,8 – 3,0); al igual que la competencia *Tratamiento de conflictos* con promedio 3,4 pero con una diferencia mayor, de 9 décimas entre los dos grupos (3,8 – 2,9)

De igual manera las competencias *Negociación* y *Consideración personalizada* con 3,3 y con diferencia de cinco y tres décimas entre los dos grupos (3,5 – 3,0) (3,4 – 3,1). Le sigue *Orientación al logro* con 3,2, aunque existe una diferencia de cinco décimas entre un grupo y otro (3,4 – 2,9).

Por otra parte, las competencias con promedio de 3,1, es decir que implican la presencia de las competencias, pero no de forma estable en la organización son: *Gestión por objetivos*, *Estimulación intelectual*, *Gestión del Talento humano*, *Comunicación interpersonal*, *Trabajo en equipo*; cada una con diferencias de uno, cuatro, cero, cuatro y tres décimas respectivamente (3,1 – 3,0) (3,3 – 2,8) (3,1 – 3,1) (3,3 – 2,9) (2,9 – 3,2)

Finalmente se identifican como aspectos críticos de fortalecimiento las competencias *Gestión de Proyectos*, *Desarrollo de la calidad*, *Influencia*, *Liderazgo del PEI*, *Aseguramiento de la calidad* y *Evaluación del PEI* ya que se ubican en los promedios de 3,0 y 2,9. Siendo la diferencia entre los dos grupos de uno y cinco décimas en las dos primeras mencionadas (3,0 – 2,9) (2,6 – 3,1) y con coincidencia total en las cuatro competencias restantes (2,9 – 2,9)

Ahora bien, hasta aquí se han presentado los resultados obtenidos y desde la comparación de estos aquellos que por su promedio merecen mayor atención para establecer estrategias de mejora. A continuación, se ilustrará gráficamente esta realidad y a la luz de la teoría se analizará qué implica para el objetivo de la investigación.

El primer gráfico de este grupo pertenece a las competencias que están contenidas dentro de las sociales, hay que recordar que estas pertenecen a un grupo mayor denominado Interpersonales. Para el presente estudio se tomó la conceptualización empleada por Bermúdez, Rubiano, Castaño, Rojas y López (2018) para el instrumento con el que se evaluaron estas competencias. Así pues, cuando se hablan de las competencias sociales, que incluyen cinco más, a saber: *Diversidad y multiculturalidad*, *Comunicación interpersonal*, *Trabajo en equipo*, *Tratamiento de conflictos* y *Negociación*. Ahora bien, estas competencias deben ser tenidas en cuenta como piezas fundamentales para la conformación de equipos de trabajo efectivos en cualquier empresa y particularmente en nuestra población objeto de estudio.

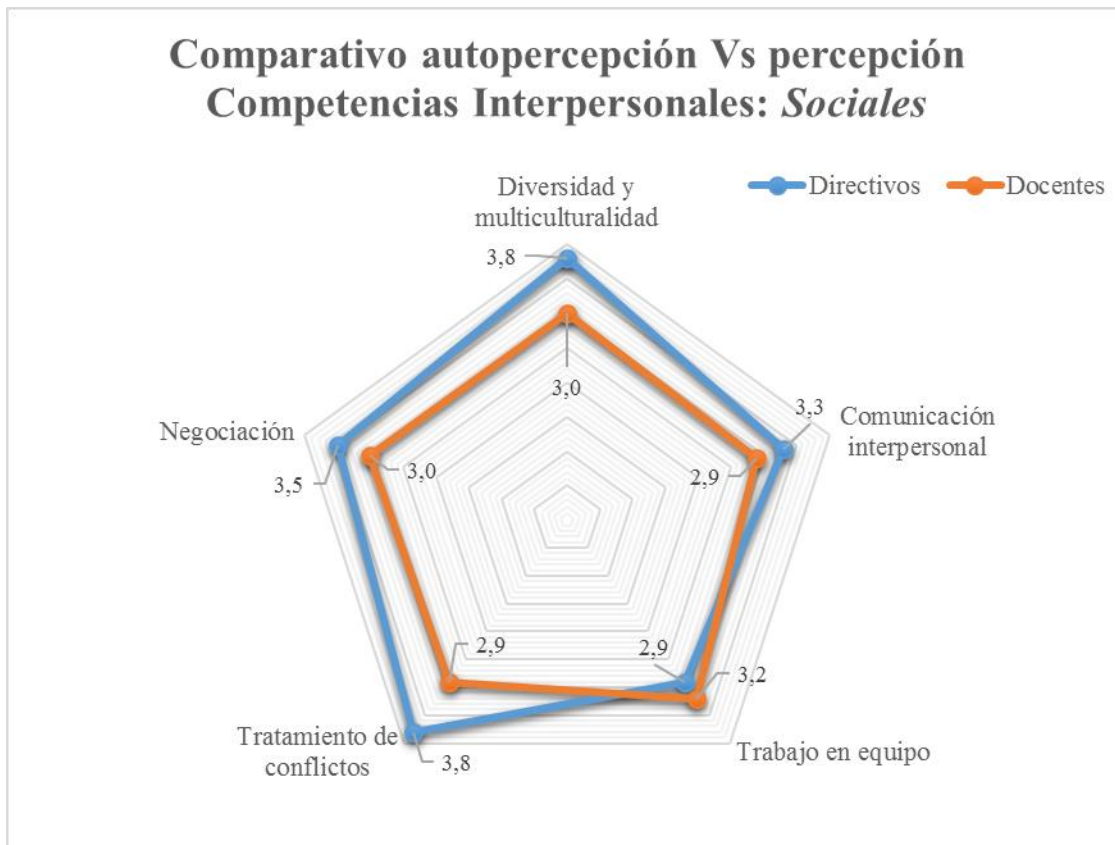


Figura 15: Comparación entre los resultados de autopercepción y percepción de las competencias Sociales existentes en los directivos de básica primaria de Evergreen School.

Ahora bien, la figura 15 pone en evidencia el estado de estas competencias en el equipo de líderes de la sección primaria de Evergreen. Si bien es cierto que las buenas relaciones de los directivos, las acciones que han gestado para tender puentes de entendimiento a través de la comunicación y el abordaje de las diferencias que se hayan presentado, se pretenden desde una perspectiva constructiva desde la mirada de los directivos, la diferencia que existe con la de los diez colaboradores no pasa desapercibida.

En la figura 15, las cinco competencias se encuentran, desde la perspectiva de los directivos, en el campo de existencia y consolidación; sin embargo, desde la de los docentes puede que existan, pero no se cree que estén consolidadas, llama la atención la diferencia sostenida con más de 4 décimas entre una mirada y otra, en cuatro de las cinco competencias; específicamente se encuentran en este orden de prioridad: *Resolución de conflictos*, *Diversidad y multiculturalidad*, *Negociación* y *Comunicación interpersonal*. Siendo la primera la que más distancia guarda entre lo que piensan los líderes y lo que consideran los docentes. Ahora bien, en cuanto a *Trabajo en equipo*, es paradójico que los docentes perciban esta

competencia de mejor manera que los directivos, ya que la diferencia que se da es en sentido contrario, en favor de estos últimos, a diferencia de los otros puntajes, que la diferencia está en su contra.

Este fenómeno se puede interpretar desde la perspectiva de que los directivos no sienten que exista trabajo en equipo realmente, saben que cuentan con un grupo de personas que responden por unas responsabilidades, pero no está presente de manera tan fuerte la concepción de equipo como si puede estar en el imaginario de los docentes.

En este punto se puede recurrir a los postulados de Estrada (2011) quien propone un modelo de aplicación para mejorar el desempeño de los equipos de trabajo, este trabajo radica fundamentalmente en las relaciones con las personas, el reconocimiento y valor que tienen para la organización, el desarrollo de sus habilidades de negociación y consenso y la comunicación constante en pro del crecimiento del individuo y del equipo. Así pues, es vital articular de forma equilibrada estas cinco competencias en los directivos de la primaria de Evergreen, ya que esto aportará en el desarrollo y evolución del equipo de profesores de la sección y finalmente redundará en el mejoramiento de la calidad educativa y de los procesos de la institución, por ello es clave atender en el mejoramiento de las cinco competencias *Sociales* en el grupo de directivos evaluados, de otra manera el grupo de docentes de dicha sección seguirá en el nivel de “grupo de trabajo” o si al caso en el de “pseudoequipos”, según la teoría de Katzenbach & Smith (1996).

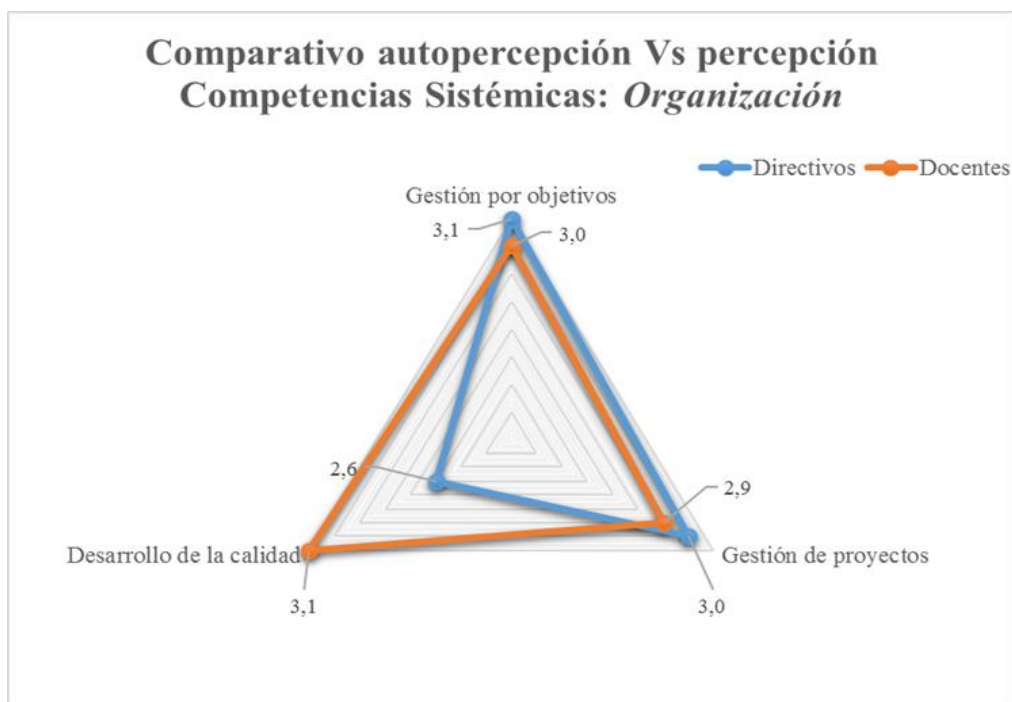


Figura 16: Comparación entre los resultados de autopercepción y percepción de las competencias de Organización existentes en los directivos de básica primaria de Evergreen School.

