

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DOCENTE QUE FAVORECEN EL MANEJO DEL CONFLICTO DENTRO DEL TRABAJO EN AULA.

Resumen

El presente artículo busca caracterizar prácticas de liderazgo docente que favorecen el manejo de conflictos en el Aula.

El análisis de la información se realizó mediante una revisión bibliográfica extensa de múltiples bases de datos. Esta, que fue dando forma al presente artículo, siendo seleccionada y comparada para reflexionar sobre sus posibles alcances y ofrecer una propuesta de acción en las circunstancias del conflicto. Se aborda el tema en el artículo, caracterizando las prácticas del liderazgo docente que otorgan mayores y mejores herramientas para la gestión o el manejo del conflicto en el aula.

Se describen las prácticas de liderazgo docente, para luego definir, describir y caracterizar este concepto, desde su naturaleza básica hasta las circunstancias que caracterizan específicamente a los problemas en la sala de clases.

De esta manera, ofreciendo y recogiendo lo que presenta la literatura seleccionada, se proponen líneas de acción que pueden contribuir al ejercicio del liderazgo docente dentro de la sala de clases y abrir nuevas líneas de investigación.

Palabras Clave: Liderazgo Docente, Estrategias de Liderazgo Docente, Manejo de la Clase, Gestión del Conflicto, Conflicto en Aula.

Abstract

This article seeks to characterize practices affecting teacher leadership Conflict management in the classroom. The data analysis was performed using a literature review in multiple databases. The information, which shapes the present article, was selected and compared to reflect on the possible scope and how to establish a small protocol of action in the circumstances of conflict.

The issue is addressed in the article by identifying the characteristics of instructional leadership that give more and better tools for conflict management in the classroom. Instructional leadership is characterized so as to subsequently define, describe and characterize the conflict, from its basic nature to the specific circumstances of the conflict in the classroom. Granting and characterizing common practices validated by expert researchers consulted for the selection of the literature reviewed, lines of action are proposed in order to contribute to the exercise of leadership within the classroom as well as to introduce new lines of investigations.

Key Words: Teachers Leadership, Instructional Leadership Strategies, Management Classroom, Conflict Classroom, Teachers Management.

Introducción

El liderazgo del profesor es un proceso mediante el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad escolar para mejorar la enseñanza y las prácticas de aprendizaje con el objetivo de incrementar los aprendizajes y los logros de los estudiantes. Esa labor de liderazgo de equipo consta de tres focos intencionales de desarrollo: el desarrollo individual; la colaboración o el desarrollo del equipo, y el desarrollo organizacional. (York-Barr y Duque, 2004)

El docente líder es aquel que más allá de su rol, jerárquicamente establecido, fortalece, nutre y se dispone de una forma mucho más cercana y relacional con sus alumnos, desestereotipando las preconcepciones de un docente que basa su ejercicio en la práctica del poder intrínseco de su rol. (Donaldson, 2006)

Por otro lado es posible establecer que cada profesor ejerce una función de elevada importancia en la obtención e influencia directa en los alumnos, principalmente, y en toda la comunidad, a fin de establecer dichas influencias de manera directa, permanente y activa. Todo ello referente a la forma de vivir la escuela. El docente o profesor líder ocupa un lugar importantísimo de valor, posición y aporte, ya que en su práctica pedagógica, fusiona estas características de manera tal, que esta es su forma de desenvolverse en todos los ámbitos en los que se mueve en la escuela. (Donaldson, 2006)

Ya en 1997 el informe Delors, comenta que la fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico; señala además, que para los alumnos que todavía no dominan los procesos de reflexión y de aprendizaje, el profesor sigue siendo insustituible y una imagen con quién identificarse, incluso a quién admirar. El docente se vuelve por la cantidad de tiempo que pasa los alumnos en la escuela en una figura fundamental no sólo en la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades; también en la formación de ideas y pensamientos, inclusive de formas y paradigmas de vida. (Marzano, 2001)

Muchos son los autores que han caracterizado el liderazgo en distintos ámbitos y ocupaciones de la vida diaria, pero el liderazgo en la escuela posee características singulares que definen su rol en el pequeño universo de la escuela, centrándose principalmente en modelos y tipos de liderazgos que se establecen en los equipos directivos y principalmente en la función del director. Dicha influencia, recae directamente en la forma en la que el profesor estimula a su alumnado y desarrolla con él la experiencia educativa, sobrellevando los conflictos, principalmente aquellos que se producen entre alumnos. (Robinson, 2009)

Existe coincidencia entre varios autores como por ejemplo Leitwood (2009) y Marzano (2001), quienes plantean respecto de la influencia del docente en el aprendizaje de los alumnos y sus experiencias de vida, y señalan que un profesor líder es capaz de mejorar hasta en un 25% la mejora de resultados académicos en los estudiantes, que se traduce en una capacidad mayor para vivir sus experiencias de desarrollo humano y cognitivo.

Esta influencia, incluye parámetros establecidos en cinco dimensiones educativas (Robinson, 2007). Es en una de estas dimensiones en la cual señala que es el docente el encargado de asegurar el entorno y otorgar el apoyo necesario para que los estudiantes desarrollen sus actividades y proceso educativo en un ambiente que favorezca el aprendizaje. En virtud de ello es necesario organizar las salas de clases para optimizar muchos aspectos que deben ir en pos de proteger las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Uno de los desafíos tiene que ver con establecer normas y rutinas en el aula, que permitan que los alumnos puedan pensar y situarse en la experiencia. Los profesores deben lograr que los alumnos se formulen preguntas y aprendan a escucharse. Esto funciona principalmente en ejercicios de relación de confianza entre profesores y alumnos; si disminuye la confianza entre un grupo de estudiantes y su profesor, es muy probable que disminuyan también los logros académicos o sociales del grupo. (Robinson, 2007)

Bajo esta perspectiva es que se establece que existe un tipo de liderazgo exclusivo del docente, y este radica principalmente en la capacidad que tiene el docente para ser percibido por sus alumnos como un líder que genera confianza, más allá de su rol jerárquicamente establecido, es la confianza que despierta en ellos por su comportamiento y actitudes.

(Leitwhood y Jantzi, 2000) Motivo por el cual estimula y enfoca su liderazgo en mejorar sus estrategias y logros en el aprendizaje.

El hecho de liderar un grupo humano, de niños y niñas en etapa de crecimiento y desarrollo, a través de un proceso clarificado en su planificación para ser ejecutado, posee una clara ventaja, y es que se está mucho mejor preparado para desarrollar mejores procesos organizacionales en una dirección común, profesor-alumnos, para lograr la mayor cantidad de metas o propósitos posibles.

Tras esto, hay una gran cantidad de prácticas de liderazgo que están relacionadas con cómo manejar procesos democráticos y cómo utilizar de manera productiva los conflictos. (Etxeverria et al 2001)

Esta característica, la de planificar y gestionar los procesos, es muy útil para el manejo o la gestión de conflictos en el aula, ya que este aspecto está vinculado directamente a la administración de la misma. (Pantoja, 2005)

El conflicto es intrínseco al aula, por ser ésta un espacio en constante movimiento y formado por personas, que deben coexistir en su proceso formativo, no debe ser considerado como algo negativo por su naturaleza, sino que más bien como una oportunidad de crecimiento dependiendo del manejo con el que se administre en el aula (Pareja, 2009)

La dinámica que ocurre en el aula es similar a cualquier espacio compartido en dónde el conflicto es intrínseco al humano. Somech plantea que existe una forma de diagnosticar el conflicto o el estado de las relaciones en un grupo a fin de establecer el manejo del de este. Para cualquier persona del mundo, el manejo de un conflicto requiere de competencias y características fundamentales. Más aún, para resolver conflictos entre niños y jóvenes que poco entienden de argumentos, sino mucho más de la necesidad humana de tener la razón.

Es en la familia y en la escuela donde los niños deben aprender a convivir y a manejar los conflictos con asertividad, para ello es vital el desarrollo de sus habilidades sociales, sobre

todo en la escuela. Bajo esta premisa, es vital la función e imagen del docente, ya que es él quien está encargado de guiarles. Es por esto que el docente se mueve basando sus propias conductas en un liderazgo asertivo y coherente con las necesidades de los alumnos.

Antecedentes

Durante la última década, se han desarrollado innumerables investigaciones respecto de los alcances prácticos del liderazgo, sobre todo a nivel directivo. (Robinson, 2007, 2009. Leitwood, 2000, 2009). A medida que avanzan estas investigaciones, se ha ido especificando con mayor claridad los roles, funciones y alcances del liderazgo que no sólo atañe al director, sino que también se distribuye a más miembros de la comunidad educativa. (Hallinger, 2011)

En este contexto, se sabe que la función del docente en el aula tiene un efecto mucho más directo en el aprendizaje de los alumnos y que, para que esto suceda, el director es una figura fundamental ya que es a través de él que se debe privilegiar el desarrollo de los docentes. Toda aquellas instituciones educativas en las que se han incrementado logros, estos están directamente relacionados con la calidad de su grupo de profesores. (Bryk, 2010).

Por esto y más es posible señalar lo fundamental que es el liderazgo del docente dada su vital función en el aula. Hoy es posible establecer que el liderazgo docente está marcado por la capacidad de articular, conceptualizar, crear y promover espacios y posibilidades para una nueva mirada que hace posible un real mejoramiento en la forma de llevar y guiar una clase.

Muchos son los resultados de investigaciones cualitativas y cuantitativas, que muestran la importante función del docente para guiar a sus alumnos a vivir una experiencia educativa exitosa, no solo en lo estrictamente académico, sino que también, en lo vivencial-relacional-valórico. (Marzano, 2001)

Objetivos

1.1 Objetivo general

- Describir y señalar prácticas de liderazgo docente que favorecen el manejo de los conflictos en el aula para una mejor convivencia.

1.2 Objetivos específicos

- Identificar singularidades de las prácticas de liderazgo en el docente que prevalecen en el aula.
- Distinguir aquellas prácticas de liderazgo docente que se vinculan con el contexto de la sala de clases.
- Caracterizar prácticas de liderazgo docente que tengan relación con el manejo del conflicto.

Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativo. Esto quiere decir que aquellas investigaciones que se denominan cualitativas, tienen como objetivo la descripción de las características de un fenómeno. (Hernández, 1997)

El enfoque cualitativo es uno en el cual, el que realiza la investigación, se basa primordialmente en perspectivas constructivistas, en otras palabras, los significados múltiples de las experiencias individuales, significados construidos social e históricamente, son un intento de desarrollo hacia una teoría o patrón o perspectivas participativas o ambas. También utiliza estrategias indagatorias tales como narrativas, fenomenológicas, etnografías y estudios teóricos de campo o estudios de caso. (Creswell, 2003)

Tipo de estudio

Este estudio es de carácter descriptivo, puesto que el desarrollo de la investigación implicó recolectar una gran cantidad de estudios realizados por investigadores vinculados y relacionados con la línea de investigación trazada (Boote y Baile, 2005), desarrollando y levantando conocimiento referente a las influencias del liderazgo docente frente al manejo del conflicto en las instituciones educativas, esencialmente lo que sucede en el aula.

Se considera una investigación de campo descriptivo, porque se dirige a la caracterización de las variables involucradas. Estos estudios, miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de componentes y se mide cada una de ellos independientemente, para así describir lo que se investiga. "Los estudios descriptivos sirven para explicar las características más importantes del fenómeno que se va a estudiar en lo que respecta a su aparición, frecuencia y desarrollo" (Hernández, 1997)

Otra característica muy importante del Estado del Arte o Revisión Bibliográfica, es que generan nuevo conocimiento que puede generar nuevas líneas investigativas a desarrollar. (Hernandez et al 2007)

Dichos antecedentes recolectados y analizados son los aquí expuestos y que dan vida y sustento a lo planteado en la revisión bibliográfica desarrollada en el transcurso de la búsqueda.

