

DISCURSOS, PRÁCTICAS COTIDIANAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE DIRECTIVOS Y SUS TRANSFORMACIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Víctor Adrián Díaz Esteves
Universidad de La Frontera.
Los Castaños 55 Depto. 31 F, Temuco
victoradriandiaz@gmail.com - 54081910

Resumen

Se presenta una investigación cualitativa sobre comunicación y educación que indaga en el discurso de directivos y docentes escolares formados en Liderazgo Transformacional entre 2011 y 2015. Precisamente, se ocupa de interpretaciones de las configuraciones discursivas que construyen los actores en el contexto escolar a partir de su formación posgradual. De esta forma: el “discurso”, el paradigma “transformacional” y la “escuela”, se convierten en tres focos de interés para el análisis de los cambios en establecimientos chilenos. Se aborda la Etnometodología como método que permite develar las prácticas cotidianas, las relaciones intersubjetivas, y representaciones sociales de los sujetos en sus marcos naturales.

Palabras claves: incentivos del comportamiento, ambiente escolar, representación de roles, interacción.

Antecedentes, justificación y formulación del problema¹

El mejoramiento en la alta gerencia de las escuelas activa determinados cambios cualitativos que impactan, entre otras cosas, en la disminución de los niveles de exclusión social y según Weinstein (2009), el escaso liderazgo directivo podría poner en peligro la calidad de los aprendizajes en los estudiantes.

Diversos estudios (Seashore-Louis, Leithwood y Wahlstrom & Anderson, 2010; Robinson, 2007), señalan la importancia de una dirección escolar efectiva para el cambio frente a otras escuelas enfocadas en aspectos que no necesariamente refieren a un liderazgo que transforma (Bolívar, 2009):

Si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio (Murillo, 2006, p. 1).

La actitud y el compromiso a los que alude el autor se evidencian en centros educativos chilenos a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), especialmente ante la necesidad que propone el Ministerio de Educación y Cultura de acrecentar los niveles de participación de los diversos actores en la escuela, especialmente la familia (Mineduc, 2015).

Los directivos escolares se enfrentan día a día, a situaciones cotidianas que les exigen tomar decisiones cuyas consecuencias impactarán en la comunidad escolar, a través de las interacciones con cada uno de sus actores: estudiantes, profesores, gestores, sostenedores, funcionarios, colaboradores, asistentes, padres y apoderados.

El directivo es líder y configura un discurso frente a cada actor, toma posición, interactúa, resuelve problemas a diario y entrega respuestas tan determinantes que en muchos casos llegaría

¹ Cabe aclarar que la investigación que se cita corresponde a la tesis doctoral en educación del autor que aún está en proceso de construcción denominada: “El discurso transformacional en la Escuela”, esto afecta en la entrega de todos los resultados y conclusiones acabas. De todos modos se demuestra un importante avance de la misma.

a ser el paso definitivo antes de la acción. En el contexto de las interacciones se desarrolla el presente estudio. Estas son el enfoque comunicacional que trata la presente investigación en educación cuyos antecedentes representan la continuidad de estudios precedentes en comunicación (Díaz, 2001; Díaz, 2007), ambos centrados en la comunicación como objeto de estudio.

Indistintamente las interacciones, pasan a ser un enfoque, enmarcadas en el área de la comunicación interpersonal (en vivo o existencial según Ong, 1987), no mediatizada (Silverstone, 2004), y además incorpora nuevos desafíos en el ámbito de la comunicación interpersonal y las interacciones verbales y no verbales:

Las palabras sólo adquieren sus significados de su siempre presente ambiente real, que no consiste simplemente, como en un diccionario, en otras palabras, sino que también incluye gestos, modulaciones vocales, expresión facial y todo el marco humano y existencial dentro del cual se produce siempre la palabra real y hablada. Las acepciones de palabras surgen continuamente del presente; aunque, claro está, significados anteriores han moldeado el actual en muchas y variadas formas no perceptibles ya. (corporal, kinésico, visual y auditivo); y fundamentalmente, la dimensión emocional (Ong, 1987, p. 40).

