



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

“DIAGNÓSTICO DE PRÁCTICAS DE LIDERAZGO INSTRUCCIONAL, DESDE
LA PERCEPCIÓN DOCENTE EN COLEGIO CON SELLO CATÓLICO DE LA
REGIÓN DEL BÍO BÍO”

Por

ANGÉLICA DE LOURDES CARO RODRÍGUEZ.

Proyecto de Magister presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magister en Educación con mención en Dirección y Liderazgo Educacional.

Profesor Guía: Julio Sagüés Hadler.

Agosto, 2017

Santiago, Chile

© 2017, ANGÉLICA DE LOURDES CARO RODRÍGUEZ

Se autoriza la reproducción total o parcial con fines académicos por cualquier medio o procedimiento incluyendo la cita bibliográfica que acredita el trabajo y su autor.

TABLA DE CONTENIDOS.

Resumen.	iv
Introducción.	1
Capítulo 1 Antecedentes claves del contexto.	3
1.1. Antecedentes y datos de la organización escolar.	3
1.2. Lineamientos institucionales e instrumentos de gestión.	4
1.3. Caracterización del equipo docente y de la gestión curricular.	6
1.4. Resultados académicos.	7
Capítulo 2 Problematicación.	11
2.1. Antecedentes del problema.	11
2.1.1. Análisis de participación: cuadro de involucrados.	12
2.2. Planteamiento del problema.	13
2.3. Árbol de problemas.	13
Capítulo 3 Objetivos	15
3.1 Objetivo general	15
3.2 Objetivos específicos.	15
Capítulo 4 Antecedentes teóricos.	16
4.1. Liderazgo instruccional y su impacto en la mejora de las organizaciones escolares.	16
4.2. Prácticas directivas: caracterización de la realidad Chilena.	19
4.3. Prácticas claves para un liderazgo efectivo.	21

4.4. Instrumentos que evalúan prácticas directivas que provocan impacto en los aprendizajes y mejora escolar.	22
Capítulo 5 Marco metodológico.	26
5.1. Tipo de estudio y diseño del diagnóstico.....	26
5.1.1. Plan de diagnóstico.	27
5.1.2. Informantes clave: instrumentos.	27
5.1.3. Técnicas de análisis de datos.	28
Capítulo 6 Presentación y análisis de resultados	29
6.1. Resultados Encuesta Docente: fase cuantitativa.	29
6.2. Resultados entrevista sobre prácticas directivas: Categorías de análisis.	38
6.2.1. Categoría: efectividad del docente”.	39
6.2.2. Categoría: “foco en la tarea docente”.	40
Capítulo 7 Conclusiones.	42
Bibliografía y anexos.	

Resumen.

El siguiente estudio diagnóstico tiene como foco las prácticas de liderazgo instruccional. Fue realizado en un colegio católico de la región del Bío Bío y recoge la apreciación que tienen los profesores sobre dichas prácticas.

Los resultados de este estudio revelan que estas prácticas han estado centradas en ajustes organizacionales y de equipos de trabajo, así como de la creación del sentido de dirección. Por el contrario, se evidencia que ha existido un débil foco en aquellas que contribuyen a la eficacia y apoyo de la labor docente.

La evidencia de la investigación nacional e internacional es convergente respecto de que las prácticas del director y su equipo es el segundo factor intraescuela, después de la labor del docente, que incide en el aprendizaje de los estudiantes. Frente a esto el diagnóstico entrega información relevante que permite orientar la mejora continua del establecimiento en ese ámbito.

Palabras claves: Liderazgo instruccional, prácticas directivas, diagnostico institucional, percepción docente.

Abstract.

The following diagnostic study focuses on instructional leadership practices. It was carried out in a Catholic school in the Bío Bío region and reflects the teacher's appreciation regarding these practices.

The results of this study reveal that these practices have been focused on organizational and work team adjustments, as well as the creation of a sense of direction. On the contrary, it is evident that there has been a weak focus on those that contribute to the effectiveness and support of the teaching work.

Evidence from national and international research is convergent in that the practices of the principal and their team are the second in-school factor, after the work of the teacher, which impinges on student learning. Faced with this, the diagnosis provides relevant information that guides the continuous improvement of the establishment in that area.

Keywords: Instructional leadership, Management practices, Institutional diagnosis, Teacher perception .

Introducción.

El siguiente informe da cuenta del resultado de un diagnóstico que consta de dos fases; una cuantitativa, diagnóstico de la percepción que se realiza a través de la aplicación de CUESTIONARIO A DOCENTES DE AULA del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, en el marco del Proyecto CIE01CONICYT y a partir de dichos resultados una segunda etapa cualitativa que se realizó sobre la base de una entrevista semi estructurada para caracterizar aquellas prácticas de liderazgo instruccional que desde la percepción docente son las más útiles para su práctica profesional.

La primera parte de este informe, da cuenta del contexto en el que se realiza el diagnóstico, presentando antecedentes claves que permiten comprender el problema y entregar evidencia coherente con ello.

En el proceso de identificación preliminar del problema se consideró a los distintos actores de la comunidad educativa, información recogida a través de entrevistas realizadas entre los meses de diciembre 2016 y enero 2017 y resumida en el cuadro de involucrados. Éste muestra una síntesis de la percepción de los distintos grupos de interés lo que se traduce en una disconformidad con los resultados académicos del colegio

El problema que aborda este diagnóstico está asociado a dicho proceso participativo y aborda la percepción que las prácticas directivas tienen un débil foco en lo instruccional, esto genera la necesidad de ahondar en dicha percepción del grupo de los docentes a través de un proceso de diagnóstico formal y metodológicamente válido de las prácticas de liderazgo directivo en el colegio Roma.

La revisión de antecedentes teóricos, es una síntesis explicativa de conceptos que sustentan y justifican la intervención, tales como la importancia del liderazgo instruccional, las características de las prácticas directivas en Chile, el modelo de K.

Leithwood sobre prácticas directivas claves para un liderazgo efectivo. Se revisa, además evidencia de investigaciones que miden efectividad de prácticas directivas de los directores y sus equipos.

En lo correspondiente al diagnóstico propiamente tal, el tipo de estudio es descriptivo, exploratorio mixto y tal como se señaló anteriormente, en dos fases, la cuantitativa que describe las prácticas directivas del colegio Roma y la cualitativa en la cual se establecen categorías de comprensión en torno a las prácticas directivas que logran explicar el significado que crean los individuos sobre dichas prácticas y si éstas favorecen su labor docente en el aula.

Finalmente los resultados y conclusiones aportan en dos grandes ámbitos: sistematización y profundización en las características de las principales prácticas directivas que los docentes reconocen como “más instruccionales” para ser socializado con el equipo directivo y sugerir la consideración de la misma en la planificación estratégica del colegio y en segundo lugar que el tipo de diagnóstico pueda ser transferible a otros contextos escolares.

Capítulo 1: Antecedentes claves del contexto.

1.1. Antecedentes y datos de la organización escolar.

El colegio “Roma”¹ es una institución escolar Católica, perteneciente a una congregación religiosa con presencia educativa en Chile y el mundo, fundado en 1887 es de modalidad particular subvencionado con financiamiento compartido, administrado por una fundación sin fines de lucro.

En la primera etapa, desde su fundación hasta el año 1996 el colegio se ubica en la ciudad de Concepción e imparte sólo enseñanza básica, a partir de esa fecha amplía su oferta a enseñanza media. El año 2008 se traslada a la comuna de **San Pedro de la Paz**, duplicando su población escolar. Los datos de contexto más relevantes de la comuna donde está ubicado son los siguientes:

Tabla n°1: características de la comuna de San Pedro de la Paz, provincia de Concepción, región de Bío Bío

Habitantes	93.421 habitantes
Población en situación de pobreza	18,7%
Desocupados	8,3%
Población escolar	22.429 matriculados
Colegios municipales	10 / 5989 estudiantes
Colegios subvencionados	22/ 13.289 estudiantes
Colegios particulares pagados	4/ 3151 estudiantes

Fuente: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl>

¹ a petición de la fundación sostenedora se utilizará un nombre ficticio.

Tabla n°2: Datos generales del colegio Roma.

Nombre del colegio	Colegio Roma.
Dirección	Los Batros 2350 Comuna San Pedro de la Paz
Año de Fundación	1887
Número de estudiantes	1883
Niveles educativos	Educación parvularia a cuarto medio
Constitución legal del sostenedor (nombre y figura legal)	San Juan de Roma.
Clasificación del establecimiento según Agencia de Calidad	Medio
Nivel Socioeconómico del Establecimiento (SIMCE)	Medio Alto

1.2. Lineamientos institucionales e instrumentos de gestión.

La institución tiene 130 años de tradición, sin embargo hace nueve que aumentó al doble su población escolar, situándolo organizacionalmente en una etapa de re-estructuración. En los últimos trece años ha sido ha sido dirigida por dos directores laicos, uno de ellos 10 años en el cargo y el segundo tres, durante este tiempo se han elaborado dos organigramas que visibilizan los cargos existentes pero sin definición de los mismos, ni descripción de tareas, roles ni funciones, lo que complejiza las tareas de reclutamiento, inducción y evaluación del desempeño de los equipos de trabajo. Así como también el levantamiento de un estándar de las prácticas directivas.

En cuanto a lineamientos e instrumentos de gestión se puede evidenciar tres planificaciones estratégicas en la historia reciente del colegio: Plan de Desarrollo Institucional 2008-2013, plan de mejoramiento 2014-2016, este último producto de un diagnóstico institucional, el cual se realizó bajo el modelo de Gestión de la Calidad de Fundación Chile y un plan de mejoramiento educativo PME 2015-2018, aún vigente.

Los tres instrumentos de gestión, si bien no son homologables ya que la definición de áreas son distintas en todos los casos, se observa en ellos una fuerte focalización hacia las experiencias pastorales-formativas, invisibilizando las metas académicas especialmente estos últimos tres años, durante los cuales, los lineamientos de gestión fueron la relectura del Proyecto Educativo Institucional, con un fuerte sello en el proceso de “afianzamiento de la Misión evangelizadora del colegio en sintonía con la iglesia Católica”(Sellos institucionales: Proyecto Educativo Institucional, 2015:pág.5) Estas orientaciones, dieron el marco de acción del equipo directivo y marcaron las prioridades del establecimiento.

