

# Aprender a liderar el cambio en organizaciones escolares en Chile

## Learning to Lead the Change in School Organizations in Chile

Fecha de recepción: 16 DE MARZO DE 2017 / Fecha de aceptación: 17 DE SEPTIEMBRE DE 2018 / Fecha de disponibilidad en línea: MARZO DE 2019

doi: 10.11144/Javeriana.m12-24.alco



LUIS ANDRÉS AHUMADA-FIGUEROA  
luis.ahumada@pucv.cl  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO, CHILE  
<https://orcid.org/0000-0001-5354-9302>

CARMEN LUCÍA MONTECINOS-SANHUEZA  
carmen.montecinos@pucv.cl  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO, CHILE  
<https://orcid.org/0000-0001-8382-1848>

MARÍA VERÓNICA LEIVA-GUERRERO  
veronica.leiva@pucv.cl  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO, CHILE  
<http://orcid.org/0000-0002-7641-0087>

FABIÁN ANDRÉS CAMPOS-VERGARA  
fabian.campos@pucv.cl  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO, CHILE  
<http://orcid.org/0000-0003-3189-4636>

### Resumen

En este artículo se analizan los incidentes críticos que experimentan 13 directivos noveles de centros escolares públicos de Chile. Cada incidente se reescribió con la técnica del análisis de narrativa. Los resultados dan cuenta de las dimensiones organizacionales involucradas en los incidentes y los aprendizajes derivados de las formas de gestionar el conflicto. Se concluye que los incidentes críticos representan una oportunidad para iniciar un cambio no planificado, cuyo alcance se relaciona con las estrategias de gestión del conflicto.

### Palabras clave

Cambio organizacional; director de colegio; liderazgo; conflicto laboral

### Abstract

This article analyzes the critical events that 13 new directors experience in public schools in Chile. Each event was rewritten by using the technique of narrative analysis. The results provide insights into the organizational dimensions involved in those events and the lessons they learn from the ways of managing a conflict. It is concluded that the critical events provide an opportunity to start an unplanned change with a scope related to the strategies for conflict management.

### Keywords

Organizational change; school principal; leadership; labor conflict

### Para citar este artículo / To cite this article

Ahumada-Figueroa, L. A.; Montecinos-Sanhueza, C. L.; Leiva-Guerrero, M. V. & Campos-Vergara, F. A. (2019). Aprender a liderar el cambio en organizaciones escolares en Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (24), 53-70. doi: 10.11144/Javeriana.m12-24.alco

## Introducción

Durante los últimos años, las políticas educacionales en Chile se han orientado a cambiar el foco de la dirección escolar. Iván Núñez, José Weinstein y Gonzalo Muñoz (2010) destacan el paso desde un director que ejecuta las políticas educacionales y cumple un rol administrativo, a un director que ejerce el liderazgo en los procesos de cambio y transformación de la escuela. En este contexto, Stephen Anderson (2010) y Antonio Bolívar (2010) plantean la necesidad de que los directores de establecimientos educacionales puedan tener una mayor autonomía en la toma de decisiones dentro de sus establecimientos educacionales para ejercer un liderazgo pedagógico y transformacional que potencie los cambios en la organización. Este tipo de liderazgo reforzaría la implementación de procesos de mejora que eleven la eficacia del sistema educacional (Murillo, 2011). Estos cambios al trabajo de los directores requieren políticas públicas que permitan mejorar los procesos de formación, reclutamiento, selección y evaluación del trabajo que ellos realizan.

Las investigaciones que han abordado el liderazgo en los contextos educativos han resaltado la importancia de los directores de escuela para influir a través de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes (Boylan, 2016; Leithwood, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Moos, 2011; Simon, 2015; Spillane & Lee, 2014; Townsend, 2011). También se han resaltado los procesos de cambio y aprendizaje organizacional asociados a la dirección (Leithwood, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Una escuela que aprende es una escuela que está abierta al cambio y la innovación, pero también es una escuela que está atenta a reconocer sus errores como fuente de aprendizaje.

Las investigaciones dan cuenta, además, de la dificultad que tienen hoy los directores para encontrar espacios y tiempo suficiente para desarrollar un liderazgo efectivo en las escuelas (Donaldson, 2006; Townsend, 2011). Para Stephen Dinham, Michelle Anderson, Brian Caldwell y Paul Weldon (2011), los estándares con que se evalúa a los directores deben tener en cuenta el contexto en el que estos realizan su función. La capacidad de generar cambios y transformar la escuela usualmente no está recogida en los estándares de desempeño. Leif Moos (2011), por otra parte, menciona que el trabajo del director responde tanto a exigencias internas como externas, y su liderazgo está centrado en el aprendizaje y el cambio organizacional.

El cambio organizacional requiere de diferentes capacidades de liderazgo, como visión, motivación, empoderamiento, valores, inspiración, reflexión, acción, emoción y confianza (Gill, 2002). La necesidad de desarrollar estas capacidades se hace particularmente presente en aquellos directores noveles que ejercen por primera vez el cargo de dirección. Las expectativas puestas en un cambio de dirección no siempre se ajustan a las capacidades de quien asume el cargo (Galdames, Montecinos, Campos, Ahumada & Leiva, 2018). Al no haber coherencia entre el tipo de cambio, los métodos empleados y los resultados esperados, el cambio probablemente fracasará (Al-Haddad & Kotnour, 2015). Los directores noveles están expuestos a resistencias y exigencias que implican enfrentar y gestionar una serie de conflictos en el ejercicio de su cargo (García-Garduño, Slater & López-Gorosave, 2011).

El objetivo de la presente investigación es comprender las dimensiones organizacionales en las cuales los directores noveles reportan experimentar incidentes críticos durante su primer año en el ejercicio del cargo. Junto a esto, se analiza cómo gestionan los conflictos asociados al

---

### Descripción del artículo | Article description

En los últimos 20 años, la política educacional en Chile ha ido incrementando su atención al liderazgo en los centros escolares. En este artículo de investigación, derivado del proyecto *Las prácticas de liderazgo pedagógico de directores y directoras noveles: aprendizaje situado en el rol*, mediante un diseño de casos múltiples y análisis de incidentes críticos, se observarán diferencias en las prácticas de liderazgo y en las dificultades que reportan directores en el primer año de ejercicio en el cargo.

incidente crítico y los aprendizajes que se derivan de ellos. Comprender estos aspectos posibilita fortalecer la formación, la inducción y el trabajo de los directores noveles como agentes de cambio organizacional.

## Antecedentes conceptuales

### *Directores noveles e incidentes críticos*

Una investigación realizada en Chile muestra que cerca de un tercio de los directores noveles pasaron directamente de ser docentes de aula a directores de escuela (Weinstein, Cuéllar, Hernández & Fernández, 2016). Tony Bush (2009) ha enfatizado las diferencias significativas entre el rol de profesor y el de director, y ha señalado que un buen docente no necesariamente se convierte en un buen director. Se ha planteado en este sentido, la necesidad de ofrecer apoyos externos para asegurar una transición adecuada de un rol docente a un rol de director de una escuela (Weinstein, Cuéllar, Hernández & Fernández, 2016).