Tampoco se analizan aquí los medios de comunicación, sin embargo, actualmente la incidencia de medios y redes es inmanente en el mundo cotidiano: los *mass self communication* según Castells (2005) proliferan: PC avanzados, *Notebooks*, *Tablets* y *celulares multimedia con acceso a Internet fomentan los usos frecuentes de redes virtuales: Facebook, Twitter, Waths App*, etc. En síntesis, los medios se hacen presentes en el análisis de procesos cotidianos, dependientes del contexto.

Es la noción de contexto la que refuerza el enfoque comunicacional dado que los procesos de configuración discursiva de los sujetos se generan en contextos determinados. Por esto entendemos contexto como:

Un aquí y ahora etnográfico verificado. No es un entorno ni un medio, sino un lugar de actividad en un tiempo de actividad; de reglas de significación de ésta...las cuales son también actividad (...) es como una cuerda, cuyas fibras son discontinuas. Cuando las reúnen torciéndolas, no es a esas fibras a las que se hace continuas, sino a la trama (Birdwhistell, 1990, p. 312).

Los discursos de los sujetos se configuran en contextos educativos de transformación. Esta noción está emparentada con el paradigma transformacional que entiende la interacción desde el enfoque del cuerpo, las emociones y el lenguaje (Humberto Maturana, 2010 y 2013; Francisco Varela (2010) y Rafael Echeverría (2012)). El paradigma explica el contexto de las interacciones entre directivos docentes y demás actores de la comunidad escolar, en él se analizan juicios, declaraciones, afirmaciones, promesas y peticiones. He aquí el problema de este estudio: **¿Cómo se configuran los discursos y las representaciones sociales de directivos docentes acerca del liderazgo en sus escuelas?** Siendo que muchas de sus transformaciones son atribuidas a espacios externos al contexto escolar, especialmente las interacciones realizadas con grupos de pares, o referidas a sus historias personales en procesos de formación continua.

Marco teórico

Es la comunicación interactiva nuestro objeto de estudio y sus elementos constitutivos. Para ello es necesario explicitar el enfoque epistemológico que la enmarca. El área de estudio de la interacción y la comunicación son referencias directas a la relación entre el “otro” y el “yo”. La sociología fenomenológica comprensiva de Alfred Schütz ha profundizado en ello. Se trata de una mirada centrada en el individuo como un actor social que reproduce su contexto social a partir de sus interacciones cotidianas (Rizo, 2010). Así el campo de la comunicación y la interacción, se convierten en parte constitutiva de la fenomenología de Schütz.

Los elementos de negociación y de comunicación en la construcción social de los contextos de sentido, otorgan un rol importante a las relaciones intersubjetivas. Esta relación dialéctica no se inscribe en la reflexión de corte más antropológico de construcción de las

identidades y las alteridades, sino que más bien se toma como punto de partida para la construcción social de la realidad (Rizo, 2010, pp. 5-6).

La interacción con otros y la comunicación es la forma de estar en el mundo, para la sociología fenomenológica. Para constituirse como tales, los sujetos se comunican, así como “todo acto de comunicación implica una puesta en acción de actos manifiestos en el mundo externo que los otros deben interpretar y comprender” (Rizo, 2010).

Al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia, al hacer todas estas cosas, comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra (Schütz, 1979, p. 39).

El estudio de los discursos de directivos escolares, permitirá develar la construcción discursiva como proceso comunicacional e interaccional. La fenomenología de Schütz permite interpretar los tópicos emergentes a partir de las relaciones sociales entre los sujetos. La expresividad del ser humano es capaz de objetivarse, dicen Berger y Luckmann (1995), logra manifestarse en productos de la actividad humana, al alcance de todos: hombres y mujeres, productores o no productores “por ser elementos de un mundo común” (p. 52).

