

Desarrollo y Validación de una Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos

Luis Ahumada Figueroa^{1,2}
Carmen Montecinos Sanhueza
Vicente Sisto Campos

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile

Compendio

El artículo describe la construcción y validación de una escala para evaluar el funcionamiento del equipo directivo en los centros educativos. En la fase de construcción de la escala la muestra fue de 20 directivos. En la fase de validación y análisis de la estructura factorial de la escala, la muestra fue de 135 directivos pertenecientes a 53 establecimientos educacionales de enseñanza básica y secundaria de la Quinta Región – Chile. Se encontraron cuatro factores que explican conjuntamente el funcionamiento del equipo directivo: confianza; sentido; eficiencia y eficacia; ineficacia organizacional. Se discute sobre la importancia de estos factores en la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad para el mejoramiento de la gestión escolar.

Palabras clave: Equipos directivos; aseguramiento de la calidad; gestión escolar; mejoramiento escolar.

Development and Validation of a Scale to Assess the Functioning of School Leadership Teams

Abstract

This paper describes the development and validation of a scale that purports to assess school leadership teams' functioning. For the development phase, data were collected from 20 school principals. To determine construct validity, the scale was administered to 153 school professionals working in 53 public schools from the V Region in Chile. Reliability index was 0.982, with a four factor structure. These include: trust, meaning, efficiency and efficacy, and organizational inefficacy. The discussion centers on the importance of these factors for the implementation of a quality assurance system for school improvement.

Keywords: Leadership teams; quality assurance; school management; school improvement.

El sistema de educación chileno ha experimentado cambios importantes en los últimos años que implican enormes desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje en los establecimientos educacionales. En este contexto, el Ministerio de Educación Chileno (Mineduc) ha señalado que los establecimientos educacionales deben desarrollar la capacidad de adaptarse a los cambios, mejorar y responder a las necesidades de la comunidad, y contar con la capacidad para comprometerse en un aprendizaje continuo como organización (Mineduc, 1999).

En Chile estos cambios se han traducido en una creciente preocupación por mejorar la gestión en los establecimientos educacionales. Específicamente, se ha impulsado la conformación de un equipo directivo capaz de gestionar cada una de las siguientes áreas:

Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos, Gestión del Clima Organizacional y Convivencia Escolar. Estas áreas se han fijado como funciones prioritarias del equipo directivo y se insertan en un Marco para la Buena Dirección de los establecimientos educacionales (Mineduc, 2005).

Complementario a este Marco para la Buena Dirección, desde el año 2003, el Ministerio de Educación Chileno ha generado un Modelo de Calidad para la Gestión Escolar, que permite a los establecimientos educacionales identificar los procesos claves que deberían impulsar y mejorar para obtener mejoramiento en sus resultados (Mineduc, 2005). A partir de este modelo se ha puesto en marcha el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACG)*. Los establecimientos educacionales que se incorporan a este sistema, desarrollan un proceso interno que incluye cuatro fases: autoevaluación institucional, panel de evaluación externa, plan de mejoramiento y cuenta pública.

El objetivo que se busca con la implementación de los sistemas aseguramiento de la calidad, es desarrollar

¹ Dirección: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología, Avenida Brasil, 2950, Valparaíso, Chile. E-mail: lahumada@ucv.cl

² Investigación financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Proyecto Fondecyt: 1060444).

una cultura de autoevaluación que facilite el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, lo cual se manifestaría en más y mejores aprendizajes en los alumnos (Gaziel, Warnet & Cantón, 2000). Para el logro de este objetivo se plantea como necesaria la existencia de un equipo directivo capaz de generar un clima que favorezca el aprendizaje organizacional y un compromiso con el proyecto educativo por parte de todos los actores del sistema educativo (Fullan, 1999; Mulford, Silins & Leithwood, 2004).

En este contexto de gestión escolar es fundamental la labor del equipo directivo en la implementación de una cultura orientada hacia la calidad (Cano, 2003; Gaziel et al., 2000). Ello es posible en la medida que el equipo directivo, en conjunto con los distintos actores de la comunidad educativa, desarrollen una cultura organizacional que permita una evaluación de los procesos y resultados educativos de manera integrada (van der Westhuizen, Mosoge, Swanepoel & Coetsee, 2005), mediante la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (Casanova, 2004; González, 2004).

Mulford y Silins (2003) han investigado en establecimientos educacionales de Australia la importancia del aprendizaje organizacional y del trabajo colaborativo entre los distintos agentes que componen la organización (estudiantes, profesores, padres, comunidad.) teniendo estas variables un impacto positivo en el liderazgo que ejercen los profesores y en los resultados alcanzados por los alumnos (Silins & Mulford, 2004). Estos estudios, si bien nos ayudan a comprender mejor el contexto de las organizaciones escolares, no investigan el impacto que tiene en estas variables la instauración de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.