Complementariamente a lo anterior, el año 2016 y a raíz de reportes y rendición de cuentas al directorio de la fundación sostenedora por descenso de resultados en mediciones externas, se intenciona un proceso de mejora en materias académicas, se modifica el Proyecto de Jornada Escolar Completa, redefiniendo y redistribuyendo horas de libre disposición desde tercero básico a cuarto año medio, creando talleres de Ciencias, matemática, lenguaje y artes hasta octavo básico y de preparación de PSU de primero a cuarto año medio y se declara como meta subir diez puntos en la prueba SIMCE en un período de dos a tres años. Con esta medida, las prácticas de gestión directivas se orientaron hacia el control de las prácticas docentes y con ello aparece una nueva figura en el organigrama institucional, denominada “coordinador pedagógico”, el cual tiene como tarea principal el monitoreo del cumplimiento de las tareas docentes que se describirán más adelante en el siguiente acápite.

A este escenario organizacional se debe agregar que en junio del año 2016, se realiza un proceso de evaluación del desempeño del director y de su equipo directivo.

Los resultados marcan el término de la gestión del director y el inicio de un levantamiento participativo del perfil del nuevo director del colegio iniciándose así un proceso de concursabilidad del cargo para el año 2017. Cargo que se ocupa con una profesional ajena a la comunidad y que los primeros meses se dedica a levantar evidencia significativa del funcionamiento del establecimiento y del grado en qué está instalado el foco instruccional en las prácticas directivas, en ese contexto está situado el presente proyecto de intervención diagnóstica.

1.3. Caracterización del equipo docente y de la gestión curricular.

El equipo docente está compuesto por 97 profesores, todos titulados en universidades tradicionales, pertenecientes al consejo de rectores, siendo la Universidad de Concepción, la casa de estudios de la cual mayoritariamente han egresado. Más del 60 % posee estudios de postgrado o postítulo, siendo la especialidad de liderazgo y gestión la más escogida por ellos, seguida por la didáctica de la especialidad y evaluación. La cultura escolar se caracteriza por una alta rotación de docentes, estos tres últimos años se cambió un 43,6% de la planta docente. Sólo 14 docentes tienen más de 25 años en el colegio.

En cuanto a su proyecto curricular, desde la década de los 80 hasta el 2008 era la educación personalizada la opción pedagógica del establecimiento, en torno a dichos principios y metodología se organizaban las prácticas docentes y se daban los lineamientos desde la dirección del colegio. Desde el año 2008 en adelante el colegio adhiere al curriculum sociocognitivo, se construye el proyecto curricular y acorde con ello los paneles de capacidades y actitudes, que serán la referencia para las planificaciones con el “modelo T”

Del relato de los propios docentes se desprende que este periodo desde el año 2008 al 2012, se caracteriza por prácticas directivas con un gran foco en el logro de resultados en mediciones externas, monitoreo y control de la didáctica del docente en el aula y de

un sistema de evaluación del desempeño asociado a incentivos y desarrollo profesional, las prácticas directivas eran de control del cumplimiento de la cobertura curricular.

En los últimos cinco años el esfuerzo de la Dirección académica ha estado enfocado a la resignificación del Proyecto Educativo Institucional y junto con ello relevar cinco sellos que caracterizan el tipo de educación ofrecida. Desde esa fecha en adelante se suspenden las rutinas instaladas de observación de clases y evaluación del desempeño de los docentes, así como el perfeccionamiento, los docentes manifiestan que estos últimos cinco años se han caracterizado por un fuerte control y reporte administrativo de la cobertura curricular lo que se evidencia de alguna manera en que se adoptan dos nuevos modelos de planificación de clases: anual y mensual, en este último formato especifican las clases del mes completo, de lo que no existe evidencia de revisión ni reporte a los docentes.

La ausencia de lineamientos pedagógicos más específicos, sumado a una baja en la presión académica e interrupciones de las rutinas escolares, logran explicar de alguna manera el comportamiento de los resultados académicos en mediciones externas que se observan a continuación.

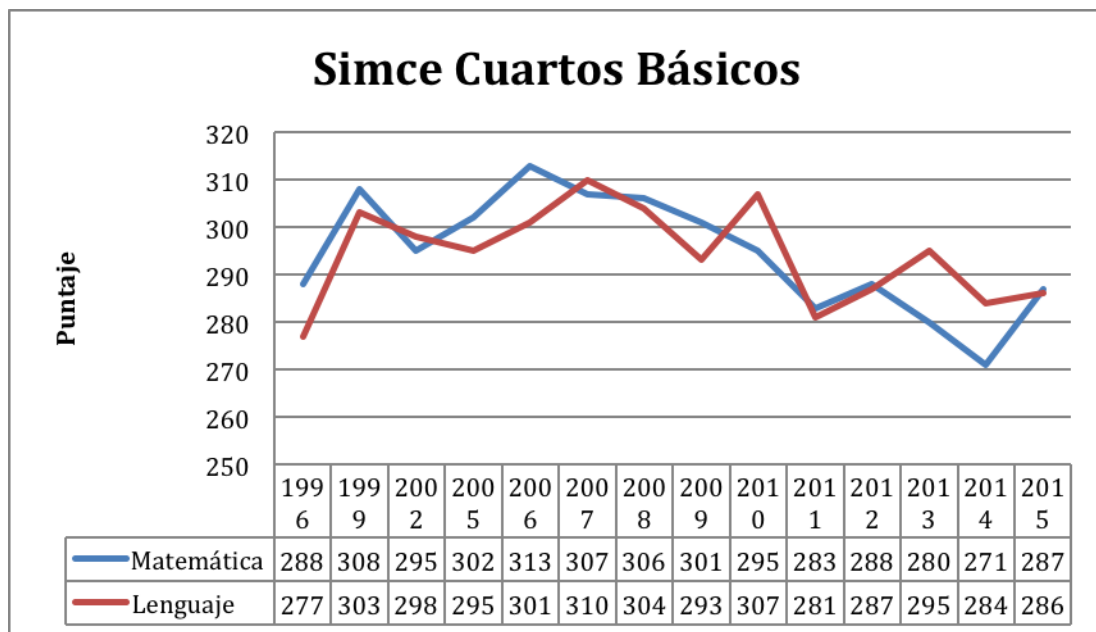
1.4. Trayectoria académica de los últimos cinco años: resultados pruebas estandarizadas que miden calidad en Chile.

En el área académica, los actores manifiestan disconformidad con los resultados del colegio en la prueba SIMCE, ya que al revisar la trayectoria, se puede observar fluctuaciones a la baja en los primeros niveles de enseñanza. Este dato, es un antecedente relevante al momento de revisar el foco que las prácticas de los directivos han tenido a través de los años y para preguntarse en qué medida éstas prácticas han contribuido a instalar en el colegio un sistema de aseguramiento para brindar una educación de excelencia en el ámbito académico.

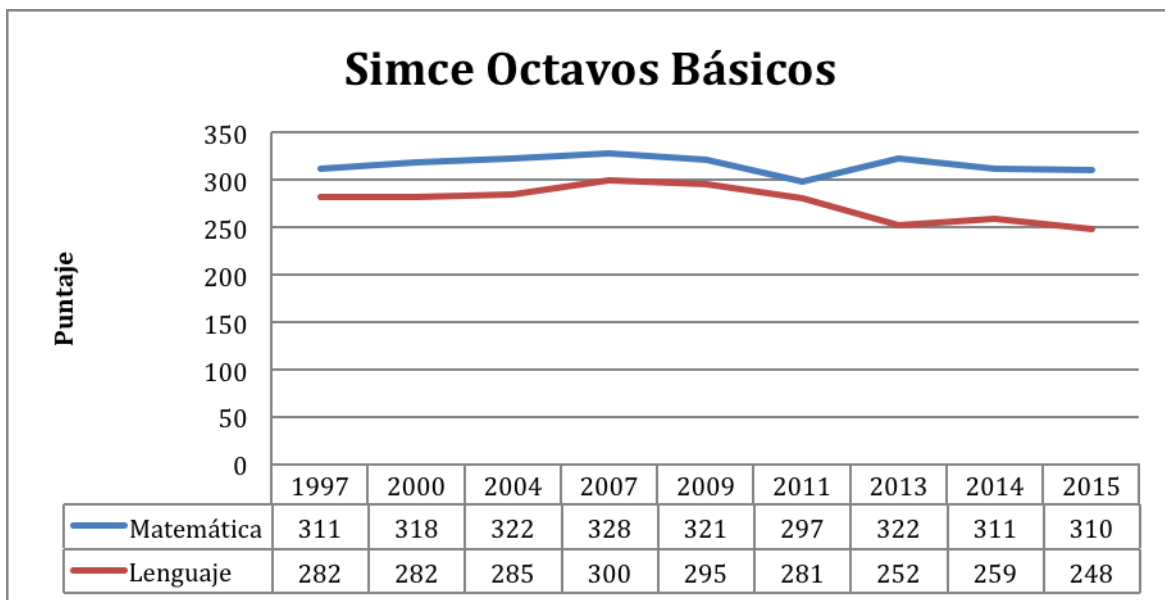
En los siguientes gráficos, se observa la trayectoria de resultados del colegio desde que se inicia la aplicación de la prueba SIMCE.

En el caso de los cuartos básicos se observa un comportamiento fluctuante y que en los últimos años presenta una clara tendencia hacia la baja.