Avanzando al análisis del segundo grupo de competencias pertenecientes a la familia de las sistémicas, están las de *Organización* representadas en la figura 16. En este grupo se ratifica la disonancia entre una perspectiva y otra. Sin embargo la diferencia no es dramática en dos de las tres competencias, a saber: *Gestión por objetivos* y *Gestión de proyectos*. La mirada de los dos grupos evaluados muestra una conciencia frente a la existencia de estas competencias, es decir, tanto docentes como directivos consideran que los líderes son concientes de las metas a alcanzar, organizan los recursos para su consecución y trabajan en pro de su realización, sin embargo, una vez más, por una diferencia mínima los directivos se muestran más optimistas frente a su desempeño al respecto. Algo particular ocurre en la competencia de *Desarrollo de la calidad*, en ella la mirada de los docentes es más positiva y con una diferencia de cinco décimas valoran de mejor manera las acciones de los directivos que pretenden garantizar la excelencia académica, personal, profesional e institucional buscando la mejora continua. Esta es una de las competencias que los directivos identifica como más débil, ya que obtuvo el puntaje más bajo dentro de la evaluación.

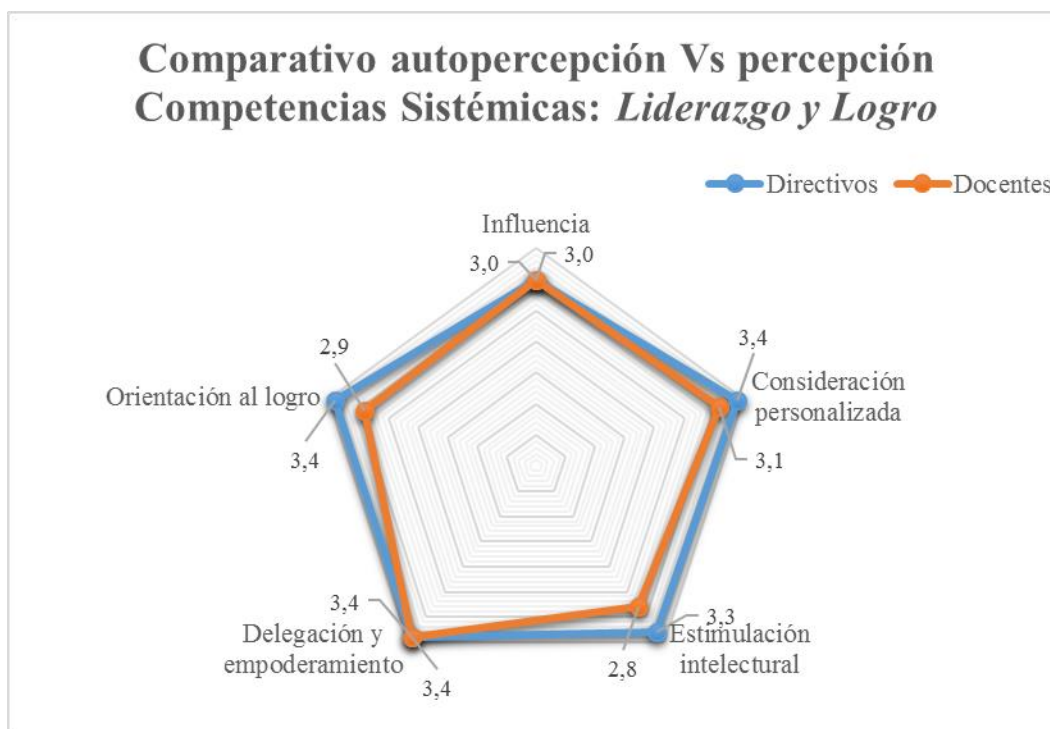


Figura 17: Comparación entre los resultados de autopercepción y percepción de las competencias de Liderazgo y de Logro existentes en los directivos de básica primaria de Evergreen School.

Por otra parte, en esta misma familia de competencias, las sistémicas, se encuentran las de *Liderazgo* y de *Logro*. Estas pertenecen a dos grupos, pero han sido agrupadas en la figura 17. En ella se ilustra, una vez más la mirada crítica de los docentes con relación a las competencias de los directivos de la sección, en



tanto los puntajes en los que las ubican determina la existencia de las competencias más no su consolidación. Contrario a la mirada de los líderes, que consideran que existen y están consolidadas, la diferencia más llamativa se encuentra entre *Orientación al logro*, *Estimulación intelectual* y *Consideración personalizada*. El hecho de que los docentes perciban que a sus líderes les falta mayor trabajo en el fomento de la creatividad de los colaboradores para la consecución de los objetivos propuestos y que en ocasiones esos objetivos se pierden de vista, que no se tiene la visión institucional clara, que no haya precisión sobre el perfil estudiantil que se busca formar con el proyecto educativo o que en ocasiones se sientan poco valorados y reconocidos, es un indicio de la necesidad de trabajar especialmente en las competencias de liderazgo y de logro.

Al igual que en el grupo de competencias anteriores, estos aspectos encuentran particular relación la teoría de equipos de alto desempeño de Katzenbach & Smith (1996), ya que el valor que se le otorga a todos y cada uno de los miembros de un equipo de trabajo redundará en el trabajo que él mismo podrá aportar para la organización, todo trabajador que se sienta parte de un todo, estimulado, promovido, reconocido, potencializará sus habilidades y competencias y estas estarán al servicio y beneficio de la organización, pero hay que tener claro que esto solo se logra de forma constructiva si se tienen claras las metas a perseguir, en este caso si el direccionamiento estratégico de la institución permite dicha articulación y para ello es clave que todo líder tenga estas competencias de liderazgo arraigadas en su ejercicio de dirección.

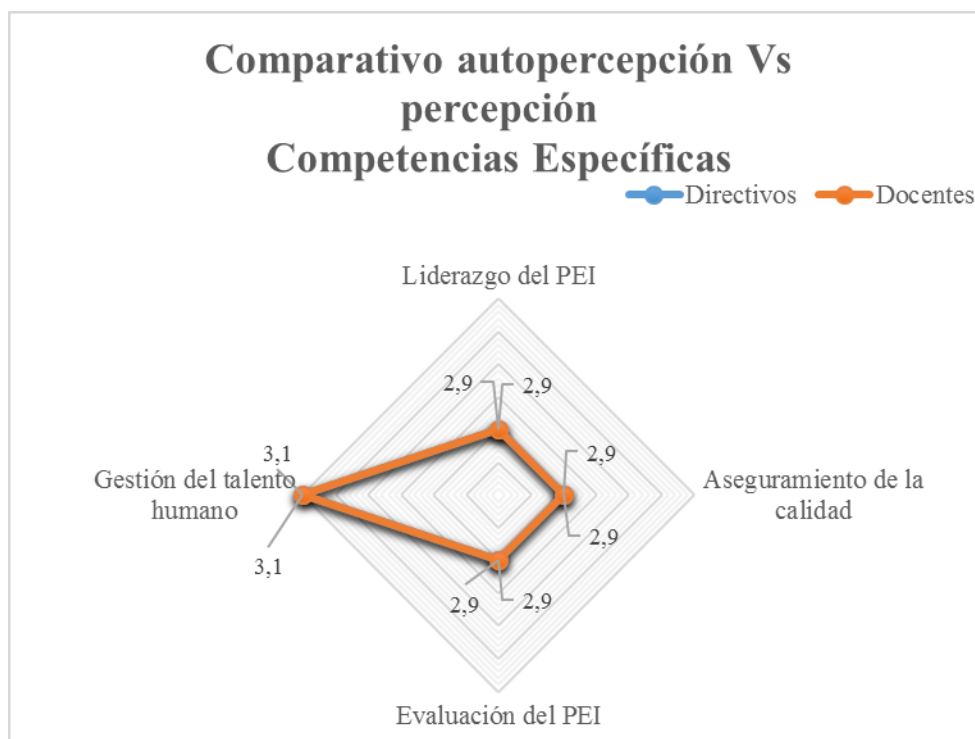


Figura 18: Comparación entre los resultados de auto percepción y percepción de las competencias específicas existentes en los directivos de básica primaria de Evergreen School.

Finalmente, en esta última figura, la número 18, se establece la consonancia que existe entre los dos grupos en la percepción de las competencias específicas. Estas son las únicas que tienen completa coincidencia entre los dos grupos evaluados. Los resultados evidencian una mirada completamente crítica frente a lo que no se posee de manera firme en la institución y es todo lo relacionado con el PEI y la Gestión del talento humano. En este punto es claro que dentro de los cambios que la institución ha venido realizando aún se encuentra en una reestructuración del proyecto y que la mayor parte de elementos están en construcción, ajustes y acondicionamiento. En este orden de ideas es evidente el trabajo que resta por realizar en todo lo referente a la dirección de los procesos educativos con base en indicadores de gestión, gestión de redes de interacción entre los distintos agentes de la comunidad educativa en pro del mejoramiento institucional, ejecución de procesos de documentación y sistematización de información que ayuden a gestionar procesos de certificación y aseguramiento de la calidad, entre otros.

Ahora bien, hasta ahora se ha revisado la existencia y consolidación de las competencias directivas en el grupo de líderes que orientan a la sección Primaria de Evergreen School, se han mencionado cómo algunas de ellas están estrechamente ligadas con los equipos de trabajo y cómo de una u otra manera afectan o favorecen las relaciones con los colaboradores. En este punto vale la pena puntualizar que los resultados obtenidos desde la percepción de los docentes en competencias como *Diversidad y multiculturalidad* (3,0), *Comunicación interpersonal* (2,9), *Resolución de conflictos* (2,9), *Negociación* (3,0), *Influencia* (3,0), *Consideración personalizada* (3,1), *Estimulación intelectual* (2,8) y *Orientación al logro* (2,9) reflejan una cultura de trabajo más cercana a los grupos que a los equipos de acuerdo con las características que acuñan Gómez & Acosta (2003) de Faria de Mello (1998) o incluso al nivel de colección de individuos según la revisión que hace Palamary (2012).

## **6 PROPUESTA PARA EL DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS**

La mejora continua implica un proceso de cambio en las conductas de las personas que hacen parte de una institución, pero dichos cambios no pueden darse desde la obligatoriedad si se quieren instaurar en el marco de las transformaciones humanas, o desde la arbitrariedad si su pauta no se da desde los resultados de un estudio previo.