En Chile, se ha investigado la percepción de directivos y docentes sobre el proceso de autoevaluación, que forma parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Navarro & Jiménez, 2005; Soto, 2006). Las conclusiones de estas investigaciones señalan que los procesos de autoevaluación pueden fomentar una cultura de evaluación y mejoramiento continuo, siempre y cuando el equipo directivo perciba el proceso de autoevaluación como una instancia de reflexión y participación de los docentes. Los resultados revelan, sin embargo, que la mayoría de los directivos consideran esta instancia como una actividad administrativa e instrumental y no como una oportunidad de reflexión y mejora.

Se debe tener presente que en Chile los equipos directivos surgen, dentro de las políticas educativas, como una forma de organización que pueda favorecer la descentralización y la autonomía de los centros educativos. En este contexto se espera que el Director en conjunto con su equipo directivo, cumpla un rol ad-

ministrativo en donde gestione eficientemente los recursos asignados y, al mismo tiempo, un liderazgo pedagógico que esté centrado en el aprendizaje de los alumnos y alumnas del establecimiento.

El estudio de los equipos directivos en establecimientos educacionales y la forma de evaluar su funcionamiento ha sido escaso. En general, los estudios se han centrado en el rol del director y el análisis de su estilo de liderazgo (Moye, Henkin & Egley, 2005; Pascual, Villa & Auzmendi, 2006), o bien, en el tipo de autonomía que debe tener el director en la toma de decisiones (Ouchi, 2006).

La clasificación de los equipos de trabajo y las dimensiones que dan cuenta de su funcionamiento ha sido un tema recurrente de la investigación (Devine, 2002). Park, Henkin y Egley (2005), por ejemplo, han estudiado la relación entre el trabajo en equipo por parte de los profesores, la confianza y el compromiso organizacional. Los resultados de esta investigación demuestran que el trabajo en equipo predice el nivel de confianza y compromiso organizacional, siendo entre otras variables importantes la orientación hacia el equipo, la coordinación entre los miembros, el liderazgo y la retroalimentación.

Los objetivos de esta investigación fueron: (a) construir una escala para evaluar el funcionamiento de los equipos directivos en los establecimientos educacionales; (b) analizar empíricamente la capacidad de discriminación de los reactivos de la escala; (c) analizar la consistencia interna de los reactivos de la escala; (d) explorar la estructura factorial de la escala; y, (f) reflexionar en torno a la importancia de los factores encontrados en la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar.

Método

Participantes

En la primera fase de construcción de la escala la muestra fue de 20 directores de Establecimientos Educacionales que participaban de un programa de Diplomado en Liderazgo y Desarrollo de Organizaciones Escolares. La mayoría pertenecía al género femenino (60%) con un promedio de antigüedad en el cargo de 10 años y una desviación estándar de 8.27. El tamaño promedio de los establecimientos educacionales era de 500 estudiantes, siendo el mínimo de 200 y el máximo de 1.500 estudiantes. De estos 20 establecimientos estudiados inicialmente, 10 eran de enseñanza básica y 10 de enseñanza secundaria.

En la segunda fase de validación y análisis de las características psicométricas del instrumento así como de la estructura factorial del mismo, la muestra fue de 135 directivos (miembros del equipo directivo) pertenecientes a 53 establecimientos educacionales de

enseñanza básica y secundaria de la Quinta Región – Chile. Esta nueva muestra fue obtenida a partir de los 53 establecimientos que se incorporaron durante el año 2006 al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACG) implementado por el Ministerio de Educación Chileno.

Instrumentos

Para cumplir con los objetivos estipulados en esta investigación en la primera fase de construcción se utilizaron dos instrumentos: una Hoja de Datos Demográficos y una pregunta abierta en donde debían señalar aquellos aspectos que favorecían o entorpecían el funcionamiento del equipo directivo. Posteriormente, se conformaron cuatro grupos de cinco directores cada grupo, en donde se analizó el trabajo desarrollado de forma individual. Este trabajo fue registrado y transcrito, realizándose un análisis de contenido del mismo.

A partir de lo registrado en ambos trabajos (individual y grupal) se construyó un instrumento preliminar el cual fue aplicado a este grupo piloto, en dicha aplicación se revisaron aspectos de contenido y redacción de los reactivos que conforman la escala. Estos aspectos fueron revisados también por tres jueces expertos, eliminándose o modificándose aquellos reactivos que resultaron ser confusos. El criterio de aprobación de los reactivos correspondió a un mínimo de dos aprobaciones por parte de los jueces, siendo ideal que fuera unánime.