Por otra parte, el estudio se desarrolla también como exploratorio, ya que examina un tema o problema poco estudiado o que no ha sido abordado antes con tal profundidad. Se centra fundamentalmente en la descripción. Lleva a describir aspectos de las hipótesis, pero no las comprueban o ni demuestran. La investigación exploratoria sirve para preparar el terreno a otras investigaciones y normalmente anteceden a los estudios descriptivos, correlacionales y explicativos. (Boote y Baile, 2005)

Estos por lo general no constituyen un fin en sí mismo, sino que logran determinar tendencias, identificar relaciones potenciales. Son flexibles en su metodología en comparación con otros estudios como los son el descriptivo o el explicativo, son más amplios y dispersos, pero a su vez implican un riesgo más alto, requiriendo serenidad y receptividad por parte del investigador.

Una investigación puede llevar la característica de exploratoria y no situarse únicamente como tal, ya que aunque un estudio sea básicamente exploratorio, podrá contener elementos descriptivos o llegar a ser correlacional o explicativa.

Existen varios factores que van a influir en una investigación para que sea exploratoria o de otro tipo, en el caso de la investigación exploratoria, esta se llevará a efecto cuando la literatura aporte antecedentes importantes del tema investigado, lo que dará paso a que se requiera explorarlo desde diversos puntos, mucho más a fondo.

¿Cómo se realiza un estudio exploratorio?

Un estudio exploratorio entrega el primer nivel de conocimiento científico sobre un problema a investigar. Su función principal es formular el problema para dar paso a una investigación mucho más precisa o para desarrollar una hipótesis.

El estudio exploratorio comienza respondiéndose ciertas preguntas:

- ¿Lo que se propone estudiar, tiene pocos antecedentes en relación a su modelo teórico o aplicación práctica?
- ¿Se han realizado otros estudios respecto del tema en cuestión?
- ¿El estudio en cuestión pretende hacer una recopilación de tipo teórico dada la ausencia de un modelo específico?
- ¿Se considera que la investigación puede ser base para otras mayores?

Finalmente, el investigador debe tener muy claro el nivel de otros estudios desarrollados al respecto y debe especificar claramente las razones por las que el estudio es de característica exploratorio.

Cuando el investigador ha logrado construir un marco de referencia teórico y práctico, entonces se dice que nos ha entregado en primer nivel de conocimiento o estudio exploratorio, el cual luego puede ser completado con otros, según el investigador lo requiera.

Descripción de Revisión Bibliográfica para la conformación del Estado del Arte

Cuando se habla de revisión bibliográfica, se refiere a un procedimiento estructurado, que tiene como objetivo fundamental la localización y recuperación relevante para dar respuesta a cualquier duda, dentro de cualquier tipo de consulta o investigación.

La duda hace que el usuario o investigador condicione el resultado de la revisión ya sea en el contenido de la información o en el tipo de documentos recuperados, siendo estos artículos, libros, ensayos, tesis, periódicos, u otros de carácter relevante para su investigación. (Noguera, 1995)

La revisión bibliográfica finalmente consiste en obtener material útil para el propósito del estudio. (Hernandez, 2003)

El estado del arte está compuesto por dos fases, la Heurística y la Hermenéutica, ambas tienen aspectos que las diferencian producto de los procesos que se llevan a cabo en cada cual.

La fase heurística, es aquella en la que se buscan las fuentes de información y la hermenéutica es aquella en donde se analiza la información recolectada en la primera fase y se analiza de manera más profunda para finalmente establecer conclusiones y síntesis de la información recolectada. (Boote y Baile, 2005)

Por otro lado es posible señalar que la investigación que se desarrolla para el estado de arte facilita de mayor y mejor manera el desarrollo de nuevas teorías o líneas de investigación a desarrollar de manera futura. (Webster y Watson, 2002)

Diseño de investigación

El diseño de la investigación es de tipo no experimental, puesto que se realiza sin manipular las variables. Aquí no se construye una situación, solo se observan y analizan situaciones no provocadas intencionalmente por el investigador. Se considerarán los factores tal cual se presentan, sin hacer modificación alguna para observar determinadas reacciones. Este tipo de investigación según Kerlinger (1983) es aquella donde “el investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente manipulables.”

Es además de diseño documental el cual consiste en un proceso basado en la búsqueda, recuperación y análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrado por otros investigadores en variadas fuentes documentales.

Procedimientos y estrategias característicos de este tipo de estudios

Con respecto a las etapas que se llevaron a cabo para el cumplimiento de la presente investigación, se encuentran:

- **Etapa de revisión y construcción del marco de antecedentes (Heurística):**

En la primera etapa se realizó la revisión bibliográfica (realizar revisión de trabajos de tesis de otras universidades, papers, libros, revistas científicas e internet) correspondientes al tema en estudio y las diferentes formas de abordarlo, para la construcción de un marco de antecedentes que de sustento a las preguntas de investigación.

- **Etapa de redacción y ordenamiento (Hermenéutica):**

Posterior a ello, se llevó a cabo el orden y redacción del trabajo general.

- **Etapa de conclusiones:**

Se procedió a la formulación de conclusiones generales y recomendaciones de la investigación.

Recolección de Datos

La información para la construcción de los antecedentes de la presente investigación tiene origen en la revisión bibliográfica., que tiene como propósito sustentar el estudio realizado desde una perspectiva documental. Esta técnica se lleva a cabo por medio de la metodología de análisis de contenido que puede abordarse a partir de los objetivos trazados en el planteamiento del problema.

La revisión bibliográfica se realizó en base de datos otorgada por el sistema de Multibúsqueda de Sibuc.

La búsqueda, incluyó dos grandes conceptos vinculados, por una parte el Liderazgo Docente y por otro lado el Conflicto en el Aula.

La búsqueda inicial, fue derivando en estos subtemas después de haber desechado dos temas relacionados al liderazgo instruccional.

Se seleccionaron textos en ambos contenidos conceptuales, para luego cruzar la información obtenida y con ellos realizar el análisis cualitativo de la información recolectada con el fin

de dilucidar las mejores y más comunes prácticas pedagógicas de liderazgo docente y cómo estas pueden otorgar herramientas a los docentes para enfrentar los conflictos en el aula.

Cada búsqueda arrojó una cantidad de textos muy significativa por lo que se debió trabajar con la opción de Multibúsqueda avanzada, con la que dichos textos fueron revisados sistemáticamente, descartando aquellos que mezclaban distintos conceptos de liderazgo, llevándolo al liderazgo del director, foco investigativo diferente al de este artículo.

Luego se identificaron las palabras claves en la búsqueda, que por lo usual son los conceptos clave de la investigación, aunque pueden evolucionar conforme se avanza en el proceso de clarificación temática y del enfoque. En este caso, la búsqueda inicial no estaba relacionada al conflicto. Esta necesidad surge de la idea de vincular temáticas muy ligadas al conflicto y el rol permanente de “mediador” y “referente” del profesor líder.

La información disponible que arrojó la búsqueda bibliográfica, dio la difícil tarea de leer y de clasificar la bibliografía seleccionada, 94 textos finales que coincidían en los parámetros de Multibúsqueda de las dos palabras claves Teachers Leadership y Conflict Classroom. Luego de se realizó la categorización de los textos de acuerdo al grado de coincidencia temática entre la investigación y el principal tema abordado en el artículo investigativo. Del total de los 94 textos escogidos, un total de 27 textos hablan acerca de las características del liderazgo del docente, 37 tratan de la naturaleza y la forma de abordar los conflictos mientras que 30 hacen referencia relativamente profunda respecto de caracterizar el liderazgo docente, de prácticas transferidas desde el director, categorizadas en Prácticas de Liderazgo Instruccional y Practicas de Liderazgo Distribuido que facilitan la gestión y/o el manejo del conflicto.

Finalmente se realizó el análisis de contenido de los datos seleccionados, obteniendo la información pertinente a este proceso

Relevancia de las Prácticas de Liderazgo en Educación: Principales Antecedentes.

¿Qué es una práctica?

Todo ejercicio, toda labor requiere para su desempeño poseer ciertos saberes fundamentales a nivel de conocimiento en el plano intelectual. Pero como es de esperar este tipo de acción no es suficiente por sí solo, requiere una acción conjunta que ejecute en el plano real todo lo que se espera de su labor.

La práctica, entonces, aparece como un adjetivo que califica un tipo particular de acción. Es posible plantear que la práctica es la acción humana que se realiza en un contexto material concreto, práctico; por tanto, la definición de práctica corresponde a la de acción humana dotada de sentido, objetivos y significados para quien la realiza.

En el plano educativo, una práctica docente es entendida como intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos, trazados en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Lieberman et al, 2000)

En el contexto de esta investigación, la práctica educativa y, más específicamente, la práctica pedagógica será consideradas desde una doble perspectiva, tanto desde la acción realizada como desde el sentido atribuido a dicha acción por quien la realiza. Esta doble entrada hará posible articular un nivel descriptivo con otro comprensivo. (Milaret, 1995)

La práctica pedagógica será concebida como la suma o agregación de efectos de acciones individuales; esto abre el espectro de su consideración como resultado deseado e intencionado o resultado no esperado, no deseado o no percibido de manera consciente por los actores individuales. En este sentido, el objetivar las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas hará posible dar cuenta del mecanismo estructurador u organizador del conjunto de acciones que realiza un individuo y que se expresa concretamente a través de las acciones que este realiza.

¿Qué sabemos de liderazgo?

La palabra liderazgo no tiene una raíz latina como la mayoría de los vocablos del español, sino que encuentra su origen en la lengua inglesa y se deriva del vocablo “lead”.

Es posible establecer, de manera muy básica, que el liderazgo, es aquella capacidad que tiene un ser humano de influir en otros seres humanos, esta influencia, debe estar cargada de elementos positivos, entre los cuales se destaca, la consecución de metas y objetivos planteados en comunidad por el grupo. (Rojas, 2006)

Por otro lado es posible establecer una definición de liderazgo, entendido como la relación de influencia entre líderes y seguidores, mediante la cual se llega a cambios y resultados reales que reflejen propósitos compartidos. Liderar implica crear cambios para lograr metas y objetivos. (Daft, 2008)

También se relaciona principalmente al liderazgo con la influencia en el comportamiento de personas, o grupos, para alcanzar objetivos. Aquellos jefes ubicados en la jerarquía del mando organizacional tienen capacidad efectiva para intervenir en la conducta de sus subordinados, en cuanto pueden ordenar acciones en función del logro de los objetivos. En consecuencia es un sentido estrecho y formal, se sigue que los administradores se ajusten a la idea de liderazgo. Sin embargo la idea es incompleta y engañosa; porque son los seguidores y los subordinados los que determinan efectivamente si alguien es líder o no, lo cual es esencial para la comprensión del liderazgo. En razón de lo anterior, afirmar que los administradores son líderes por derecho de posición organizacional o de autoridad sólo es verdad, si los subordinados reconocen al administrador como líder y cooperan con él; en caso contrario la afirmación es incorrecta. (Daft 2008)

Según esta visión, el líder es resultado de las necesidades de un grupo. Un grupo tiende a actuar o hablar a través de uno de sus miembros. (Ortiz, 2005) Cuando todos tratan de hacerlo simultáneamente el resultado por lo general es confuso o ambiguo. La necesidad de un líder es evidente y real, y esta aumenta conforme los objetivos del grupo son más complejos y amplios. Por ello, para organizarse y actuar como una unidad, los miembros de un grupo

eligen a un líder. Este individuo es un instrumento del grupo para lograr sus objetivos y sus habilidades personales son valoradas en la medida que le son útiles al grupo.