Algunas de las principales dificultades reportadas por los directores que comienzan a ejercer el cargo son los sentimientos de aislamiento profesional y de tener que enfrentar el legado del director anterior expresado en la cultura organizacional (Oplatka, 2012). Se señalan también, entre otras dificultades, realizar múltiples actividades, solucionar problemas de infraestructura, la gestión de recursos escasos y de personal poco idóneo y las dificultades para implementar la política pública (García-Garduño, Slater & López-Gorosave, 2011).

Forrest W. Parkay, Gaylon D. Currie y John W. Rhodes (1992) señalan que los directores noveles pasan por distintas etapas: sobrevivencia, control, estabilidad, liderazgo educacional y desarrollo profesional. Cuando el cambio de director es poco planificado, los directores noveles disponen de poca información y conocimiento de la escuela, lo que hace aún más difícil avanzar en estas etapas. Por otro lado, mientras más ajena sea la propuesta del nuevo director a la de la dirección anterior, mayor será la resistencia al cambio. Introducir cambios requiere generar un balance entre la confianza relacional con los docentes y la rendición de cuentas exigida desde la política pública (Lee, 2015).

James P. Spillane y Linda C. Lee (2014) muestran por qué los directores noveles tienen una sobrecarga emocional asociada al sentimiento de ser la persona en la que cae la responsabilidad final de la escuela. Esta responsabilidad final genera un impacto emocional asociado a tener que responder a una multiplicidad de demandas internas y externas impredecibles y variadas. Diversos autores muestran que, independiente de las distintas experiencias de formación previa, los directores que asumen el puesto por primera vez

frecuentemente se sienten sin las herramientas profesionales para enfrentar adecuadamente los desafíos del puesto (Bush & Oduro, 2006; Oplatka, 2012). Sergio Galdames, Carmen Montecinos, Fabián Campos, Luis Ahumada y María Verónica Leiva (2018) muestran que esta falta de herramientas es aún más crítica cuando los directores noveles ingresan a una escuela con una trayectoria de ineffectividad, cuyos docentes creen que mejorar no es posible.

Durante el primer año de ejercicio en el cargo, los directores noveles viven una serie de incidentes críticos asociados a su proceso de socialización organizacional y a los cambios que tratan de implementar en su rol directivo. Cómo gestionan estos incidentes es clave para legitimar o deslegitimar su autoridad. Son, además, instancias en donde el director pone en juego su identidad y validan una cierta forma de ejercer el cargo. Ser un agente de cambio organizacional implica necesariamente enfrentar estos incidentes críticos asociados muchas veces a una resistencia a los cambios que el nuevo director quiere implementar.

Recientemente, se ha comenzado a investigar los incidentes críticos que experimentan los directores en el ejercicio de su cargo y la importancia de conocer mejor estos incidentes de cara a realizar una formación más pertinente de los futuros directores (Yamamoto, Gardiner & Tenuto, 2014). Para Carles Monereo y Manuel Monte-Aneas (2011), un incidente crítico es un evento que —aun cuando es plausible que se produzca en el transcurso de una determinada actividad, por los efectos positivos o negativos que ocasiona en uno o más participantes— constituye un acontecimiento o hito destacado en ese contexto. Los incidentes críticos han sido definidos como episodios imprevistos, acotados en el tiempo y el espacio que al superar un determinado umbral emocional, pone en crisis o desestabiliza la identidad profesional (Nail Kröyer, 2013; Nail Kröyer, Gajardo-Aguayo & Muñoz-Reyes, 2012).

A partir de la reflexión sobre las propias prácticas, los incidentes críticos pueden ser entendidos como una posibilidad de cambio y transformación tanto personal como organizacional (Tripp, 2012). Se ha encontrado también que el análisis de los incidentes críticos favorece una reflexión y un aprendizaje colectivos, y la aparición de un liderazgo distribuido (Sullivan, 2013). Los incidentes críticos hacen tomar conciencia de nuestra identidad: quién soy y cuál es el mundo en el que estoy; cómo me relaciono y me presento ante los otros (Lenarduzzi, 2015; Yamamoto, Gardiner & Tenuto, 2014).

Esta investigación ha utilizado el análisis de los incidentes críticos para comprender los siguientes aspectos: (a) las dimensiones organizacionales que presentan mayor complejidad para los directores noveles;

(b) los conflictos que enfrentan y cómo los gestionan; y (c) los aprendizajes tanto individuales como organizacionales que ellos derivan de la gestión del conflicto. Estos aspectos se analizan desde tres referentes teóricos: (a) el modelo de diagnóstico y cambio organizacional de Marvin R. Weisbord (1976), (b) las estrategias de gestión del conflicto propuestas por M. Afzalur Rahim (2002), y (c) los niveles de aprendizaje organizacional desarrollados en el modelo de Chris Argyris y Donald A. Schön (1978).

### *Cambio organizacional*

Joaquín Romero, Santiago Matamoros y Carlos Andrés Campo (2013), en una revisión exhaustiva de la literatura de cambio organizacional, identificaron seis enfoques: a) cambio organizacional desde el institucionalismo, b) cambio evolucionario y revolucionario, c) cambio planeado, d) cambio y aprendizaje, e) cambio y liderazgo, y f) cambio y comunicación. En nuestro caso, entendemos que el cambio organizacional que surge desde un incidente crítico es un cambio para el cual no hay una intencionalidad o planificación previa. Se trata más bien de un cambio situado que surge de una circunstancia específica que le toca vivir al director en el ejercicio de su cargo.

Marvin R. Weisbord (1976) plantea un modelo de diagnóstico y cambio organizacional basado en seis dimensiones necesarias para el buen funcionamiento de la organización y que resumen gran parte de la literatura de cambio organizacional (Al-Haddad & Kotnour, 2015). La primera tiene que ver con el propósito y los objetivos organizacionales. Los dos aspectos más importantes en esta dimensión son la claridad y el acuerdo respecto a estos. En efecto, para liderar el cambio organizacional es necesario captar los requerimientos presentes y futuros del entorno así como la identidad organizacional, los resultados y las dinámicas que permiten compartir conocimientos (Belschak-Jacobs, Van Witteloostuijn & Christe-Zeyse, 2013).

La segunda dimensión planteada por Weisbord (1976) se refiere a todos aquellos aspectos asociados a la estructura organizacional que facilitan o entorpecen el logro de los objetivos organizacionales. La cuestión principal en esta dimensión es si hay un ajuste adecuado entre el propósito y la estructura interna que apoya el cumplimiento de tal propósito. En el caso de una organización escolar, el proyecto educativo necesita ser coherente con la estructura organizacional y las acciones realizadas.

La tercera dimensión se refiere al sistema de sanciones y recompensas, entendido como aquellos mecanismos de que dispone la organización para reforzar o castigar determinados comportamientos. Particularmente importante es cómo los miembros de la organización evalúan el sistema de recompensa y castigo y la claridad respecto a ese sistema. En algunos casos, el foco organizacional estará puesto en el control y la sanción, mientras que en otros el foco estará en el logro de objetivos y el desarrollo de nuevas ideas. La equidad en el sistema de sanciones y recompensas es un aspecto muy relevante para el buen funcionamiento de la organización.

La cuarta dimensión son los mecanismos y procedimientos que ayudan a los miembros a realizar sus trabajos y cumplir con los objetivos de la organización. Los principales procesos involucrados son los de planeación, control, presupuesto e información.