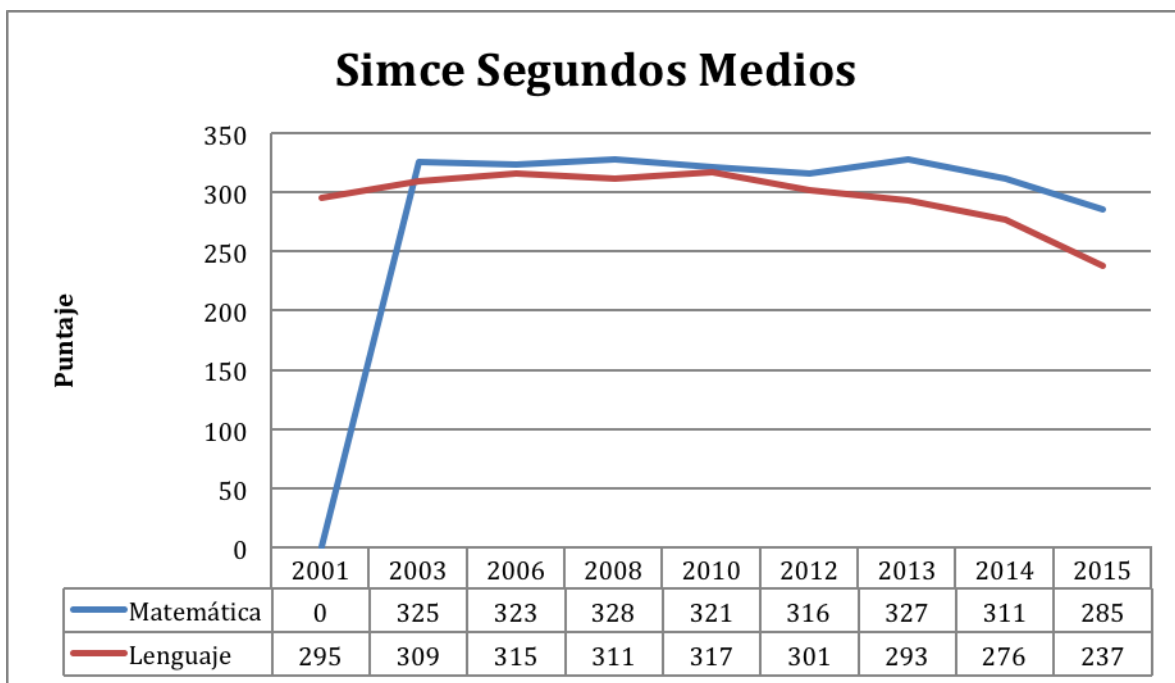
Tabla n°3: Gráficos de resultados Simce.



El Simce de octavo básico el 2011, como puede observarse en el siguiente gráfico experimenta un “quiebre” en su ascenso sostenido dentro de su trayectoria, ese año se inicia una etapa de descenso en comprensión lectora y aunque se vuelve a remontar al nivel de los 300 puntos en matemática, no se logra el nivel de años anteriores.



En ambos gráficos es conveniente observar que hasta antes del 2008 el comportamiento del rendimiento es sobre los 300 puntos en matemática y sobre 280 en lenguaje en esa fecha se termina la educación personalizada en el colegio y se aumenta en 1000 alumnos la población escolar.



En los niveles de enseñanza media la baja es evidente, tal como se observa en los gráficos al revisar en detalle la categorización de los rendimientos se identifica una disminución de más de un 50% de estudiantes del nivel adecuado.

Estos resultados académicos constituyen una preocupación para los actores de la comunidad educativa, por lo mismo, aparece como un tema relevante en la siguiente etapa de problematización participativa. Respaldan además la importancia y necesidad de una intervención diagnóstica cuyos resultados permitirán focalizar los esfuerzos de la gestión.

Capítulo 2: Problematicación.

2.1. Antecedentes del problema.

En los antecedentes del problema, además del contexto anteriormente expuesto, es relevante considerar el análisis participativo que permitió identificar desde la percepción de los involucrados y de manera preliminar la problemática que dio origen al diagnóstico.

Durante los meses de diciembre de 2016 y enero 2017, se llevan a cabo entrevistas a los distintos grupos de interés, el resumen de ello se expone en el siguiente cuadro de involucrados. Entre los problemas que ellos detectan, está por ejemplo que el colegio no entrega una educación que cumpla con los estándares de excelencia académica propio de un proyecto educativo de la congregación religiosa, otro grupo sostiene que existe una deficiente conducción del colegio por parte del director y su equipo directivo, lo que se traduce también en deficientes resultados académicos. Si bien existen varias coincidencias en la percepción de los actores, por ejemplo con la disconformidad con los resultados académicos, sin embargo se identifican también discrepancias entre los intereses que, por ejemplo, expresa el equipo directivo hacia la mejora de los resultados de aprendizaje y la percepción de los docentes que tienen respecto de la ausencia de lineamientos pedagógicos en el colegio.

Fuente: entrevistas realizadas entre los meses de diciembre 2016 y febrero 2017.

2.1.1. Análisis de participación: cuadro de involucrados.

Grupos	Intereses	Problemas Percibidos	Recursos y mandatos
Congregación Religiosa	Que se cumpla la promesa declarada en la Misión institucional, de brindar una educación de excelencia en lo formativo y en lo académico.	El colegio no entrega una educación que cumpla con los estándares de excelencia académica propio de un proyecto educativo de la congregación religiosa.	Acompañar y respaldar al equipo directivo para éste consiga alinear recursos humanos y financieros en pos del cumplimiento de la misión.
Directorio de la Fundación “San Juan de Roma”	Velar por una gestión eficiente de los recursos y por la obtención de buenos resultados académicos.	Deficiente conducción del colegio por parte del director y su equipo directivo, lo que se traduce en deficientes resultados académicos.	Pedir rendición de cuentas al director/a y su equipo respecto de los objetivos estratégicos declarados.
Equipo Directivo.	Mejorar los aprendizajes de los/las estudiantes. Relevar de la misión el logro de la excelencia académica.	Mal clima de aula para que se produzcan aprendizajes. Flexibilidad en las rutinas escolares, despreocupación de los docentes y baja exigencia académica. Advierten una falta de trabajo colaborativo del equipo.	Dar cuenta a la comunidad del logro de la Misión educativa.
Equipo docente.	Lograr que todos/as los /las estudiantes aprendan.	Ausencia de lineamientos pedagógicos. Demandan tiempo para el trabajo pedagógico	Mantener altas expectativas hacía sus estudiantes. Elaborar estrategias de aprendizajes que apunten hacia el desarrollo de los más altos niveles del desarrollo del pensamiento.
Estudiantes y familias.	Que sus hijos sean formados en el paradigma de la integralidad declarado en la misión: jóvenes conscientes, competentes, compasivos y comprometidos.	El colegio entrega una sólida formación integral, sin embargo podría mejorar los resultados de aprendizajes de los estudiantes.	Adherir al PEI.

2.2. Planteamiento y justificación del problema.

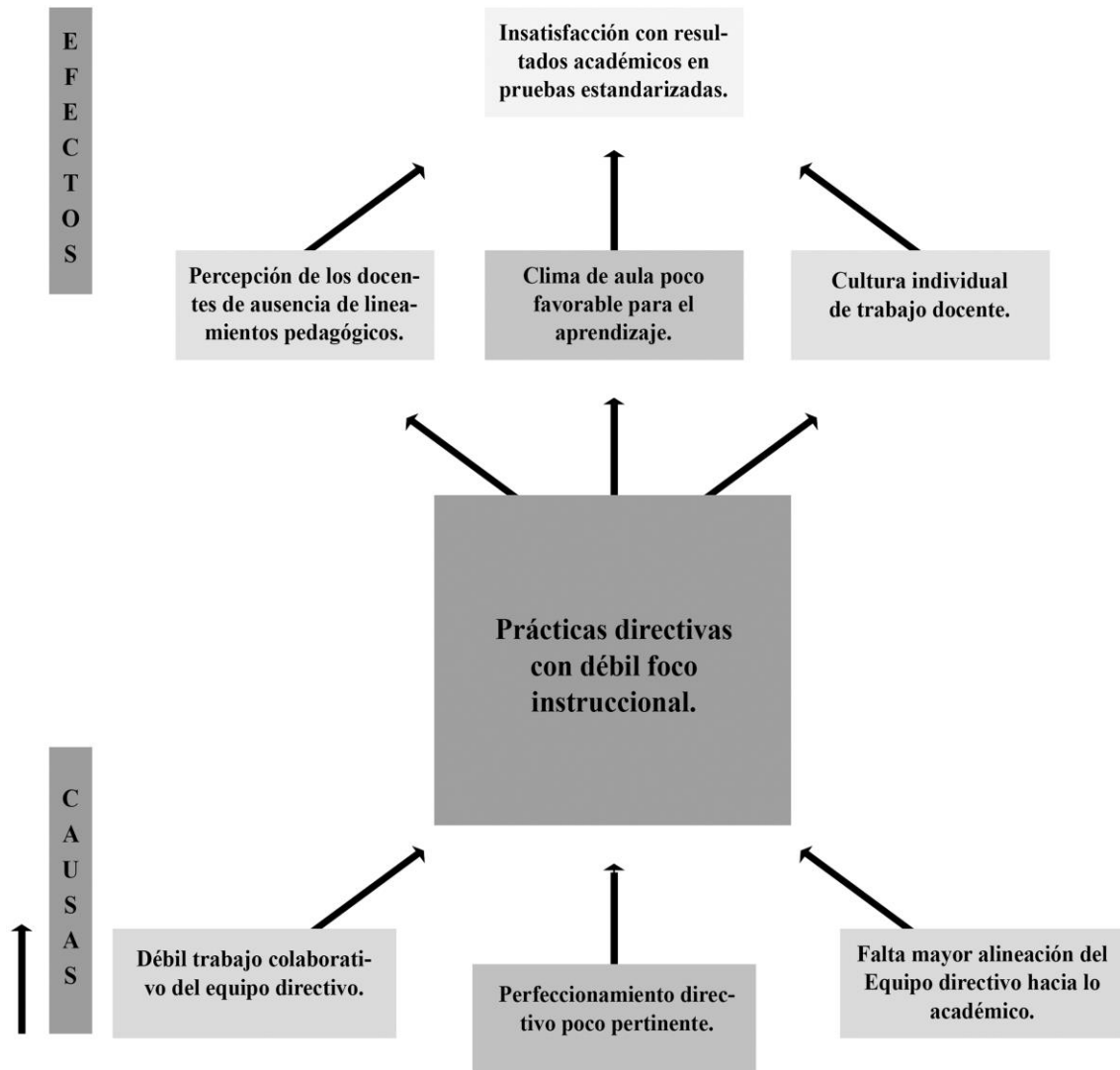
A partir del análisis del cuadro de los involucrados se puede determinar preliminarmente que las prácticas directivas tienen un débil foco en lo instruccional, esto genera la necesidad de ahondar en la percepción del grupo de los docentes a través de un proceso de diagnóstico formal y metodológicamente válido de las prácticas de liderazgo directivo en el colegio Roma.