Liderazgo transformacional

La literatura presenta distintos estilos de liderazgo internalizados por la institución escuela. Chile asiste a una serie de transformaciones en el sistema educativo desde la transición democrática en los ´90: “se plantea una nueva manera de abordar la descentralización y participación, ya no desde la sola mirada de la responsabilización y la competencia” (Mineduc, 2013), apostando por la construcción de “sentido colectivo de la educación” y de “espacios ciudadanos de parte de las comunidades educativas” (Idem).

Ya en 1960, John Maxwell exponía “Las 21 leyes irrefutables del liderazgo: siga estas leyes, y la

gente lo seguirá a usted” reeditado en 1998. Los modelos de liderazgo se centraron durante años en el ethos del éxito y la fama. Múltiples estilos han sido útiles a empresas y organizaciones con el formato norteamericano de los manuales de autoayuda: autocrático, burocrático, carismático, participativo o democrático, ‘Laissez-faire’, orientado a las personas o liderazgo orientado a las relaciones, natural, orientado a la tarea, transaccional y transformacional. En educación, el liderazgo escolar tuvo también sus propios modelos: distribuido, transformacional, servidor, responsable y actualmente, aprendiz (Cámara, 2015).

La mirada de liderazgo en la que se instala el presente estudio es en un horizonte de expectativas transformacional. Responde al enfoque de Humberto Maturana, Francisco Varela y Rafael Echeverría, denominado paradigma transformacional, dado que procura cambios efectivos en las personas y en las instituciones. La escuela se vuelve el escenario principal de las transformaciones de los líderes y sus experiencias escolares.

Los antecedentes de la temática abordada se enmarcan en el ámbito de la educación desde un enfoque comunicacional. Epistemológicamente se abordan autores relacionados con la Fenomenología de Schutz; Berger y Luckmann; y Ríos; por su parte el mencionado paradigma de liderazgo transformacional entre los que se destacan: Francisco Varela, Humberto Maturana, Rafael Echeverría; y la comunicación en la escuela Paulo Freire y Mario Kaplún. Finalmente, se articulan reflexiones que abordan el contexto interaccional según: Mead, Goffman, Bateson, Birdwhistell, Berlo, Barbero, Rizo, Galindo y Walter Ong.

Este análisis se posiciona desde una mirada comunicacional, de esta manera, educación y comunicación se convierten en el principal campo de estudio enfocado en dimensiones que atañen al liderazgo transformacional en la escuela:

La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son elementos fundamentales que determinan la existencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio en la escuela (Murillo, 2006, p. 1).

El autor cita como ejemplos los trabajos de Coronel, 1995; Fullan, 1996; Gunter, 2001; Murillo, 2004; y Northouse, 2004. Es una temática de difícil aprehensión globalmente y en general, la literatura sobre “dirección para el cambio” se multiplicó durante los últimos 20 años, especialmente en el mundo anglosajón “quizá como indicador no sólo del interés y la importancia temática, sino de la dificultad para el éxito en sus resultados. Las paradojas, dilemas y complejidades que subyacen, hacen que sea un ámbito escurridizo” (p. 2).

La formación docente en liderazgo para el cambio se estudió en diversos contextos y países. La proliferación de la literatura más reciente proviene del mundo anglosajón. Sin embargo, en España, desde 1970 la Universidad de Deusto ha elaborado un perfil de competencias directivas que permite integrar un modelo de desarrollo profesional en Evaluación, Formación y Mejora (Poblete & García, 2005). Javier Murillo, también presenta un estado del arte de la investigación en “dirección para el cambio” en contextos escolares (refiere al liderazgo transformacional, pero enfatiza que la fórmula más reciente es el liderazgo distribuido según Murillo, 2006). Los estudios de Gabriel Cámara 2013 revelan que el cambio educativo se establece a través de las redes de tutorías que surgen a partir de la importancia que se les da a los aprendizajes y no a la enseñanza. Por su parte, Rincón Gallardo habla del liderazgo aprendiz (2015).

Objetivo General

Develar configuraciones discursivas y representaciones sociales de directivos docentes acerca de las transformaciones en sus escuelas a partir del ejercicio del liderazgo en el ámbito cotidiano.