Las relaciones son la quinta dimensión que contempla el modelo de Weisbord (1976). Son múltiples las relaciones que la dirección de un establecimiento debe tener con los distintos actores internos y externos. Hacia el interior, entre otras, podemos distinguir relaciones con el equipo

de gestión, con los profesores, con el personal administrativo y con estudiantes y apoderados. Hacia el exterior, se pueden describir relaciones con los municipios que administran la educación pública en Chile, con el Ministerio de Educación, con redes de apoyo y con diversas organizaciones comunitarias.

Finalmente, en el modelo de Weisbord (1976), el liderazgo es entendido como un elemento central que actúa en cada una de las cinco dimensiones vistas previamente. Una tarea esencial del líder es detectar las dificultades en las diferentes áreas y gestionar su resolución. Por otro lado, la validación ante la comunidad educativa en el rol de director del establecimiento es primordial, dado que esto facilita el ser visto como un agente de cambio organizacional. Cómo gestiona el director los conflictos aporta al proceso de legitimación de su liderazgo y/o de su poder posicional.

### *Estrategias de gestión del conflicto*

Las estrategias de gestión del conflicto que utilizan los directores para enfrentar los incidentes críticos pueden ser analizadas desde una dimensión personal y una social (Rahim, 2002). La dimensión personal se refiere a dar prioridad al logro y defensa de los intereses personales. La dimensión social se refiere a la preocupación por los intereses de los otros y su articulación con los intereses propios. M. Afzalur Rahim (2002) describe cinco estrategias de gestión del conflicto: integración, complacencia, dominación, evitación y compromiso.

La estrategia de integración se da cuando hay una alta preocupación tanto por los intereses personales como por los de los otros, para tratar de integrar o hacer concordar ambos. La estrategia de complacencia está relacionada con una alta preocupación por los intereses de los otros en perjuicio de los intereses personales. La estrategia de dominación es aquella en la cual los intereses personales están por encima de los intereses de los otros. La estrategia de evitación se refiere a una baja preocupación por la defensa de los intereses personales como los de los otros involucrados en el conflicto. Generalmente, este tipo de estrategia se adopta cuando se considera que el conflicto es poco relevante o de alto costo. Finalmente, la estrategia de compromiso se refiere a aquella situación en que se busca un equilibrio entre los intereses propios y los ajenos, para lograr una solución en la cual las partes en conflicto acuerdan renunciar a parte de sus intereses.

Las estrategias de gestión de conflicto nos permiten entender cómo el director utiliza el incidente crítico para movilizar sus intenciones y prioridades en el liderazgo y gestión de la organización. El uso de una u otra de estas estrategias puede estar asociado tanto a factores personales como contextuales. La opción que tomen los directores noveles puede buscar legitimar su autoridad asociada a su lugar en la estructura de poder en la organización o más bien fortalecer su liderazgo o influencia para movilizar el cambio (Rahim, 2002).

### *Tipos de aprendizaje organizacional*

El incidente crítico y su resolución presentan una oportunidad de aprendizaje y cambio tanto en lo personal como en lo organizacional. Daniel H. Kim (1993, citado en Romero, Matamoros & Campo, 2013) presenta un modelo integrado de aprendizaje organizacional cuyos ejes son los modelos mentales de los individuos y el conocimiento organizacional. El vínculo entre ambos aprendizajes reposa en los modelos mentales compartidos de los individuos que orientan sus prácticas cotidianas. El modelo toma los conceptos de ciclos sencillos y dobles de aprendizaje.

Los ciclos sencillos son procesos de aprendizaje incremental; mientras que los ciclos dobles son de un carácter más profundo y radical que altera las prácticas y los supuestos con que opera la organización (Chris Argyris & Donald A. Schön, 1978, citados en Romero, Matamoros & Campo, 2013).

El aprendizaje de primer nivel o de ciclo sencillo, de acuerdo con lo señalado por Luis Ahumada Figueroa (2001), consiste en la capacidad de la organización para mejorar y alcanzar aquellos objetivos conocidos, generalmente referidos a las rutinas y procedimientos de la organización. Este aprendizaje es denominado superficial, dado que la organización no busca corregir los errores producidos por una falencia en los supuestos de partida.

El aprendizaje de segundo nivel —o de ciclo doble— revisa la naturaleza de los valores y creencias que subyacen en la organización. A diferencia del primero, un aprendizaje de segundo nivel implica una toma de conciencia del porqué de ciertas acciones, un cambio en la cultura y en las premisas básicas que guían el comportamiento organizacional (Ahumada Figueroa, 2001). Ambos tipos de aprendizaje son necesarios. El primero contribuye a un mejoramiento de las prácticas existentes y el segundo contribuye a un cambio de esas prácticas.

En síntesis, la revisión bibliográfica nos señala por una parte la creciente importancia de los directores de escuelas para movilizar la efectividad del sistema escolar y por otra, los problemas típicos que enfrentan los directores cuando comienzan a ejercer el cargo. El presente estudio busca ampliar el conocimiento respecto de estos desafíos al analizar los incidentes críticos reportados por una muestra de 13 directores noveles desde tres perspectivas: la dimensión organizacional en la cual reportan mayores conflictos, cómo gestionan estos conflictos, y el aprendizaje o cambio que construyen. Situar los problemas de los directores noveles en estos tres focos de análisis entrega importantes pistas para fortalecer los procesos de formación de estos profesionales de la educación. La capacidad de un director para aprender a gestionar imprevistos es clave para poder movilizar a la organización educativa hacia la mejora escolar y el cambio organizacional.

## **Metodología**

### *Diseño*

Los resultados que se informan en este manuscrito provienen de un programa de investigación más amplio que estudió el aprendizaje situado de directores noveles utilizando el diseño de estudio de caso múltiples, longitudinal de tres años (Stake, 2005). Para este artículo, se analizan los datos producidos al finalizar el primer año del ejercicio del cargo.

### *Población y muestra*

La población estuvo constituida por directores que ingresan a ejercer el cargo por primera vez en una escuela pública en Chile. Se solicitó a los municipios de una región de Chile una lista de directores contratados por un centro escolar bajo su dependencia en el año 2013 o 2014 y que fuesen noveles. Una vez que se obtuvo la lista de potenciales participantes, estos fueron contactados telefónicamente para concertar una entrevista e invitarlos a participar en el estudio. De las 14 personas identificadas, 13 aceptaron participar en el estudio (11 mujeres). Del total, 9 pertenecen a escuelas primarias (3 rurales y 6 urbanas) y 4 pertenecen a liceos que imparten cursos del nivel de enseñanza secundaria.

### *Procedimiento y producción de datos*

Se realizaron entrevistas en profundidad cuando los participantes habían completado su primer año en el ejercicio del cargo. Se adoptó la técnica de la entrevista activa-reflexiva, concebida como un dispositivo dialógico en la cual los partícipes (entrevistador/a y entrevistado/a) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente (Denzin, 2001). Guiadas temáticamente por una pauta flexible, las entrevistas duraron entre 60 y 90 minutos y fueron grabadas para su posterior transcripción.

Al iniciar cada entrevista se abordaron las siguientes preguntas: ¿Qué ha sido lo más crítico que has vivido este año? ¿Qué pasó? ¿Por qué crees tú que pasó eso? De esto que me cuentas, ¿qué es lo crítico para ti? ¿Por qué consideras que eso es crítico? ¿Cómo te hizo sentir? ¿Sentiste algún tipo de apoyo en ese momento? ¿Pudiste resolver la situación? ¿Cómo? ¿Crees que esa fue una buena resolución? ¿Qué aprendizaje extraes de esta situación?