En este planteamiento se pueden identificar dos consideraciones centrales que lo justifican y que se desprenden de las entrevistas previas y sistematizadas en el cuadro de involucrados, la primera es la percepción de los docentes relacionada con la ausencia de lineamientos pedagógicos y lo segundo es la coincidencia de todos los actores al expresar disconformidad con los resultados académicos del colegio, de lo cual se puede presumir la falta de centralidad en el foco instruccional del liderazgo y de las prácticas del equipo directivo, contraponiéndose a la evidencia científica de que es ampliamente reconocido que, “la escuela debe organizarse en torno al propósito de la eficacia colectiva para el logro de las metas académicas de los estudiantes” (Leithwood, 2010).

2.3. Árbol de problemas.

En la siguiente ilustración del problema se puede apreciar un nivel de causas y dos de efectos. El de los efectos obedece a la información recabada en entrevistas, sistematizada en el cuadro de involucrados y explicado en la justificación del problema y respecto a la cual hay consenso entre los actores: insatisfacción con los resultados en pruebas estandarizadas, relacionado con pérdida de la “presión académica” lo que tiene incidencia en el cumplimiento de lo declarado en la misión del colegio: la excelencia académica. Respecto de las posibles causas presentadas en el árbol y extraídas de las conversaciones en la etapa de problematización y la revisión de antecedentes del establecimiento se identificaron las siguientes: débil trabajo colaborativo del equipo directivo, perfeccionamiento directivo poco pertinente, falta de alineación del equipo directivo hacia lo académico.

Árbol de problemas.



Capítulo 3: Objetivos.

El estudio diagnóstico de las prácticas directivas del colegio Roma, responde a la necesidad de generar información sistematizada y relevante para la toma de decisiones en el ámbito de la gestión de la mejora pedagógica que se proponga el equipo directivo. Los objetivos exponen el propósito general y específico del estudio, en ellos además se detalla la relevancia del proyecto, que dice relación con relevar la percepción docente respecto de las prácticas directivas con mayor foco instruccional.

3.1. Objetivo General:

Conocer en profundidad las características de las percepciones de los docentes respecto a las prácticas de liderazgo del Director y su equipo en el establecimiento, a fin de proponer un marco de información confiable que permita al equipo directivo tomar decisiones de mejora.

3.2. Objetivos específicos:

- Caracterizar prácticas de liderazgo del director y director académico en el establecimiento.
- Identificar las prácticas de liderazgo directivo que más valoran los docentes orientadas a gestionar la enseñanza y aprendizaje en el aula.

Capítulo 4: Antecedentes teóricos.

En el actual contexto existe necesidad de levantar evidencia confiable desde las percepciones de los docentes respecto de las prácticas directivas que les contribuyen y ayudan a mejorar su práctica dentro de la sala de clases, la dirección de un colegio debe crear un contexto para un mejor trabajo del profesorado, existen tres requerimientos al respecto; promover la cooperación y cohesión de los docentes, instalar el sentido del trabajo bien hecho y desarrollar comprensión y visión de lo que se quiere conseguir (Macbeath, Swaffield y Frost, 2009).

El levantar evidencia permite contrastar prácticas de los directivos con la necesidad de los docentes. Existen al menos cuatro experiencias, que fueron revisadas dentro de los antecedentes teóricos, de instrumentos de evaluación o modelos de prácticas de liderazgo directivo con foco en lo instruccional que pueden servir de referencia para levantar evidencia confiable al respecto. En el caso del presente proyecto se utilizó del modelo de Keneth Leithwood el área cuatro, definida como: la gestión de la enseñanza y el aprendizaje. (Leithwood, 2007).

En el siguiente marco conceptual se abordarán antecedentes claves que respaldan el propósito del diagnóstico.

En primer término es importante revisar características relevantes de **colegios católicos en nuestro país**, en primer lugar la matrícula la cual reúnen a un 15% del total nacional, de este porcentaje 46% corresponde a colegios católicos gratuitos, 38% financiamiento compartido y 17% particular pagados (Pasalacqua, 2006) como segunda característica las razones por las cuales las familias eligen los colegios católicos entre las que están: por los valores 68%, el prestigio 55% y la prioridad familiar 36,6% (Madero Cabib, 2011). El elemento del prestigio podría relacionarse con la eficiencia en el rendimiento en pruebas estandarizadas y con un sistema de gestión asociado a ello, sin embargo la escasa investigación al respecto coincide con que los puntajes de mayor eficiencia en colegios católicos se dan en aquellos que seleccionan en el proceso de admisión.

Por otro lado, en lo referido a modelos de gestión y/o prácticas directivas en colegios católicos se puede encontrar un modelo del año 2016 elaborado por la Vicaría para la educación (Scherz, 2016) en el cual se elabora una definición de escuela católica, relevando su propósito formativo por sobre la eficiencia en pruebas estandarizadas, “considerando resultados involucrando el sentido de formación integral” (Scherz, 2016). Distingue seis áreas: formación integral de personas, cultura escolar, animación pastoral para el encuentro con Jesucristo, alianza familia- escuela, comunidad docente, y gestión estratégica y administrativa sustentable. Si bien no está tratado de manera explícita el foco de las prácticas directivas, las definiciones sobre gestión en dicho documento permite comprender la relevancia de lo formativo y evangelizador que éstas deben tener.

4.1. Liderazgo instruccional y su impacto en la mejora de las organizaciones escolares.

En la última década la discusión en el ámbito educativo en nuestro país se ha centrado en aclarar de qué manera y a través de qué mecanismos y decisiones se produce la mejora de la calidad de la enseñanza que se entrega en las escuelas, traducido en mejores aprendizajes para los estudiantes.

Este contexto obliga a centrar la gestión en la mejora pedagógica, a partir de ello se reconoce una escuela eficaz “por la incidencia que tiene el liderazgo en los procesos de aprendizaje” (Hattie 2009). A este tipo de liderazgo con foco centrado en los aprendizajes de los estudiantes se le ha denominado “liderazgo Instruccional” (Volante, 2010) el cual tiene a la base que la institución escolar se organiza en torno al propósito de la eficacia colectiva para el logro de las metas académicas de los estudiantes.

Las escuelas con sello católico en Chile que agrupan a un 15% de la población escolar (Elacqua 2006, citado por Volante) en el actual escenario no sólo se sienten demandados a centrar sus prácticas de gestión en la mejora pedagógica, sino que además enfrentan una tensión entre los fines del Proyecto Educativo Institucional y los estándares de

calidad en un sistema de medición externa estandarizado (Volante, 2015) que resulta complejo resolver o dilucidar principalmente por el dilema entre “productividad y trascendencia”. Los estudios de efectividad de dichas instituciones no revelan que existan prácticas de gestión focalizadas al logro de mejores resultados académicos, sino que más bien las variables que explican los buenos resultados de los colegios con sello católico están en las políticas de selección y la presión y exigencia académica (Volante 2015)

Relevante también es la necesidad de visibilizar el núcleo o foco pedagógico de la misión, con el propósito que la estrategia de gestión movilice recursos y procesos que agreguen valor a los procesos instruccionales que ocurren dentro de la sala de clases.

En este mismo sentido, dentro de las orientaciones planteadas en “Escuelas que Mejoran: aprendizajes desde la experiencia” (Centro de Investigación Avanzada en Educación *CIAE, 2015), se muestra que el liderazgo directivo es el principal motor de mejoramiento.

Bajo la premisa de que el liderazgo escolar incide en el rendimiento de los estudiantes, se describe el Liderazgo Instruccional, cuyo objetivo es el de “explicar la contribución que hacen los directores para alinear y motivar a los miembros de la organización hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje” (Volante, 2008). En este sentido, esta perspectiva del liderazgo escolar plantea la existencia de una visión

generada desde la figura del director principalmente, que define el centro del tipo de gestión que se tendrá en el establecimiento, el que luego será socializado entre el resto de los integrantes de la

comunidad escolar, siempre teniendo como foco el aprendizaje de los estudiantes. Para esto, dentro de la entidad educacional se deben definir las prioridades para así formular sus objetivos, comunicarlos, y finalmente reorganizar la institución y sus capacidades para dar respuesta a estos lineamientos. Desde esta visión, dependiendo de características como tamaño nivel de enseñanza y otros del establecimiento educacional,

se pueden encontrar dificultades para que el/la director/a ejerza este tipo de liderazgo debido a la organización del tiempo en su trabajo entre sus labores respecto al currículum, observación de clases, reunión con autoridades, etc., por lo que diversas funciones del liderazgo instruccional son delegadas, siendo esta influencia en el aprendizaje una función más del Equipo Directivo en general (Volante, 2008).

Las prácticas de liderazgo instruccional impactan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes (Robinson,2007), de acuerdo a ello se pueden identificar 5 prácticas de liderazgo:

- Establecimiento de metas y expectativas.
- Dotación de recursos estratégicos para el aprendizaje.
- Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el curriculum.
- Promover y participar en el aprendizaje del profesor.
- Garantizar un ambiente ordenado.