La versión definitiva de la escala quedó compuesta por los veinticinco reactivos (ver Tabla 1). Todos los reactivos fueron redactados utilizando aseveraciones positivas, salvo los reactivos 16 y 17 que requieren de una corrección invertida.

El formato de respuesta de las escalas fue tipo Likert, con cuatro alternativas de respuesta: (a) nunca o casi nunca; (b) a veces; (c) muchas veces; (d) siempre o casi siempre.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó en las instancias formales de capacitación de los grupos anteriormente señalados. A los participantes se les explicó los objetivos de la investigación y el carácter voluntario de su participación. Se les garantizó asimismo la confidencialidad de los datos recogidos, los beneficios y riesgos de la investigación y su derecho a abandonar el estudio en cualquier momento. En esta instancia los investigadores aclararon verbalmente las dudas comprometiéndose a una devolución global de los resultados una vez realizado el estudio. Obtenido el consentimiento por parte de los participantes se procedió a la aplicación de los instrumentos anteriormente descritos. Una vez completados los instrumentos se

recogieron e identificaron con un código asignado por los investigadores.

Resultados

Análisis de los Reactivos y de la Confiabilidad de la Escala

El primero de los análisis que se realizó de los datos, fue un análisis de los reactivos y de la confiabilidad de la escala. En el análisis de los reactivos se realizaron una serie de estadísticos. Para realizar una estimación del coeficiente de discriminación o validez de los reactivos, se analizó la correlación entre la puntuación del reactivo y la puntuación de la escala calculada a partir de los otros reactivos, y el coeficiente Alfa de Cronbach si se eliminara un reactivo. Como criterio de eliminación de reactivos se utilizó una puntuación por debajo de .30 en la correlación entre la puntuación del reactivo y la puntuación de la escala. Este criterio se siguió teniendo en consideración el tamaño de la muestra y la correlación parcial encontrada.

En el estudio de la confiabilidad el programa *Reliability* nos permite estimarla mediante el método de consistencia interna, para lo cual utilizamos el coeficiente alfa de Cronbach, y el método de dos mitades, para lo cual utilizamos el coeficiente de Spearman-Brown y el modelo de Guttman (coeficiente conocido como “límites inferiores”). También se calculó, mediante el programa *Reliability*, la confiabilidad por el método de la varianza.

Los resultados reflejaron unos índices de discriminación que fluctuaron de .30 a .62, con un promedio de .40 para los 25 reactivos. Bisquerra (1989) recomienda la selección de los reactivos que presenten índices de discriminación de .30 o más, ya que esto aseguraría que los reactivos discriminan efectivamente en la medición del constructo investigado. Los 25 reactivos seleccionados puntaron por sobre .25, cumpliendo pues el criterio de inclusión.

Para determinar el índice de confiabilidad de la escala, los 25 reactivos que constituyen la escala definitiva fueron sometidos a un análisis de consistencia interna. Para ello se utilizaron las técnicas Alfa de Cronbach y la división en mitades de Spearman-Brown. Los resultados mostraron un coeficiente Alfa de .928 y de .902 para la prueba Spearman-Brown.

Análisis de la Estructura Factorial de la Escala

Seguidamente, una vez comprobada la fiabilidad y validez del cuestionario, se procedió a un análisis factorial de cada la escala. Se pretende con esto contrastar la estructura factorial de la escala con el fin de identificar aquellos factores que inciden en el funcionamiento del equipo directivo de los centros educativos.

Para explorar la estructura factorial de la escala se realizó un análisis factorial con los 25 reactivos que componen la escala. La matriz de puntuaciones obtenidas a partir de la aplicación de la escala fue sometida a un análisis factorial exploratorio. Para la extracción de factores se utilizó el método de componentes principales, como método de rotación de la matriz factorial se utilizó la técnica de rotación ortogonal *Varimax*. Se escogió este método dado que tiende a maximizar la varianza de los factores y a minimizar el número de variables que tienen saturaciones altas en un factor. De ello resulta una mayor facilidad de interpretación de los resultados. El criterio seguido para determinar el número de factores a conservar fue el criterio o regla de Kaiser, consistente en conservar solamente aquellos factores o componentes principales cuyos valores propios (*eigenvalues*), son mayores que la unidad (Bisquerra, 1989) y aquellos factores cuya varianza explicada fuera mayor a 5%. Los criterios que se siguieron para la inclusión de un reactivo en un factor

de cara a la mejor interpretabilidad de los mismos fueron: (a) que los reactivos saturasen por encima de .40 en el factor correspondiente; y, (b) si en algún caso un reactivo satura en más de un factor se incluye en aquél en que la saturación es mayor, en caso de ser similares las saturaciones, se opta por incluir al reactivo en aquel factor que más estrechamente esté vinculado al significado de éste.