Objetivos Específicos

- Identificar discursos de los sujetos sobre liderazgo en el contexto escolar.
- Identificar representaciones sociales de los sujetos sobre el ejercicio de su liderazgo en la escuela.
- Caracterizar las configuraciones discursivas y representaciones sociales sobre el ejercicio del liderazgo en sus escuelas.
- Analizar dichas configuraciones discursivas y sus representaciones sociales de liderazgo relacionadas con las transformaciones en el contexto escolar.

- Interpretar configuraciones y representaciones a partir de los tópicos emergentes relacionados específicamente con las transformaciones que los sujetos evidencian en sus prácticas cotidianas.

Metodología

Se trata de una investigación de corte cualitativo que estudia el discurso de directivos docentes que participan de un proceso formativo posgradual en liderazgo transformacional entre 2011 y 2015. Se toman como universo de la investigación las cuatro versiones del programa² que totalizan los 127 directivos docentes (en ejercicio o aspirantes a él), de escuelas municipales y subvencionadas. Se toma una muestra intencionada de 6 participantes hasta el logro de la saturación de la información y la calidad de los informantes, que cumplen con el criterio de haber sido alumnos-tutores del investigador/autor del presente trabajo³. En el cuadro se indican variables de los participantes provenientes de diversas regiones, edades, sexo, formación, funciones, contexto socioeconómico y el parámetro principiante o experimentado. Ninguna de estas variables es significativa para este estudio porque es netamente cualitativo.

Muestra Intencionada de Profesores Experimentados y Principiantes (2011-2015)

N°	ID	Sexo	Año	Edad	Cargo	Región	Establecimiento	Experimentado/ Principiante
1	i	M	2011/12	50	UTP	RM	Liceo Municipal Técnico Prof.	EXP
2	ii	F	2011/12	35	DIR	RM	Escuela Lenguaje	PTE
3	iii	F	2012/13	30	DIR	Los Ríos	Colegio Particular Subv.	PTE
4	iv	M	2012/13	45	DIR	Araucanía	Departamento de Educación	EXP
5	v	M	2014/15	40	UTP	RM	Liceo Municipal Cient.-Humanis.	PTE
6	vi	F	2014/16	45	UTP	RM	Liceo Municipal Cient.-Humanis.	EXP

Instrumentos

En esta investigación la Etnometodología se seleccionó como principal instrumento metodológico porque se busca identificar las prácticas cotidianas de los directivos docentes en relación a sus configuraciones discursivas en sus marcos naturales.

²En este caso, Mineduc establece en convenio con dos fundaciones internacionales destacadas en el ámbito de la educación. Cabe aclarar que por razones de protección de identidad, decidimos no incluir los nombres de las universidades, instituciones, ni personas involucradas.

³ El programa de formación posgradual prevé un equipo de profesores que a la vez se desempeñan como tutores/acompañantes de los procesos personales más que de las experiencias académicas por tratarse de un programa profesionalizante no teórico, centrado en el paradigma transformacional y en los procesos de desarrollo personal desde la mirada ontológica del lenguaje, el cuerpo y la emoción.

Técnicas de recolección de información

PRIMERA ETAPA

El diseño de la investigación establece dos grandes etapas. Una primera en la que se aplica como fuente primaria de investigación la Observación Participante a seis directivos docentes y la técnica que se emplea es la del análisis documental de las bitácoras personales registradas. Luego se procede a analizar las fuentes secundarias como: pautas de observación, informes finales, conversaciones y videos registrados durante el proceso formativo.

SEGUNDA ETAPA

Para evitar no caer en una sola posición, una vez finalizado el proceso formativo se aplica la técnica de Observación No Participante, en la que se realizan entrevistas semi-estructuradas para triangular la información original a través de la etnometodología, especialmente con la técnica denominada análisis conversacional.

Técnica de Análisis de Datos

La triangulación de la información se completa con la aplicación del Análisis de Discurso según Teun A. van Dijk.