Si bien una escuela u organización escolar puede declarar en su misión institucional la excelencia académica como propósito central, éste anhelo no logra concretarse si se produce una disociación entre la intención y aquellos que los directivos realizan en la escuela de ahí el desafío de ir un paso más allá de tener conciencia que los resultados de aprendizajes de una escuela se pueden explicar por el tipo de liderazgo, es necesario que la gestión directiva produzca una política y una estructura organizacional eficaz

orientada a crear condiciones para que los docentes realicen su trabajo al interior del aula con excelencia. El liderazgo instruccional sólo “declarado”, por sí solo, no genera el giro que necesita la organización, se debe articular coherentemente con las prácticas, las cuales se ahondará en el siguiente punto.

4.2. Prácticas directivas: caracterización de la realidad Chilena.

En nuestro país las prácticas directivas han sido una preocupación en los últimos diez años, el liderazgo escolar explica el 25% de la varianza de los resultados escolares (Weinstein,2011). Desde el 2000 se han implementado políticas orientadas a definir

responsabilidades y atribuciones de los cargos directivos, a mejorar las oportunidades de formación y los mecanismos de selección. En la encuesta TALIS 2013 los directivos Chilenos comparados con el promedio realizan con mayor frecuencia actividades relativas a la gestión pedagógica, sin embargo existe aún un amplio espectro y una gran variedad de prácticas directivas que le quitan al director tiempo para dedicarse a la gestión pedagógica del establecimiento.

El Ministerio de Educación en su política de fortalecimiento creó un nuevo Marco para la buena dirección y liderazgo escolar con estándares de desempeño en los ámbitos que un director debiera desarrollar su gestión. A partir del 2011 implementa varias medidas y políticas para fortalecer el liderazgo escolar, entre ellas, cambia el sistema de selección de directores, incorporándolos al sistema de selección por alta dirección pública, crea el programa de desarrollo de capacidades de liderazgo del CPEIP, la instalación de dos centros de liderazgo escolar y de consejos consultivos en cada secretaría regional ministerial para el análisis de políticas de liderazgo escolar.

Al esfuerzo anterior se debe sumar importante evidencia que se ha levantado recientemente sobre prácticas directivas en Chile, en el estudio: “Caracterización de los equipos directivos de los establecimientos subvencionados urbanos en Chile” se obtiene una visión de cuáles son las prácticas habituales.

El estudio muestra que la mayoría de las prácticas directivas con foco en lo pedagógico son desarrolladas de manera intensiva por el jefe de UTP, con la excepción de diagnosticar y/o derivar estudiantes que presentan dificultades en el ámbito social, afectivo o conductual, que es una práctica más vinculada a la labor del inspector general. Más del 85% de los inspectores declara realizar esta actividad con un promedio de 38 veces al año, además al interior de este grupo un 22% realiza esta actividad más de una vez por semana.

Los jefes de UTP realizan con una frecuencia mayor a 25 veces al año las siguientes tareas: revisar las evaluaciones de los aprendizajes elaboradas por los docentes con un promedio de 45 veces al año y retroalimentar a los docentes respecto a las evaluaciones

de aprendizaje, con un promedio de 39 veces al año. Le siguen la realización de observaciones de clases a los docentes, con un promedio de 35 veces al año y la revisión de las planificaciones de clases elaboradas por ellos, así como retroalimentarlos en esta materia con un promedio de 28 y 26 veces al año.

Entre las tres prácticas más frecuentes que realizan los directores en Chile están; en primer lugar con una frecuencia de 44 veces al año **realizar entrevistas formales con apoderados**, el 77% de los directores. En segundo lugar, **supervisar que las clases no sean interrumpidas**, un 49% de los directores declara realizar esta práctica en segundo lugar y finalmente **dar respuesta a las solicitudes del sostenedor**, un 95% de los directores declara esta práctica como recurrente en tercer lugar (PNUD, 2016). Por otro lado, la práctica más baja con una recurrencia de 20 veces al año es **dirigir reuniones con profesores para la toma de decisiones pedagógicas en base a resultados de evaluaciones**. En otras prácticas con baja recurrencia están también **la observación de clases** con 30 veces al año y **retroalimentación de prácticas pedagógicas** con 21 veces al año. (PNUD, 2016). La evidencia recogida a nivel nacional reciente (2016), muestra como las prácticas con foco instruccional son las que tienen más baja recurrencia de las que declaran realizar los directores, lo que se contrapone con el esfuerzo que la política nacional realiza desde el año 2011 para fortalecer la responsabilidad y atribuciones de los directores y sus equipos para mejorar la eficacia de las escuelas (Weinstein 2011). Sin lugar a duda, las prácticas de los directores son parte de teorías de acción que su vez responden a una manera de concebir el liderazgo, de ahí que cobra fuerza realizar una distinción entre dichos enfoques relevando los que generan prácticas de liderazgo efectivo o coherente con lo instruccional, lo cual abordará el siguiente punto.

4.3. Prácticas claves para un liderazgo efectivo.

El liderazgo es la segunda variable intra escuela que explica los resultados de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes en las escuelas. (Marzano 2005), de ahí el

esfuerzo de la política nacional por fortalecer el liderazgo directivo, mejorar las oportunidades de formación y mecanismos de selección de los directores chilenos.

Podríamos hablar de distintos tipos de liderazgo que se identifican en una organización escolar; Transformacional (Burns, 1978), Distribuido (Gromn, 2003) , Estratégico (Davies,2004), Situacional (Hersey, 2004), Moral(Sergiovanni, 1992), etc y que probablemente sus características interactúan en la estructura de la organización y sus relaciones, sin embargo cuando se habla de prácticas claves para un liderazgo efectivo, se refiere a todas aquellas acciones y prácticas que los líderes realizan con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, al respecto Robert Marzano realizó un meta-análisis en el cual revisó 69 estudios entre los años 1978-2001 los cuales involucraron 2802 escuelas, 14.000 docentes y 1.400.000 estudiantes para llegar a distinguir prácticas que impactan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, encontró cinco: garantizar un curriculum viable, metas desafiantes y retroalimentación efectiva, participación de los padres y la comunidad, existencia de un ambiente seguro y ordenado, compañerismo y profesionalismo (Marzano, 2005). El respaldo de este estudio da lineamientos precisos a líderes para indagar en sus comunidades en qué medida están presentes y desarrolladas cada una de estas características ya que constituyen referencias claras al momento de preguntarse cómo líder, qué debo hacer o por dónde debo comenzar cuando se asume el liderazgo de una escuela.

Por otro lado y focalizándonos de manera más precisa en el liderazgo instruccional (Smith, Andrews, 1989. Leithwood, 2009. Volante 2010) éste precisa ciertas definiciones y releva características que debieran tener las prácticas de liderazgo más enfocadas a la gestión de la enseñanza y el aprendizaje que impactan de manera directa en la efectividad de una escuela. Tres investigadores; Leithwood, Robinson y Hallinger coinciden en cuatro prácticas instruccionales con un impacto directo en la mejora del aprendizaje de los estudiantes: metas de aprendizajes claras, apoyo pedagógico, Monitoreo y seguimiento de metas de aprendizaje de los estudiantes y proteger a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo pedagógico. (Le Fort, 2017).

En el anterior contexto y con las demandas actuales el diagnóstico de prácticas directivas de una organización escolar constituye un gran aporte y se justifica por la necesidad de alinear dichas prácticas hacia la efectividad de la escuela.

Las referencias o estándares para elaborar un diagnóstico institucional de prácticas directivas con foco instruccional están dadas en los anteriores hallazgos de los investigadores enunciados, sin embargo en el punto siguiente se desarrollaran referencias de instrumentos que actualmente se utilizan para levantar evidencia al respecto.

4.4. Instrumentos que evalúan prácticas directivas que provocan impacto en los aprendizajes y mejora escolar.

Tal como lo han señalado los autores recientemente mencionados la evaluación de las prácticas de liderazgo están insertas en un marco de referencia que tienen que ver con la mejora de los aprendizaje, por lo tanto, la evaluación del liderazgo pedagógico se debe inscribir en el marco complejo de la evaluación de la escuela y de los efectos del liderazgo (Bolívar,2015).

Existe un bajo desarrollo de evaluaciones de directores, faltan instrumentos acordes (Reeves, 2009), en general lo que existe está enfocado a “pesquisar debilidades” o evaluar en un contexto de reclutamiento de directores en vez de orientar la mejora en el liderazgo. Una buena evaluación debería apuntar a los aspectos del liderazgo que son críticos en la mejora de la escuela. Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) distinguen esos aspectos como los que articulan positivamente la influencia del líder, sus relaciones con los resultados de los estudiantes. Robinson (2014) encontró menos de 30 estudios en inglés que abordaban el tema de la evaluación de directores y de sus prácticas de liderazgo, además de evidenciar una desconexión entre investigación sobre liderazgo y su impacto en la enseñanza –aprendizaje.

Entre los instrumentos para evaluar a los directores y sus prácticas de liderazgo con fines formativos, destaca el VAL-ED que fue diseñado con dos propósitos: Ayudar a identificar áreas de mejora y desarrollo profesional, que provee puntuaciones con “referencia a la norma” en una escala de 1 a 5, lo que posibilita la comparación de uno a otro o dentro de un grupo de líderes. También provee puntuaciones con “referencia al criterio”, que muestran cómo el líder está actuando en relación con un determinado estándar. Está compuesto por 72 ítems de seis componentes básicos de los cuales se valora el grado de eficacia (Porter, 2008).

El segundo marco referencial para evaluar o diagnosticar prácticas directivas es el modelo de Keneth Leithwood, quien sostiene que líderes efectivos son aquellos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes y muestran un mismo repertorio de prácticas (Leithwood, 2007).

Una buena práctica es una forma de hacer que contribuye a mejorar el desempeño respecto de una tarea, en el modelo de Leithwood las prácticas se agrupan en cuatro categorías:

Categoría	Práctica
Mostrar dirección de futuro.	• Construcción de una visión compartida. • Fomentar la aceptación de objetivos grupales. • Altas expectativas.
Desarrollar personas.	• Atención y apoyo a docentes. • Estimulación y apoyo intelectual. • Modelamiento.
Rediseñar la organización.	• Construcción de una cultura colaborativa. • Estructurar una organización que facilite el trabajo. • Crear una relación productiva entre familia y comunidad. • Conectar a la escuela con su entorno.
Gestionar la enseñanza y el aprendizaje.	• Dotación de personal. • Proveer apoyo técnico a los docentes. • Monitoreo de prácticas a docentes y a los aprendizajes. • Evitar la distracción de lo que no está centrado en el trabajo docente.