En este orden de ideas, a partir de los resultados planteados en el capítulo anterior de este estudio y atendiendo a la cuarta pregunta de investigación sobre ¿Cómo se pueden construir y/o fortalecer las competencias directivas necesarias para la conformación de equipos de alto desempeño en la primaria de Evergreen?, se plantea el desarrollo del cuarto objetivo con el planteamiento de una propuesta que permita establecer la ruta de trabajo para el desarrollo de dichas competencias directivas en el grupo directivo de la sección primaria de Evergreen School.

A continuación, se plantea la propuesta de trabajo. (Véase tabla 16.)

**Tabla 16 Propuesta Plan de mejora**

PROPUESTA DE PLAN DE DESARROLLO Y/ O FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS DE LOS LÍDERES DE LA PRIMARIA DE EVERGREEN SCHOOL.										
<b>Objetivo:</b> Desarrollar o fortalecer las competencias directivas del equipo líder de la sección primaria de Evergreen School, en aras de favorecer la consolidación de equipos de alto desempeño.										
Hallazgo	Estrategias	Metodología	Indicador	Descripción del Indicador	Formula	Indicador Actual	Meta	Población proyectada	Responsable	Evidencia
<b>La percepción de los docentes y de los directivos en cuanto a las competencias directivas es divergente</b>	Homogenizar la percepción de las competencias directivas entre líderes y docentes	Puesta en común de los resultados del estudio	Cobertura	Indica el porcentaje de Líderes y docentes que participan en la puesta en común	Número de participantes / Número total convocados.	100% de personal que conforma la sección primaria	100% de personal que conforma la sección primaria	4 líderes 12 docentes	Talento humano	Listados de asistencia
			Nivel de favorabilidad	Indica el porcentaje de diferencia entre las percepciones de los directivos y docentes en cuanto a las competencias de liderazgo	Total de competencias de liderazgo evaluadas a docentes y directivos / Total de competencias de liderazgo evaluadas favorablemente por docentes y directivos	Favorabilidad directivos 58% Favorabilidad docentes 12 % es decir diferencia de 46%	Disminución de esta diferencia en 10 %	4 líderes 12 docentes		Resultados de la 2ª aplicación de la encuesta de percepción del estudio

Hallazgo	Estrategias	Metodología	Indicador	Descripción del Indicador	Formula	Indicador Actual	Meta	Población proyectada	Responsable	Evidencia
<b>Los resultados tanto en los directivos como en los docentes de las competencias directivas Especificas, particularmente las relacionadas con PEI indican un aspecto crítico para mejorar</b>	Estructuración PEI	Reunión de la alta dirección	Competencias específicas relacionadas con la Gestión del PEI	Calificación de las competencias relacionadas con la gestión del PEI dadas por los directivos y docentes de la sección primaria del Evergreen	Promedio la calificación de las competencias de gestión PEI de directivos y docentes de la sección primaria Evergreen	Promedio 2,9	Promedio 3,2	4 líderes	Alta dirección	Resultados de la 2º aplicación de la encuesta de percepción del estudio
	Divulgación PEI	Socialización								
	Implementación PEI	Capacitación continua								
	Seguimiento PEI	Evaluación docente y enseñanza aprendizaje								
	Reajuste PEI	Reunión de la alta dirección								
<b>De la familia de las competencias Sociales: Resolución de conflictos, Diversidad y multiculturalidad, Negociación, Comunicación interpersonal y Trabajo en equipo requieren</b>	Coaching	Encuentros, capacitaciones y asesorías personalizadas	Cobertura	Se define como el porcentaje de líderes que participan en las actividades	Total de líderes asistentes a las actividades / total de líderes programados a las actividades	100 % de los Líderes	100 % de los Líderes	4 líderes	Talento Humano	Listados de Asistencia
			Aprendizajes	Calificación favorable de cada líder obtenida en grupos focales	Promedio de las calificaciones dadas por el Coach	NA	5 / 5	4 líderes		Listados de calificación

Hallazgo	Estrategias	Metodología	Indicador	Descripción del Indicador	Formula	Indicador Actual	Meta	Población proyectada	Responsable	Evidencia
<b>intervención prioritaria</b>			Cambios conductuales	Calificación de las competencias de liderazgo de la familia de las sociales dadas de los docentes de la sección primaria Evergreen	Promedio de las calificaciones de las competencias de liderazgo de la familia de las sociales dadas de los docentes de la sección primaria Evergreen	Promedio 3,0	Promedio 3,5	12 docentes		Resultados de la 2º aplicación de la encuesta de percepción del estudio
<b>De la familia de las competencias de Liderazgo se requiere intervención en: Estimulación intelectual, Consideración personalizada, Influencia y Orientación al logro</b>	Educación experiencial	Capacitación específica para cada competencia	Cobertura	Se define como el porcentaje de líderes que participan en las actividades	Total de líderes asistentes a las actividades / total de líderes programados a las actividades	100 % de los Líderes	100 % de los Líderes	4 líderes	Talento Humano	Listados de Asistencia
			Aprendizajes	Calificación favorable de cada líder obtenida en grupos focales	Promedio de las calificaciones dadas por el facilitador	NA	5 / 5	4 líderes		Listados de calificación
			Cambios conductuales	Calificación de las competencias de las	Promedio de las calificaciones de las	Promedios: Liderazgo 3,1 - Logro 2,9	Promedio: Liderazgo 3,5 - Logro 3,5	12 docentes		Resultados de la 2º aplicación de la

Hallazgo	Estrategias	Metodología	Indicador	Descripción del Indicador	Formula	Indicador Actual	Meta	Población proyectada	Responsable	Evidencia
				liderazgo y logro dadas por los docentes de la sección primaria Evergreen	competencias de liderazgo y logro dadas de los docentes de la sección primaria Evergreen					encuesta de percepción del estudio
<b>De la familia de las competencias de Organización son susceptibles de mejora: <i>Desarrollo de la calidad, Gestión de Proyectos y Gestión por objetivos</i></b>	Educación continuada	Planes de capacitación para cada competencia	Cobertura	Se define como el porcentaje de líderes que participan en las actividades	Total de líderes asistentes a las actividades / total de líderes programados a las actividades	100 % de los Líderes	100 % de los Líderes	4 líderes	Talento Humano	Listados de Asistencia
			Aprendizajes	Calificación favorable de cada líder obtenida en grupos focales	Promedio de las calificaciones dadas los capacitadores	NA	5 / 5	4 líderes		Listados de calificación
			Cambios conductuales	Calificación de las competencias de Desarrollo de la calidad, Gestión de Proyectos y Gestión por	Promedio de las calificaciones de las competencias de Desarrollo de la calidad, Gestión de Proyectos y	Promedios: Desarrollo de la calidad 2,9, Gestión de Proyectos 2,9 y Gestión por objetivos 3,0	Promedios Desarrollo de la calidad 3,5, Gestión de Proyectos 3,5 y Gestión por objetivos 3,5	12 docentes		Resultados de la 2º aplicación de la encuesta de percepción del estudio

Hallazgo	Estrategias	Metodología	Indicador	Descripción del Indicador	Formula	Indicador Actual	Meta	Población proyectada	Responsable	Evidencia
				objetivos por los docentes de la sección primaria Evergreen	Gestión por objetivos dadas de los docentes de la sección primaria Evergreen					
Todas las competencias referidas a la labor con los colaboradores evidencian un nivel primario en la conformación de equipos de trabajo	Evaluación Pre / Pos	Encuesta	Cobertura	Se define como el porcentaje de colaboradores que participan en el estudio	Total de colaboradores que responden la encuesta / total de colaboradores programados para el estudio.	NA	100% de los colaboradores	12 docentes	Talento humano	Listados de asistencia y formatos diligenciados.
			Impacto	Diferencia entre la calificación inicial y la final de las características propias de los equipos de trabajo y de su existencia en el grupo de profesores.	Calificación final – Calificación inicial.	NA	Diferencia tendiente a 0	12 docentes		Calificación del líder del estudio



## 7 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general del presente estudio buscó aportar elementos de análisis sobre las competencias directivas existentes en el grupo de líderes de la sección primaria de Evergreen School, con miras al fortalecimiento de los equipos de trabajo en dicha sección y así poder avanzar hacia el planteamiento de un plan de mejora en favor del desarrollo y consolidación de dichas competencias. A continuación, se discutirán los hallazgos con relación a los objetivos planteados y se presentarán las conclusiones del trabajo investigativo a la luz de la teoría.

Para iniciar es necesario retomar la importancia que tiene el líder directivo en toda organización, más aún en las educativas, por el carácter formativo que entraña. El éxito de una institución educativa, en gran medida está determinado por la gestión efectiva de sus directivos, por ello esta se convierte cada día en una fuerza de trabajo que atender en cualquier organización, que tiene dentro de sus propósitos el aprendizaje y crecimiento continuo.

Anderson (2010) recalca la gran influencia que ejercen los líderes en la cualificación de la empresa y la consecución de las metas institucionales, no solo por la consecución per se, sino sobre todo por lo que implica en las personas; si bien es cierto que el compromiso de mejoramiento es una tarea de las organizaciones de hoy, esta debe fundamentarse en los colaboradores, de allí que la visión de futuro compartida con la institución cobra total valor. Así pues, toda organización que propende por el mejoramiento y cualificación de su personal se convierte en una organización más productiva y más competitiva. En este orden de ideas “el rol del liderazgo directivo en cuanto al desarrollo de personas consiste más en prácticas que facilitan este tipo de formación continua y contextualizada que en dar la formación” en sí misma (Anderson, 2011). Esto en últimas favorece la autoconfianza, la automotivación y por vía directa el autoliderazgo del grupo de docentes, pero también del equipo directivo.

De esta manera, es claro que el rol directivo debe comenzar desde una mirada reflexiva, de autocrítica y autoevaluación en favor de la mejora y el progreso de la organización. Leider (2006) manifiesta que el autoliderazgo es la esencia del liderazgo. Este se basa en el autoconocimiento y la implementación de estrategias para cualificar la labor, para ello el autoexamen e identificación de los atributos personales se convierten en el primer paso para cualquier cambio; se parte de las transformaciones individuales para llegar a las colectivas.

Ahora bien, cuando se habla de esos atributos personales que todo líder debería tener, bien se puede dirigir la mirada hacia las competencias necesarias para liderar. Desde la perspectiva de Cardona y García Lombardía (2005) las competencias se podrán identificar desde comportamientos específicos y

observables, se trata pues de identificar acciones que conduzcan al éxito de la tarea. En este orden de ideas al ser observables se pueden medir, aprender y desarrollar. Y aquí tenemos los planteamientos de Villa y Poblete (2007) y Tobón (2008) sobre los cuales se estructuró la presente investigación, donde a partir de 4 grupos de competencias, a saber: Instrumentales, Interpersonales, Sistémicas y Específicas, se buscó identificar aquellos aspectos que trascienden la labor del líder en una institución educativa.