### *Análisis de los datos*

Se utilizó una técnica basada en el análisis de narrativas desarrollada por Colette Daiute (2014). Las narrativas son sobre personas (actores/protagonistas) que actúan en un espacio y tiempo en una secuencia de eventos con una temporalidad. La narrativa (estructura) organiza el argumento (trama: de qué se trata la historia) y ordena las unidades de la historia (orientación, complicación, resolución y cierre). Los elementos de la estructura narrativa fueron ordenados en una matriz de análisis, la cual fue utilizada por tres investigadores de forma independiente para realizar una triangulación y reconstruir la trama.

Los elementos de la matriz de análisis de cada incidente crítico fueron: título; tipo de incidente; introducción o antecedentes previos; actores principales y actores secundarios; inicio de la acción; punto álgido de la acción; resolución del conflicto; y fin de la acción. Se introdujeron, además, aquellas partes de la narrativa que daban cuenta de una explicación o del porqué del incidente crítico y los aprendizajes derivados del incidente. Finalmente, los investigadores escribieron de forma conjunta un metaanálisis que buscaba construir una explicación plausible respecto al significado de cada incidente crítico en relación con el proceso de cambio organizacional.

En total, se obtuvieron 16 matrices con los incidentes críticos, lo que implica que en tres de los 13 casos se reportaron dos incidentes críticos. Para analizar estas matrices se realizó una clasificación de los incidentes críticos, según las dimensiones propuestas por Marvin R. Weisbord (1976); los actores que se veían involucrados en los incidentes críticos, las estrategias de resolución del conflicto, según las categorías propuestas por M. Afzalur Rahim (2002); y los aprendizajes que se derivaron de esos incidentes críticos, según los niveles propuestos por Chris Argyris y Donald A. Schön (1978). Cada matriz fue codificada por dos investigadores de manera independiente. En caso de discrepancias, estas fueron analizadas y el código consensuado con la participación de un tercer investigador.

### *Requerimientos éticos de la investigación*

Se pidió la autorización al director de educación de las municipalidades que administran los establecimientos liderados por los participantes en el estudio. Una vez conseguido este asentimiento, en cada establecimiento el director fue invitado a participar de manera voluntaria luego de leer una carta de consentimiento informado que explicitaba los objetivos de la investigación y sus consideraciones éticas. Se aseguró a los participantes

que en cualquier momento podían abandonar la investigación si así lo deseaban, como también la confidencialidad, el uso y la devolución de la información recolectada.

## Resultados

Los resultados se organizan de acuerdo a las variables de análisis utilizadas en el estudio: dimensión organizacional, estrategia de gestión del conflicto y nivel de aprendizaje derivado del incidente crítico. En la tabla 1 se puede apreciar una síntesis con los resultados para los dieciséis incidentes críticos analizados.

Tabla 1  
Actores, dimensión organizacional, estrategia de gestión del conflicto y nivel de aprendizaje

Caso	Actores principales	Actores secundarios	Dimensión organizacional	Gestión del conflicto	Aprendizaje
1	Estudiante – director	Municipio – apoderada Equipo docente	Estructura	Integración	Nivel II
9	Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, UTP – directora	Profesores	Estructura	Dominación	Nivel I
2A	Estudiantes – directora	Municipio	Sanciones	Dominación	Nivel I
4	Estudiantes – directora	Profesores	Sanciones	Complacencia	Nivel I
7	Estudiantes – directora	Comunidad escolar	Sanciones	Dominación	Nivel I
2B	Personal auxiliar – directora	Municipio	Sanciones	Dominación	Nivel I
13	Docentes – directora	Municipio	Protocolos	Complacencia	Nivel I
3A	Apoderado – directora	Profesor municipio	Protocolos	Dominación	Nivel I
12A	Apoderado – directora	Superintendencia de Educación	Protocolos	Dominación	Nivel I
5	Estudiantes – directora	Carabineros	Relaciones	Integración	Nivel II
3B	Apoderado – profesora	Directora	Relaciones	Integración	Nivel II
8	Apoderados – directora	Municipio	Relaciones	Complacencia	Nivel I
11	Municipio – directora	Profesor	Liderazgo	Complacencia	Nivel I
6	Profesores – director	Estudiantes	Liderazgo	Integración	Nivel II
10	Directora – profesora	Sindicato	Liderazgo	Complacencia	Nivel I
12B	Profesora – directora	Apoderado municipio	Liderazgo	Integración	Nivel II

Fuente: elaboración propia

### *Dimensiones organizacionales en las que se presentan los conflictos y su resolución*

De los incidentes críticos analizados, dos abordan la dimensión de *estructura organizacional*. Otros tres abordan *mecanismos y procedimientos* y el mismo número la dimensión *relaciones*. Cuatro incidentes se relacionan con *sanciones* y otros cuatro con *liderazgo*. La única dimensión en la que no se reportan conflictos refiere a los *propósitos de la organización*.

*Dimensión de estructura organizacional.* En el Caso 1, el director fue agredido por un estudiante y a raíz de esto, dentro de la estructura organizacional se instauró el nuevo cargo de encargado de convivencia. En el Caso 9, como consecuencia del conflicto vivido entre la directora y la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, UTP, se clarificaron los roles y las



responsabilidades asociadas a cada cargo. Además, cuando esta mediación no resolvió el problema, se decidió trasladar a la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica a otro establecimiento.

*Dimensión sistemas de recompensa y sanción.* El Caso 2A da cuenta de un cambio en la manera de enfrentar el problema de la violencia entre bandas de estudiantes asociadas al tráfico de drogas. La directora tomó la decisión de expulsar a los estudiantes que trafiquen drogas dentro del establecimiento e instauró una política de tolerancia cero hacia las drogas. En el Caso 2B, la sanción es el despido de un asistente de la educación que insultó a la directora. Esta sanción cambió la relación entre los estamentos, estableció un mínimo de respeto entre las partes y validó la figura de autoridad de la directora. En el Caso 7, la directora decidió enfrentar al grupo de estudiantes que ha escrito rayados [*graffiti*] con amenazas de muerte, sancionó esta conducta y obligó a los estudiantes a limpiar los rayados realizados. Al realizar esta acción, la directora señaló haber vencido sus propios miedos hacia los estudiantes y la comunidad escolar. El Caso 4 da cuenta del ritual de graduación que implicó a estudiantes del último año de secundaria en la ejecución de destrozos en el establecimiento. La suspensión de la actividad de graduación fue la sanción para intentar modificar este ritual.

*Dimensión mecanismos y procedimientos.* El Caso 3A y el Caso 12A reflejan una falta de conocimientos de los protocolos y procedimientos para las salidas a terreno de los estudiantes por parte de los apoderados. Ante la queja presentada por los apoderados a autoridades externas (Departamento Municipal de Educación y Superintendencia de Educación), la directora debió dar explicaciones respecto a lo sucedido. En ambos casos, el incidente crítico reforzó la autoridad de la directora y la importancia de dar a conocer y respetar los procedimientos y protocolos existentes.