Una experiencia de evaluación de las prácticas de liderazgo efectivo en Chile, se realiza el año 2011 en el marco del proyecto CIE 01 Conicyt , el objetivo es conocer las características de la dirección escolar y desarrollan un instrumento basado en el modelo de Leithwood anteriormente expuesto, compuesto por cuatro cuestionarios: docentes, director, jefe técnico y sostenedor. Se complementa con encuestas directas a los actores, exceptuando a los docentes. Los ítem preguntados son en formato de afirmaciones, escalograma Likert.

La muestra está compuesta por un total de 649 escuelas de un universo de 3015, se aplicó a un total de 649 directores, 3148 docentes, 617 jefes de UTP y 277 sostenedores.

El estudio reveló que en Chile la práctica más frecuente es establecer dirección 0,48 “muy de acuerdo”(CEPPE, 2011), mientras que la con menor frecuencia es la gestión de la instrucción con una proporción de 0,36 de “muy de acuerdo”.

La revisión de este estudio es fundamental para el presente diagnóstico, debido a que es un instrumento validado aquí en Chile y que sirve como referencia para evaluar dichas prácticas y posteriormente focalizar en aquellas tres que de acuerdo a la percepción docente son las más efectivas para la gestión de la instrucción.

Capítulo 5: Marco metodológico.

5.1 Tipo de estudio y diseño de diagnóstico.

El diagnóstico corresponde a un estudio descriptivo, exploratorio mixto con una primera fase cuantitativa en la cual se aplica un instrumento y se establece una descripción general de las prácticas directivas del colegio Roma. La segunda parte cualitativa estudia el significado que crean los individuos sobre las prácticas de los directivos de su colegio que más valoran para su labor docente, esto se realiza a través de la aplicación de una entrevista semi estructurada.

5.1.1 Plan de diagnóstico.

Fases	Actividad	Destinatarios.	Descripción de la actividad.
Fase I	Aplicación encuesta docente de prácticas directivas	Docentes: todos los docentes que voluntariamente quisieran participar y estuvieran disponibles el día de aplicación de la encuesta.	Se solicitó que un agente externo aplicara el instrumento, para que no fuera el mismo director quien liderara esta fase, de ese modo se evitaba un sesgo en esta fase. Contestaron 59 docentes de un total de 97.
Fase II	Entrevista semiestructurada.	Docentes, jefes de departamento, con 5 años como mínimo en el colegio.	Una vez que se obtuvieron los resultados de la primera encuesta, que entrega información general de los 4 ámbitos del modelo de Leithwood, se focaliza en el cuarto ámbito: gestión de la instrucción para elaborar la entrevista semi estructurada y aplicarla a jefes de departamento para ahondar en la caracterización de prácticas más focalizadas en lo instruccional. Contestaron la entrevista 10 docentes que cumplen el rol de jefes de departamento o áreas con más de 3 años en el cargo de jefe de departamento y con 5 ó más años de ejercicio docente.
Fase III	Análisis de resultados.		En la fase de la encuesta se realizó un análisis estadístico con las respuestas de los docentes sólo vinculada al área 4 de la encuesta: gestión de la instrucción. En el análisis se consideraron sólo las respuestas: “muy de acuerdo”. En la fase cualitativa se analizan los datos a través de un proceso de comprensión dinámico: análisis hermenéutico en torno a las dos preguntas de esta fase: Cuáles prácticas directivas son más pertinentes y por qué. A partir de ello se establecen 2 categorías por pregunta.

5.1.2 Informantes clave: instrumentos.

Para la primera fase cuantitativa se utilizó un cuestionario que fue aplicado en el establecimiento el 30 de mayo de 2017. La mayoría de los Ítems del instrumento están hechos en formato de afirmaciones con escalograma Likert de cinco categorías. El foco central está en las prácticas de liderazgo del Director/a y Director académico. El

instrumento también consulta acerca de las características y capacidades de estos directivos y las condiciones de trabajo docente. Se considera como referencia del contexto nacional . La muestra fue elegida por conveniencia, dado que se aplicó a los docentes del establecimiento que estaban disponibles en el día y hora acordada para su aplicación. Respondieron 59 docentes, que corresponde a un 61% del total de docentes del establecimiento.

La segunda fase cualitativa, su propósito fue comprender y reconstruir la realidad tal y como la observan sus actores, para ello se aplicó una entrevista semi estructurada a diez docentes, jefes de departamento con más de cinco años de trayectoria profesional docente en el colegio. La entrevista recogió el significado que los individuos en este caso, tienen sobre prácticas directivas con foco instruccional, para ello se seleccionaron prácticas de gestión de la instrucción del área cuatro de la encuesta anterior.

5.1.3 Técnicas de análisis de datos.

La tabulación y posterior análisis de los datos se realizaron con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22, correspondiente a la frecuencia y porcentaje de los datos del criterio “Muy de Acuerdo”. Dicha decisión se basa en el mismo criterio utilizado por otras investigaciones realizadas a nivel nacional (Weinstein, Muñoz, Raczynski, 2011), dado que la aplicación de este criterio más estricto – solo los “muy de acuerdo” - aumenta la probabilidad de que el director realice la práctica respecto a la se pronuncian los docentes de modo sistemático y no solo esporádicamente Weinstein, Muñoz, Raczynski, 2011:305).

Para el análisis de los datos recogidos de la fase cualitativa, se utilizó un proceso de comprensión dinámico de fusión de horizontes, el cual es resultado de un proceso interrogativo que ofrece un marco para establecer diferentes criterios de relevancia, describe fenómenos, situaciones, concepciones y percepciones de los docentes, de este análisis de los datos emergen categorías de análisis que serán presentadas en el siguiente capítulo.

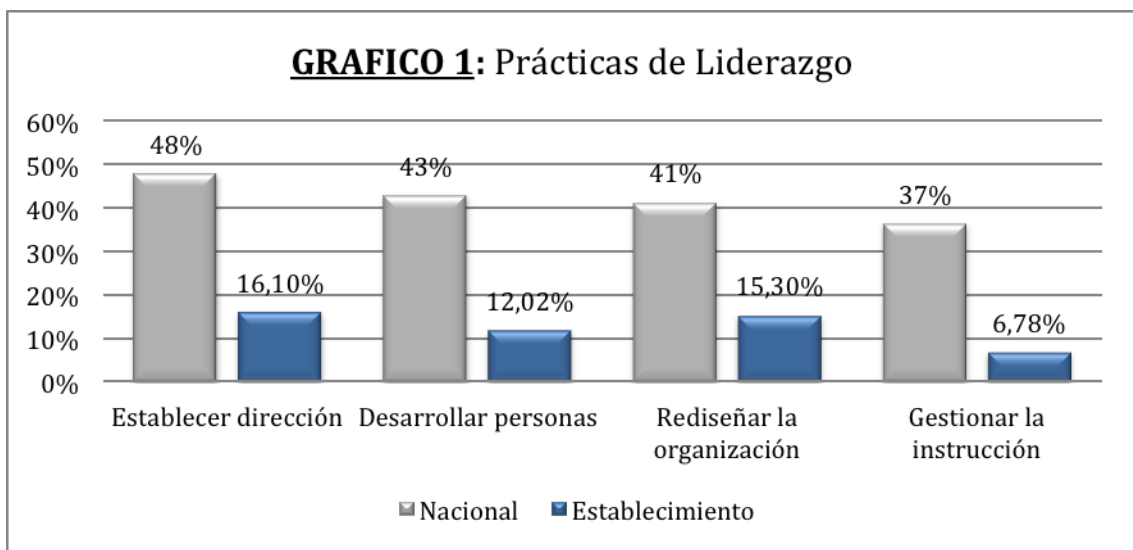
Capítulo 6: Presentación y análisis de resultados.

En coherencia con lo planteado anteriormente, se presentan los resultados del diagnóstico en dos fases; la primera cuantitativa, en la cual se muestra qué perciben los docentes de las prácticas directivas de su director; se les verbalizó que consideraran a sus tres últimos directores, incluida la dirección actual que lleva dos meses al momento de aplicación y también al encargado/a del área académica. En esta primera parte se seleccionan 8 respuestas de los docentes de profundización que tienen el acento marcadamente instruccional, se analizan los resultados y esto permite ahondar en la percepción de los docentes a través de la entrevista semiestructurada sobre prácticas directivas que les son más útiles y pertinentes en la gestión curricular del aula.

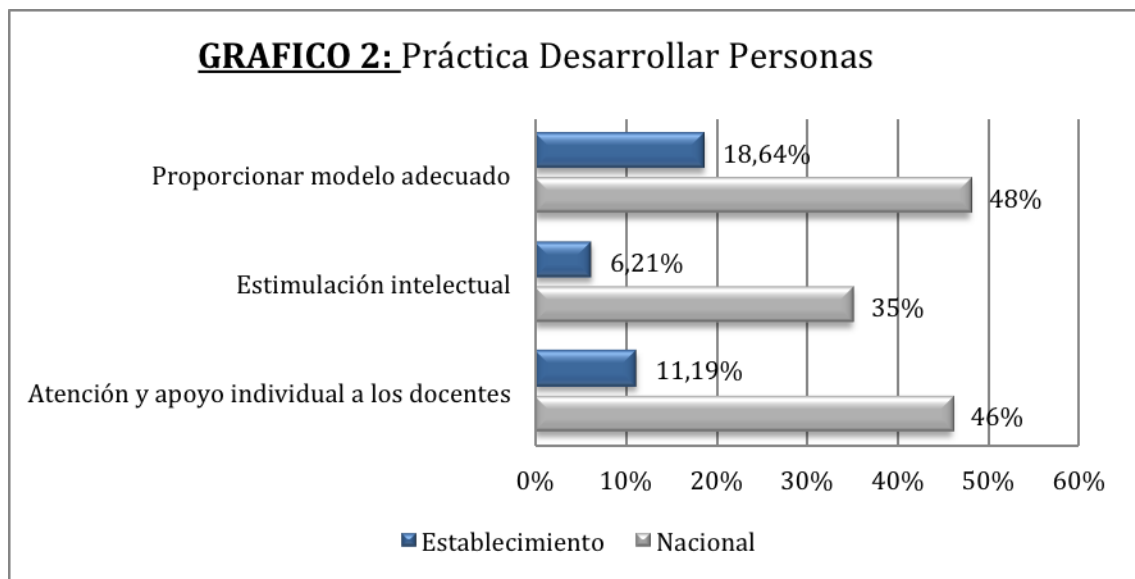
6.1 Resultados Encuesta Docente.