El líder no lo es por su capacidad o habilidad en sí mismas, sino porque estas características son percibidas por el grupo como las necesarias para lograr el objetivo. Por lo tanto, el líder tiene que ser analizado en términos de su función dentro del grupo. (Medina y Gento, 1996) El líder se diferencia de los demás miembros de un grupo u organización por ejercer mayor influencia en las actividades y en la organización de estas. El líder adquiere status al lograr que el grupo o la comunidad logren sus metas, su apoyo es resultado que consigue logros para los miembros de su grupo, comunidad o sociedad más que ninguna otra persona. Este autor plantea también que esta influencia del líder es esencialmente humana e inspiradora y hace énfasis en que se distingue del poder por la calidez con la que se establece el vínculo con los otros.

El líder tiene que distribuir el poder y la responsabilidad entre los miembros de su grupo. Esta distribución juega un papel importante en la toma de decisiones y, por lo tanto, también en el apoyo que el grupo le otorga. Como el liderazgo está en función del grupo, es importante analizar no solo las características de éste sino también el contexto en el que el grupo se desenvuelve. Pues se considera que estas características determinan quien se convertirá en el líder del grupo. Se ha encontrado que un individuo que destaca como un líder en una organización constitucional no necesariamente destaca en una situación democrática, menos estructurada. Dependiendo de si la situación requiere acción rápida e inmediata o permite deliberación y planeación, los liderazgos pueden caer en personas diferentes.

En síntesis, el líder es un producto no de sus características, sino de sus relaciones funcionales con individuos específicos en una situación específica. (Ortiz, 2005)

Liderazgo en Educación

Entenderemos por liderazgo, fundamentalmente, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera tal que las personas tengan la capacidad de tomar las decisiones basadas en momentos de acción que responden a una planificación gestionada y establecida en la organización. (Medina y Gento, 1996)

Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso tiene como consecuencia ejercer una acción que moviliza a la organización en torno a metas comunes. (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins. 2006)

Todas estas definiciones llevan a un término general que indica la fuente de la planificación, el diseño y el logro de los resultados con un solo concepto: liderazgo.

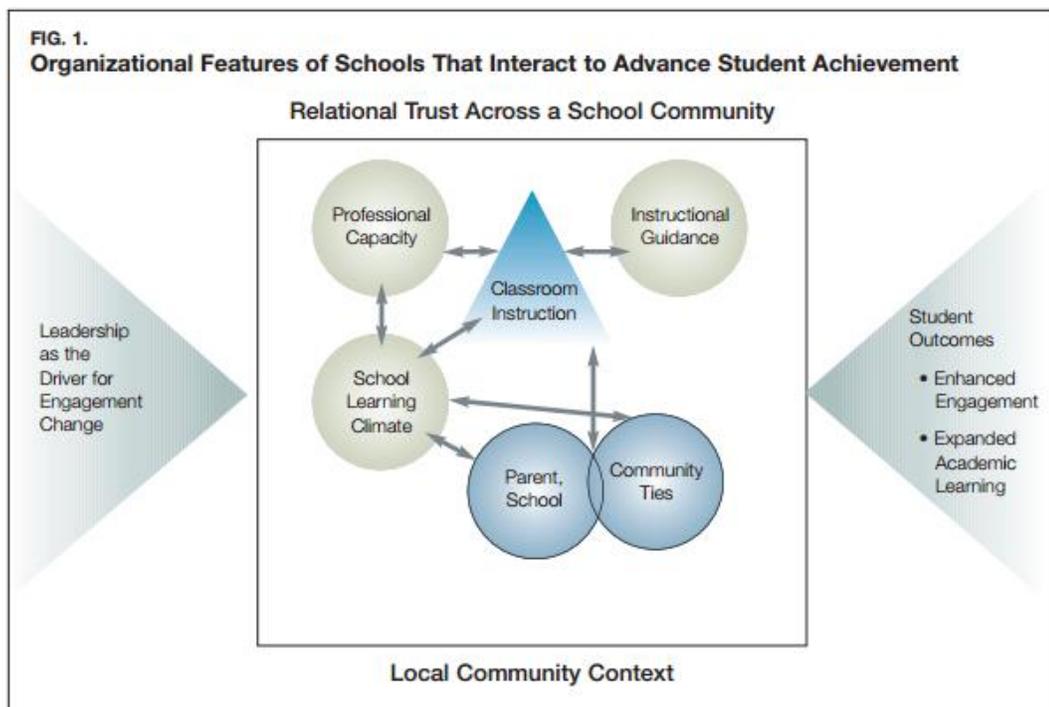


Ilustración 1 Organizational Features of Schools That Interact to Advance Student Achievement

Fuente Bryk 2010 et al.

Desde hace algunos años, diversas investigaciones acerca de la gestión y la calidad de las escuelas muestran la importancia del liderazgo (Waters, Marzano y McNulty, 2003), se atribuye al liderazgo una incidencia considerable sobre los resultados académicos de los alumnos. En América Latina, en tanto, las investigaciones referidas a las llamadas “escuelas de calidad” revelan conclusiones similares. “En efecto, las escuelas de sectores pobres con resultados destacables muestran la importancia que tiene el liderazgo de sus directivos en el mejoramiento de los logros obtenidos y sobre la forma en la función del liderazgo, esta función es analizada en términos de una relación dinámica.” (Ortiz, 2005)

Por su parte Leithwood señala, luego de realizar un amplio análisis, que considera que los conceptos de liderazgo más tratados sobre liderazgo en educación son: liderazgo pedagógico o instruccional y liderazgo transformacional, seguido por otros que se señalan en el presente cuadro:

ENFOQUE DE LIDERAZGO PARA LAS ESCUELAS	QUIEN EJERCE LA INFLUENCIA	FUENTES DE INFLUENCIA	PROPÓSITOS DE LA INFLUENCIA	RESULTADOS DE LA INFLUENCIA
INSTRUCCIONAL O PEDAGÓGICO	Típicamente, aquello que tienen roles de liderazgo formal, específicamente los directores de escuelas	-Conocimiento experto. - Típicamente, el poder ligado a la posición	Realzar la efectividad de las prácticas de los profesores en el aula	Crecimiento del desarrollo estudiantil
TRANSFORMACIONAL	Típicamente, aquello que tienen roles de liderazgo formal, pero no necesariamente solo ellos	Inspirar niveles más altos de compromiso y capacidad entre los miembros de la organización	-Mayor esfuerzo y productividad -Desarrollo de prácticas más hábiles	Crecimiento de la capacidad de la organización para mejorar continuamente
MORAL	Aquello que tienen roles formales de administración	El uso de un sistema de morales y valores para guiar la toma de decisiones en una organización	-Aumentar la sensibilidad hacia la justicia de una decisión -Aumentar la participación en las decisiones	-Acciones justificadas moralmente -Escuelas democráticas
PARTICIPATIVO	El grupo, incluso los miembros de la organización, sin papeles administrativos	Comunicación interpersonal	Aumentar la participación en decisiones	-Crecimiento de la capacidad de la organización a responder en una manera productiva a las necesidades internas externas para cambio -Una organización más democrática
GERENCIAL	Aquellos que tienen roles formales de administración	-El poder ligado a la posición -Políticas y procedimientos	Asegurar el cumplimiento eficaz de tareas específicas por los miembros de la organización	Lograr las metas formales de la organización

CONTINGENCIA	Típicamente, aquellos que tienen roles de liderazgo	-Emparejar el comportamiento del líder con el contexto -Procesos expertos para resolver problemas	-Satisfacer mejor las necesidades de los miembros de la organización -Dar respuesta más efectivas para alcanzar los retos de la organización	-Lograr las metas formales de la organización -Crecimiento de la capacidad de la organización a responder en una manera productiva a las necesidades internas y externas para el cambio
---------------------	---	--	---	--

Ilustración 2: Influencia de los modelos de liderazgo.

Fuente: Leithwood, Jantzi y Teinbach, 2003¹

El liderazgo pedagógico es uno de los factores claves para el desarrollo de una educación de calidad. El ejercicio de este liderazgo recae sobre el director o directora del centro educativo, su principal labor es movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones compartidas de la escuela.

Según A. Ortíz (2005), el desarrollo de la institución educacional contemporánea se basa en la filosofía del cambio, y se apoya en tres pilares fundamentales, que son:

- ❖ *El desarrollo de directivos, como condición necesaria del resultado del desarrollo institucional.*
- ❖ *El trabajo en grupos, como portador de creatividad, calidad y compromiso en las decisiones y las acciones.*
- ❖ *El liderazgo como la herramienta fundamental para el logro de los fines propuestos.*

La idea central es encontrar un líder de calidad, que será quien concentrará la atención en las personas, en sus necesidades y bienestar; confiará en la gente, inspirará confianza, tendrá visión de largo plazo y perspectiva global, buscará soluciones, promoverá ideas creativas, apoyará el cambio, estimulará acciones de otros y las iniciativas proactivas, valorará las competencias, aprenderá de otros, adoptará lo mejor, delegará responsabilidades, tendrá poder de decisión, dará más importancia a lo que los colaboradores hacen bien y educará en lo que es posible hacer mejor. (Ortiz, 2005)

¹ Leithwood, Kenneth; Doris Jantzi y Rosanne Steinbach (2003). *Changing Leadership for Changing Times*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.

En este sentido, ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización no forman parte del liderazgo pedagógico. Si bien, siendo realistas, en las condiciones actuales, en muchos casos, es preciso asegurar la gestión y funcionamiento de la organización, ejercer un liderazgo supone ir más lejos induciendo al grupo a trabajar en determinadas metas propiamente pedagógicas. (Marzano, 2003)

Liderazgo docente

Si bien es cierto, durante los últimos 20 años se ha hablado mucho de liderazgo desde la perspectiva del director, aún no se ha desarrollado de la misma manera estudios que grafiquen la importancia del liderazgo docente o sobre la importancia del liderazgo en el aula.