Discusión teórica y resultados

Cómo se indica al inicio, la presente investigación cualitativa aún está en proceso de culminación, por lo que se hace imperiosa la necesidad de explicitar la imposibilidad de obtener todos los resultados y establecer una discusión teórica acabada, sin embargo se puede adelantar que epistemológicamente corresponde a la fenomenología de Alfred Schütz, desde la mirada sociológica comprensiva e interpretativa también de Berger y Luckmann. Se posiciona en el enfoque cualitativo a través de la Etnometodología en dos etapas de trabajo y un análisis de discurso posterior. La interpretación es un elemento clave del lenguaje. Entre los diversos principios básicos elaborados por sus seguidores (Blumer, 1969a; Manis y Meltzer, 1978; y Rose, 1962), destacamos para nuestro estudio el valor que poseen: “las personas [porque] son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación” (Ritzer, p. 237).

El paradigma interpretativo valoriza la comunicación como fenómeno de estudio, donde el protagonista es el sujeto, sus interacciones, interpretaciones y los mundos simbólicos construidos. La constitución del estudio se construye desde el marco epistemológico de Alfred Schütz; Peter Berger y Thomas Luckmann. A partir de un enfoque de corte cualitativo.

Conclusiones

La reflexión sobre escuelas efectivas en contexto de pobreza de Chile cuestiona el papel de la alta gerencia. Son los directivos los segundos más importantes, después de los profesores, que inciden en la efectividad escolar. Los establecimientos se miden por sus resultados y la calidad que evidencia. ¿Qué se entiende por calidad en educación? Muchos de los directivos docentes están en contra del SIMCE, pero también se adscriben al sistema con sus reglamentos y plazos de entrega de documentos. Sin embargo, hay otros tantos motivos por develar, en especial aquellos por los que muchos estudiantes (2006 y 2011) lucharon para cambiar el sistema cada vez más desigual: “fin al lucro y mejorar la calidad de la educación”.

Por otro lado, la comparación entre directores experimentados y directores principiantes permite dilucidar algunas pistas asociadas a las formas del liderazgo en el contexto escolar. El primero, manifiesta una comunicación x y el principiante una comunicación "y". Ambos comparten una comunicación asociada al liderazgo. Pero son distintos. Cabe aclarar qué tipo de comunicación se busca en esa comunicación como líder ¿Qué busca un directivo docente? ¿Cuál es el foco comunicación asociado al liderazgo? ¿Calidad? ¿Rendimiento? Organización estructura funcional de la institución? El directivo docente comunica todo el tiempo, una comunicación que por un lado es normativa, formal o institucional); pero también, el discurso pedagógico, asociado a la convivencia escolar cualquier otro aspecto del funcionamiento normal del centro educativo. También puede comunicar la mejora de los aprendizajes, calidad y rendimientos, etc. estrategias, generar instancias, etc. El foco de la dimensión comunicacional de los directivos docentes se estableció a partir de sus interacciones con sus grupos de pares durante el proceso de formación, muchos de ellos constataron que una de las mayores transformaciones que experimentaron obedece a las oportunidades que tuvieron en ese contexto de fortalecer las redes de apoyo entre

colegas pares, que en algunos casos se materializó con visitas y actividades conjuntas más allá del programa de formación.

El proceso de distinción entre principiantes y experimentados permitió detectar como lo indica Alfred Schutz que los principiantes tienen resistencias y en determinados momentos, y después de interactuar, comienzan a adquirir la cultura del otro, la cultura escolar. Este es el paso del principiante al experimentado. Por un lado, están los más inseguros que se aferran más a las normas y los experimentados, se saltan las reglas y priorizan otras cosas.