Así pues, el primer objetivo se centró en la descripción de las competencias directivas auto percibidas por los líderes que, de forma directa o indirecta, orientan los procesos de la sección primaria del colegio Evergreen. Los cargos encuestados fueron: la rectoría, la dirección curricular y las jefaturas de inglés y matemáticas, vale la pena aclarar que en esta institución las jefaturas de las demás áreas están en manos de las mismas personas que atienden la rectoría y la dirección curricular, así como la de español, que está en manos de la coordinación primaria. El organigrama del colegio no es estrictamente jerárquico y los roles de un directivo pueden estar en más de un campo. Así mismo, se advierte que en este grupo no se incluyó la coordinación de la sección primaria, ya que esta se encuentra a cargo de la investigadora del estudio y su inclusión implicaría un riesgo para la objetividad y confiabilidad de los resultados de este.

Visto esto, las conclusiones que se obtienen sobre este primer objetivo permiten observar dos aspectos fundamentales: el primero, tiene que ver con un auto concepto favorable frente a la existencia y consolidación de las competencias directivas presentes en el grupo que lidera los procesos de la sección primaria. Del 100% de las competencias evaluadas, el porcentaje de aprobación que los directivos auto percibieron de forma favorable fue del 58%, ubicando el 42% restante en el nivel de la mejora, ya que se encuentran en el rango de la existencia, pero no de la consolidación.

Es decir que son conscientes de que estas 10 competencias, a saber: *Comunicación escrita, Trabajo en equipo, Influencia, Gestión por objetivos, Gestión de proyectos, Desarrollo de la calidad, Liderazgo del PEI, Aseguramiento de la calidad, Evaluación del PEI y Gestión del talento humano*, son susceptibles de mejora en tanto no están consolidadas. Lo que pone en evidencia que el trabajo en ellas optimizaría todas las posibilidades del potencial humano y por ende mejoraría los procesos en favor de la calidad educativa. Las demás competencias están en el nivel de la existencia y consolidación y particularmente tres de ellas: *Estrategias de aprendizaje, Diversidad y multiculturalidad y Tratamiento de conflictos* son evaluadas en el rango más alto, lo que implica que son vistas como una fortaleza en el grupo directivo. Evidenciando el buen curso que tiene el proceso directivo desde su propia mirada y la capacidad de apertura de parte del equipo directivo

De acuerdo con el análisis de los resultados el promedio general de todas las competencias evaluadas, con este instrumento, está en el rango de la existencia y consolidación (3,2); sin embargo, en el límite

inferior. Por lo que se podría considerar que el trabajo en el desarrollo de todas las competencias directivas es una labor prioritaria para ejecutar con el grupo de líderes de la sección, si se desea avanzar en la mejora de la calidad educativa.

Y el segundo aspecto refiere al hallazgo de que todas las competencias que involucran acciones propias de la gestión del Proyecto Educativo Institucional y aquellas de organización que garantizan el desarrollo de su calidad; es decir, las relacionadas con la preparación, dirección, evaluación y seguimiento del proyecto de forma eficaz, están en el rango más bajo, con un promedio de 2,9. Lo que genera un cuestionamiento importante frente a lo que puede estar ocurriendo en un grupo que se auto percibe de forma tan positiva en otras esferas.

En este punto vale la pena retomar la información descrita en la primera parte del estudio, en cuanto al proceso de transformación en el que se encuentra Evergreen School, y que la reestructuración del horizonte institucional, el cambio de la misión y visión y los valores institucionales, conllevan una serie de ajustes trascendentes en su PEI. En este orden de ideas, es comprensible que el desequilibrio que se evidencia y la percepción tan crítica que exista en el equipo líder, se dé precisamente en el ámbito de la gestión de la calidad educativa. Por lo cual es un área crítica que se debe atender con urgencia.

Ahora bien, convocando la teoría de Katzenbach y Smith (1996) y los postulados de Palamary (2012) existe una relación directa entre las competencias Lingüísticas (*Comunicación verbal y escrita*), las Sociales (*Diversidad y multiculturalidad, Comunicación interpersonal, Trabajo en equipo, Negociación y Tratamiento de conflictos*), las de Liderazgo y de Logro (*Influencia, Consideración personalizada, Estimulación intelectual, Delegación y empoderamiento y Orientación al logro*) pertenecientes a las Sistémicas según Villa y Poblete (2007), con la conformación de equipos de alto desempeño, ya que entrañan acciones dirigidas “al otro”.

Según Lencioni (2016), todo líder que desee pasar de dirigir a un grupo de trabajo a liderar un equipo de trabajo debe ser consciente de que la labor que realiza no estará centrada en sí mismo, sino en sus colaboradores. La conformación de equipos implica un liderazgo compartido, contempla la corresponsabilidad, la solidaridad, el apoyo constante, el diálogo abierto, la escucha atenta, la apertura a la diversidad y a la creación conjunta, con metas comunes y sin protagonismos. Al respecto Estrada (2011) propone un modelo de aplicación para el trabajo en la conformación de equipos de alto desempeño, que bien valdría la pena revisar en detalle para instaurar en la sección primaria.

En cuanto al segundo objetivo que consistía en realizar la descripción de competencias directivas percibidas por los diez docentes pertenecientes a la sección primaria en relación con sus líderes; vale la pena

precisar que en este segmento la encuesta no proporcionaba preguntas referentes a las competencias instrumentales, solo fueron evaluados tres grandes grupos: Interpersonales, Sistémicas y específicas.

Al respecto de los resultados se puede decir que fueron particulares en dos aspectos especialmente: el primero, refiere a la mirada poco optimista de los colaboradores frente a la presencia y dominio de las competencias en el grupo directivo. Del 100% de las competencias evaluadas solo el 12% están en el nivel de la existencia y consolidación, y el 88% restante evidencia que la mayor parte de las competencias directivas existen, pero requieren ser desarrolladas para que se logre total consolidación y puedan ser una fortaleza en el grupo.

La mirada desde el promedio total del grupo de competencias evaluadas ratifica este concepto en tanto fue de 3,0, ubicando una necesidad de trabajo fuerte con el grupo directivo para desarrollar todas las competencias directivas evaluadas y propender a la consolidación de equipos de alto desempeño en la sección.

El segundo aspecto que llama la atención es la concordancia que existe con el grupo directivo en la necesidad de trabajo de todas las competencias referidas al PEI y su gestión en favor de la calidad educativa. La mirada docente evidencia las falencias que pueden verse en este momento del proyecto educativo en tanto se encuentra en una etapa de transformación, lo cual lleva ajustes desde el horizonte institucional hasta cada acción encaminada a la gestión del proyecto como: la organización y desarrollo de redes de interacción permanente entre el colegio y otras instituciones en pro del crecimiento y mejoramiento, el fomento de una cultura investigativa que se movilizan en la sociedad del conocimiento más allá del lado expectante, el diseño de estrategias de apoyo para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, su seguimiento y evaluación a partir de indicadores de gestión, entre otros.

Finalmente, y bajo la misma mirada de los autores referenciados anteriormente es claro que hay una necesidad de trabajar y fortalecer todas las competencias dirigidas a la consolidación de equipos, de allí su carácter trascendente para la obtención de resultados en favor de los cambios que se están presentando en la institución.

En el tercer objetivo se realizó el análisis convergente a partir del contraste entre las posturas de los dos grupos evaluados, para determinar específicamente, cuáles son las competencias más apremiantes para trabajar en favor de la consolidación de equipos de alto desempeño. Las conclusiones que se derivan de este análisis se centran primordialmente en la disonancia que existe entre los dos grupos aun cuando para los dos las competencias evaluadas están presentes, para los directivos la mirada es optimista ya que la tendencia es a la consolidación o a ubicarlas como fortaleza del grupo directivo, mientras que en el caso de los docentes sus observaciones van en mayor medida a la no consolidación de las competencias.

Ahora bien, al promediar los resultados de los dos grupos (3,1), el resultado general ubica a todas las competencias directivas en el nivel de la existencia, pero no de la consolidación. Lo que invita a realizar un trabajo consistente en todas las competencias evaluadas.

Por otro lado, para identificar aquellas que presentan mayor distancia entre las dos percepciones se agruparán de acuerdo con la familia a la que pertenecen. En este orden de ideas, en términos generales las competencias *Sociales*, de *Liderazgo* y *Logro*, presentan una brecha entre dos y cinco décimas de diferencia. La mirada de los docentes es más crítica que la de los directivos cuando de buenas interacciones con los colaboradores se habla, se podría decir que, aunque se reconoce la existencia de buenas relaciones no es una competencia que promueva ambientes armónicos en favor del crecimiento de las personas y por ende de la institución y esta es una pieza fundamental en el liderazgo directivo que se pretende instaurar, por lo tanto, merece especial atención.

Desagregando estos tres grupos de competencias se detallará cada uno para identificar en donde radican las diferencias más ostensibles y de allí se logre atender al cuarto objetivo, plantear los lineamientos para una propuesta de mejora que trabaje el desarrollo de las competencias directivas.

En este orden de ideas se iniciará con el grupo de las competencias *Sociales*. Y una vez más se cumple la distancia entre la percepción de los docentes vs. la de los directivos, siendo más positiva la de estos últimos. Llama la atención la diferencia sostenida con más de 4 décimas entre una mirada y otra, en cuatro de las cinco competencias; específicamente se encuentran en este orden de prioridad: *Resolución de conflictos*, *Diversidad y multiculturalidad*, *Negociación* y *Comunicación interpersonal*.

Ahora bien, en cuanto a *Trabajo en equipo*, es paradójico que los docentes perciban esta competencia de mejor manera que los directivos, ya que la diferencia que se da aquí es en sentido contrario, en favor de estos últimos, contrario a los otros puntajes, que casi siempre están en contra. Este fenómeno puede entenderse desde el distanciamiento que guardan algunos líderes, ya que poseen estilos poco cercanos con los colaboradores y la labor compartida no la ven de la misma manera que los otros; no está presente, de manera tan fuerte, la concepción de equipo como sí puede estar en el imaginario de los docentes.

En cuanto a las competencias de *Organización* donde existe una coincidencia en la labor que hay que desarrollar en favor de la gestión por objetivos y de proyectos, hay una particular diferencia entre las dos posturas frente al *Desarrollo de la calidad*. Los docentes la evalúan más que los directivos; con una diferencia de cinco décimas ubican de mejor manera las acciones de los directivos que pretenden garantizar la excelencia académica, personal, profesional e institucional buscando la mejora continua. Esta es una de las competencias que los directivos identifican como una gran debilidad, pero precisamente por todo lo que

implica la implementación del ciclo PHVA, que no está muy inmerso en la cultura organizacional del colegio.