El Caso 13 da cuenta del desconocimiento de los mecanismos para la contratación de nuevo personal por parte de la directora. Esto la lleva a ser sancionada por el municipio, que le exigió pedir perdón a los docentes que sintieron amenazada su estabilidad laboral. Producto del incidente crítico se logró instaurar o mejorar protocolos y procedimientos a fin de evitar la aparición de nuevos problemas relacionados con contratación y reemplazo de docentes.

*Dimensión relaciones interpersonales.* En el Caso 3B, la directora medió en el conflicto de una apoderada que intentó agredir a un profesor. La directora logró comprender tanto a la profesora como a la apoderada

que siente que su hijo está siendo discriminado. Producto de este incidente crítico se aprendió la importancia de explicitar y respetar los canales formales de comunicación.

En el Caso 5, la directora intentó evitar los destrozos a la infraestructura del establecimiento producidos por los estudiantes con ocasión de una movilización política anual para repudiar el golpe de estado de 1973 en Chile. La autoridad municipal solicitó a la fuerza policial el desalojo de los estudiantes que se habían tomado el liceo. La directora asumió la defensa de los estudiantes para evitar esto.

En el Caso 8, la directora debió gestionar un conflicto entre apoderados, docentes y municipio, debido a las malas condiciones de la infraestructura del establecimiento. La directora actuó como mediadora entre las partes y logró un acuerdo entre ellas. Producto de este incidente crítico, la directora obtuvo un compromiso de la municipalidad para contar con el presupuesto para terminar las obras de infraestructura de la escuela.

*Dimensión del liderazgo.* En el Caso 6, el director reconoció que su responsabilidad es generar un cambio en la actitud de los profesores que han optado por no participar de una actividad de reconocimiento a los estudiantes. El director decidió no obligar a los profesores a asistir al acto y reflexionó sobre las posibles causas que llevan a los docentes a excluirse de dicho acto. De esta reflexión, concluyó que para crear un mejor clima laboral y compromiso de los docentes, debía generar acciones de reconocimiento y valoración también hacia los docentes. A través de esta nueva comprensión, legitimó su liderazgo frente a los profesores.

En el Caso 10, el incidente se refería a reiteradas quejas de docentes hacia la directora por la instauración de nuevos mecanismos de control para asegurar la implementación curricular. Ambas partes se acusaban mutuamente de acoso laboral. El municipio decidió imponer una solución al conflicto que deslegitimó el liderazgo de la directora. Específicamente, el municipio no aceptó la petición de la directora para despedir a una profesora que abiertamente desafiaba su autoridad.

En el Caso 11, la directora no logró apoyo del municipio para conformar un equipo docente acorde a la propuesta con la cual se adjudicó el cargo. La autonomía de la directora fue limitada y deslegitimada cuando trató de tomar decisiones respecto a la contratación o despido de personal. Si bien la ley la facultaba para tomar esta decisión, el municipio le informó que no la podía ejercer.

Finalmente, en el Caso 12B, la directora logró el apoyo del municipio para el cambio de una profesora conflictiva. Esta docente intentó mantener el legado

del director anterior, al invalidar toda acción que pudiera emprender la nueva directora. La diferencia de este caso con los anteriores es que aquí la directora cuenta con todo el respaldo del municipio, lo que le permitió legitimar su autoridad y liderazgo.

#### *Estrategias de gestión del conflicto*

Los resultados muestran que en seis casos la estrategia de resolución del conflicto utilizada es la *dominación*. En cinco casos, la estrategia puesta en marcha es la *complacencia* y en los otros cinco, la *integración*.

*Estrategia de gestión del conflicto de dominación.* En el Caso 2A, el municipio apoyó la política de tolerancia cero hacia las drogas por parte de la directora del establecimiento y en el Caso 2B, el municipio se sumó a la decisión de desvincular al personal poco idóneo. En el Caso 9, frente a un conflicto con la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), debido a la distribución de la carga horaria de un profesor, la directora le pidió renunciar a la UTP y el municipio aceptó su traslado a otro establecimiento.

En el Caso 3A, frente a la ausencia de un profesor para acompañar una salida a terreno, los apoderados pidieron realizarla sin el profesor a cargo del curso. La directora no permitió a los apoderados contravenir los protocolos existentes y reforzó los mecanismos y procedimientos ya existentes. En el Caso 12A, frente a la denuncia de un apoderado por discriminación hacia su hijo, la Superintendencia de Educación le dio la razón a la directora pues veló por el cumplimiento del protocolo existente.

En el Caso 7, la directora fue amenazada por un grupo de estudiantes. Frente a este incidente crítico, la directora denunció ante la comunidad escolar la amenaza recibida y señaló que no iba a ser intimidada. La estrategia de gestión del conflicto utilizada en este caso es la dominación, dado que se sancionó a los estudiantes que realizaron los rayados y se les exigió reparar la infraestructura dañada.

*Estrategia gestión del conflicto de complacencia.* En el Caso 4, la directora acató el acuerdo del Consejo de Profesores de suspender la actividad de graduación de los estudiantes, aun cuando no compartía esa decisión. La directora señaló que prevaleció su interés por dar una señal de unidad de la dirección y el cuerpo docente frente a alumnos y apoderados.

En el Caso 8, la directora logró disminuir el conflicto con los apoderados respecto a la demora en la construcción de nuevas dependencias del establecimiento. Para esto requirió al municipio definir plazos para el término de las obras y, luego, convenció a los apoderados de los beneficios a largo plazo que tendrán estas obras.

En el Caso 13 y el Caso 10, el municipio interfirió en el conflicto docente-director utilizando la estrategia de dominación. Frente a ello, ambos casos usaron la estrategia de complacencia. En el Caso 13, a requerimiento del municipio, la directora tuvo que disculparse con los docentes que sintieron amenazada su estabilidad laboral. En el Caso 10, el municipio rechazó la petición de despido de una profesora por parte de la directora y debió seguir en la planta de la escuela. En el Caso 11, el municipio tampoco otorgó autonomía a la directora para desvincular a una profesora.

*Estrategia de gestión del conflicto de integración.* En el Caso 1, el director fue agredido por un estudiante. El director involucró a todos los actores en la gestión del conflicto y señaló que más que el problema de él con el estudiante era el problema de toda la comunidad respecto a cómo

se gestiona el conflicto. Este incidente crítico se solucionó con el apoyo del municipio mediante un cambio en la estructura organizacional, y la creación del cargo de encargado de convivencia escolar. En este caso, el director mostró capacidad empática frente a lo que vivió la madre del estudiante agresor y la capacidad de regular las emociones propias y ajenas en beneficio de una mejor comprensión del conflicto.

En el Caso 3B, una apoderada acusó a una profesora de tratar mal a su hijo. La directora tuvo que hacer de mediadora porque la apoderada deseaba pegarle a la profesora. En esta mediación, logró que las partes entendieran la situación y buscaran una solución conjunta al problema y que integrara ambas perspectivas.

En el Caso 5, frente a los actos de vandalismo en la infraestructura del establecimiento por parte de los estudiantes, la directora asumió la responsabilidad de gestionar el conflicto y generó empatía entre las partes. Por un lado, decidió defender los derechos de los estudiantes frente a la orden de desalojo del establecimiento y, por otro, les hizo ver a los estudiantes lo que significan los destrozos y el esfuerzo que ponen los profesores para tratar de restaurar la infraestructura.