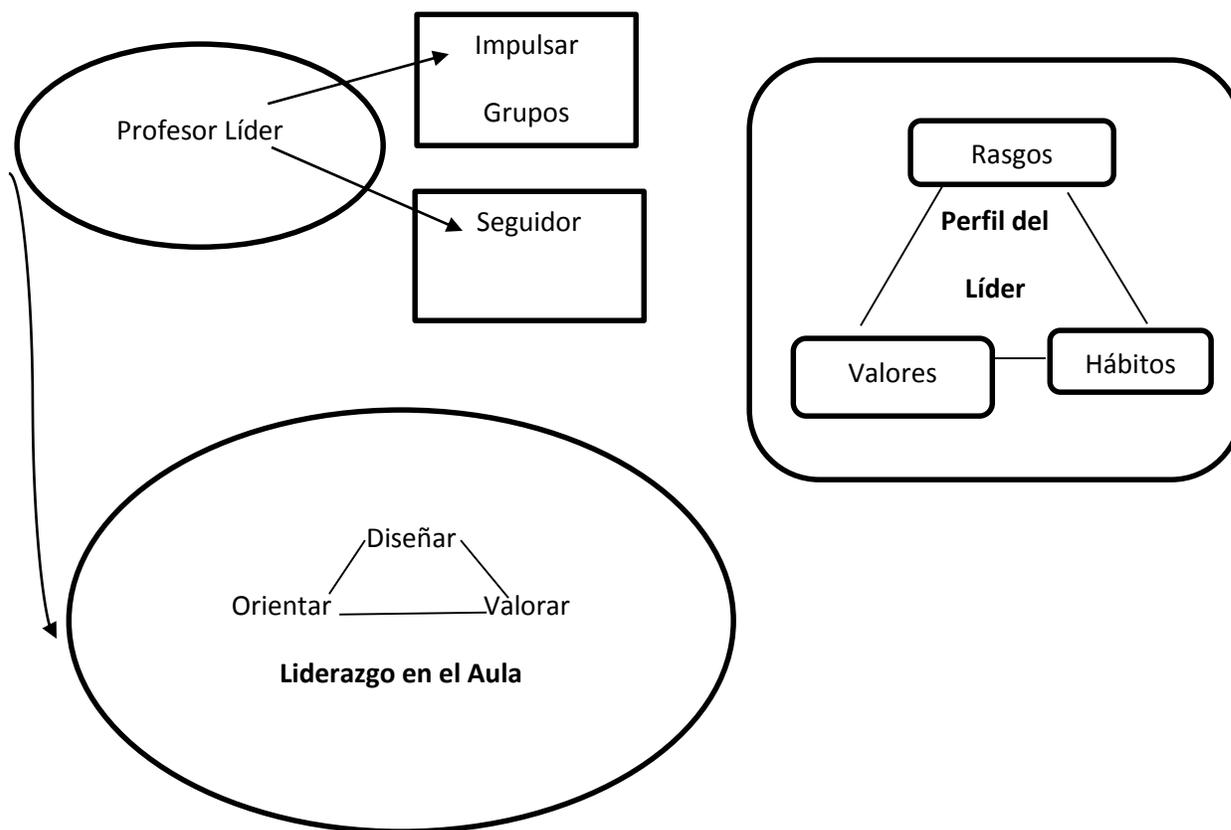


Ilustración 3: Profesor Líder y Liderazgo en Aula
Adaptación personal

Los liderazgos de hoy son cada vez más complejos, pues a los profesores se les exigen habilidades duras, como el manejo de multimedia, y blandas, como trabajo en equipo, liderazgo, habilidades comunicativas, capacidad de relaciones interpersonales y comunicación no verbal. Aunque se reconoce que este es un lenguaje al que no están acostumbrados los profesores, las dinámicas de las aulas de hoy hacen que rápidamente lo integren a sus prácticas. (Uribe, 2007)

Los recursos humanos y sociales incluyen el liderazgo de apoyo, las políticas y prácticas que crean una atmósfera de apertura a la innovación, retroalimentación sobre desempeño en las tareas pedagógicas y oportunidades de desarrollo profesional. (Uribe, 2007)

En una primera instancia se puede establecer que el docente líder es aquel que es capaz de impactar fuertemente en la enseñanza de los alumnos, más allá de los contenidos que enseña, su rol como guía – líder. (Uribe, 2007)

Marzano (2013) realiza comentarios positivos sobre el liderazgo: “Destacando la función del liderazgo como factor decisivo para la eficacia en el funcionamiento del aprendizaje al que se concede una mayor potencialidad por su contribución al éxito educativo.”

El liderazgo docente se ha considerado como una forma de liderazgo compartido junto con responsabilidades organizacionales que son delegadas por el rector (Leithwood et al., 2007), como una forma de liderazgo pedagógico (Robinson, 2010) que centra su atención en ser un profesor o líder experto que apoya a otros profesores para que logren ser eficaces en sus prácticas, así como tener el potencial para un liderazgo que propicie reformas en las escuelas y ofrezca un enfoque que permita a los profesores encargarse de su propio aprendizaje, el aprendizaje de sus estudiantes y de otros profesores y colegas. (Harris, 2005)

Se ha identificado diversos beneficios del liderazgo docente. Sobre todo, estos son para los mismos profesores: “El efecto en los mismos profesores líderes, es el efecto más apreciable y poderoso del liderazgo docente.” (Harris, 2005) Los beneficios incluyen la obtención de conocimiento (O’Connor y Boles, 1992) y la mejor práctica docente (Smylie, 1994), el

desarrollo de habilidades y prácticas de liderazgo (Ryan, 1999), y una mejor autoestima, actitud, motivación y satisfacción en el trabajo. (Katzenmey y Moller, 2001; Lieberman, Saxl, & Miles, 2000; Ovando, 1996) Los profesores líderes que colaboran, comparten y promueven los mejores resultados con otros profesores y pueden promover el aprendizaje profesional de sus colegas (Hargreaves & Fullan 2012). Por ejemplo, Lieberman y Friedrich (2010) señalan en su estudio que ellos “aprendieron que el liderazgo docente refleja diversos principios esenciales que se pueden encontrar en su trabajo”, tales como “trabajar de la mano con otros profesores y ejercer el liderazgo de forma colaborativa” y “abrir la enseñanza en las salas de clases al público”. Se espera que los profesores líderes apoyen el aprendizaje a través de redes profesionales y contribuyan a mejorar los establecimientos escolares (Hargreaves & Fullan, 2012; Little, 1990, 2000; Rosenholz, 1989). En última instancia, se prevé que los mejores resultados en el aprendizaje docente, especialmente si se centra en las prácticas pedagógicas, pueden contribuir también al aprendizaje de los estudiantes. (Harris, 2005)

¿Qué distingue al liderazgo docente?

Desde los antiguos griegos, la figura del maestro ha sido definida como la piedra angular de la educación. El profesor no sólo entrega conocimientos, sino que tiene un rol de formador de la personalidad de sus alumnos. El profesor, a través de la interacción cotidiana, entrega al educando una imagen de sí mismo, de sus competencias, de sus dificultades, y le proporciona estrategias para enfrentar las distintas situaciones. Una relación óptima entre el profesor y sus alumnos es aquella que se caracteriza por la cercanía y la calidez.

Si, como parece, los equipos directivos tienen que liderar la dinámica educativa de la escuela, entonces tendrán inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento. Ésta no puede quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula. Sin duda, es un punto conflictivo, pero en las experiencias y literatura internacional, cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean

mejores. No obstante, preciso es reconocerlo, tenemos un conjunto de retos pendientes (Bolívar, 2006)

Sería innegable desconocer el espacio físico en el que se desarrolla la labor del docente y más extraño aún sería desconocer el contexto en el cual se desarrolla este, es decir, específicamente, un contexto social definido como democrático, que no deja de lado la característica voluble y cambiante que implica en una organización el hecho de reconocer que la construcción de la democracia (para ser considerado un espacio democrático) es una tarea permanente y constante, y en la que la educación tiene que contribuir decididamente. Existe una variada y poco consensuada definición de liderazgo docente, como concepto propiamente tal, aún a pesar de las múltiples y variadas investigaciones que se han desarrollado bajo el alero de este tema, desde que se inició la investigación de la influencia del liderazgo en las organizaciones educativas y el sistema educativo en general. (Merideth 2007; Leitwhood 2009)

Bajo esta premisa, es posible establecer que el concepto de liderazgo docente es una tarea a desarrollar, incluso cuando pueden establecerse ciertas características y factores que determinan la presencia del liderazgo en los profesores.

Distintos investigadores han establecido acercamientos de definiciones del liderazgo del profesor (Crowther et al 2002), muy de la mano con las funciones que debe desempeñar un profesor y el rol que representa en la organización (Katzenmeyer y Moller 2001). Algunas de estas definiciones afirman que los profesores líderes son aquellos que guían las reformas en la escuela. (Ferguson y Hann 2002)

Tal y como lo establece (Merideth 2009) o que el profesor líder es una característica que se reconoce tanto dentro como fuera del aula, ya que es reconocido como tal por los miembros de la organización, especialmente por sus estudiantes son parte de esta variada definición de liderazgo docente, o docente líder.

La acción del profesor en su ejercicio docente es lo que primero otorga peso a la presencia del liderazgo en su ejercicio. Acciones que van unidas al cambio en la escuela, principalmente a aquellas que van ligadas al desarrollo de una escuela con mejores logros en sus objetivos trazados, principalmente en sus objetivos de aprendizaje.

En cuanto al liderazgo del profesor es posible establecer la siguiente línea de acción en las escuelas, basada en las responsabilidades que toma el profesor producto de su rol. Estas establecen que los profesores líderes tienen mucho menos clarificadas las responsabilidades por las que se es considerado un profesor líder. Por otro lado, en ocasiones sus funciones y desempeño pueden tornarse poco claras producto del aumento de funciones que están más allá del aula, dado que un profesor líder es considerado como tal cuando las características personales y de su acción determinan que sus funciones son una tarea enriquecedora a pesar de considerarse ambiguas.

Seguido de estos las investigaciones desarrolladas en el área, se establece que para determinar la existencia de un sistema marcado por las características del liderazgo docente, parte en un comienzo por definir los objetivos de la iniciativa de manera clara con el fin de lograr la participación de toda la organización educativa.

Otra característica que distingue al profesor líder, es que dentro de su acción está presente el ser un maestro colaborativo, ya que el profesor líder coopera con sus pares y mantiene una visión clara y acorde al trabajo al que ha sido destinado por la organización a la que pertenece. Por otro lado, este profesor líder debe ser un modelo, sobre todo en el plano ético, ya que debe apoyar la causa de la escuela. (Merideth, 2007)

Algunas investigaciones de la última década, han establecido acercamientos a una definición de Liderazgo Docente, una de ellas, establece un Modelo de Liderazgo Docente llamado REACH. (Merideth, 2007) Esta autora plantea que en base al quehacer del docente, se puede establecer un modelo de funciones que agrupa en cuatro dimensiones las características fundamentales del mismo. Este modelo surge no sólo en base a teorías y el

desarrollo de la larga investigación desarrollada sobre el liderazgo en educación, sino que emana principalmente de la acción del docente en el aula.

Lo que establece este modelo, en su primordial fundamento, es que el liderazgo en el docente no se puede asignar o denominar como una función intrínseca a su labor, sino que se establece que dicho liderazgo se logra luego de un proceso de adquisición de capacidades que promueven actitudes de liderazgo. Asimismo, señala que esta característica no está presente en todos los docentes, pero que sí es muy necesaria de desarrollar para poder fomentar y llevar a cabo los reales cambios en la escuela, y dirigir los objetivos de esta hacia la obtención de los objetivos y la mejora en los resultados de aprendizaje.

Modelo Reach (Merideth 2000)

Risk-Taking—Teachers who seek challenges and create new processes

Effectiveness—Teachers who model best practice, professional growth, and heart

Autonomy—Teachers who display initiative, independent thought, and responsibility

Collegiality—Teachers who promote community and interactive communication skills

Honor—Teachers who demonstrate integrity, honesty, and professional ethics

Ilustración 4 Modelo REACH, Meridteh 2000.

Estrategias de Liderazgo Docente

a) *Capacidad de Tomar Riesgos y Creatividad*

Aquel profesor que se atreve a probar cosas nuevas, puede ser reconocido como un profesor-líder. Se caracteriza principalmente por ser aquel que se atreve a tomar riesgos y a disfrutar los desafíos que plantea para la comunidad, especialmente aquellos ligados a la mejora de los resultados académicos. La característica que permite a los profesores convertirse en líderes es la actitud para establecer los propósitos de la gestión.

b) *Estrategias de Control de los Resultados y Efectividad*

La principal característica que tiene esta dimensión del modelo está basada en el compromiso que adquiere el profesor líder, estos maestros saben que su aprendizaje exige un compromiso

continuo con la interrelación de conocimiento de la materia y la práctica educativa. El énfasis actual en la experiencia docente y la eficacia en las aulas están estrechamente relacionado con las tareas de aprendizaje. (Marzano, 2003)

En definitiva, una estrategia que ayude a los profesores de aula a mejorar prácticas y desarrollar la experiencia profesional hace que alguien se convierta en un profesor-líder eficaz porque ve al liderazgo como su fin principal. (Rowe, 2003)

c) Desarrollo del Pensamiento Independiente y Responsabilidad en la Rendición de Cuentas.