Para el caso del grupo de competencias de Liderazgo y Logro, las dos posturas siguen el patrón de disonancia que hasta ahora han llevado. La diferencia más llamativa de este grupo está en entre *Orientación al logro*, *Estimulación intelectual* y *Consideración personalizada*. El hecho de que los docentes perciban que a sus líderes les falta mayor trabajo en el fomento de la creatividad de los colaboradores para la consecución de los objetivos propuestos y que en ocasiones esos objetivos se pierden de vista, que no se tiene una visión institucional clara, que no haya precisión sobre el perfil estudiantil que se busca formar con el proyecto educativo o que en ocasiones se sientan poco valorados y reconocidos, es un indicio de la necesidad de trabajar especialmente en este grupo de competencias. Es claro que en este punto los postulados de Senge (2005) cobran valor en tanto la visión compartida supone aptitudes para configurar “visiones del futuro” comunes, estas propician un compromiso genuino por parte de los colaboradores, de otra manera se restringen a acatar una directriz y nada más.

Al igual que en el grupo de competencias anteriores, estos aspectos encuentran particular relación la teoría de equipos de alto desempeño de Katzenbach & Smith (1996), ya que el valor que se le otorga a todos y cada uno de los miembros de un equipo de trabajo redundará en el trabajo que él mismo podrá aportar para la organización, todo trabajador que se sienta parte de un todo, estimulado, promovido, reconocido, potencializará sus habilidades y competencias y estas estarán al servicio y beneficio de la organización, pero hay que tener claro que esto solo se logra de forma constructiva si se tienen claras las metas a perseguir, en este caso si el direccionamiento estratégico de la institución permite dicha articulación y para ello es clave que todo líder tenga estas competencias de liderazgo arraigadas en su ejercicio de dirección.

Los estudios de Gorrochotegui (2007) enfocados en el desarrollo de competencias de los directivos de las escuelas de un municipio del Distrito Metropolitano en Chile encaminaron esfuerzos a partir del Coaching y bien pueden ser un ejemplo del norte que requeriría el trabajo a realizar con los directivos de Evergreen en beneficio del reconocimiento de las áreas de oportunidad para desarrollar un liderazgo más transformacional y menos autoritario.

El trabajo realizado por Zarate (2011) y Guzmán (2013) a través de estudios cuantitativos de tipo descriptivo lograron confirmar la correlación que existe entre la gestión del líder y el trabajo de los docentes a su cargo; plantear que, así como estos estudios en la presente investigación se puede ahondar en dicha mirada bien podría considerarse una idea de trabajo a desarrollar. Ya que, desde el reconocimiento de sus competencias y el direccionamiento de estas, el líder puede gestionar la escuela en favor del desempeño de

los colaboradores y aportar en la construcción de equipos de trabajo de alto desempeño que mejoren no solo las dinámicas laborales, sino de crecimiento, personal e institucional en la primaria de Evergreen.

Finalmente, en estas conclusiones se abre paso al cuarto objetivo que perseguía la investigación y era dejar planteada una propuesta, que permitiera establecer una ruta para el desarrollo de las competencias directivas que favorezca, a futuro, la conformación de equipos de alto desempeño en el nivel de básica Primaria del Colegio Evergreen. En concordancia con las líneas investigativas con las que se halló convergencia se planteó la posibilidad de iniciar un proceso formativo en competencias directivas desde la metodología del Coaching. Es necesario establecer como punto de partida el autoconocimiento y ampliar la capacidad de autoliderazgo identificando las áreas de mejora personal, de esta manera establecer estrategias para el trabajo en equipo desde la escucha activa, el equilibrio entre dirigir y liderar, asumiendo una actitud humilde y buscando siempre una gestión participante con los colaboradores. Posterior a ello se establece la necesidad de configurar un plan de acción del líder con acciones puntuales que potencialicen sus competencias y estén enfocadas en la promoción de equipos de alto desempeño desde la propuesta de Estrada (2011) Como ejercicio de seguimiento se propone volver a aplicar la encuesta empleada en la presente investigación para identificar los cambios en el proceso de crecimiento de los líderes de la institución en el nivel de básica primaria.

## 8 RECOMENDACIONES

A la luz de los hallazgos descritos en el capítulo anterior se plantean las siguientes recomendaciones para la institución. Es claro que Evergreen hace parte de las instituciones que intentan moverse al ritmo de los cambios sociales, económicos, políticos y culturales y en este orden de ideas es necesario atender de forma abierta a las diversas posibilidades de liderazgo.

Para las personas que hacen parte del equipo directivo de la sección primaria las formas de dirección tradicional, jerárquica, vertical y centrada en la tarea o únicamente en los resultados, tienen poca o ninguna cabida en la sociedad actual y mantener un estilo de liderazgo de este tipo acarreará fuertes consecuencias en la organización, especialmente en el factor correspondiente a la gestión de personas. Poco a poco se debe ir haciendo la aproximación hacia modelos de liderazgo más flexibles, acoplados a la realidad actual, donde el trabajo colaborativo es la pieza fundamental para el crecimiento y éxito no solo personal, sino institucional y sobre todo social, instaurar un liderazgo distribuido aportaría enormemente en la consecución de equipos bien articulados en favor de la cualificación y humanización de la educación y por ende en favor de las transformaciones sociales que se necesitan actualmente.

Por otra parte, se invita a hacer una revisión de la gestión del líder desde las estrategias que proponen Neck y Houghton (2006) donde a través de tres herramientas el mismo líder puede incidir en la autoeficacia de su labor, a saber: 1) estrategias centradas en el comportamiento, 2) estrategias de recompensa natural y 3) estrategias de patrones de pensamiento constructivo. Para ello es clave el apoyo de un mentor o coach que soporte este ejercicio de crecimiento personal. Los líderes de la institución no están habituados a tener miradas reflexivas de forma periódica y menos si esto no hace parte de una política institucional estructurada desde la dirección general. Las escuelas que aprenden de Senge (2005) ofrecen una directriz desde una perspectiva formadora y transformadora constante, de otra manera se corre el riesgo de manejar un discurso en favor del cambio, pero con pocas movilizaciones hacia él.

Así mismo, se recomienda la aplicación periódica del instrumento para evaluar competencias en los directivos; puede ser anual, de manera que a partir de los planes de acción que se desplieguen se puedan establecer los avances en el desarrollo y consolidación de las competencias directivas en el equipo de directivos de la sección primaria. Esto ayudará a ir observando el progreso y permitirá detectar de forma consistente las áreas a seguir mejorando. Particularmente en el ámbito de las competencias específicas es recomendable que una vez se haya terminado de instaurar los cambios y ajustes al PEI se revisen estas competencias para ver su nivel de reconocimiento y consolidación a la luz de una realidad más concreta en el histórico de cambios del proyecto educativo.



En cuanto a la conformación de equipos de alto desempeño es necesario comenzar con un proceso diagnóstico en el que se identifique el nivel en el que se encuentra el grupo de personas que hacen parte de la sección primaria, y a partir de dicha información se podrá plantear un plan de acción como el creado en este estudio realizado por Estrada (2011) en la Universidad de Pereira. Acoplar el instrumento a la realidad institucional con acciones muy concretas de la labor docente será arte del ejercicio de acondicionamiento de la propuesta.

Finalmente, es clave que se orienten espacios de formación a directivos y docentes desde la gestión de personas. Este trabajo radica fundamentalmente en las relaciones con los colaboradores, el reconocimiento y valor que tienen para la organización, el desarrollo de las habilidades de negociación y consenso y la comunicación constante en pro del crecimiento del individuo y del equipo. Así pues, es vital articular de forma equilibrada estas competencias en los directivos de la primaria de Evergreen, ya que esto aportará en el desarrollo y evolución del equipo de profesores de la sección y finalmente redundará en el mejoramiento de la calidad educativa y de los procesos de la institución.

## 9 LIMITACIONES

Para la realización del presente estudio se presentaron algunas situaciones que dificultaron un poco la labor de investigación y aunque no significaron un obstáculo mayor, sí repercutieron en el norte que tomó el ejercicio propuesto inicialmente; se destacan dos aspectos relacionados específicamente con el tiempo y las personas.

La propuesta inicial del presente estudio resultaba mucho más ambiciosa en tanto pretendía ir hasta el planteamiento de un programa que favoreciera la consolidación de equipos de alto desempeño desde el desarrollo de las competencias directivas de los líderes de la Primaria de Evergreen School. Sin embargo, las múltiples responsabilidades laborales que le restaron tiempo a la aplicación de los instrumentos, así como la llegada abrupta de la cuarentena hicieron que desde el aislamiento se tuvieran que redefinir los alcances de la investigación, por lo que se trabajó en el nivel de una investigación cuantitativa de tipo descriptivo, que explica un fenómeno en la institución, pero que deja abierto el camino para avanzar hacia una intervención estructurada.

Por otro lado, están las personas quienes participaron en el estudio. Los instrumentos se aplicaron en septiembre de 2019 y se buscaba ahondar en los resultados de estas a través de grupos focales; sin embargo, para el momento en el que se pretendían realizar, por las dinámicas propias del cierre de año escolar y las múltiples tareas que eso conlleva para los dos grupos participantes, se destinó el espacio hasta enero de 2020, con la desafortunada situación que varios de los participantes del grupo de docentes ya no laboraban en el colegio. Y luego con el aislamiento se dificultó aún más la labor investigativa, ya que lo urgente le restó tiempo y atención a lo importante.

Finalmente, el rol directivo de la investigadora en la institución se considera una limitante, en tanto que esta condición puede generar un sesgo que afecte la objetividad de las respuestas de los encuestados y por ende de los resultados.

## 10 NUEVOS INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN

A la luz de los hallazgos frente al análisis de las competencias directivas encontradas en los líderes de la Sección Primaria de Evergreen School, surgen nuevos interrogantes de investigación que bien valdría la pena retomar posteriormente en favor del conocimiento y crecimiento de la institución y/o tener en cuenta para investigaciones similares.

Dentro de estos interrogantes que podrían dar continuidad a la investigación se encuentran:

¿La percepción que tienen los estudiantes frente a las competencias directivas de los líderes de la primaria de Evergreen podría aportar para complementar de forma más precisa la existencia de las competencias? Y si es así ¿Cuál sería la percepción que tienen los estudiantes frente estas competencias directivas de los líderes de la primaria de Evergreen?

¿La percepción que tienen los padres de familia frente a las competencias directivas de los líderes de la primaria de Evergreen podría aportar para complementar de forma más precisa la existencia de las competencias? Y si es así ¿Cuál sería la percepción que tienen los padres de familia frente estas competencias directivas de los líderes de la primaria de Evergreen?