Los resultados mostraron una estructura factorial de la escala de cuatro factores con valores *Eigen* mayores que uno. Estos cuatro factores explican conjuntamente un 59,17% de la varianza total de los datos originales. El primero de los factores es el que mayor porcentaje de la varianza explica, concretamente un 41,22%, el segundo factor el 6,37%, el tercer factor explica el 6,19% y el cuarto factor el 5,37%. Este primer factor es el que aglutina al mayor número de reactivos (10), mientras que el segundo aglutina a 6 reactivos, el tercero a 7 y el cuarto a 4 reactivos. La Tabla 1 muestra la matriz de factores extraídos por rotación *varimax* y cargas factoriales de los ítems de cada factor.

Tabla 1

Matriz de Factores Extraídos por Rotación Varimax y Cargas Factoriales de los Ítems

Ítem	F1	F2	F3	F4
1 En este equipo las personas se sienten muy a gusto de trabajar juntas	,717	,081	,318	-,031
2 Se aprende de los errores cometidos	,480	-,103	,494	,136
3 Los miembros de este equipo se apoyan mutuamente con fuerza	,708	,190	,339	-,013
4 Cada uno tiene una gran satisfacción por el trabajo que realiza	,462	,318	,201	,213
5 Los miembros comunican todo lo que piensan aun en momentos difíciles	,656	,109	,379	-,082
6 Al hacer una crítica se tiene cuidado de no herir al otro	,726	,203	-,061	-,029
7 Hay un clima de escucha en el equipo directivo	,661	,259	,224	-,061
8 Los miembros del equipo son honestos y veraces	,620	,392	,316	,019
9 Cada miembro es capaz de proteger y dar la cara por el otro	,730	,402	,063	-,086
10 Existe buena voluntad para compartir y escuchar libremente las ideas	,774	,271	,169	,043
11 Existe capacidad para manejar situaciones difíciles	,347	,720	,017	,095
12 Se utilizan conocimientos y habilidades técnicas para llevar a cabo la gestión	,325	,676	,232	-,033
13 Los miembros se sienten identificados con el equipo	,632	,456	,322	-,016
14 El equipo sabe conseguir recursos escasos y valiosos	,095	,595	,235	-,071
15 Las acciones relevantes del equipo han sido planificadas	,104	,513	,521	,022
16 El equipo se ve sobrepasado por un exceso de exigencias externas	-,050	,051	,008	,803
17 El equipo se dedica a resolver problemas emergentes	-,032	-,173	-,092	,775
18 Los miembros del equipo tienen claridad en las metas y objetivos	,401	,406	,356	-,152
19 Hay coordinación y delegación en la realización de las tareas	,477	,374	,437	-,140
20 Los miembros del equipo realizan las tareas con eficacia	,319	,615	,246	-,140
21 Los miembros del equipo utilizan eficientemente los recursos	,179	,704	,105	-,029
22 Los miembros del equipo logran los objetivos propuestos	,195	,396	,446	,349
23 En las reuniones se evalúa y mejora las formas de hacer las cosas	,154	,275	,676	,065
24 El equipo desarrolla nuevas ideas que pone en práctica	,274	,160	,746	-,121
25 El equipo conversa en torno a la visión de futuro y la forma de alcanzarla	,307	,288	,712	-,143

El contenido e interpretación de los factores que se observan en la Tabla 1 puede resumirse de la siguiente manera: El factor 1 fue denominado “confianza”. En este factor las personas que conforman el equipo se sienten muy a gusto de trabajar juntas, se apoyan mutuamente con fuerza y tiene una gran satisfacción por el trabajo que realizan. Los miembros del equipo comunican todo lo que piensan aun en momentos difíciles siendo cada miembro capaz de proteger y dar la cara por el otro. Existe buena voluntad para compartir y escuchar libremente las ideas existiendo una identificación con el equipo. Hemos denominado a este factor con el nombre de confianza dado que coincide con aspectos que han sido abordados en otras investigaciones y que resultan fundamentales para el funcionamiento del equipo y la organización (Ramo, 2004; Yáñez, Pérez, Díaz & Neira, 2005).