En esta dimensión el liderazgo del profesor se señala como una característica que va ligada a la responsabilidad de ayudar con los planes de mejora de la escuela y de llevar a cabo un continuo crecimiento cognitivo y social de los estudiantes. Cuando el profesor líder se siente responsable, está realmente empoderado en su función, lo cual lo motiva a cumplir con autonomía y autoridad en la toma de decisiones y rendición de cuentas.

d) Integración de la organización basada en la comunicación Interactiva.

Todo profesor líder debe gestionar dentro de su función. Para ser un maestro-líder, diariamente se debe trabajar en la resolución de problemas y gestión de conflictos. Ambas son habilidades que ayudan y fortalecen la capacidad de establecer la confianza entre los estudiantes y miembros de la escuela, estableciendo una orientación hacia el bien de toda la organización.

e) Desarrollar la Confianza y Compromiso Ético.

Todo profesor está llamado a reconocer y desarrollar su potencial como líder, sin embargo es vital que los profesores puedan reconocer su gestión en el aula como una contribución al ambiente de aprendizaje de manera colaborativa.

En definitiva, las estrategias que están diseñadas para equilibrar la teoría del Profesor Líder, la cual apoya y fundamenta el modelo REACH del liderazgo docente, establece cómo los profesores-líderes podrían ejecutar en un plano cercano a lo concreto fijando claros y sendos

objetivos de aprendizaje y vislumbrando el conflicto entre iguales como una forma de aplicar este modelo. Hoy por hoy no se puede depositar ese liderazgo asumiendo que es el cargo el que le dota de poder y de autoridad al profesor.

Esta situación se reproduce en los centros educativos en el ejercicio de las funciones y responsabilidades educativas, como pueden ser, entre otras, la de profesor. El docente tiene que desarrollar en estas funciones un planteamiento democrático, lo que implica el reconocimiento de que el poder, de hecho, se encuentra repartido y de que es necesario entrar en procesos de negociación y de construcción de la autoridad en el marco de la relación cotidiana con los alumnos.

La idea de que el profesor por el hecho de serlo, es una autoridad que no se puede poner en tela de juicio, ha comenzado a dejar de ser una realidad hace bastante tiempo. Además, esta situación se produce en un escenario en el que la multiculturalidad y la diversidad serán cada vez mayores, y los profesionales de la educación necesitarán recurrir permanentemente a técnicas y procedimientos de comunicación para favorecer la vinculación y la integración, con el objeto de transformar positivamente los conflictos que se puedan originar. (Rodríguez, 2006)

Clima de Aula y Convivencia Escolar

El ser humano es un ser sociable por naturaleza, es decir, que necesita relacionarse con los demás. Uno de los roles que cumple la educación es la socialización de los sujetos, es por eso que la implementación de un sistema de convivencia no siempre se presenta fácil, quedando a veces postergado, desatendido o incluso olvidado. (Rojas, 2006)

Para la educación, la socialización es “el resultado de los cambios logrados por las personas que transitan, vivencian, forman parte y se interrelacionan en y por el sistema escolar” (MINEDUC, 2002), es decir, la educación en cuanto a proceso social de transformación hace

un aporte al desarrollo de la personalidad y la forma y paradigma desde donde se mueven socialmente los niños y niñas.

El desarrollo de la personalidad implica, además de la comprensión holística del medio, su contexto histórico y natural, la formación y desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas que permitan a las personas desenvolverse adecuadamente en su entorno, y la educación, como actividad basada en las interrelaciones sociales y personales que se establecen en el cotidiano vivir junto a otros/as, debe permitir desenterrar la esencia que cada ser humano posee y así contribuir a una cultura para la convivencia.

El Ministerio de Educación de Chile define el concepto de “convivencia escolar” escolar como:

*"La interrelación entre diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas"*²

En textos posteriores a este, el Mineduc entrega una definición más específica respecto a este aspecto:

*"Clima de interrelaciones que se produce en la institución escolar... red de relaciones sociales que se desarrollan en un tiempo-espacio determinado (escuela-liceo), que tiene un sentido y/o propósito (educación y formación de los sujetos) y que convoca a los distintos actores que participan en ella (docentes, estudiantes, directivos y apoderados) a ser capaces de cooperar, es decir, operar en un conjunto y acompañarse en la construcción de relaciones y vínculos entre sus miembros... se construye y reconstruye en la vida cotidiana"*³

² Mineduc. (2002). "Comités de Convivencia Escolar Democrática". Marco Conceptual. Materiales de apoyo. Primera edición. Gobierno de Chile. Santiago. Chile. Pág. 2e

³ Mineduc. (2002). "Comités de Convivencia Escolar Democrática". Marco Conceptual. Materiales de apoyo. Primera edición. Gobierno de Chile. Santiago. Chile. Pág. 1.

Se entenderá por convivencia escolar “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción.

La convivencia escolar no es un concepto nuevo; lo que ha variado es la relación entre los actores institucionales: todos son considerados sujetos de derecho y responsabilidad, tanto los alumnos (niños, adolescentes y jóvenes) como los docentes (adultos). Cabe aclarar que, por las funciones organizacionales que les compete a cada grupo, la mayor responsabilidad siempre recae en los adultos.

Según Ortega (1997)⁴ de forma explícita o implícita, toda convivencia se basa en un conjunto de convenciones, normas y rutinas, sobre las cuales tienen lugar los hechos y episodios diarios, que constituyen un marco normativo. Este marco, implica gestión de los acontecimientos: alguien debe decir qué hacer en cada momento, cómo, cuándo, con qué medios, etc. “Esta gestión puede ser democrática, es decir, realizada a partir del consenso y la negociación; puede erigirse sobre la base de un poder unidireccional y autoritario, o simplemente, tratarse de un poder difuso, que nadie sabe cómo nace y cómo se ejerce”

Tomar conciencia de que la actividad se gestiona de una u otra forma es una manera de clarificar si esta gestión adquiere un formato de democracia participativa o no. Así pues, lo primero es asumir que la vida del aula requiere una gestión y que ésta puede, y debe, ser democrática, sin que ello elimine la autoridad moral del profesorado.

Así concebida, la calidad de la convivencia es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción. Asimismo, ella constituye un proceso transformador, dinámico y diverso. Por tanto, no admite un modelo único, si bien es necesario explicitar un

⁴ Ortega, R. (1997). "*La convivencia escolar qué es y cómo abordarla*". Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre Compañeros y Compañeras. Editorial Consejería de Educación y Cultura. Junta de Andalucía. España.

mínimo común para todas las comunidades educativas del país. Este mínimo es el que se quiere reflejar. La convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre el deseo y la ley. Esto implica renunciamiento de los sujetos en pro del bien común, del colectivo institucional: estos renunciamientos necesarios para la construcción de la convivencia escolar, provocan malestar.

Todo lo que sucede en el aula, como todo lo humano, está connotado emocionalmente: es más o menos agradable, nos provoca una actitud positiva o entusiasta o una actitud negativa, de rechazo o de incomodidad, de miedo, de ira, de angustia o de felicidad, lo que hace que no solo las capacidades intelectuales tengan un lugar en el proceso de enseñanza sino también las emociones.

Con la intención de lograr esta tarea, la educación, "en tanto forma parte del Estado, está llamada a promover el respeto de los derechos humanos, debiendo procurar colaborar en la formación de ciudadanos con libertad de conciencia, en el ejercicio de la democracia, fomentando la participación, superando la intolerancia, integrando las diversidades culturales".⁵

Conflicto

Los conflictos son inherentes al ser humano, nacen del desacuerdo y por ello no se trata de eliminarlos, sino más bien manejarlos y resolverlos de la manera más tranquila y pacífica posible, privilegiando obtener un aprendizaje de esta situación. Esto puede contribuir a potenciar el cambio social que se necesita en la humanidad. Por lo tanto, los conflictos se conciben como motor de cambio social donde participa y está presente el ser humano. (Barrea, 2001 citado en Núñez, 2006)

⁵ Mineduc-PIIE. "Convivencia escolar y jóvenes. Aportes de la mediación escolar a la transformación de la educación media" Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Proyecto Piloto: Convivencia escolar y mediación entre pares. Santiago. Chile. Pág. 24

Un detalle muy necesario de señalar es que existe la tendencia de ver el conflicto como algo negativo, como una circunstancia que hay que evitar por distintas razones, ya sea que el manejar un conflicto implica invertir mucho tiempo, que se va a vivir un momento de gran tensión, e incluso de sufrimiento. (Funes, 2000) Además, los conflictos son vistos como situaciones que requieren acciones de confrontación.

En la escuela, como una institución compuesta por diversas personas y variados estamentos, es normal que se presenten conflictos. Existen una serie de factores que favorecen la aparición de estas situaciones y se relacionan, tanto con la estructura del establecimiento como con las prácticas pedagógicas. Entre estos, los currículos basados más en la competencia que en la colaboración, la falta de promoción por el respeto, las normas disciplinarias poco claras e inconsistentes, un elevado número de estudiantes en la sala de clases, desacuerdo entre profesores por el estilo de enseñanza, desavenencias entre los mismos profesores y directivos, las múltiples tareas y exigencias hacia los profesores, entre otros. (Martínez-Otero, 2005)

Frente a esta situación, una de las acciones de la escuela es justamente que los niños y niñas aprendan a abordar los conflictos pacíficamente, sin evitarlos ni tener que recurrir a la violencia. (Fuquen, 2003)

Conflictos escolares

Si pensamos en la naturaleza de la institución escolar: asimétrica en cuanto a sus integrantes: niños y niñas, jóvenes y adultos, jerárquica en cuanto a su organización y pública en cuanto a su constitución, ciertamente es esperable que surjan conflictos y diferencias de posición cotidianamente. Los conflictos son parte de la realidad social y como tales deberían ser considerados e integrados en las relaciones humanas y sociales en general. (Fuquen 2003)

Tomando estas líneas, se podrá decir que el conflicto es inherente a toda convivencia social. La problemática radica en la visión que la sociedad tiene de este tema etiquetándolo como

negativo, un problema en las interacciones humanas, y más aún, estigmatizando a quien da cuenta de esta situación de conflictivo, quedando así relegado de las dinámicas grupales.

Pero, ¿qué es un conflicto? El ministerio de educación lo define como un desacuerdo en el que alguna de las partes, o ambas, perciben que el otro constituye un obstáculo para lograr las propias metas. Por lo tanto no es necesario que todos los desacuerdos que se presentan entre dos o más personas sean resueltos o tratados como un conflicto.

Se ha de diferenciar aquellas situaciones en que un desacuerdo se vuelve una amenaza para uno o para todos. Debe tenerse en consideración, para lograr una convivencia escolar de calidad y enriquecedora, el abarcamiento eficaz de los conflictos tiene como fin constituir una oportunidad de crecimiento para las personas y de cambio para los grupos en los que se presentan.