¿Cómo involucrar a otras dependencias de la institución en la transformación del liderazgo directivo a partir del desarrollo de sus competencias?

¿Cómo gestionar estratégicamente las relaciones entre líderes y docentes de la sección primaria en favor del crecimiento mutuo?

¿Es necesario aplicar una encuesta para determinar el estilo de liderazgo que tienen los directivos de la primaria de Evergreen School?

## REFERENCIAS

Acosta, R. (2017). La Educación del Ser Humano: Un Reto Permanente. Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela. Recuperado de: <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/10/La-educaci%C3%B3n-del-ser-humano.-Un-reto-permanente.pdf>

Alarcón, D., & Cruz I. (2011). Propuesta de una estrategia en el lanzamiento de una cultura organizacional para lograr un alto desempeño. *Negotium*, 7 (20), 76-86.

Álvarez, M. (2015). Liderazgo positivo y compartido. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 0(361), 12-17. Recuperado de <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.002>

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

Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. & Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. Università Cattolica del Sacro Cuore. *Revista Española de Pedagogía* año LXXIII, n° 260, enero-abril 2015, 141-155. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/liderazgo-educativo.pdf>

Banegas, A. (2013). El liderazgo en instituciones educativas superiores: el caso de UNITEC y su impacto en la práctica educativa, durante 2005-2010 (Tesis doctoral). Universidad Europea de Madrid, Villaviciosa de Odón.

Bass B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. USA: The Free Press.

Bayón, A. (2015). Competencia Emocional Docente, ¡la (r)evolución interior! *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 0(361), 55-61. Recuperado de <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.009>

Beneitone P., González J. & Wagenaar R. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. OEI - *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 35. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a08.htm>

Bermúdez, Rubiano, Castaño, Rojas & López (2018). Competencias Directivas y Calidad Educativa: un estudio en la Región de Sabana Centro. Universidad de la Sabana. Chía.

Bernal, A. & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 67, Pp. 55-70. Universidad de Navarra, España.

Brito M., Chagoyán P. & Herrera E. (2016). Liderazgo directivo exitoso en la escuela secundaria. Proceso entre la formación profesional y la intuición. *Boletín Redipe*, ISSN-e 2256-1536, Vol. 5, N.º. 2, págs. 55-61. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064477>

Bush, T. & Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in English schools. *School Leadership & Management*. 32. 21-36.

Centro de estudios – Ministerio de Educación de Chile. (2017). ¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en marcha. Serie evidencias 37. Recuperado de <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/424>

Charria V., Sarsosa K., Uribe A., López C. & Arenas F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (28) Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21320758007>

Currall, L. & Marques-Quinteiro, P. (2009). Self-leadership and Work Role Innovation: Testing a Mediation Model with Goal Orientation and Work Motivation. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(2), 165-176. Recuperado de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1576-59622009000200006&lng=es&tlng=en](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622009000200006&lng=es&tlng=en).

Domínguez, J., Belmar, M., Sanchez, G. & Rosales, P. (2016) Buscando las competencias de los educadores directivos región de O'Higgins. *Secretaría Regional Ministerial Región de O'Higgins – Universidad Católica de maule*.

Dreamagency (2016). Hallazgos del estudio de mercadeo de Liceo Cambridge. Bogotá. Colombia

Drucker, P. (1980). *Managing in turbulent times*. Harper & Row, New York.

Estrada, S. (2011). Desempeño en equipos de trabajo para organizaciones cambiantes. *Scientia Et Technica*, XVI (49), 128-133. Universidad Tecnológica de Pereira.

Evergreen School (2017) *Proyecto Educativo Institucional*. Editorial Libros y Libros. Bogotá. Colombia.

Fernández, J., & Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, XXXV (142), 27-41.

Filmus, D (1994) El papel de educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. Biblioteca Virtual de la OEI; Buenos Aires, 1994. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/oeivirt/fp/cuad1a06.htm>

Furguerle, J., & Vitorá, M. (2016). Liderazgo en los directivos de educación primaria. Telos, 18 (2), 208-227.

Gairín, J. (2014). Formación De Profesores Basada En Competencias. Bordón. Revista de Pedagogía, 63(1), 93-108. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28907/15412>

García, I. (2010). Liderazgo distribuido una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. 16. 19-36. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/259217316\\_Liderazgo\\_distribuido\\_una\\_vision\\_innovadora\\_de\\_la\\_direccion\\_escolar\\_una\\_perspectiva\\_teorica](https://www.researchgate.net/publication/259217316_Liderazgo_distribuido_una_vision_innovadora_de_la_direccion_escolar_una_perspectiva_teorica)

García, I. (2012). Liderazgo Distribuido: Enfoques y Taxonomía de Gronn y Spillane. Respuestas Emergentes desde la Organización de Instituciones Educativas. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/281005822\\_LIDERAZGO\\_DISTRIBUIDO\\_ENFOQUES\\_Y\\_TAXONOMIA\\_DE\\_GRONN\\_Y\\_SPILLANE\\_RESPUESTAS\\_EMERGENTES\\_DESDE\\_LA\\_ORGANIZACION\\_DE\\_INSTITUCIONES\\_EDUCATIVAS](https://www.researchgate.net/publication/281005822_LIDERAZGO_DISTRIBUIDO_ENFOQUES_Y_TAXONOMIA_DE_GRONN_Y_SPILLANE_RESPUESTAS_EMERGENTES_DESDE_LA_ORGANIZACION_DE_INSTITUCIONES_EDUCATIVAS)

Garza, M. de la, Guzmán, E. & Gallardo, M. (2018). El autoliderazgo y la inteligencia emocional: un estudio de la generación de los millenials. Ciencia y Sociedad, 43(2), 51-65. doi: <http://dx.doi.org/10.22206/cys.2018.v43i2.pp51-65>

Giraldo, D. & Naranjo, J. (2014) Liderazgo: Desarrollo del Concepto, Evolución y Tendencias. Estudio monográfico. Universidad del Rosario. Bogotá. Colombia.

Gomá, H. (2017). Liderazgo directivo de la motivación a la inspiración. Recuperado de: <http://www.coachingparadirectivos.com/2017/02/liderazgo-directivo-de-la-motivacion-a-la-inspiracion/>.

Gómez, Á., & Arboleda, C. (2008). Los Equipos De Alto Desempeño En La Gestión Curricular: Propuesta Para La Facultad De Administración De Empresas De La Universidad Pontificia Bolivariana. Revista Ciencias Estratégicas, 16 (19), 9-21.

Gómez, A., & Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. ACIMED, 11(6) Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352003000600011&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600011&lng=es&tlng=es).

Gorrochotegui, A. (2007) Un modelo para la enseñanza de las competencias de liderazgo. Educ. [online], vol.10, n.2, pp.87-102. ISSN 0123-1294. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n2/v10n2a07.pdf>

Gorrochotegui, A. (2011). Un modelo de "coaching" en directivos escolares. Educación y Educadores, 14 (2), 369-387.

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

Hollander, E. (1978). Leadership Dynamics: A Practical Guide to: Effective Relationship. Free Press., New York. Recuperado de: [https://openlibrary.org/books/OL4547685M/Leadership\\_dynamics](https://openlibrary.org/books/OL4547685M/Leadership_dynamics)

Houghton, J. & Neck, C. (2002). The Revised Self-Leadership Questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. Journal of Managerial Psychology - J MANAG PSYCHOL. 17. 672-691. 10.1108/02683940210450484.

Katzenbach, J. & Smith, D. La Sabiduría de los Equipos. México: CECSA, 1996.

Leal, F., & Albornoz, M., & Rojas, M. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. Estudios Pedagógicos, XLII (2), 193-205.

Leider, R. J. (2006). La tarea fundamental del liderazgo: el autoliderazgo. Tomado de: <https://docplayer.es/74377147-La-tarea-fundamental-del-liderazgo-el-autoliderazgo-richard-j-leider.html>

Lencioni, P. (2016). Las cinco disfunciones de un equipo. Editorial Empresa Activa. E-book

Liceo Cambridge (1998). Proyecto Educativo Institucional. Editorial Libros y Libros. Bogotá. Colombia.

Liceo Cambridge (2016). Informe Final EFQM C2E. Bogotá. Colombia.

Luna D. & Pérez N. (2011). Trabajo de grado: Aproximación a un modelo de gestión basado en competencias directivas para favorecer la gestión de calidad del Colegio Distrital General Gustavo Rojas Pinilla. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/6677>

Malpica, R., Rossell, R., & Hoffmann, I. (2014). Equipos de trabajo de alto desempeño. Observatorio Laboral Revista Venezolana, 7 (14), 69-83.

Maslow, A. (1948). A theory of human motivation. Psychological Review.

Maxwell, J. (2011). Liderazgo Carismático. *Executive Excellence*, 86, 22-23. Recuperado de: <http://emprendedoresnews.com/liderazgo/liderazgo-carismatico.html>

Mayo, E. (1933). *The human problems of industrial civilization*. Macmillan, New York.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Colombia, la Mejor Educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356137.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356137.html?_noredirect=1)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Misión, Propósito Superior y Visión. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-89266.html>

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Informe conjunto. Presidencia de la República. Bogotá. Colombia.

Noreña, S. (2019). Evaluación de las competencias directivas en los graduandos de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas que se desempeñan en educación básica y media. Universidad de la Sabana. Chía.

Palamary, R. (2012). Formación de equipos de alto desempeño y estrategias gerenciales en proyectos de empresas publicitarias. *Estudios Gerenciales*, 28 (122), 69-81.

Panadero, E., & Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30 (2), 450-462.

Pautt, G. (2011). Liderazgo y Dirección: dos conceptos distintos con resultados diferentes. En: *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*. rev.fac. cienc. econ, XIX (1).

Peniche C., Ramón M. & Rosario M. (2018) El liderazgo escolar entendido desde el directivo y el profesorado en educación superior. *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, ISSN-e 1886-4171, ISSN 2013-570X, N°. 21. págs. 85-108. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6742041>

Polo, L. (2012), *Hacia un mundo más humano*. Extracto de *Filosofía y economía*, Eunsa, Pamplona.

Rojas, O., Vivas, A., Mota, K. & Quiñonez, J. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, (28), 237-262. <https://dx.doi.org/10.17163/soph.n28.2020.09>

Sabino, C. (2006). *El proceso de Investigación*. Editorial Panapo. Venezuela. Tomado de: [https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion\\_carlos-sabino.pdf](https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf)



Sandín, M. (2013) *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill. ISBN ebook: 9788448175054

Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Ed. Granica S. A. Argentina.