Mientras en la segunda etapa de la investigación no participante afloran nuevas preguntas distintas a los objetivos iniciales. Porque esta segunda etapa profundiza. Va a ser la más original. La primera etapa es más descriptiva y la segunda, es más conceptual. El carácter de la Tesis permite lograr alcances directamente a la comunidad científica y la producción de conocimiento en las áreas de investigación abordadas. El impacto se centra principalmente en los sujetos, tales como: docentes y directivos de centros educacionales de Chile y relevancias hacia la mejora de las competencias básicas en liderazgo escolar, competencias genéricas de desarrollo de liderazgo personal, convivencia escolar y liderazgo pedagógico. Por ende, impactará directamente en sus contextos laborales y escuelas de origen, en los equipos de trabajo: directivos, técnicos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados. Sin lugar a dudas, esta investigación aportará a los procesos formativos docentes y a las instituciones educativas, tanto públicas, como privadas.

Bibliografía

Bateson, G. y Jurgen R. (1984), *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*, 1ª reimpresión. Barcelona: Paidós.

Berardi, L. (Comp.) (2003) *Análisis Crítico del Discurso. Perspectivas Latinoamericanas*. Chile: Frasis Ed.

Berger y Luckmann (1995): *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bolívar, A. (2009): "El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones". *Revista Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, vol. 9, n° 2 (julio-diciembre), Universidad de Granada, España, pp. 9-33.

Bozo, N., (2013): “Cuatro competencias básicas para el liderazgo escolar de excelencia”. Edunews, Educar Chile. 27/10. Información, Noticias. Disponible en: www.eduglobal.cl/2013/10/27/cuatro-competencias-basicas-para-el-liderazgo-escolar-de-excelencia/ [Consulta: 23/05/14].

Castells, Manuel (2005): “Los medios entre los ciudadanos y el poder” (Ponencia). Seminario *Word Political Forum*, del 23 al 24 de junio, Provincia de Venecia, San Servolo, Italia.

CEPAL (2010) *Brechas por cerrar, caminos por abrir: la hora de la igualdad*. Trigésimo tercer período de sesiones de la CEPAL. Brasilia, 30/5 al 1/6, ONU, p.223.

Consejo Federal De Cultura y Educación (2008): Resolución N° 47/08, Art. 16, Argentina.

Coronel, J.M. (1995): *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.

Cicourel, Aaron (1974) *Sociología cognitiva: Lenguaje y significado en la interacción social*. Nueva York: Free Press.

Díaz Esteves, V. (2010): *Soberanía de la Comunicación en América Latina*. Unión Gráfica Ed., Bogotá.

Echeverría, R. (2012) *Escritos sobre Aprendizaje: Recopilación*. Argentina: J.C. Sáez Ed.

Flick, U. (2004), *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

Fullan, M. (1996): “Leadership for Change”. En: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Garfinkel, Harold (2006) *Estudios en Etnometodología*. Editorial: Antrophos, España.

Hallinger y A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Gunter, H. (2001): *Leaders and leadership in education*. London: Chapman.

Kornblit, A. (Coord.) (2004) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

Leithwood, K.A., Begley, P. Y Cousins, J.B. (1990) *The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research*. *Journal of Educational Administration*, 28 (4), pp. 5-31.

Maturana, H.(2011) *La Objetividad: un argumento para obligar*. Argentina: J.C. Sáez Ed.

----- (1991) *El sentido de lo humano*. Argentina: J.C. Sáez Ed.

- (1990) *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile: J.C. Sáez Ed.
- Mead, G. H. (1934/1962) *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, p. 46.
- Mineduc (2013) "Análisis de proyectos educativos de los establecimientos educacionales chilenos Documento de Trabajo".
- Muñoz, G. y Marfán J. (2011): "Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Fundación Chile, 48 (1), pp. 63-80.
- Murillo, F.J. (2004): "Nuevos avances en la mejora de la escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 339, pp. 48-51.
- (2006) "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". *Revista Reice*, volumen 4, Número 4e, p.1-2.
- Northouse, P. G. (2004) *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993) *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Ong, W. (1997) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Piñuel, J. (2002): "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido" *Rev. Estudios de Sociolingüística* 3 (1), Universidad Complutense de Madrid, pp. 1-42.
- Poblete, M. y García A. (2005) *Perfil directivo de competencias para la gestión del cambio en centros educativos. Evaluación y formación para un modelo de desarrollo profesional*, Universidad de Deusto, s/ed., p. 2. Disponible en: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/comunicacion%20AUTONOMA.htm> [Consulta: 23/05/13].
- Ritzer, G. (1997) *Teoría Sociológica Moderna*. México: McGraw-Hill.
- Rizo, Marta (2010) *Alfred Schütz y La Teoría de la Comunicación. Reflexiones desde la Comunicología Posible* (art.), Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Ruiz Olabuénaga, José (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. Ed.