Al momento de iniciar el trabajo en la solución de conflictos, los investigadores del Mineduc encontraron dos tipos de contextos; el primero hace referencia a un interés por facilitar el abordaje. Aquí se reconoce la existencia de conflictos que subyacen en las relaciones humanas en la medida en que somos diversos. En estos ambientes se puede hablar de la existencia de conflicto sin temor a ser visto y tratado como el problema. En estos ambientes existe a nivel personal una disposición a ver esta situación como propia de dichas relaciones y de esta forma sus conductas y actitudes asertivas en la forma de enfrentar el conflicto hacen de él un aporte en el posible crecimiento de la relación. El segundo contexto hace referencia a aquellos contextos que interfieren en el abordaje. En estos ambientes existe una descalificación hacia las relaciones o personas que presentan un conflicto, considerándolos amenazantes para el equilibrio del microsistema educacional marginándoles de actividades grupales generando un desgaste. De acuerdo con el Mineduc estos ambientes niegan la existencia de conflictos y tienden a evitarlos o a reprimirlos en lugar de crear las condiciones para abordarlos abiertamente.⁶

⁶ Mineduc. (2002). "*Comités de Convivencia Escolar Democrática*". Marco Conceptual. Materiales de apoyo. Primera edición. Gobierno de Chile. Santiago. Chile



Ilustración 5: Definición de conflicto
Fuente: Elaboración propia

Una primordial y básica definición de conflicto es partir por destacar que es una condición inherente a la interacción humana, vale decir todo grupo humano que deba convivir con habitual frecuencia, debe convivir con el conflicto. (Suarez, 2002)

Es muy necesario reconocer la multiplicidad y la gran diferencia que se puede experimentar en las formas de experiencia humana. Todas estas diferencias, ayudan y ponen de manifiesto la riqueza del conflicto y el cómo este puede ser visto como una oportunidad de cambio o movilidad de la acción del grupo curso en cuestión. (Rodríguez, 2006)

El manejo y la gestión del conflicto debe ser un motor generador de energía creativa de cambio social y personal, lo que comúnmente se llama evolución. Esto ayuda a fortalecer los vínculos o relaciones interpersonales.

El conflicto en sí no es bueno ni malo. Moralmente hablando es neutro y en última instancia, lo importante es como reaccionamos al mismo. De esta forma, si bien el conflicto es inherente a nuestro ser, constituye también uno de nuestros más grandes desafíos, ya que el conflicto tiene la capacidad para transformarnos, pero también puede destruirnos. (Suarez, 2002)

Tipos de Conflictos escolares

A continuación se presentan tipos de conflictos que se pueden originar dentro de las escuelas según la mirada de algunos autores. (Casamayor 1998; Pino y Garcia 2007) señala y destaca los siguientes:

- **De relación entre el alumnado y entre éstos y el profesorado:** actitudes peyorativas, desprecio, violencia, agresividad física y verbal.
- **De rendimiento:** pasividad, apatía.
- **De poder:** liderazgos negativos, arbitrariedad.
- **De identidad:** actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás, los objetos, el mobiliario, el edificio, etc.

Bajo la mirada de Melero (1993, citado en Martínez-Otero, 2001) se expone:

- **Relación profesor-profesor:** cuando la necesaria armonía entre profesores se rompe por malas relaciones, peleas entre grupos, falta de consenso sobre estilos de convivencia, faltas de respeto, entre otros. Se favorece la emergencia del conflicto.
- **Relación profesor-alumno:** se refiere a desmotivación por parte del alumno, pobre comunicación y vínculos afectivos, etiquetas hacia los alumnos, entre otros; los que a veces son fuente de conflicto.
- **Relación alumno-alumno:** mala relación afectiva, falta de cooperación, poca comunicación, agresiones físicas o verbales, exclusión social entre otras; son el principio de un posible conflicto.

Por otro lado encontramos otros tipos de conflictos bajo la óptica de Calvo, García y Marrero (2005), quienes los clasifican en:

- **Conflictos de relación/comunicación:** son aquellos en donde ocurre un deterioro del vínculo entre los sujetos implicados y como consecuencia de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa.

- **Conflictos de necesidades e intereses:** El conflicto se manifiesta por un desacuerdo ante una confrontación de intereses y necesidades.
- **Conflictos de preferencias, valores o creencias:** Se generan por las discrepancias sobre la forma de entender y explicar la realidad y por tanto son muy difíciles de resolver.

De este modo se deja en evidencia que existen variados tipos de conflictos que se pueden dar dentro de los colegios y aulas de trabajo. Para efectos de esta investigación, nos centraremos en los conflictos relacionales, de necesidades e intereses que se originan entre niños y niñas.

Liderazgo Docente y Manejo del Conflicto

Una de las propuestas más potentes sobre el liderazgo se define el objetivo del liderazgo como la mejora de la práctica y del desempeño docente, entonces las competencias y los conocimientos realmente importantes son aquellos relacionados con crear un entorno para el aprendizaje focalizado en expectativas claras para la docencia. Todas las demás destrezas son instrumentales en su práctica (Elmore ,2010)

Esta temática, a pesar de encontrarse poco desarrollada en las investigaciones de campo, se puede definir como la acción global del aula liderada por el profesor y orientada con criterios éticos que refuerzan el aprender a convivir y el aprender a ser, en la solución de un problema o un conflicto interpersonal que se ha instalado en las esferas escolares institucionales. (Somech, 2003)

Los conflictos dentro de las instituciones se abordan de diferentes formas:

- **Evitación:** tendencia a desviar la atención de los conflictos. Se refiere a todos los comportamientos y actitudes que tienen por objeto no enfrentar el conflicto: minimizarlo, trivializarlo, desconocerlo, negarlo, cambiar de tema, eludirlo.
- **Confrontación:** defender con fuerza sus respectivas afirmaciones. La intención es dejar en claro y reafirmar la propia posición.

- **Negociación de desacuerdos:** las personas implicadas en el conflicto dialogan cara a cara para llegar a un acuerdo. Cada uno expone su propio punto de vista, escucha el de la otra parte y está dispuesto a ceder en algunos puntos para lograr el acuerdo.
- **Intervención de un tercero:** inclusión de una persona no directamente relacionada con el conflicto, con el fin de abordarlo. Puede adquirir diversas formas:
 - **Mediación:** ocurre cuando dos partes en conflicto no logran resolverlo y de mutuo acuerdo recurren a una tercera persona que los ayuda a encontrar una solución. El mediador o mediadora, un par o una persona de un nivel jerárquico superior, asume un rol de facilitador de la comunicación entre las partes, *sin tomar decisiones y sin intervenir en el proceso con sus propios juicios y opiniones.*
 - **Arbitraje:** ocurre cuando las partes en conflicto le piden a una tercera persona, de la confianza de ambos, *que tome la decisión acerca de cómo resolver el conflicto.* En este sentido el tercero actúa como un juez y ambas partes se comprometen a aceptar su decisión.
 - **Triangularización:** ocurre cuando una o ambas partes involucran a un tercero para aliviar la tensión que genera el conflicto, pero sin la intención de resolverlo. El tercero puede ser un par o una persona de un nivel jerárquico inferior.⁷

La intervención directa de parte del líder de aula, decidida como un proceso que implica un manejo planificado, supone asumir el conflicto como parte consustancial de la vida en sociedad, como elemento inevitable de las organizaciones humanas, incluidas las instituciones escolares.

Como competencia genérica, el manejo de conflictos forma parte de las Competencias para la vida que están establecidas en los estudios para el impacto del docente de la OCDE 2009, en particular, las competencias de interacción o socio morales que permiten interactuar en grupos muy heterogéneos.

⁷ Mineduc. (2002). "*Comités de Convivencia Escolar Democrática*". Marco Conceptual. Materiales de apoyo. Primera edición. Gobierno de Chile. Santiago. Chile

Esta capacidad de manejar el conflicto genera conductas tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos

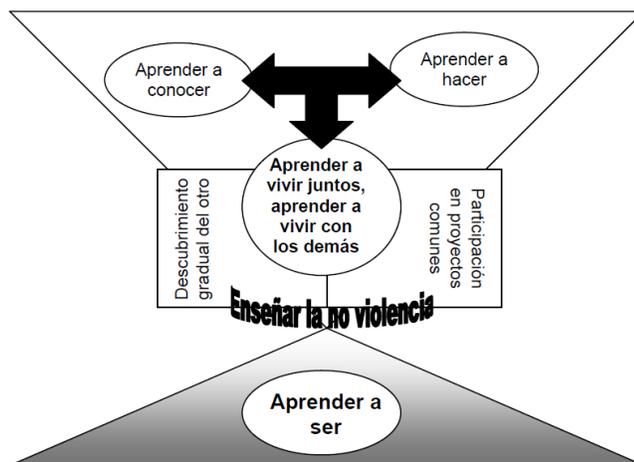


Ilustración 6: Dinámica de manejo del conflicto

Fuente: Pantoja (2005)

Liderazgo Docente: ¿Cómo ayuda al profesor? ¿Qué hace que el profesor pueda manejar los conflictos?

Como ya sabemos, la tendencia a orientar el liderazgo hacia un estilo de este mismo, el Liderazgo Instruccional, enfocado a la mejora y consecución de los objetivos trazados para obtener superiores logros académicos y aprendizaje sitúan y centran de mejor manera los objetivos centrales del sistema educativo, en definitiva tienen como fin mejorar su eficacia. (Somech, 2003)

Para que las estrategias de mejoramiento a nivel sistémico funcionen, hay que partir por asumir que el trabajo de las personas dentro de las escuelas y el trabajo de las personas cuya labor nominal es supervisar y apoyar a las escuelas carecen de un foco en el núcleo pedagógico.

Esto quiere decir, construir un lenguaje común para la práctica pedagógica, construir el tejido conector dentro de las escuelas y entre ellas a través del cual se propague la cultura. Significa también hacer que los recursos existentes dentro de las escuelas y del sistema apoyen el trabajo de las personas en torno al desarrollo de la práctica y poner mayor atención sobre el conocimiento y las habilidades requeridas para realizar el trabajo.

Es absolutamente necesario, establecer lo que Elmore denomina como núcleo pedagógico, definido como las interacciones efectivas entre profesores, alumnos y contenidos en la sala de clases y brinda un foco común en la práctica pedagógicas.

El trabajo predice el desempeño. La práctica pedagógica brinda un método para observar el trabajo académico, predecir lo que los estudiantes van a saber como consecuencia de lo que se les pide que hagan, y entregar orientación sobre el siguiente nivel de exigencia para que los alumnos adquieran mayores niveles de desempeño. Las juntas pedagógicas son una práctica que puede aprenderse a través de la repetición, reflexión y el análisis, provocando niveles crecientes de conocimiento y habilidades. Las juntas son una forma de centrarse en el núcleo pedagógico de los profesores y alumnos en presencia de los contenidos (Elmore 2010)

La práctica del liderazgo es lo que conecta las políticas educativas con el desempeño en las escuelas. Es importante entender el significado de esta afirmación para captar en qué consiste una práctica eficaz. En primer lugar, la práctica no es un atributo o característica personal de los líderes. Es un conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos mentales que pueden ser definidos, enseñados y aprendidos de manera objetiva. Desde esta perspectiva, un buen liderazgo es un atributo personal, exclusivo de un individuo, como una postura particular. (Elmore 2010)

Existe un consenso general que para realizar estas metas no son suficientes las actividades o estrategias que realiza cada profesor en su aula, sino que es vital el trabajo en equipo, aun así es en la sala de clases y con cada profesor que los estudiantes se motivan y generan relaciones de confianza que hacen de la gestión del conflicto un proceso cotidiano en el aula. (Somech, 2003)

Todo proceso dentro de un equipo debe estimular y promover en la escuela la eficacia de este trabajo. En Primer lugar la gestión de conflictos puede ser un fenómeno explorado como un fenómeno que fomenta y estimula el trabajo en equipo. (Kuhn y Poole, 2000)

El éxito de una escuela tiene un valor inmediato para los estudiantes, los practicantes y los padres de esa escuela, pero su valor público está limitado por el hecho de que es una unidad en un sistema y, por ende, su valor público está circunscrito a sus beneficiarios directos. Para que un sistema de rendición de cuentas produzca desempeño como un bien público, tiene que incluir un sistema de relaciones sociales que extraiga los conocimientos del ámbito privado y los ponga en el dominio público –dentro de las salas de clases, en las escuelas y en los sistemas escolares (Elmore 2010)

Por otro lado, es necesario concebir la gestión del conflicto no como un comúnmente denominado proceso destructivo que los equipos deben evitar o reducir al mínimo, sino que por el contrario, debe ser considerado un aspecto necesario y positivo (Uline, Tschannen-Moran, y Pérez, 2003). Por lo tanto, los grupos de trabajo de las escuelas deben estar llamados a aprovechar los beneficios del conflicto y considerarlo constructivo, de esta manera será un sentir común de respuesta a los conflictos y de mutuo apoyo a sus compañeros quienes como equipo deben trabajar en conjunto en la elaboración de estrategias de manejo de conflicto que conducen a resultados constructivos. (Uline et al., 2003)

Esta gestión del conflicto indica que los equipos de las escuelas que trabajan de esta manera el conflicto aprenden en lo individual a apreciar y hacer uso constructivo de las diferentes perspectivas y experiencias, es decir, el uso de un estilo de gestión de conflictos integral que promueve la eficacia, puede mejorar considerablemente los logros en un aula. (MA Rahim et al., 2000)

El profesor, para disminuir los conflictos, debe en primera instancia:

- Dar espacios de participación a alumnos y alumnas, fortaleciendo su responsabilidad, autonomía y formación ciudadana.