Sesen, H., Tabak, A., & Arli, O. (2017). Consequences of self-leadership: A study on primary school teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 945–968. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.3.0520>

Sierra, R. (2006). *La investigación científica*. Limusa Editores. México.

Spillane, J. (2005) Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69:2, 143-150, DOI: 10.1080/00131720508984678. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. *Journal of Psychology*.

Suarez, N. (2017). Programa de formación ética para fomentar el ejercicio del liderazgo en la gestión de directivos de las instituciones educativas particulares del distrito de Chiclayo (Tesis de pregrado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú). Recuperada de: <http://hdl.handle.net/20.500.12423/1086>

Taylor, F. (1911). *The Principles of Scientific Management*. Kinde

Tetzlaff, K. (2016). The nature, leadership and development of senior leadership teams in New Zealand primary schools. An unpublished thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Educational Leadership and Management, Unitec Institute of Technology, New Zealand.

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Tomado de: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

Tuning-América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe final. Publicaciones de la Universidad de Deusto, España, 429 p.

UNESCO. (2015) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Producción editorial: Ediciones del Imbunche. Chile.

UNESCO. (2016) *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y*

promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Uribe, M. (2007). Liderazgo y Competencias Directivas para la Eficacia Escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5 (5e), 149-156.

Uribe, A., Molina, J., Contreras, F., Barbosa, D., & Espinosa, J. (2013). Liderar equipos de alto desempeño: un gran reto para las organizaciones actuales. Universidad & Empresa, 15 (25), 53-71.

Vargas, A. & Sellés, J. F. (2013), Raíces antropológicas de la sociedad civil. Artículo proporcionado en la asignatura de Antropología de la acción directiva, Maestría en dirección y gestión de instituciones educativas. Universidad de la Sabana Chía, 2018.

Villa, A. (2013). Estilos y competencias de liderazgo en los equipos directivos. Jornadas para Equipos Directivos sobre Nuevos Retos en la Función Directiva: Cómo Gestionar el Trabajo en Equipo (págs. 1-39). España: Escuelas Católicas.

Villa, A. & Poblete, M. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao, ES: Mensajero.

Zenteno, A. & Durán, C. (2016) Factores y prácticas de alto desempeño que influyen en el clima laboral: Análisis de un caso. Innovar: revista de ciencias administrativas y sociales, ISSN 0121-5051, Vol. 26, N° 59. págs. 119-136

Zuzama, J. (2014). Liderazgo: estilos de liderazgo según Kurt Lewin y análisis de un caso real. Trabajo de grado en pedagogía. Universitat de les Illes Balears. Recuperado de: [http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3638/Zuzama\\_Covas\\_Juana\\_Maria.pdf?sequence=1](http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3638/Zuzama_Covas_Juana_Maria.pdf?sequence=1)

## ANEXOS

## Anexo A. Cartas a las directivas del colegio



Bogotá, 19 de octubre de 2018

Señora:

**CARMEN HELENA DÍAZ CENTENO**

Directora General

Evergreen School

Bogotá.

Respetada señora Carmen:

Reciba un cordial saludo.

Somos un grupo de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana y adelantamos el proyecto de investigación titulado: "Incidencia del autoliderazgo en el liderazgo directivo para la conformación de equipos de trabajo de alto desempeño en el nivel de Primaria de Evergreen School". El estudio tiene como objetivo general analizar la relación entre el auto liderazgo y el liderazgo educativo que se requiere para la conformación de equipos de trabajo efectivo en la institución.

Esta investigación posibilitará la reflexión profunda de la comunidad en general y del equipo de trabajo de primaria en particular con respecto a su liderazgo y las competencias que se deben desarrollar para lograr efectividad en el trabajo, gracias a la conformación de un equipo de alto desempeño; por lo tanto, si contamos con su autorización, implementaremos una serie de instrumentos para la recolección de la información y así responder a la finalidad de la investigación.

La participación es de carácter voluntaria y se garantiza confidencialidad en el manejo de la información, la cual será empleada exclusivamente con fines de investigación. El reporte final de la investigación será socializado con la Institución oportunamente. Si usted desea ampliar la información sobre este proyecto, podrá dirigir sus inquietudes al siguiente correo: [angelarube@unisabana.edu.co](mailto:angelarube@unisabana.edu.co) o comunicarse a los siguientes teléfonos en la Facultad de Educación: 861-5555 ext. 2245-2241.

Cordialmente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Angela M. Rubiano Bello".

**ÁNGELA MARÍA RUBIANO BELLO**

**3227008141**

[angelarube@unisabana.edu.co](mailto:angelarube@unisabana.edu.co)

Asesora del Proyecto



Bogotá, 19 de octubre de 2018

Señora:  
**AMANDA LUCÍA ROMERO**  
Rectora  
Evergreen School  
Bogotá.

Respetada señora Amanda:

Reciba un cordial saludo.

Somos un grupo de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana y adelantamos el proyecto de investigación titulado: "Incidencia del autoliderazgo en el liderazgo directivo para la conformación de equipos de trabajo de alto desempeño en el nivel de Primaria de Evergreen School". El estudio tiene como objetivo general analizar la relación entre el auto liderazgo y el liderazgo educativo que se requiere para la conformación de equipos de trabajo efectivo en la institución.

Esta investigación posibilitará la reflexión profunda de la comunidad en general y del equipo de trabajo de primaria en particular con respecto a su liderazgo y las competencias que se deben desarrollar para lograr efectividad en el trabajo, gracias a la conformación de un equipo de alto desempeño; por lo tanto, si contamos con su autorización, implementaremos una serie de instrumentos para la recolección de la información y así responder a la finalidad de la investigación.

La participación es de carácter voluntaria y se garantiza confidencialidad en el manejo de la información, la cual será empleada exclusivamente con fines de investigación. El reporte final de la investigación será socializado con la Institución oportunamente. Si usted desea ampliar la información sobre este proyecto, podrá dirigir sus inquietudes al siguiente correo: [angelarube@unisabana.edu.co](mailto:angelarube@unisabana.edu.co) o comunicarse a los siguientes teléfonos en la Facultad de Educación: 861-5555 ext. 2245-2241.

Cordialmente,

**ÁNGELA MARÍA RUBIANO BELLO**  
3227008141  
[angelarube@unisabana.edu.co](mailto:angelarube@unisabana.edu.co)  
Asesora del Proyecto

**Anexo B. Cartas de aceptación de participación en el estudio**

Bogotá, 19 de octubre de 2018

Investigadora:  
Claudia Elena Ruiz Sierra

**MG. ÁNGELA MARÍA RUBIANO BELLO**  
**MG. CLAUDIA LILIANA SILVA ORTIZ**  
Asesoras del Proyecto.  
Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.  
Universidad de La Sabana.

Se me ha informado que la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana me ha invitado a participar en el estudio que tiene como objetivo general: "Analizar la relación entre el auto liderazgo y el liderazgo educativo que se requiere para la conformación de equipos de trabajo efectivo en el nivel de Primaria del Colegio".

Yo, **CARMEN HELENA DIAZ CENTENO**, en mi calidad de Directora General de Evergreen School, una vez informada sobre los propósitos y procedimientos generales que se llevarán a cabo en esta investigación, autorizo la participación del colegio.

Adicionalmente se me informó que:

- La participación del colegio en esta investigación es completamente libre y voluntaria y estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan mejorar la calidad de la institución.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad de la Sabana, bajo la responsabilidad de la investigadora.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas u otras instituciones educativas.
- Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma:

C.C. 52821140

de Bogotá

Bogotá, 19 de octubre de 2018

Investigadora:  
Claudia Elena Ruiz Sierra

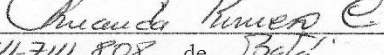
**MG. ÁNGELA MARÍA RUBIANO BELLO**  
**MG. CLAUDIA LILIANA SILVA ORTIZ**  
Asesoras del Proyecto.  
Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.  
Universidad de La Sabana.

Se me ha informado que la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana me ha invitado a participar en el estudio que tiene como objetivo general: "Analizar la relación entre el auto liderazgo y el liderazgo educativo que se requiere para la conformación de equipos de trabajo efectivo en el nivel de Primaria del Colegio".

Yo, **AMANDA LUCÍA ROMERO**, en mi calidad de Rectora de Evergreen School, una vez informada sobre los propósitos y procedimientos generales que se llevarán a cabo en esta investigación, autorizo la participación del colegio.

Adicionalmente se me informó que:

- La participación del colegio en esta investigación es completamente libre y voluntaria y estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan mejorar la calidad de la institución.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad de la Sabana, bajo la responsabilidad de la investigadora.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas u otras instituciones educativas.
- Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma:   
C.C. 211-741.808 de 13/10

## Anexo C. Consentimiento informado de los participantes



### UNIVERSIDAD DE LA SABANA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

#### Consentimiento Informado Docentes y Directivos Evergreen School

Respetados Directivos y Docentes,

Yo Claudia Elena Ruiz Sierra estudiante de último semestre del programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de La Universidad de La Sabana, con el acompañamiento de las docentes investigadoras Angela María Rubiano Bello y Claudia Liliana Silva Ortiz estamos adelantando el proyecto de investigación “Análisis de las competencias que inciden en el liderazgo directivo para la conformación de equipos de alto desempeño en la Sección Primaria de Evergreen School.” En este estudio nos proponemos resolver el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las competencias directivas de los líderes y cómo inciden en su gestión para conformar equipos de alto desempeño en la sección Primaria de Evergreen School?

Es conveniente señalar que los hallazgos de esta investigación se constituyen en un aporte para la estructuración de las estrategias institucionales que se requieren para cualificar el perfil de liderazgo institucional. Con el fin de reunir información necesaria se realizarán dos encuestas de percepción sobre las competencias directivas presentes en la institución, percibidas y auto percibidas.

Los resultados de la aplicación de los instrumentos se recopilarán en un informe final que constituye el insumo para responder a los objetivos de la investigación, por lo tanto, toda información que provenga de usted será tratada de manera confidencial para lo cual se omitirán los nombres de los participantes.

Finalmente, le recordamos que usted tiene la libertad de retirarse como participante del proyecto si así lo desea. En tal caso, le agradecemos informarnos al respecto. Favor no dude en contactarnos si tiene alguna inquietud o de requerir aclaración acerca de los procesos propios de nuestro proyecto.

Agradecemos su gentil información.