Schütz, A. (1979). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Silverstone, R. (2004): *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu.

Van Dijk, T. (2007) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Ed.

------(2001) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

----- (Comp.) (2000) *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedisa.

-----y Mendizábal (1999) *Análisis del discurso social y político*. Quito: Ed. Abya-Yala.

----- (1998) *Texto y Contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ed. Cátedra.

----- (1983) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ed. Paidós.

Varela, F. (2000) *El Fenómeno de la vida*. Chile: J.C. Sáez Ed.

Verón, E. (1998) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Wodak, R. y Meyer, M. (Comp.) (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Tesis Consultadas

Nivel Doctoral

Aedo, María Paz (2013): “Vivir bien: Aprender a cuidar y respetar la vida” (Tesis Doctoral en Educación mención en Aprendizaje Transformacional), Universidad Bolivariana, Santiago.

Alarcón Carvacho, Patricio (2013): “Intimidad educativa coexistencial: el valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria” (Tesis Doctoral) Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Brambilla, Chiara (2010): “Aprendizaje de las Ciencias y Descripción: una propuesta de innovación educativa y didáctica” (Tesis doctoral), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Cifuentes, Flores (2012): “El portafolio como herramienta de evaluación para el desarrollo de la comprensión lectora y producción escrita” (Tesis doctoral), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Garrido Fonseca, Carmen (2011): “Análisis de la racionalidad pedagógica del docente universitario: una experiencia de trabajo co-constructivo” (Tesis doctoral), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Giménez Burgo, María Mercedes (2013): “La incierta comarca de lo posible. Comunicación, cambio y aprendizaje” (Tesis Doctoral en Educación mención en Aprendizaje Transformacional), Universidad Bolivariana, Santiago.

Marió Casanova, Andrés (2014): “Compromiso docente: vivencias en la sala de clases”. (Tesis Doctoral en Educación mención en Aprendizaje Transformacional), Universidad Bolivariana, Santiago.

Ossa Cornejo, Carlos (2007): “La relación entre percepciones de docentes sobre cultura escolar y proyectos de integración educativa desarrollados en establecimientos municipalizados” (Tesis doctoral), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Pérez Norambuena, José Samuel (2012): “Hacia una nueva concepción de lo que significa ser un buen profesor: un estudio de caso, desde las miradas de sus actores educativos, en una escuela particular subvencionada de la comuna de Pedro Aguirre Cerda” (Tesis Doctoral), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Reveco Vergara, Ofelia (2013): “La Educación Parvularia Chilena: ¿Educación Para La Autonomía O Para El Disciplinamiento?” (Tesis Doctoral), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Sáez González, Felipe (2013): “Un corazón, el jardín y la serpiente. Aprendiendo desde el miedo” (Tesis Doctoral en Educación mención en Aprendizaje Transformacional), Universidad Bolivariana, Santiago.

Ureta Bernanl, D. Mauricio (2013): “Educación para la paz y mediación de Conflictos” (Tesis doctoral). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Nivel Magíster

Astorga Lineros, Blanca Luisa (2008): “Convivencia y Aprendizajes de calidad, una mirada a los proyectos de Integración Escolar” (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

De la Barra Hernández, María José (2012): “Contexto espacial de las escuelas en sectores de pobreza: una mirada desde la significación curricular que desarrollan los docentes”, (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Del Pilar Ber Moll, María Elena: (2012): “Las pautas relacionales sustentadas en los principios de la pedagogía de la coexistencialidad y su impacto en los resultados de una intervención psicopedagógica individual” (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Díaz Esteves, Víctor (2007) “Situación de Recepción Televisiva Grupal-Popular. Exploración teórica de las situaciones del sujeto activo frente a la TV, ilustrada con un caso uruguayo en contextos populares” (Tesis de Magíster), Universidad Alberto Hurtado, Santiago.