- Configurar dinámicas de relación y de trabajo que excluyan las situaciones de discriminación.
- Detectar las causas que inciden en situaciones conflictivas, situaciones de bajo rendimiento o dificultades emocionales en cada uno de sus alumnos, buscando estrategias de solución.
- Fortalecer las alianzas con los padres y madres para llevar a cabo una labor conjunta y apoyada en el desarrollo valórico, socio-afectivo y académico de sus alumnas y alumnos.
- Informar a los padres acerca de la Reforma y lo que ella implica en los hábitos de trabajo de los alumnos.
- Incorporar a los padres y madres a la escuela o liceo, generando un espacio de pertenencia y participación.

Los profesores son todos instructores y todos formadores, pues todos operan en la convivencia y no pueden obviar ni derivar a otros los contenidos disciplinarios, éticos y emocionales con sus consecuencias que están contenidos en los contextos donde participa. Se llega así a una reformulación del profesor en su quehacer profesional. Ello debiera iniciarse desde la formación inicial, promoviendo una forma de capacitación profesional que potencie el liderazgo del profesor con sus alumnos en su rol formador, como mediador de procesos de desarrollo junto con su habilidad para operar como profesional reflexivo. Ello supone desarrollar una autoconciencia de la perspectiva personal contenida en sus prácticas y de las consecuencias de sus opciones con los resultados alcanzados y con los alumnos y sus necesidades.⁸

De acuerdo con el Colegio de Profesores en las conclusiones finales del 1° Congreso Pedagógico Curricular del año 2005; algunas de las tareas que debe tener presente un docente en su actividad diaria a favor del sistema educativo están:

1. Mejorar los programas de convivencia escolar, buscando formas más efectivas para erradicar la violencia al interior de escuelas y liceos.

⁸ Maturana, H; Vignolo, C. (2001). "*Conversando sobre Educación*". Revista Perspectivas. Vol. 4 N°2. pp. 249-266. Departamento de Ingeniería Industrial. Universidad de Chile.

2. Se requiere un cambio cultural que signifique el compromiso consiente del y la docente del sentido y concepción curricular que adscribimos y su expresión permanente en sus prácticas pedagógicas.
3. La superación de la visión asignaturista y de los saberes segregados, para lograr un enfoque interdisciplinario que facilite la implementación de los enfoques socio-críticos y humanista valóricos.
4. La apropiación, por parte de los docentes, de un amplio y sólido conocimiento de la realidad chilena, capaz de asumir nuestra cultura y la de los pueblos originarios, favoreciendo una educación de carácter multicultural.

El Mineduc también plantea tareas al docente para desarrollar las políticas de convivencia, se espera que el profesor desempeñe un rol claro en la creación de las normas del aula y su práctica diaria para el logro del clima de interacciones positivo, esto son:

Tabla 1: Rol y compromisos asociados

ROL	COMPROMISOS ASOCIADOS
1.- Crear condiciones de trabajo y solidario en el aula a través de un lenguaje franco, dinámico y respetuoso de la dignidad humana.	1.1.- Generar y desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras para crear nuevas condiciones de trabajo cooperativo y respetuoso de la diversidad de los sujetos. 1.2.- Hacer del consejo de curso una instancia de participación comunitaria y de formación ciudadana de los alumnos y alumnas.
2.- Crear condiciones para contribuir cotidianamente a una relación respetuosa entre los estudiantes y demás miembros de la comunidad, valorando las diferencias y las igualdades entre las personas.	2.1.- Contribuir con sus reflexiones, dichos y acciones al ejercicio cotidiano de una convivencia respetuosa entre los miembros de la comunidad.
3.- Incorporar en las didácticas la perspectiva de los estudiantes frente a la vida, el mundo y las personas.	3.1.- Generar y desarrollar mecanismos pedagógicos innovadores e integradores de la cultura infanto-juvenil en la didáctica cotidiana

Fuente: Mineduc, 2002. Políticas de Convivencia Escolar. Pág.85

No es inhabitual que a la hora de abordar los conflictos el profesor sienta que le faltan recursos para poder interpretar los conflictos, y por tanto, para afrontarlos de una manera diferente que no suponga el uso de la violencia. Aprender a analizar detalladamente los conflictos y responder de manera constructiva es una de las principales tareas educativas del profesorado. (Torrego y Moreno 2003, Torrego 2003, 2006)

Esta tarea consistiría en potenciar un aprendizaje, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, de procedimientos adecuados para que los conflictos se conviertan en oportunidades de crecimiento personal y mejora de las relaciones. Una convivencia satisfactoria es beneficiosa para el funcionamiento de los centros y para que se alcancen mejor sus objetivos educativos, pero lo es especialmente para aquellos alumnos con mayor indefensión y vulnerabilidad social. (Torrego, 2003)

Es fundamental por cierto, comprender que los conflictos son fenómenos naturales, completamente asociados a los seres humanos y que en la escolaridad se da de manera más común, es por ello básico entender que la características de liderazgo que debe tener un docente para la resolución de conflictos, deben estar apoyadas en pilares básicos.

Promover y apoyar el liderazgo en los docentes es crucial para el éxito de cualquier esfuerzo de reforma o ideal, pero los líderes necesitan conocimientos específicos, habilidades y disposiciones para que sean exitosos agentes de cambio.⁹

El docente, al verse enfrentado a un conflicto, tendrá la oportunidad de enseñar habilidades socio-afectivas, que son básicas para una buena convivencia a lo largo de la vida y lo hará preparado, con herramientas adquiridas, pero jamás dejará su propia visión del mundo y en base a ello podrán verse sus características en diversa manera y forma.¹⁰

⁹ Turning Good Teachers into Great Leaders) Voviendo buenos líderes a maestros, Terry Knecht Dozier,) Wos Revisado.doc

¹⁰ Proyecto Atlántida (Editores) 2003, La convivencia democrática y la disciplina escolar. Madrid España. www.proyecto-atlantida-org-org

Las habilidades que posee un docente o características de liderazgo asociado a la resolución de conflicto, son las siguientes:

- **Escuchar:** El docente debe ser capaz de escuchar y comprender razones.
- **Asertividad:** Ser capaz de expresarse, dando claridad a los puntos de vista que desea enfatizar.
- **Empatía:** Ser capaz de comprender la emoción de otro, entender y respetar
- **Pensar:** Con un pensamiento constructivo y alternativo, capaz de desarrollar soluciones distintas y salidas comunitarias a los conflictos.
-

Enseñar a resolver conflictos de manera constructiva, se trata finalmente de trabajar estas habilidades en conjunto con quienes tienen el conflicto, siempre con intención pedagógica y en pos de una resolución clara y efectiva.

Para un docente, los modos de resolución de conflicto, pueden estar orientados por dos corrientes: la negociación y la mediación, ambas comprendidas dentro de las características propias de cada uno de ellos.

Si se habla de Negociación, se asocia a un modo de encarar los conflictos buscando más allá de intereses personales, para avanzar hacia los comunes ampliando el espectro de soluciones.

La negociación se puede realizar bajo los siguientes parámetros:

- Acuerdo de ambas partes para negociar.
- Exploración de intereses, puntos de vista y posiciones.
- Encuentro de puntos comunes.
- Propuesta de opciones.
- Evaluación de opciones.
- Elaboración de acuerdo.

Si se habla de Mediación, se asocia a la intervención de un tercero, es decir el docente será mediador, siempre orientado a ir modelando y entregando habilidades socio-afectivas a los involucrados. La mediación se puede realizar bajo los siguientes parámetros.

- Instancia para la mediación.
- Explicación del proceso.
- Invitación a exponer puntos de vista.

- Construcción de una solución.
- Establecimiento de acta de acuerdo.

Finalmente se puede tomar al educador como pilar para la formación y desarrollo de la autonomía frente a la resolución de conflictos.

Esta autonomía se logra desarrollando bajo cualquiera de las formas de resolución de conflictos, las primeras habilidades, la intencionalidad y la perspectiva, de acuerdo, teniendo siempre en claro que:

- Los conflictos son esperables.
- Los conflictos permiten desarrollar relaciones mejores.
- Los conflictos abren al dialogo.
- Los conflictos implican aprender a convivir.

Cuando el docente tiene bajo su mano todas sus capacidades de liderazgo en este tema, será capaz de orientar a los estudiantes a llevar una vida construyendo las bases de la sociedad, y siendo capaces de vivir en medio de las diferencias que esta presenta.

Es muy necesario poner a disposición del profesorado medidas que permitan adaptar la escuela a estas situaciones de conflicto y para ello es necesario apoyar al profesorado, posibilitando que adquieran habilidades necesarias y creando condiciones de cooperación entre ellos. Diversos estudios han demostrado que las intervenciones más eficaces son las multimodales (Pepler et al., 1994; Smith y Sharp, 1994; Howard, Ammann y Griffin, 1999; Galloway y Roland, 2004) que se basan en asesoramiento técnico y que están apoyadas e impulsadas por equipos directivos (Rahey y Craig, 2001, citado en Serrano, 2006).

Debemos plantearnos si la práctica pedagógica necesita una nueva orientación donde el adiestramiento técnico/académico no sea la única preocupación prioritaria del sistema educativo (Duch, 1997).

Los verdaderos líderes pueden hacer una gran diferencia en el ámbito escolar, ya que son capaces de entregar la autonomía a sus alumnos. Hacerlo con eficacia requiere de mucho trabajo, de adaptaciones, de trabajo en equipo, de evaluaciones y mucho más.

Los líderes son capaces de influir en las decisiones y en las conductas, tornándose fundamentales en la construcción de redes escolares a todo nivel, difundiendo la innovación y el desarrollo.¹¹

El liderazgo docente no puede prosperar sino en el seno de un centro escolar que funciona como una comunidad profesional de aprendizaje, potenciada por un liderazgo educativo compartido o distribuido. Ambas dimensiones van en paralelo: de un lado, potenciar el liderazgo del profesor y, de otro, las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje efectivas. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje, poco lejos puede ir el liderazgo.

En los nuevos entornos y escenarios de «reestructuración» académica, el rol formal de dirección escolar se «desacopla» (uncoupling) del liderazgo, con lo cual pueden emerger múltiples liderazgos informales (distributed leadership).