El factor 2 fue designado como “eficiencia y eficacia organizacional”. Este factor aglutina a una serie de reactivos que implican tanto competencias técnicas como relacionales. Por un lado, existe capacidad para manejar situaciones difíciles y, por otro, se utilizan conocimientos y habilidades técnicas para llevar a cabo la gestión. El equipo sabe conseguir recursos escasos y valiosos, utilizando estos recursos de manera eficiente. Finalmente, aparece en este factor que los miembros del equipo tienen claridad en las metas y objetivos que se proponen lograr.

El estudio de la eficiencia y eficacia en establecimientos educacionales ha sido materia de investigación y análisis de diversos estudios (Fernández-Ríos & Sánchez, 1997). Sin embargo, la eficiencia y eficacia de los equipos directivos de dichos establecimientos aparece aquí como un factor específico a investigar. Llama la atención que ambos aspectos, eficiencia y eficacia, aparezcan agrupados en un mismo factor.

El factor 3 recibió la denominación de “sentido”. Los reactivos que aglutinan en este factor nos señalan que en el equipo se aprende de los errores cometidos y que las acciones relevantes del equipo han sido planificadas con antelación. Hay coordinación y delegación en la realización de las tareas y los miembros del equipo logran los objetivos propuestos. En las reuniones del equipo directivo se evalúa y mejora las formas de hacer las cosas y se desarrollan nuevas ideas que el equipo pone en práctica. En este factor se señala que el equipo conversa en torno a la visión de futuro y la forma de alcanzarla.

Como puede apreciarse, en este factor aparecen aspectos relacionados con la construcción de sentido y el proceso de organizarse (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005) y también, aspectos propios del aprendizaje organizacional y la mejora continua (Argyris & Schön, 1978).

El factor 4 fue denominado “ineficacia”. Sin embargo, se debe tener precaución a la hora de considerar este

factor dado que sólo dos ítems tuvieron saturaciones altas en él, explicando un 5.37% de la varianza. En este factor los reactivos dan cuenta de un equipo directivo que se ve sobrepasado por un exceso de exigencias externas, o bien, un equipo directivo que se dedica principalmente a resolver problemas emergentes. Hemos denominado a este factor como de ineficacia dado que este factor se correlaciona negativamente con el resto de los factores (ver Tabla 2), aunque estas correlaciones no llegan a ser significativas.

El estudio de la ineficacia organizacional ha sido propuesto por Cameron (1984) ante la dificultad de consensuar criterios de eficacia organizacional. Para este autor, se deben analizar los criterios de ineficacia organizacional, centrándose en los problemas y fallos de la organización, debido a que estos criterios son más fáciles de evaluar y, por tanto, de lograr un acuerdo entre los investigadores. En nuestro caso aparecen estos dos aspectos de ineficacia que claramente entorpecen el trabajo del equipo directivo, sin embargo, desde un punto de vista teórico cabe preguntarse si la eficacia y la ineficacia son efectivamente dos factores independientes tal y como lo plantea Cameron.

En la Tabla 2 se puede apreciar el coeficiente de correlación de Pearson entre los factores. Se puede observar una correlación significativa ($p < .01$) entre el Factor 1 denominado Confianza y el Factor 2 denominado Eficiencia y Eficacia (.8358), también se observa una correlación significativa ($p < .01$) entre el Factor 1 y el Factor 3 denominado Sentido (.7844). La correlación entre el Factor 2 y el Factor 3 también resulta significativa ($p < .01$) teniendo un valor de .7293. Las correlaciones de estos factores con el Factor 4 denominado ineficacia no resultaron ser significativas ($p > .05$).

En resumen, los resultados del análisis factorial dan cuenta de cuatro factores o dimensiones que resultan útiles para evaluar el buen o mal funcionamiento del equipo directivo. El cuarto factor denominado “ineficacia” es el que cuanta con un menor número de ítems y explica el menor porcentaje de la varianza por lo que debe ser revisado. De los factores encontrados resalta el papel que juega la confianza entre los miembros equipo lo que permite una identificación con el equipo y una satisfacción por el trabajo realizado. Este Factor es el que explica el mayor porcentaje de la varianza.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian que la escala para evaluar el funcionamiento del equipo directivo de los centros educativos que aquí presentamos cuenta con las propiedades psicométricas apropiadas para la medición de este constructo. Se obtuvieron buenos indicadores de validez interna,

Tabla 2

Media, Desviación Estándar y Coeficientes de Correlación entre Factores

Variable	M	SD	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Confianza	30.56	6.21	1.0000			
Eficiencia y eficacia	18.87	2.98	.8358**	1.0000		
Sentido	17.95	3.03	.7844**	.7293**	1.0000	
Ineficacia	3.5	1.24	-.1463	-.0791	-.0488	1.0000

Nota. *La correlación (Pearson) es significativa al nivel $p < .05$; **La correlación (Pearson) es significativa al nivel $p < .01$.

presentado una estructura factorial de cuatro factores en donde los reactivos saturan claramente para cada uno de los factores encontrados. En cuanto a la confiabilidad teniendo en consideración los criterios aportados por Bisquerra (1989) esta puede considerarse alta (.928).