En esta primera fase para el análisis se usan como referencia los resultados obtenidos por el CEPPE en la aplicación del instrumento a nivel nacional a una muestra total de 649 colegios de las tres modalidades de enseñanza: particular pagado, subvencionado y municipal. Esta información es una referencia confiable del estado de las prácticas de liderazgo en Chile desde la percepción de los docentes que trabajan en las distintas modalidades de colegio que existen en nuestro país, ya que muestra la realidad del contexto nacional y a partir de ello permite observar el comportamiento de los resultados institucionales respecto de las medias nacionales.

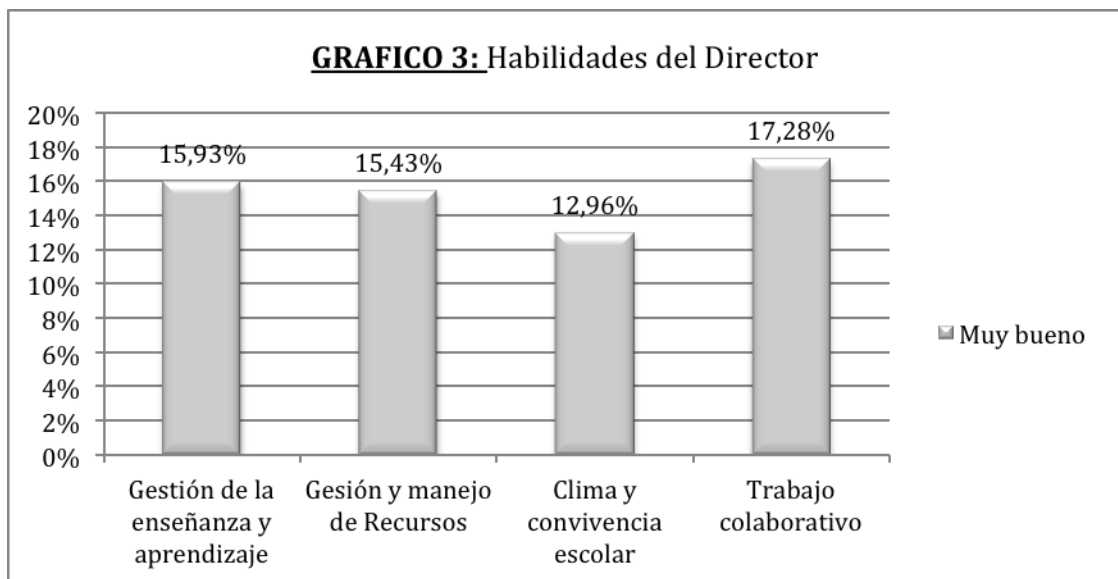
En este primer resultado se observa que el área de interés del diagnóstico, gestión de la instrucción, es la más baja de las cuatro y que además está muy por debajo del promedio nacional. La percepción de los docentes es que las prácticas directivas de estos últimos años se han enfocado en establecer dirección y rediseñar la organización, coincide con los cambios de gestión que el colegio ha experimentado y que se han expuestos en el capítulo de los antecedentes del contexto.



Los docentes se sienten muy poco estimulados en el área intelectual, esta respuesta también destaca por ser dentro de la encuesta la que más diferencia tiene con la referencia nacional. En un colegio que tiene una declaración explícita hacia la excelencia académica este bajo nivel de estimulación intelectual que sienten los docentes de parte de sus directivos puede repercutir en el desempeño y altas expectativas.

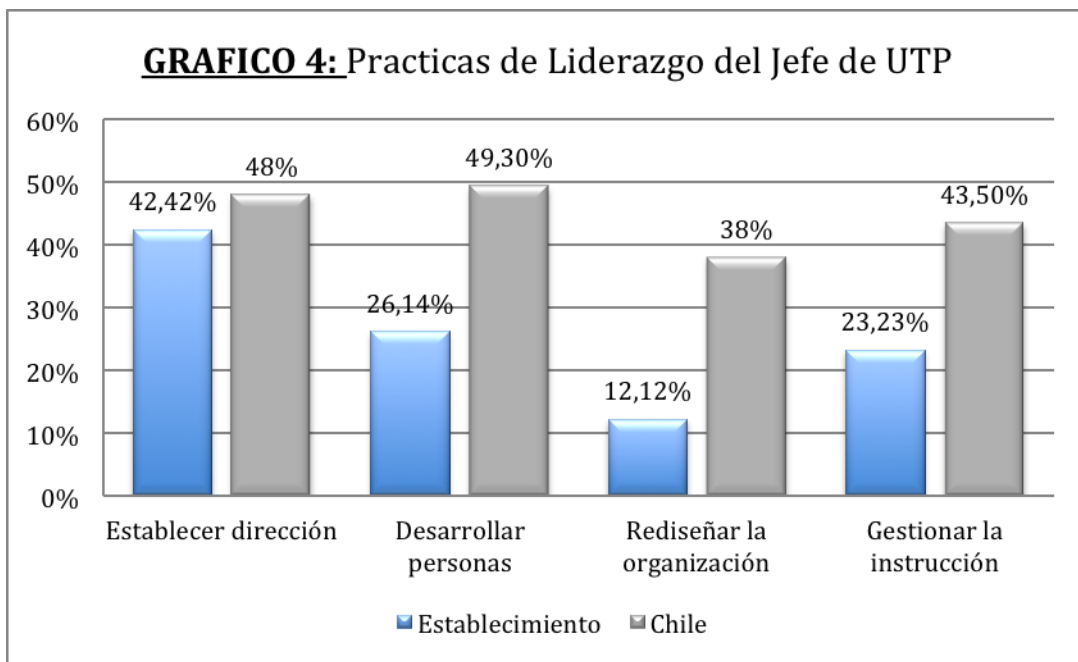


En las habilidades del director que los docentes identifican como las más comunes el trabajo colaborativo es la que tiene mayores preferencias, dejando en segundo lugar la gestión de la enseñanza, podría parecer una contradicción con lo anteriormente expuesto, sin embargo cabe destacar que esta pregunta está referida hacia una habilidad y no hacia una práctica, por lo mismo, habría que probablemente ahondar en las causas, por las cuales se reconoce una habilidad y no una práctica de apoyo a la docencia.



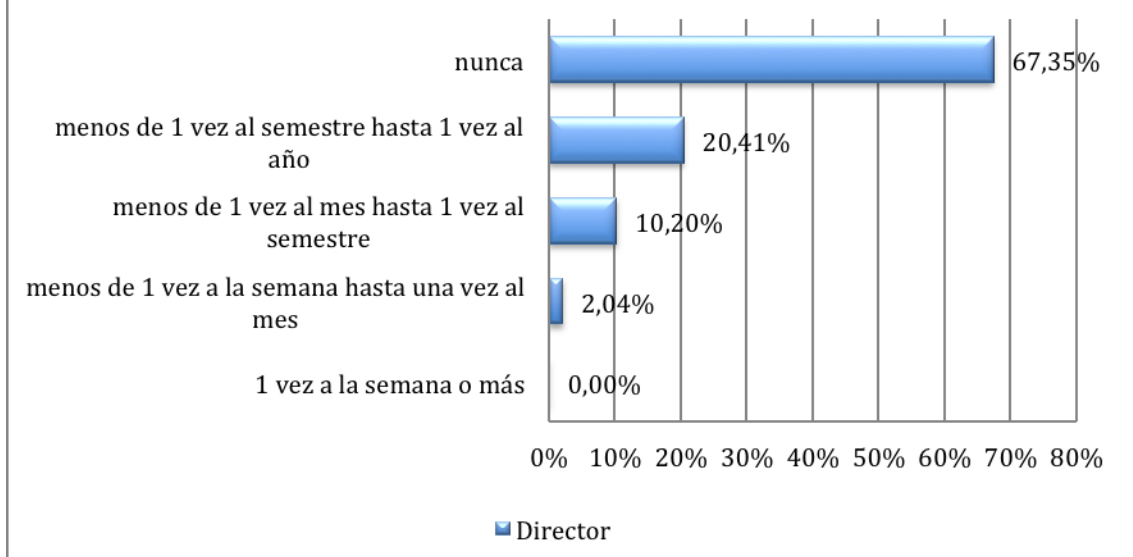
En la siguiente respuesta se puede observar una diferencia con resultados nacionales respecto a prácticas directivas del jefe de UTP, en el caso del colegio de la denominada “Dirección académica”.

En primer lugar, identifican como la principal práctica el establecer dirección, luego desarrollar a las personas y la más baja es la relacionada con el foco instruccional, que se sitúa muy por debajo del promedio referencial a nivel nacional, esta percepción de los docentes es coherente con la respuesta del gráfico 1, en el cual el promedio también se sitúa muy por debajo del promedio nacional.