En esta medida, los equipos directivos competentes dirigen su acción a rediseñar los contextos de trabajo y las relaciones profesionales, para incrementar las competencias docentes del profesorado y, de este modo indirecto, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. (Bolivar, 2008)

Conclusiones

La sala de clase es un escenario de constante intercambio de conocimientos, pensamientos y acciones de niños y jóvenes en formación, es un escenario que genera multiplicidad de situaciones entre los actores que la conforman, dando origen a disímiles formas de conflicto, con esto se quiere decir que las relaciones humanas necesariamente están cargadas de una subjetividad en la cual emergen diferencias o contrastes que conllevan, a que el conflicto se defina como una situación de enfrentamiento generada por una contraposición de intereses, relacionados con un mismo asunto. De esta manera, la escuela pasa a convertirse en escenario de innumerables situaciones que generan conflictos permanentes debido a su misma

¹¹ Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century lessons from around the world, edited by Andreas Schleicher, 2012), Reparando Líderes Docentes pdf.

naturaleza social, ante lo cual el profesor, como agente socializante, se encargará de mediar dichas situaciones con el fin de llegar a unos acuerdos de convivencia que promueva una interacción positiva entre los estudiantes. Es así como se ve que los maestros, han construido una perspectiva particular sobre los métodos, las estrategias y dinámicas que desarrollan para la creación de normas y pactos de convivencia al interior del aula, con el fin de instaurar juicios de orden y comportamiento. En muchas ocasiones se percibe cómo estas dinámicas de formación van adquiriendo diversos matices, ya sea de acuerdo con el grupo al que está a cargo cada docente, experiencias previas en contextos marginales o reflexiones particulares, lo que va a enmarcar la manera de proceder de cada uno ante las diversas situaciones de conflicto que se presenten. Ahora bien, al intentar comprender las dinámicas de intervención que ejercen los docentes, se puede señalar que estas dependen de una manera casi individual de las apreciaciones o consideraciones de cada uno frente al manejo de la norma; es decir, que están en la completa autonomía de intervenir bajo sus propios criterios constituidos de una manera casi empírica.

El manejo de la disciplina, las normas y por ende de los conflictos en el aula traen de fondo un asunto mucho más profundo que tiene que ver con la forma como asume el maestro su rol como educador y las contradicciones que enfrenta en la forma de asumir esa disciplina.

Sugerencias a los docentes

Los líderes docentes pueden hacer una diferencia en el rendimiento escolar y el estudiante si se les concede la autonomía para tomar decisiones importantes. Para hacerlo de manera eficaz, tienen que ser capaces de adaptar los programas de enseñanza a las necesidades locales, promover el trabajo en equipo entre los docentes, y participar en la supervisión del profesor, la evaluación y el desarrollo profesional. Claramente, necesitan de una discrecionalidad en la fijación de la dirección estratégica y deben ser capaces de desarrollar planes y metas de la escuela y monitorear el progreso, con ello el uso de datos para mejorar las prácticas.

A continuación se plantean sugerencias y objetivos a plantearse por el docente para abordar el manejo del conflicto:

- 1) Comprender y aceptar procedimientos de manejo constructivo de los conflictos.
- 2) Practicar habitualmente esos procedimientos hasta que se conviertan en una respuesta natural ante las diferentes situaciones y relaciones de la vida del colegio.
- 3) Reflexionar sobre los reglamentos de convivencia de los establecimientos de manera tal que se facilite y normalice el uso de estos procedimientos constructivos de resolución de los conflictos.
- 4) Potenciar los valores de la colaboración en el aula, de tal modo que se superen los contextos competitivos e individualistas donde los alumnos rivalizan.

Bibliografía

- Barrea, 2001 citado en Núñez, 2006 *Hacia una comprensión de las dinámicas de conflictividad en diversos contextos, sociales*. Revista Infancia, Adolescencia y Familia, 1, 303-312.
- Bolivar, J. M. (2006): *Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain*», en Journal of Educational Change.
- Bolívar, A. (2008). «Avances en la gestión e innovación de los centros». En: Villa, A. (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas (V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos)*. Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación, 291-317.
- Boote y Beile, 2005 *Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation*, en American Educational Research Association, San Diego, CA
- Bryk, et al 2010 *Organizing Schools for Improvement*, Chicago
- Calvo, García y Marrero, 2005 *La disciplina en el contexto escolar*, Universidad de Gran Canarias
- Casamayor, 1998 "Tipología de conflictos " En G. CASAMAYOR (coord.) y otros. *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Grao Barcelona 1998 págs 11-28
- Colegio de Profesores en las conclusiones finales del 1º Congreso Pedagógico Curricular del año 2005
- Creswell, 2003 *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*, Cap. 8, University of Nebraska Lincoln
- Crowther et al *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Daft 2008, *The Leadership Experience*, Unknown Binding
- Delors, J. (1996). "*La Educación Encierra un Tesoro*". Ediciones UNESCO
- Donaldson, 2006 *Cultivating leadership in schools*. USA: Teachers College Press
- Duch, 1997 *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós.
- Elmore, 2010, *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Etxeverria et al 2001 "La escuela v la crisis social". En P. ORTEGA (coord.) Conflicto, violencia y educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Cajamurcia Murcia, 2001.
- Funes, 2000 *Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para cultura de paz y la convivencia. contextos educativos*, Revista de Educación, 3, 91-106
- Fuquen, 2003 *Los conflictos y las formas alternativas de resolución*, Tabula Rasa, núm. 1, enero-diciembre, 2003, pp. 265-278 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia
- Galloway y Roland, 2004 Is the direct approach to reducing bullying always the best?, en SMITH, P.; PEPLER, D. y RIGBY, K. (eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?*, Cambridge, Cambridge University Press, 170-199.
- Hallinger, 2011 "Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research", *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 Iss: 2, pp.125 - 142
- Hargreaves & Fullan 2012 *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press
- Harris, 2005 *Teacher Leadership: More than a Feel Good Factor* *Journal of Leadership and Policy in Schools* Volume 4, Number 3 p 201-209 ISSN 1744-5043
- Hernández, 1997 *Metodología de la Investigación*, Cap.4. Buenos Aires, Argentina.
- Hernández et al 2007 *Metodología de la Investigación* , Cap 3, Madrid, España.
- Howard, Ammann y Griffin, 1999, *Violence-prevention programs in schools: state of the science and implications for the future research*, *Applied and Preventive Psychology*, 8, 197-215.
- Katzenmeyer y Moller 2001 *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks, California, Corwin Press
- Kerlinger, 1983 *Investigación del Comportamiento Técnica y Metodología*, Mexico
- Lanni, N. (2003). "*La Convivencia, una Tarea Necesaria, Posible y Compleja*".
- Leithwood, 2000 *Understanding schools as intelligent systems*. Stanford, Co: Jai Press. (Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy, vol. 4)

- Leithwood y Jantzi, 2000 The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En: Riley K. y Louis, K. (Eds.), *Leadership for Change and School Reform*. London: Routledge Falmer.
- Leithwood, Kenneth; Doris Jantzi y Rosanne Steinbach (2003). *Changing Leadership for Changing Times*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins. 2006 *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Leithwood et al., 2007 *Leading With Teacher Emotions in Mind*. Corwin Press.
- Leithwood, 2009 ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Fundación Chile, Santiago
- Lieberman y Friedrich, 2010 *How teachers become leaders*. Nueva York, NY: Teachers' College Press.
- Lieberman, Saxl y Miles, 2000 Teacher leadership: Ideology and practice. En M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 339-345). Chicago: Jossey-Bass.
- MA Rahim et al., 2000 «A single period perishable inventory model where deteriorating begins at a random point time», *International Journal of Systems Science*, 131-136.
- Martínez-Otero, 2008 «La teoría de la inteligencia unidiversa y la educación», en *Revista Científica Electrónica de Psicología*, n.º 6.
- Marzano et al, 2001 *Classroom Instruction That Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. Print
- Marzano, 2003 *What works in schools*. Alexandria, VA: ASCD
- Maturana, H; Vignolo, C. (2001). "Conversando sobre Educación". *Revista Perspectivas*. Vol. 4 N°2. pp. 249-266. Departamento de Ingeniería Industrial. Universidad de Chile.
- Medina y Gento, 1996 "Organización Pedagógica del nuevo Centro educativo". Madrid: UNED

- Melero, 1993 citado en Martínez-Otero, 2001, Conflictos Escolares y vías de solución. Educación y Futuro N°5.
- Merideth 2000 Leadership Estrategies for Teachers, Corwing Press, California, USA
- Merideth 2007 Servant leadership from the student officer perspective in Phi Theta Kappa, Cappella University.
- Mialaret, G. 1995. Réflexions personnelles sur la pratique et ses relations avec la théorie, la recherche et la formation. Cahiers de Recherche en Education 2
- Mineduc. 2002. "*Comités de Convivencia Escolar Democrática*". Marco Conceptual. Materiales de apoyo. Primera edición. Gobierno de Chile. Santiago. Chile.
- Mineduc, 2002. Políticas de Convivencia Escolar. Pág.85
- Noguera, 1995 Preventing and Producing Violence: A Critical Analysis of Responses to School Violence. Harvard Educational Review: July 1995, Vol. 65, No. 2, pp. 189-213.
- O'Connor y Boles, 1992 Assessing the Needs of Teacher Leaders in Massachusetts. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA
- Ortega, R. (1997). "*La convivencia escolar qué es y cómo abordarla*". Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre Compañeros y Compañeras. Editorial Consejería de Educación y Cultura. Junta de Andalucía. España
- Ortiz, 2005 "Liderazgo Pedagógico" Barranquilla, Colombia
- Ovando, 1996 Teacher leadership: Opportunities and challenges. Planning and Changing, 27(1/2), 30-44.
- Pantoja, 2005 La Gestión de conflictos en el Aula, Factores Determinantes y propuestas de intervención. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. España.
- Pareja, 2009 Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas Educación y Educadores, vol. 12, núm. 1, abril, 2009, pp. 137-152 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia
- Pepler et al., 1994 Bullying in School, How Successful Can Interventions Be, Cambridge University

- Pino y García 2007, Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado, *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111-134.
- Proyecto Atlántida (Editores) 2003, *La convivencia democrática y la disciplina escolar*. Madrid España. www.proyecto-atlantida-org-org
- Rahey y Craig, 2001, citado en Serrano, 2006 *Acoso y Violencia en la Escuela*. Ariel, España
- Robinson, 2007 *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australia: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, 2009 *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Robinson, 2010 *From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges*. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1-26.
- Rosenholz, 1989 *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Rowe, 2003 *The Importance of Teacher Quality As A Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling* *The Importance of Teacher Quality As A Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling*, Australian Council for Educational Research ACEReSearch
- Ryan, 1999 *Principals and teachers leading together*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canadá.
- Smith y Sharp, 1994 *School bullying: insights and perspectives*, Londres, Routledge.
- Smylie, 1994 *Redesigning teachers' work: Connections to the classroom*. *Review of Research in Education*, 20(1), 129-177. doi: 103102/0091732X020001129
- Somech, 2003 *Relationships of participative leadership with relational demography variables: a multi-level perspective*, *Journal of Organizational Behavior*, Volume 24, Issue 8, pages 1003–1018, December 2003
- Suares, 2002 *Mediando en sistemas familiares*. Buenos Aires: Paidós

- Torrego, 2003 *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, 2006 *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego y Moreno, 2003 *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Uline, Tschannen-Moran, y Pérez, 2003 Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *The Teachers College Record*, 105(5), 782-816. Retrieved from: <http://hub.mspnet.org/index.cfm/9527>
- Uribe, 2007 Liderazgo y competencias directivas para la Eficacia Escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 149-156.
- Waters, Marzano y McNulty, 2003 What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement. Colorado: McREL.
- Webster y Watson, 2002 Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review. *MIS Quarterly*, (26: 2) pp. xiii – xxiii.
- York-Barr y Duque, 2004, What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.