En esta investigación se esperaba poder identificar aquellos factores que inciden en el funcionamiento del equipo directivo de los centros educativos. Se encontraron cuatro factores que explican conjuntamente el funcionamiento del equipo directivo: confianza; sentido; eficiencia y eficacia; ineficacia.

El tema de la confianza en el ámbito organizacional ha sido investigado por diversos autores (Coletti, Sedatole & Towry, 2005; Ramo, 2004; Searle & Ball, 2004). En un contexto de estudiantes universitarios, Yáñez (2004) estudia la confianza de estos en sus profesores y el impacto de esta confianza en la identificación de los estudiantes con la organización, encontrando una relación positiva y significativa entre confianza e identificación organizacional. Moye et al. (2005) investigaron la confianza de los profesores hacia el director del establecimiento y el impacto de esto en las relaciones interpersonales entre ambos. Los resultados apuntan que los profesores que perciben un mayor empoderamiento (*empowerment*) en su contexto laboral y autonomía en el desarrollo de sus trabajos, tienen mayores niveles de confianza interpersonal con los directores. Park et al. (2005) encontraron que un trabajo en equipo por parte de los profesores tiene un efecto en el compromiso con el equipo y con el colegio incrementándose el nivel de confianza interpersonal.

En relación a la importancia de este factor en la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad en la gestión escolar, estimamos que uno de los roles claves del equipo directivo es generar confianza entre ellos y los distintos actores de la comunidad educativa, de manera que el proceso de autoevaluación sirva realmente como una instancia de aprendizaje. Por otro lado, en la relación que el equipo directivo establece con el panel externo, cuyo rol es validar la

autoevaluación realizada en el establecimiento, es fundamental que se tenga confianza en las competencias técnicas de este panel así como en su imparcialidad a la hora de realizar las observaciones.

El segundo factor encontrado que permite evaluar el funcionamiento del equipo directivo hace referencia a la eficiencia y eficacia. Apareciendo aquí algunas competencias técnicas que tienen que tener los miembros de equipo directivo y otras competencias de carácter relacional necesarias para el logro de los objetivos planteados.

El estudio de las competencias laborales, pretende descubrir cuáles son las habilidades, conocimientos o aptitudes, demostrables, que llevan al logro exitoso de los objetivos de la organización (Fernández, 2005; Rubio, Bustillo & Mamolar, 2002).

Para Rubio et al. (2002) las competencias se pueden agrupar en cinco dominios, que coinciden con las habilidades directivas sugeridas por Gosling y Mintzberg (2003), a saber: dominio de uno mismo; dominio de las relaciones con los demás; dominio del trabajo, actividades y tareas; dominio del entorno y dominio de la gestión (coordinación, *empowerment*, desarrollo de personas, liderazgo, planificación, organización).

El que exista capacidad para manejar situaciones difíciles y que se cuente con los conocimientos y habilidades técnicas para llevar a cabo la gestión son aspectos importantes de un buen funcionamiento del equipo directivo. Por otro lado, la claridad en los objetivos y metas que se propone alcanzar el equipo directivo ha sido otro de los elementos que se mencionado como relevantes par caracterizar su buen funcionamiento (Hayes, 2002; Voulalas & Sharpe, 2005).

La obtención y uso eficiente de los recursos es otro de los desafíos para lograr una buena gestión en los establecimientos educacionales. El implementar un sistema de aseguramiento de la calidad en la gestión escolar, implica para el equipo directivo priorizar y a usar eficientemente los recursos, incluido el recurso tiempo (Casanova, 2004). Por otra parte, el equipo directivo juega un rol importante en lograr que los distintos agentes organizacionales se sientan identificados con la

organización y con el proyecto educativo que la sustenta. La capacidad de articular un proyecto educativo entre los distintos agentes de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, padres, comunidad, etc.) ha sido mencionada como una de las competencias centrales del equipo directivo (Mulford et al., 2004).