Angela María Rubiano Bello  
Asesora de Investigación  
[angelarube@unisabana.edu.co](mailto:angelarube@unisabana.edu.co)

Claudia Liliana Silva Ortiz  
Asesora de Investigación  
[claudia.silva@unisabana.edu.co](mailto:claudia.silva@unisabana.edu.co)

Claudia Elena Ruiz Sierra  
Investigador Principal  
[claudiarusi@unisabana.edu.co](mailto:claudiarusi@unisabana.edu.co)

#### MANIFESTACIÓN CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_ identificado con C.C. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ . ACEPTO VOLUNTARIAMENTE participar en el estudio y manifiesto que he leído y comprendido el objetivo del mismo.

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo D. Instrumento de recolección de datos aplicado a directivos



**MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS**  
 Análisis de las competencias que inciden en el liderazgo directivo para la conformación de equipos de alto desempeño en la Sección Primaria de Evergreen School.  
 Instrumento diseñado por Bermúdez, Rubiano, Castaño, Rojas y López (2018)<sup>1</sup>

Estimado directivo docente,

Agradecemos su tiempo y su participación respondiendo el presente instrumento. Este cuestionario está diseñado para describir sus competencias directivas, con base en su percepción. No hay respuestas que se puedan considerar MEJORES o PEORES. Las respuestas son totalmente ANÓNIMAS y su análisis es confidencial.

Señale con una X la opción que se ajuste a cada afirmación de acuerdo con los criterios señalados:

Preguntas de la 1 a la 14					
		S: Siempre	MV: Muchas veces	PV: Pocas veces	N: Nunca
Nº	ÍTEM	S	MV	PV	N
1	Planifico mis eventos personales.				
2	Planifico y desarrollo mi agenda de trabajo.				
3	Tengo claro cuál es mi estilo de aprendizaje.				
4	Empleo diversas estrategias para aprender.				
5	Identifico los componentes de un problema.				
6	Puedo visualizar diferentes soluciones ante un problema.				
7	Tomo decisiones acertadas.				
8	Tomo en cuenta los efectos que puedan causar mis decisiones.				
9	Tengo claras mis prioridades en relación con mi proyecto de vida.				
10	Realizo seguimiento al cumplimiento de mis metas.				
11	Respondo a cualquier problema escuchando primero.				
12	Expreso francamente y con respeto mis ideas de manera oportuna.				
13	Se me facilita redactar comunicaciones escritas.				
14	Logro comunicar fácilmente mis ideas a través de un texto escrito.				

<sup>1</sup> Instrumento autorizado por Bermúdez, Rubiano, Castaño, Rojas y López (2018) elaborado para su investigación en Competencias Directivas y Calidad Educativa: un estudio en la Región de Sabana Centro. Universidad de la Sabana. Chía.





Preguntas de la 15 a la 53			
CV: Completamente verdadero	V: Verdadero	F: Falso	CF: Completamente falso



Nº	ÍTEM	CV	V	F	CF
15	Valoro positivamente la diversidad de cada individuo cuando los implico en el trabajo.				
16	Encuentro ventajas en tener un grupo de trabajo heterogéneo.				
17	Me comunico fácilmente con los distintos miembros de la comunidad educativa.				
18	Animo a cada miembro de la comunidad educativa a ver el lado divertido de las situaciones, cuando sea apropiado.				
19	Suelo ser una persona cercana a la gente.				
20	Comunico a los equipos los criterios y contenidos del plan de trabajo con antelación y claridad.				
21	Presto atención a las necesidades personales de los profesores de la institución.				
22	Animo a solucionar problemas por medio de la generación de nuevas ideas.				
23	Consulto a los profesores personalmente cuando tomo una decisión que les afecta.				
24	Planeo la gestión de la institución educativa estableciendo objetivos claros.				
25	Distribuyo los recursos en el tiempo para alcanzar los objetivos que me trazo para la institución.				
26	Lidero la formulación, ejecución y seguimiento de planes y proyectos.				
27	Articulo cada una de las actividades en el desarrollo de un proyecto.				
28	Tengo conocimiento sólido en planeación estratégica.				
29	Desarrollo el ciclo PHVA o Deming para gestionar la calidad de la institución.				
30	Los profesores del establecimiento se sienten orgullosos de trabajar conmigo.				

31	Gestiono la confianza a través de mi ética personal y mi calidad profesional.				
32	Aprovecho los acontecimientos de la institución para elevar la autoestima de las personas.				
33	Conozco a cada integrante de mi equipo de trabajo.				
34	Fomento la creatividad entre mis colaboradores para visualizar nuevas formas de hacer las cosas.				
35	Motivo a los docentes a dar más.				
36	Utilizo de forma adecuada el talento de la gente para beneficio de la institución.				
37	Promuevo decisiones que se encaminen al logro de la misión institucional.				
38	Procuró que cada una de las actividades institucionales apunte al logro del horizonte institucional.				
39	Domino el enfoque pedagógico de mi institución.				
40	Gestiono el apoyo de otras instituciones para favorecer el desarrollo del colegio.				
41	Convoco a la comunidad educativa a reflexiones acerca del proyecto educativo Institucional.				
42	Promuevo una cultura escolar que es el reflejo de los valores institucionales.				
43	Verifico indicadores de seguimiento y evalúo los resultados de la gestión propia y del equipo.				
44	Dispongo de mecanismos de monitoreo y seguimiento a las prácticas de aula.				
45	Realimento a los docentes de la institución acerca de sus prácticas de aula.				
46	Construyo con los docentes criterios de evaluación del aprendizaje, en coherencia con el SIEE y las disposiciones del MEN.				
47	Garantizo el seguimiento académico de los estudiantes de acuerdo con la evaluación del aprendizaje.				
48	Hago seguimiento al plan de mejoramiento resultante del Día E.				
49	Evalúo el avance del PEI con base en indicadores de gestión.				
50	Trazo planes de mejoramiento a partir de los resultados de la evaluación institucional.				
51	Integro los resultados de la evaluación de gestión del año anterior en la planeación.				
52	Establezco un clima de cooperación entre los profesores.				
53	Promuevo en la cultura institucional la necesidad de desarrollo personal.				

## Anexo E. Instrumento de recolección de datos aplicado a docentes



**MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS**  
Análisis de las competencias que inciden en el liderazgo directivo para la conformación de equipos de alto desempeño en la Sección Primaria de Evergreen School.  
Instrumento diseñado por Bermúdez, Rubiano, Castaño, Rojas y López (2018)<sup>1</sup>

Estimado docente,

Agradecemos su tiempo y su participación respondiendo el presente instrumento. Este cuestionario está diseñado para describir las competencias directivas, con base en su percepción, de los líderes que gestionan los diversos procesos en la Sección Primaria. No hay respuestas que se puedan considerar MEJORES o PEORES.

Las respuestas son totalmente ANÓNIMAS y su análisis es confidencial.

Señale con una X la opción que se ajuste a cada afirmación en esta institución de acuerdo con los siguientes criterios:

		MA: Muy de acuerdo	DA: De acuerdo	ED: En desacuerdo	MED: Muy en desacuerdo
+					
Nº	ÍTEM	MA	DA	ED	MED
1	Los Directivos Docentes (DD) usan el sentido del humor para resolver algunos de los conflictos que se suscitan en la interacción educativa.				
2	Los DD tienen en cuenta la diversidad de la población para atender sus necesidades educativas.				
3	Se generan espacios de diálogo profesional en esta institución.				
4	En esta institución es posible discrepar con el equipo directivo.				
5	Se observa un ambiente de participación y compromiso con el establecimiento.				
6	En este colegio cuando trabajamos en equipo cada integrante tiene claro como contribuir.				
7	En este colegio se toman en cuenta las opiniones de los docentes para la toma de decisiones.				
8	Los DD asumen el rol de nexos y mediadores entre los intereses y valores de las partes involucradas en un conflicto.				

<sup>1</sup> Instrumento autorizado por Bermúdez, Rubiano, Castaño, Rojas y López (2018) elaborado para su investigación en Competencias Directivas y Calidad Educativa: un estudio en la Región de Sabana Centro. Universidad de la Sabana. Chía.

9	Los DD de esta institución comunican claramente los objetivos.				
10	Los docentes y administrativos participan para alcanzar los objetivos institucionales.				
11	Los DD anticipan situaciones críticas e identifican oportunidades para mejorar.				
12	Los DD proponen acciones que fortalezcan la ejecución de planes y proyectos.				
13	Los DD conocen y comunican los proyectos que se llevan a cabo en la institución.				
14	Los DD trazan planes de mejora continua en la institución.				
15	Los DD comunican una visión positiva de la calidad en esta institución.				
16	Los DD desarrollan altos niveles de confianza entre los miembros de la comunidad escolar.				
17	Los DD reconocen y valoran los aportes de los docentes y demás funcionarios de la institución.				
18	Los DD demuestran coherencia entre lo que dicen y lo que hacen.				
19	Los profesores son valorados por los DD en esta institución.				
20	En esta institución somos reconocidos como personas antes que como trabajadores.				
21	Los DD reconocen y estimulan la creatividad de docentes y estudiantes en esta institución.				
22	Los DD de esta institución nos permiten tomar decisiones respecto a las actividades académicas que nos conciernen.				
23	En esta institución los docentes cuentan con el respaldo de los DD cuando toman decisiones de su competencia.				
24	Estamos logrando los compromisos que la institución se ha trazado.				
25	Tenemos claro y compartimos la visión acerca del perfil de estudiante que queremos formar en nuestra institución.				
26	Los DD orientan el enfoque pedagógico definido en el Proyecto Educativo Institucional y conocen el plan de estudios de la institución.				

27	Existen convenios con otras instituciones para favorecer el desarrollo del colegio.				
28	Los DD fomentan actividades que involucren a las familias en la formación integral de los estudiantes.				
29	La cultura escolar de este colegio es el reflejo de los valores institucionales.				
30	Los DD de esta institución fomentan en los docentes el desarrollo de investigaciones, según intereses disciplinares y pedagógicos.				
31	Los DD analizan y reflexionan con la comunidad educativa los resultados de evaluaciones internas y externas de los estudiantes para mejorar la calidad.				
32	Los DD identifican fortalezas y oportunidades de mejoramiento pedagógico en los resultados de la autoevaluación institucional.				
33	Los DD implementan acciones destinadas a mejorar los índices de permanencia y promoción.				
34	Los DD apoyan la implementación de estrategias de innovación pedagógica y didáctica.				
35	Los DD diseñan estrategias de apoyo a los docentes para el fortalecimiento de la planeación de clases y evaluación en el aula.				
36	Los DD evalúan periódicamente el plan de estudios y las estrategias pedagógicas para establecer ajustes y mejoras.				
37	Los DD acompañan la implementación de estrategias pedagógicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.				
38	Existe un clima de trabajo armónico.				
39	Los DD establecen y comunican una política de evaluación de desempeño con fines de desarrollo personal.				
40	Los DD realizan programas de inducción y promueve programas de formación permanente.				