En el Caso 6, frente a la no participación de los profesores en un acto escolar, los alumnos señalaron al director que debía obligar a los docentes a participar. Sin embargo, el director optó por generar compromiso emocional en los docentes e integró tanto la perspectiva de los estudiantes como la de los docentes. En el Caso 12B, frente a la denuncia que una apoderada realizó ante la Superintendencia, instigada por un docente que no aceptaba el cambio de director, la nueva directora logró apoyos de los distintos actores y reconoció que debía atender más las preocupaciones de los docentes.

### *Aprendizaje organizacional*

*Aprendizaje organizacional de primer nivel o de ciclo simple.* El análisis muestra que en 11 de los 16 incidentes críticos reportados, se produjo un aprendizaje organizacional de primer nivel orientado a la corrección del error. En ocho de estos incidentes, la estrategia de resolución del conflicto legitimó la autoridad del director al detectar errores y corregirlos; y en tres de ellos, la autoridad del director fue deslegitimada por las acciones del jefe municipal de educación.

En los cinco incidentes críticos restantes, se produjo un aprendizaje organizacional de segundo nivel o de doble ciclo en que se cambiaron los supuestos con los que operaba la organización. En ellos se cuestionan los supuestos y las prácticas que generaron el conflicto y se produjo un aprendizaje más profundo de segundo nivel. En todos estos casos, la estrategia de gestión del conflicto utilizada fue la de integración. La resolución involucró articular los distintos intereses y se generó una solución nueva surgida a partir del diálogo entre todos los actores.

## **Discusión**

Los resultados del presente estudio muestran, por una parte, los tipos de conflictos que los directores enfrentan en las distintas dimensiones de los procesos de cambio en una organización escolar. Por otro, ejemplifican cómo el uso de distintas estrategias de resolución de conflictos terminan legitimando o no la autoridad de un nuevo director que llega al centro escolar. Estos resultados nos orientan respecto de las temáticas y competencias a abordar en los programas de formación inicial y continua de directores. Los resultados también muestran el rol clave del jefe

de educación comunal, es decir, la autoridad superior jerárquica del director escolar, en los procesos de legitimación de un nuevo director.

Los conflictos con los docentes, al menos durante el primer año, no tienen qué ver tanto con diferencias en las formas de abordar el currículo, sino más bien con tratar de generar las condiciones organizacionales mínimas para que se dé el trabajo docente. La conformación de equipos es otro aspecto que aparece como conflictivo y se encuentran dificultades tanto con el equipo del director anterior como con impedimentos externos para conformar un equipo propio.

Tres de los casos estaban relacionados con conflictos en las relaciones interpersonales entre distintos actores de la comunidad escolar. En todos los casos, las relaciones interpersonales están dañadas y el rol del director es restablecerlas y generar una base de confianza necesaria para el buen funcionamiento del centro educativo. Estos casos destacan la importancia de que en su formación, los futuros directores se preparen para mediar conflictos entre actores (Yamamoto, Gardiner & Tenuto, 2014).

Las dificultades con los agentes externos, principalmente el municipio con relación a la falta de autonomía en la gestión de recursos y en la toma de decisiones conllevan una deslegitimación del director frente a la comunidad escolar. Esta deslegitimación por parte del municipio o empleador hacen aún más difícil la validación en el rol del director y poder ejercer un liderazgo efectivo que permita impulsar cambios.

Si bien la importancia de abordar los propósitos y los objetivos organizacionales ha sido ampliamente destacada en la literatura (Anderson, 2010), en la muestra de participantes en este estudio se observó que durante el primer año de ejercicio del cargo esta dimensión organizacional no aparece como generadora de conflictos. Este resultado puede asociarse a que la gestión del director durante el primer año de ejercicio del cargo tiene qué ver con lo que se ha denominado la normalización de la escuela y la sistematización de procesos (Bogotch, 2011). Esto consiste en la instauración de sistemas que permitan regularizar el trabajo que se realiza y anticiparse al conflicto. Se observó que cuatro incidentes críticos tuvieron relación con cambios en los sistemas de recompensa y sanción, y tres incidentes críticos se relacionan con la ausencia o dificultad de aplicación de protocolos y procedimientos.

En dos de los casos estudiados, el incidente crítico muestra la importancia de saber atender a la dimensión estructura organizacional (Weisbord, 1976). Clarificar los roles y las responsabilidades asociadas a los distintos cargos en la estructura organizacional es una forma de evitar conflictos. En uno de nuestros casos, la agresión que sufrió un director se vio como una

oportunidad para repensar la estructura organizacional. En otro caso, sin embargo, la agresión al director solo se entiende como una oportunidad para castigar a los agresores, en vez de una oportunidad para mejorar la convivencia escolar.

Los resultados muestran que a raíz del incidente crítico y la gestión del mismo, se puede validar o no la figura del director. Esto, a su vez, permitiría generar o no cambios en las otras dimensiones del modelo propuesto por Weisbord (1976). En dos de los casos se produjo una legitimación del liderazgo y, por ende, una validación de la nueva figura del director; y en otros dos casos se produjo una deslegitimación. Estos diferentes resultados aparecen asociados al tipo de estrategia utilizada para resolver el conflicto.

En cuanto a las estrategias utilizadas en la gestión del conflicto, la más utilizada fue la de dominación. En todos estos casos, mediante esta estrategia, se legitimó la autoridad; sin embargo, el uso de esta estrategia no necesariamente legitima el liderazgo. La utilización de esta estrategia puede en el corto plazo resolver el problema, pero en el largo plazo puede no contribuir a una tarea clave del liderazgo que es generar un sentido de propósito compartido que integre los distintos intereses. A diferencia del rol administrativo, el liderazgo supone la integración de intereses y la construcción de un sentido compartido (Anderson, 2010). Así, es difícil pensar que este nuevo director pueda a futuro ejercer un verdadero liderazgo si su estrategia de resolución de conflicto ha sido exclusivamente la dominación. Es necesario aprender esta dimensión micropolítica del trabajo directivo en los programas de formación de directores.

Como estrategia de gestión del conflicto, la complacencia parece ser útil a la hora de legitimar la autoridad; sin embargo, esta estrategia no necesariamente supone una legitimación del liderazgo. De hecho, el análisis de los resultados muestra dos incidentes críticos en que se deslegitima la autoridad del director. Por tanto, a nuestro juicio, tanto la estrategia de complacencia como la de evitación del conflicto no necesariamente generan un aprendizaje más profundo en la organización (Rahim, 2002). Cabe destacar que la complacencia en estos casos se relaciona con cómo desde el municipio se interviene en el conflicto. En los casos estudiados, se observó que el municipio gestionó el conflicto utilizando la dominación.

Finalmente, en la mayoría de los casos, se produjo un aprendizaje de primer nivel centrado en la detección y corrección del error, lo que no cambia las actuales políticas y objetivos de la organización. Si bien es importante detectar y enmendar los errores, los incidentes críticos son una oportunidad para generar una reflexión conjunta que, a su vez, pueda generar un cambio organizacional de mayor alcance y

profundidad. Sin embargo, es posible que los directores noveles durante su primer año de ejercicio en el cargo, aún no logren generar las confianzas que permitan una reflexión más profunda.