El tercer factor que hemos denominado sentido se relaciona con estas competencias y ayuda a entender el rol del equipo directivo en la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad. El concepto de sentido hace referencia a que por medio del lenguaje se generan unos significados que son transmitidos y aceptados como válidos en el quehacer de la organización escolar (Rodríguez, 1998). Estos significados interactúan constantemente con el contexto y guían en gran parte la conducta de los individuos dentro de la organización, determinando su identidad y los temas relevantes de conversación (Elsbach, Barr & Hargadon, 2005). El sentido, desde esta perspectiva, no es algo dado sino muy por el contrario algo constantemente construido y reconstruido al interior del equipo directivo del establecimiento educacional. Lo importante aquí es no solo saber quienes somos y cual es nuestra historia, sino también que estamos haciendo y por qué lo estamos haciendo (Carlsen, 2006), siendo los aspectos emocionales claves para comprender las decisiones y acciones que emprende el equipo directivo (Weick et al., 2005).

La implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar no esta ajena a este aspecto emocional que condiciona el éxito o fracaso del mismo. García-Prieto, Bellard y Schneider (2003) señalan que las emociones en los equipos ocurren cuando los miembros del equipo son confrontados con tópicos de relevancia individual y colectiva. El propósito común que emprenda un equipo directivo debe estar basado en un análisis periódico del entorno interno y externo a la organización; pero además, debe estar basado en un análisis de sus propias competencias de manera que las metas no solo sean claras sino que además sean alcanzables. Parece pues relevante indagar en torno al sentido que se le atribuye por parte del equipo directivo a la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (Weick et al., 2005).

El cuarto factor que hemos denominado ineficacia es característico de aquellos equipos directivos que tienen dificultades para priorizar sus actividades y mantener una línea coherente con su proyecto educativo. Fernández-Ríos y Sánchez (1997) indican que en la evaluación de la eficacia se han de utilizar criterios a corto plazo (producción, eficiencia y satisfacción), a medio plazo (adaptación y progreso) y a largo plazo (supervivencia, efectividad).

En el caso de los establecimientos educacionales, el problema está en determinar cuáles son los criterios de

evaluación de la eficacia y cuales son los grupos influyentes dentro del establecimiento (estudiantes, profesores, equipo directivo, etc.) y fuera de este (padres, Ministerio de Educación, etc.) que inciden en la fijación de dichos criterios (Casanova, 2004). Estos criterios de eficacia deben dar cuenta de los valores que gobiernan la organización y del contexto en la que esta se encuentra. Cano (2003) señala en este sentido que los establecimientos educacionales cumple un rol social deben ser evaluados por dicho rol.

Entre los resultados encontrados, aparece este cuarto factor denominado ineficacia en donde el equipo directivo se ve sobrepasado por un exceso de exigencias externas, o bien, por tener constantemente que resolver problemas emergentes. Ambos aspectos, dan cuenta de una falta de planificación e incapacidad de generar respuestas de anticipación a los problemas que puedan emerger. Pensamos que la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad por parte del equipo directivo puede ayudar a tener un mayor control de los procesos y a mejorar paulatinamente estos aspectos.

El aprendizaje individual, grupal y organizacional se ubicarían en un continuo en donde la evaluación y mejora de cada uno de ellos produciría un incremento en los resultados tanto de los alumnos como de la organización en su conjunto (Cantón, 2004).

Limitaciones y Recomendaciones Futuras

Las principales limitaciones de este estudio tienen que ver tanto con la muestra utilizada como con la posibilidad de realizar una validación externa de la escala que aquí presentamos. En primer lugar, la muestra utilizada no puede considerarse representativa del universo de establecimientos educacionales chilenos dado que, a pesar de la diversidad de establecimientos que componen la muestra, estos solo pertenecen a establecimientos de la Quinta Región de Chile. En este sentido sugerimos para futuras investigaciones una representación de otras regiones del país. Por otro lado, sugerimos aumentar el tamaño de la muestra con el fin de realizar un estudio confirmatorio tanto de las propiedades psicométricas del instrumento como de los factores encontrados. Recomendamos asimismo la realización de un estudio longitudinal del instrumento que permita examinar la consistencia temporal del mismo. La validez externa de la escala puede ser investigada contrastando los resultados obtenidos en la escala por el equipo directivo con aquellos resultados obtenidos en las distintas dimensiones evaluadas en el proceso de autoevaluación del sistema de aseguramiento de la calidad.

A pesar de lo anterior, consideramos valiosa esta investigación dado que aporta un instrumento para evaluar el funcionamiento de los equipos directivos en

establecimientos educacionales y da luces respecto a cuatro dimensiones que permiten caracterizar su funcionamiento. En la actualidad nos encontramos realizando un estudio longitudinal y un estudio cualitativo que permitirá ahondar en los resultados aquí expuestos.