Ferrera Leiva, Cecilia (2012): “Profundizando en el rol de la tutoría virtual: Elementos socio-emocionales de la comunicación mediante texto electrónico en la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje” (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Lagos Olivero, Claudio (2010): “El discurso económico del gobierno en el discurso publicitario. Un análisis comparado de la publicidad de Banco Estado frente a los artículos de La Nación” (Tesis para optar al grado de Magíster), Universidad de Chile, Santiago.

Lara Coronado, Luis (2013) “El aula-espectáculo. Fundamentos teóricos para el uso permanente del teatro en el aula como estrategia didáctica generadora del desarrollo del pensamiento” (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Lucero González, Tatiana Passy (2013): “Arte, Cultura y Educación Popular: Un acercamiento a la construcción de Identidad Colectiva. Estudio en tres centros comunitarios del Cerro Playa Ancha de Valparaíso” (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Manzo Guaquil, Luis (2011): “Conocimiento y Didáctica: Una indagación sobre la relación entre Conocimiento y la Didáctica” (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Mierzejewsky Tapia, Jaime (2011) “Análisis de las pautas interrelacionales al interior del aula desde la perspectiva de la Pedagogía de la Coexistencia” (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Olave Astorga, José Miguel: (2013) “Saber docente y caracterización del trabajo de los profesores y profesoras de historia y ciencias sociales” (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Olivares Díaz, Paola (2010): “alfabetización informacional como una estrategia pedagógica en las sociedades del conocimiento: el caso de una IAP con usuarias/os del Telecentro Comunitario Gorbea, en la región de La Araucanía” (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Palma Hidalgo, Roxana Elena (2008): “El tipo de liderazgo ejercido por los directivos docentes y su incidencia en la calidad del proceso educativo” (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Pino Arraño, Marcela Guadalupe (2013): “Afecto / efecto. Elementos de la intimidad educativa que transforman a Los docentes en significativos”, (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Retuerto Mendaña, Iria (2012): “Es mi alumno, no mi hijo. La relación pedagógica desde la presencia de una frontera” (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Riquelme Soto, María Claudia y Tapia Núñez, Ruth Angélica (2010): “Crisis comunicacionales en la Universidad de Chile. Análisis de casos entre 1998 y 2006” (Tesis de Magíster), Universidad de Chile, Santiago.

Rojas Fabris, Lucía (2012): “La Apreciación musical y la reflexión Dos pilares para la construcción de significados en torno a la música” (Tesis de Magíster) Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Román Ponisio, Constanza (2013): “Comunidades que aprenden: Espacios para el reconocimiento” (Tesis de Magíster), Universidad de Chile, Santiago.

Sepúlveda Álvarez, Mabel (2007): “Competencias de los Profesores de Educación Media Chilena” (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Zurita Garrido, Felipe Andrés (2012): “El Habitus del Profesor/a de Historia y Ciencias Sociales en Contextos de Pobreza: una perspectiva biográfico/narrativa sobre el Trabajo Docente” (Tesis de Magíster), Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Nivel Pre-grado

De Diego Correa, Marisol (2011): “La construcción de significados y sentidos profesionales de psicólogos en formación mediante la participación en escenarios de práctica profesional” (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Autónoma de México, DF.

Díaz Esteves, Víctor (2001) “La risa en el telespectador adolescente” (Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social), Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.

Rodríguez Sánchez, Fabiola y Urteaga Urías, Emiliano (2005) “Co-construcción de contextos psicológicos en la comunidad del aprendizaje: Exploraciones metodológicas” (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Autónoma de México, DF.

Sitios oficiales consultados

www.cpeip.cl

www.me.gov.ar

www.Mineduc.cl