En solo cinco casos se observó un aprendizaje de segundo nivel o de doble ciclo, que conlleva elaborar un nuevo conjunto de valores y normas que gobiernen la organización (Argyris & Schön, 1978). En todos estos casos de aprendizaje más profundo, la estrategia de gestión del conflicto utilizada fue la de integración. Esto posibilitó articular los distintos intereses involucrados en el conflicto y generó una solución nueva surgida a partir del diálogo entre todos los actores. Por tanto, parece que la estrategia más adecuada para gestionar el conflicto de cara a validarse y ejercer un rol de liderazgo es la de integración. Esta estrategia, sin embargo, requiere de condiciones personales y organizacionales que permitan generar confianza y diálogo entre todos los actores involucrados en el incidente crítico. Desarrollar competencias para generar confianza es otro aspecto relevante de abordar en los programas de formación de directores.

## Conclusiones

En Chile, siguiendo la tendencia en otras partes del mundo, desde el año 2005 la política pública ha ido generando diversos dispositivos para fortalecer el liderazgo escolar. La principal demanda que le hace la política al liderazgo escolar es la instalación de cambios que den sustento a procesos de mejoramiento continuo que eleven la calidad y equidad del sistema educativo (Fromm-Rihm, Olbrich-Guzmán & Volante-Beach, 2015). A partir de los resultados de este estudio se concluye que los directores desde que inician sus funciones enfrentan conflictos que los llevan a implementar cambios no planificados. Estos cambios tienden a centrarse en la corrección de errores (nivel de aprendizaje uno) y, con menor frecuencia, en cambios que resultan de un cuestionamiento a los supuestos y las prácticas que generaron el conflicto (nivel de aprendizaje dos).

La literatura de directores noveles nos permite hipotetizar que esta falta de planificación del cambio se puede deber a que su inexperiencia no les facilita anticipar los conflictos (Oplatka, 2012). Así, van introduciendo cambios en respuesta a temas emergentes, sin una perspectiva más estratégica de cambios en las distintas dimensiones organizacionales. Por otra parte, el foco en la corrección de errores puede explicarse por la insuficiente información con la que cuentan como personas que recién llegan a la escuela. Involucrarse en un cuestionamiento de los supuestos subyacentes a las prácticas que generan conflictos requiere una comprensión más cabal de la cultura organizacional.

Otra explicación complementaria proviene de la literatura de desarrollo y cambio organizacional que señala que los cambios organizacionales no son lineales, sino que emergen de la red de relaciones y procesos que se viven de forma cotidiana (Romero, Matamoros & Campo, 2013). Por ejemplo, quizás en la dirección anterior los apoderados se saltaban protocolos y esto no tenía consecuencias. No conociendo las relaciones de poder que han primado en la escuela en la relación dirección-apoderado, la instauración de un cambio se hace más difícil, si no hay una gradualidad mediada por conversaciones previas al respecto.

Para contrastar ambas hipótesis, serían necesarias futuras investigaciones que permitan comparar a directores noveles con directores experimentados respecto a cómo gestionan los incidentes críticos. Otro posible estudio es contrastar la gestión del conflicto de directores experimentados que ingresan a una nueva escuela con la gestión de pares que llevan varios

años en esa escuela. Quienes conocen y además han moldeado la red de relaciones que caracteriza la cultura de esa escuela, pueden estar menos abiertos a cuestionar supuestos.

Una segunda conclusión de este estudio es que durante el primer año de ejercicio del cargo, la estrategia de dominación parece más prevalente en la medida en que permitiría acrecentar la autoridad del nuevo director. La complacencia, por otra parte, aparece como una estrategia utilizada cuando el director tiene menos poder en relación con su empleador, como es el caso del municipio en las escuelas públicas de Chile, por ejemplo. La intervención del municipio en los conflictos que se generan en la escuela, merece mayor atención empírica para comprender su rol en el éxito o fracaso de los nuevos directores (Galdames, Montecinos, Campos, Ahumada & Leiva, 2018).

Los resultados del estudio sugieren que la integración de las distintas perspectivas de los actores involucrados en el conflicto parece ser más productiva para acrecentar el liderazgo, entendido como un proceso de influencia. Aprender a gestionar conflictos de manera que se potencie un aprendizaje organizacional más profundo es otra tarea para los programas de formación. Esta tarea aparece particularmente crucial en los procesos de inducción al cargo a través de estrategias, como la mentoría o el *coaching*, que potencian el aprendizaje situado en la resolución de problemas auténticos del desempeño laboral.

En cuanto a los aportes de este estudio, los resultados ayudan a comprender un tipo de cambio organizacional no planificado que emerge de los conflictos experimentados cotidianamente por los directores noveles. Otro aporte del estudio es comprender que los cambios en las organizaciones escolares suelen ser incrementales más que radicales. Un tercer aporte es la necesidad de atender a la gestión del conflicto y las consecuencias que esto tiene para legitimar o no la autoridad y el liderazgo del director que se integra a un centro escolar.

La principal limitante de este estudio es que el incidente crítico solamente se analiza desde la perspectiva del director y no de todos los actores involucrados en él. Una triangulación de los datos desde la perspectiva de los distintos actores posibilitaría una mejor comprensión del conflicto que experimenta el director novel. Para fomentar el aprendizaje a partir del incidente crítico es útil ponerse en el lugar de otros para cuestionar los propios supuestos.

Las futuras investigaciones sobre gestión del cambio organizacional que realizan los directores noveles podrían profundizar en el estudio de variables individuales, como el género del director y organizacionales, como la trayectoria de mejora de la escuela (Hallinger, Dongyu & Wang, 2016). Asimismo, sería interesante una aproximación a otras variables tales como la percepción de autoeficacia (Bellibas & Liu, 2017) y eficacia colectiva (López, Osorio, Gallegos & Cáceres, 2016) de directores noveles y experimentados respecto a los conflictos que enfrentan en la gestión del cambio organizacional. Todas estas variables han sido resaltadas por la literatura como relevantes a la hora de comprender el trabajo de liderazgo y dirección escolar.

## Agradecimientos

Investigación financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT Proyecto # 1140906 y la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT FB 0003.

## Sobre los autores

**Luis Andrés Ahumada-Figueroa** es profesor titular, jornada completa de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PUCV, Chile. Jefe del área de desarrollo de capacidades de liderazgo sistémico y aprendizaje en red Líderes Educativos. Investigador en áreas relacionadas con liderazgo, trabajo en redes y cambio organizacional.

**Carmen Lucía Montecinos-Sanhueza** es profesora titular, jornada completa de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PUCV, Chile. Directora del Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Ha desarrollado una línea de investigación sobre liderazgo pedagógico, aprendizaje y motivación de los docentes y estudios sobre autoevaluación institucional y políticas educativas.

**María Verónica Leiva-Guerrero** es profesora asociada, Jornada Completa de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PUCV, Chile. Directora de la *Revista Perspectiva Educativa*. Ha desarrollado una línea de investigación sobre aprendizaje y motivación de los docentes y políticas educativas.

**Fabián Andrés Campos-Vergara** es profesor de Historia. Candidato a Doctor de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PUCV, Chile. Secretario ejecutivo del Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Ha desarrollado una línea de investigación sobre liderazgo en escuelas vulnerables, formación de directivos y liderazgo escolar.