Referencias

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Bisquerra, A. R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Barcelona, España: PPU.
- Cameron, K. (1984). The effectiveness of ineffectiveness. *Research in Organizational Behavior*, 6, 235-285.
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid, España: La Muralla.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga, España: Aljibe.
- Carlsen, A. (2006). Organizational becoming as dialogic imagination of practice: The case of the Indomitable Gauls. *Organization Science*, 17(1), 132-149.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid, España: La Muralla.
- Coletti, A., Sedatole, K., & Towry, K. (2005). The effect of control systems on trust and cooperation in collaborative environments. *The Accounting Review*, 80(2), 477-500.
- Devine, D. (2002). A review and integration of classification systems relevant to teams in organizations. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 6(4), 291-310.
- Elsbach, K., Barr, P., & Hargadon, A. (2005). Identifying situated cognition in organizations. *Organization Science*, 16(4), 422-433.
- Fernández, J. (2005). *Gestión por competencias*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Fernández-Ríos, M., & Sánchez, J.C. (1997). *Eficacia organizacional: concepto, desarrollo y evaluación*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Fullan, M. (1999). *Change forces*. London: Falmer Press.
- García-Prieto, P., Bellard, E., & Schneider, S. (2003). Experiencing, diversity, conflict and emotions in teams. *Applied Psychology: An International Review*, 52(3), 413-440.
- Gaziel, H., Warnet, M., & Cantón, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI*. Madrid, España: La Muralla.
- González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid, España: La Muralla.
- Gosling, J., & Mintzberg, H. (2003). The five minds of a Manager. *Harvard Business Review*. November, 54-63.
- Hayes, N. (2002). *Dirección de equipos de trabajo: una estrategia para el éxito*. Madrid, España: Thomson.
- Ministerio de Educación. (1999). *La organización escolar que aprende: Programa Mece Media*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos: sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACG). Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo*. Santiago, Chile: Autor.
- Moye, M., Henkin, A., & Egley, R. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(2/3), 260-277.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes: What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Navarro, G., & Jiménez, J. (2005). La autoevaluación escolar y su impacto en el comportamiento docente, individual y grupal, en la organización educativa. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 57-69.
- Ouchi, W. (2006). Power to the principals: decentralization in three large school districts. *Organization Science*, 17(2), 298-307.
- Park, S., Henkin, A., & Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43, 462-479.
- Pascual, R., Villa, A., & Auzmendi, E. (2006). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao, España: Mensajero.
- Ramo, H. (2004). Moments of trust: Temporal and spatial factors of trust in organizations. *Journal of Managerial Psychology*, 19(8), 760-775.
- Rodríguez, M. (1998). Las comunidades discursivas y el cambio educativo: representando el cambio en tiempos de postmodernidad. *Revista de Educación*, 317, 157-184.
- Rubio, J., Bustillo, C., & Mamolar, P. (2002). La gestión de los recursos humanos basada en competencias profesionales. *Alta Dirección*, 22(1), 33-43.
- Searle, R., & Ball, K. (2004). The development of trust and distrust in a merger. *Journal of Managerial Psychology*, 19(7), 708-721.
- Silins, H., & Mulford, W. (2004). Schools as learning organizations: Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3), 443-466.
- Soto, M. (2006). Percepción directiva y autoevaluación institucional: el caso de la educación municipalizada en la provincia de Concepción. *Ciencias Sociales Online*, 3(3), 56-70.
- van der Westhuizen, P., Mosoge, M., Swanepoel, L., & Coetsee, L. (2005). Organizational culture and academic achievement in secondary schools. *Education and Urban Society*, 38(1), 89-109.
- Voulalas, Z., & Sharpe, F. (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2/3), 187-208.
- Weick, K., Sutcliffe, K., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sense making. *Organization Science*, 16(4), 409-421.
- Yáñez, R. (2004). Las confianzas de los estudiantes universitarios y su predisposición al trabajo grupal. *Paideia, Revista de Educación*, 36, 95-108.
- Yáñez, R., Pérez, M. V., Díaz, A., & Neira, D. (2005). La confianza como determinante de la actitud de los estudiantes universitarios hacia la encuesta de evaluación del desempeño de sus docentes. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 375-382.

Received 31/03/2007
Accepted 16/02/2008

Luís Ahumada Figueroa. Doctor en Psicología Universidad Autónoma de Madrid. Profesor Titular Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Carmen Montecinos Sanhueza. Ph. D Southern Illinois University, Estados Unidos. Profesor Titular Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Vicente Sisto Campos. Doctor en Psicología Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Adjunto Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.