## Referencias

- Ahumada-Figueroa, L. (2001). *Teoría y cambio en las organizaciones: un acercamiento desde los modelos de aprendizaje organizacional*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Disponible en: [http://www.euv.cl/archivos\\_pdf/teoria\\_cambios.pdf](http://www.euv.cl/archivos_pdf/teoria_cambios.pdf)
- Al-Haddad, S. & Kotnour, T. (2015). Integrating the Organizational Change Literature: A Model for Successful Change. *Journal of Organizational Change Management*, 28 (2), 234-262. doi: 10.1108/JOCM-11-2013-0215. Disponible en: <http://www.cin.ufpe.br/~llfj/Emerald/Integrating%20the%20organizational%20change%20literature%20-%20a%20model%20for%20successful%20change.pdf>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Disponible en: <http://www.psico perspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.
- Bellibas, M. S. & Liu, Y. (2017). Multilevel Analysis of the Relationship between Principals' Perceived Practices of Instructional Leadership and Teachers' Self-Efficacy Perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55 (1), 49-69. doi: 10.1108/JEA-12-2015-0116
- Belschak-Jacobs, G.; Witteloostuijn, A. Van & Christe-Zeyse, J. (2013). A Theoretical Framework of Organizational Change. *Journal of Organizational Change Management*, 26 (5), 772-792. doi: 10.1108/JOCM-09-2012-0137. Disponible en: <https://repub.eur.nl/pub/76509/>
- Bogotch, I. E. (2011). The State of the Art: Leadership Training and Development: US Perspectives: Above and Beyond Recorded History. *School Leadership & Management*, 31 (2), 123-138. doi: 10.1080/13632434.2011.560662
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112.



Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>

- Boylan, M. (2016). Deepening System Leadership Teachers Leading from below. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (1), 57-72. doi: 10.1177/1741143213501314
- Bush, T. (2009). Leadership Development and School Improvement: Contemporary Issues in Leadership Development. *Educational Review*, 61 (4), 375-389. <https://doi.org/10.1080/00131910903403956>
- Bush, T. & Oduro, G. K. (2006). New Principals in Africa: Preparation, Induction and Practice. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 359-375. <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09578230610676587>
- Daiute, C. (2014). *Narrative Inquiry: A Dynamic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Denzin, N. (2001). The Reflexive Interview and a Performative Social Science. *Qualitative Research*, 1 (1), 23-46. doi: 10.1177/1468794101001002. Disponible en: <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/denzin.pdf>
- Dinham, S.; Anderson, M.; Caldwell, B. & Weldon, P. (2011). Breakthroughs in School Leadership Development in Australia. *School Leadership & Management*, 31 (2), 139-154. doi: 10.1080/13632434.2011.560602
- Donaldson, G. A. (2006). *Cultivating Leadership in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Fromm-Rihm, G.; Olbrich-Guzmán, I. & Volante-Beach, P. (2015). Fidelidad de la implementación de prácticas de liderazgo instruccional. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (15), 117-134. doi:10.11144/Javeriana.M7-15.FIPL. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/12293/pdf>
- Galdames, S.; Montecinos, C.; Campos, F.; Ahumada, L. & Leiva, V. (2018). Novice Principals in Chile Mobilizing Change for the First Time. Challenges and Opportunities Associated with a School's Readiness for Change. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (2), 318-338. doi.org/10.1177/1741143217707520
- García-Garduño, J. M.; Slater, C. L. & López-Gorosave, G. (2011). Beginning Elementary Principals around the World. *Management in Education*, 25 (3), 100-105. <https://doi.org/10.1177/0892020611403806>
- Gill, R. (2002). Change Management — or Change Leadership? *Journal of Change Management*, 3 (4), 307-318. doi: 10.1080/714023845
- Hallinger, P.; Dongyu, L. & Wang, W. C. (2016). Gender Differences in Instructional Leadership: A Meta-Analytic Review of Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale. *Educational Administration Quarterly*, 52 (4), 567-601. doi: 10.1177/0013161X16638430
- Lee, L. C. (2015). School Performance Trajectories and the Challenges for Principal Succession. *Journal of Educational Administration*, 53 (2), 262-286. doi: 10.1108/JEA-12-2012-0139
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and How it Influences Pupil Learning*. London: Department for Education and Skills, DfES. Disponible en: <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>
- Lenarduzzi, G. P. (2015). Critical Incident Effects on Principals: Using School Closure as the Context. *Educational Management Administration and Leadership*, 43 (2), 253-268. <https://doi.org/10.1177/1741143213513190>



- López, P.; Osorio, F.; Gallegos, V. & Cáceres, M. D. (2016). Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (18), 67-84. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.leec>. Disponible en: [http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18063/pdf\\_1](http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18063/pdf_1).
- Monereo, C. & Monte-Aneas, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Moos, L. (2011). Educating Danish School Leaders to Meet New Expectations? *School Leadership & Management*, 31 (2), 155-164. doi: 10.1080/13632434.2011.560600
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83. Disponible en: <https://rieo.ei.org/historico/documentos/rie55a02.pdf>
- Nail-Kröyer, Ó. (2013). *Análisis de incidentes críticos de aula: una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Santiago: RIL Editores.
- Nail-Kröyer, Ó.; Gajardo-Aguayo, J. & Muñoz-Reyes, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11 (2), 56-76. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/204/211>
- Núñez, I.; Weinstein, J. & Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 53-81. DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-117
- Oplatka, I. (2012). Towards a Conceptualization of the Early Career Stage of Principals: Current Research, Idiosyncrasies and Future Directions. *International Journal of Leadership in Education*, 15 (2), 129-151. doi: 10.1080/13603124.2011.640943
- Parkay, F. W.; Currie G. D. & Rhodes J. W. (1992). Professional Socialization: A Longitudinal Study of First-Time High School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 28 (1), 43-75.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206-235. Disponible en: [http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books\\_5629\\_0.pdf](http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_5629_0.pdf)
- Romero, J.; Matamoros, S. & Campo, C. A. (2013). Sobre el cambio organizacional. Una revisión bibliográfica. *Innovar*, 23 (50), 35-52. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/818/81828692004.pdf>
- Simon, C. A. (2015). Are Two Heads Better Than One? System School Leadership Explained and Critiqued. *School Leadership & Management*, 35 (5), 544-558. doi: 10.1080/13632434.2015.1107035
- Spillane, J. P. & Lee, L. C. (2014). Novice School Principals' Sense of Ultimate Responsibility: Problems of Practice in Transitioning to the Principal's Office. *Educational Administration Quarterly*, 50 (3), 431-446.
- Stake, R. E. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.
- Sullivan, T. (2013). School-Site Strategy for Distributing Leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 12 (3), 181-199. doi: 10.1080/15700763.2013.834061
- Townsend, T. (2011). Changing Times: New Issues for School Leaders. *School Leadership & Management*, 31 (2), 91-92.
- Tripp, D. (2012). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. New York: Routledge.
- Weinstein, J.; Cuéllar, C.; Hernández, M. & Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad*

en la Educación, 44, 12-45. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n44/art02.pdf>

Weisbord, M. R. (1976). Organizational Diagnosis: Six Places to Look for Trouble With or Without a Theory. *Group & Organization Studies*, 1 (4), 430-447. <https://doi.org/10.1177/105960117600100405>

Yamamoto, J. K.; Gardiner, M. E. & Tenuto, P. L. (2014). Emotion in Leadership: Secondary School Administrators' Perceptions of Critical Incidents. *Educational Management Administration and Leadership*, 42 (2), 165-183. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.855.8979&rep=rep1&type=pdf>