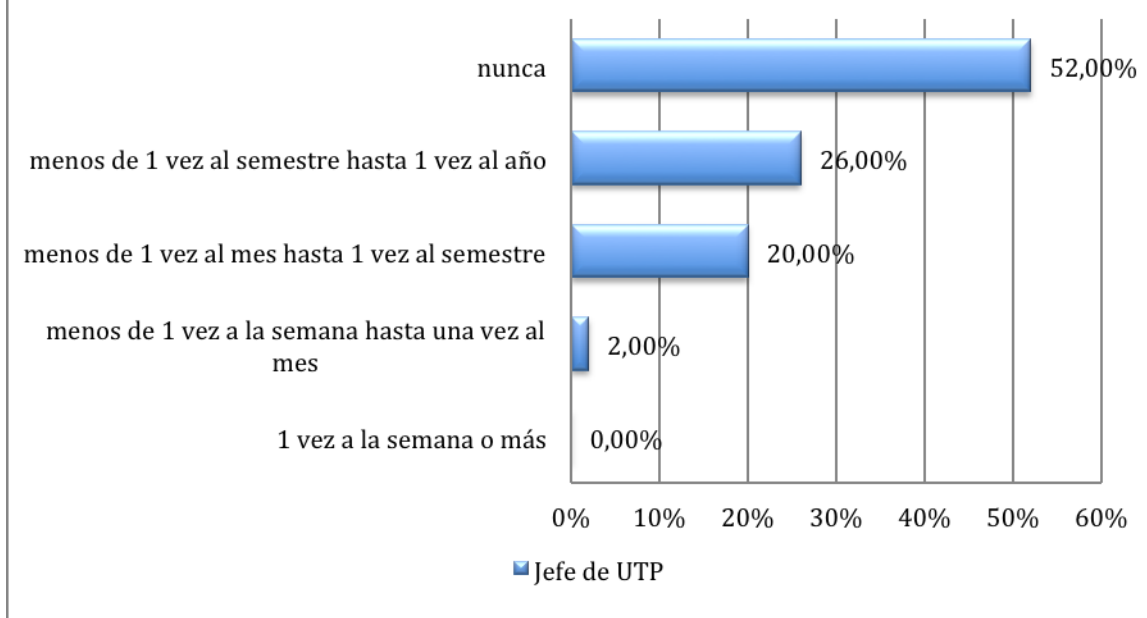
Dentro de las prácticas directivas reconocidas como las con mayor foco instruccional por su impacto en el trabajo del docente en el aula, está la retroalimentación de clases. Esta práctica a nivel nacional es una de las que menos realizan los directores con una recurrencia de un 44% (PNUD, 2016), sin embargo la tendencia que se da en el siguiente gráfico está por debajo del nivel nacional.

GRAFICO 5: Frecuencia con que ha ido a observar el Director a sus clases



Ante la misma pregunta, pero enfocada en el jefe de UTP o encargado del área académica la respuesta de los profesores aumenta a 48% de docentes que señala que al menos una vez han ido a observar sus clases. Este porcentaje, está lejos del 79% (PNUD, 2016) que se obtiene a nivel nacional como práctica propia del jefe de UTP.

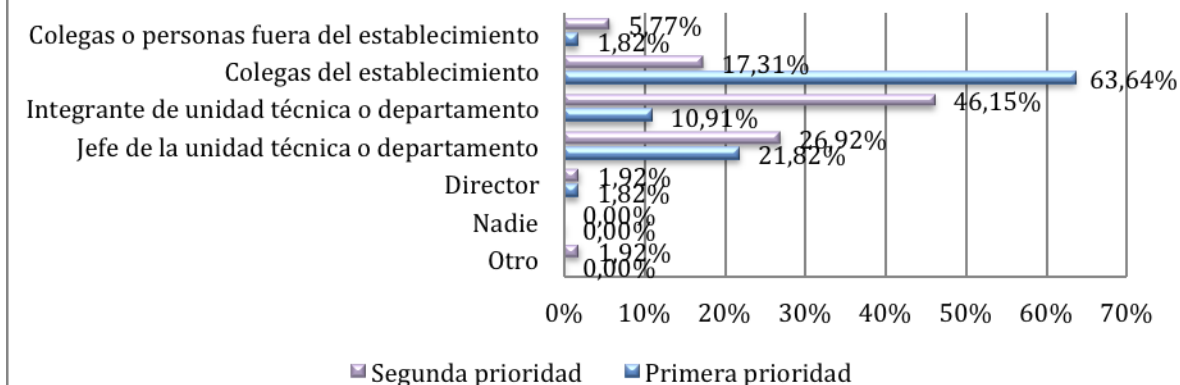
GRAFICO 6: Frecuencia con que ha ido a observar el jefe UTP a sus clases



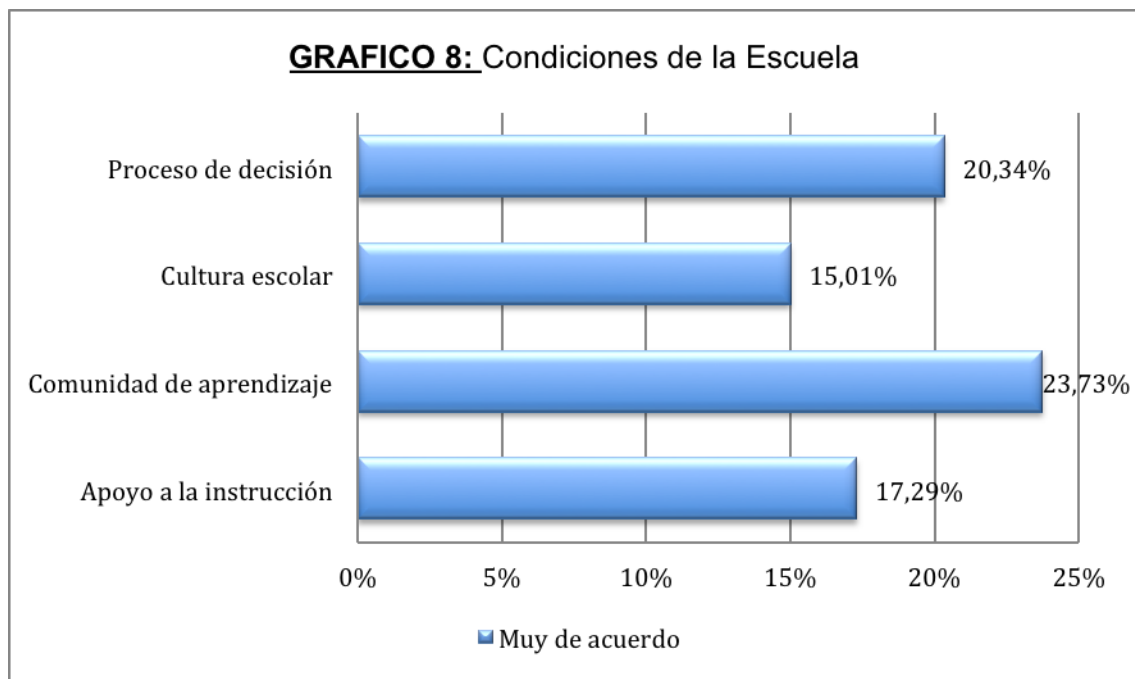
De las preguntas seleccionadas del instrumento que miden prácticas instruccionales, la siguiente es reveladora ya que sitúa al director en los tres opciones menos elegidas al momento de necesitar retroalimentación en problemas relacionados con la enseñanza de los alumnos, la cuarta más baja es encargado de área académica. Este gráfico revela que los docentes recurren a ellos mismos, confiados en las competencias que poseen para resolver sus problemas de la gestión de aula.

Esta respuesta es la que direcciona la siguiente fase cualitativa del diagnóstico, ya que se usa como referencia al momento de llevar a cabo la entrevista semiestructurada para ahondar en aquellas prácticas que a juicio de los docentes debieran instalarse en el colegio.

GRAFICO 7: quien recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos



Finalmente en las condiciones que se general al interior del colegio y que favorezcan el trabajo del docente, la más alta es que el cuerpo de profesores se autoidentifica con el concepto de comunidad de aprendizaje, existiendo coherencia con la respuesta anterior, de ahí que recurren a sus colegas para resolver problemas que se les presenten en el ámbito de la instrucción. El apoyo a la instrucción sigue siendo uno de los ítemes más débiles.



Esta primera fase cuantitativa reportó información organizacional respecto al foco de las prácticas directivas de gestionar la instrucción o los procesos de enseñanza aprendizaje, en esta fase del diagnóstico presentan un bajo nivel de despliegue en el establecimiento pues son percibidas por pocos docentes. Esto implica que, desde lo organizacional, el trabajo del aula no es percibido como central. En este sentido, destaca el hecho de que los docentes señalan recibir poco apoyo para su trabajo de enseñanza y que se les observa y acompaña en sus clases de manera muy esporádica. También es coherente lo percibido por los docentes, en el sentido de que existe poco trabajo colaborativo permanente, entre ellos y entre ellos y equipo directivo.

Llama la atención de que pocos profesores perciban que sus directivos tienen habilidades para promover el trabajo colaborativo con y entre los docentes, para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.

En la segunda fase del diagnóstico que se presenta a continuación, se ahonda en las prácticas que los docentes identifican con mayor característica de instruccional y los argumentos que dan al respecto.

6.2 Resultados entrevista sobre prácticas directivas.

Posterior a conocer los resultados de la fase cuantitativa, se seleccionó una serie de prácticas directivas, específicamente 22 y después de compartirlas con los docentes, se les pide que seleccionen por orden de priorización las tres que ellos consideran las de más impacto en su propia práctica docente y fundamenten su respuesta.

A continuación se presentan las tres prácticas que tuvieron mayor preferencia de los docentes. En segundo lugar se presentarán categorías de análisis con los argumentos que ellos entregan para fundamentar su elección y que le otorgan a la práctica directiva la característica de instruccional de acuerdo a la percepción de los docentes.

Entre las tres prácticas de mayor frecuencia en la elección de los docentes están:

- El director y los directivos trabajan con los docentes definiendo metas concretas a lograr para hacer realidad el proyecto educativo institucional.
- El director y los directivos demuestran altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos.
- El director y su equipo liberan a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza.

Otras dos prácticas que también fueron mencionadas son:

“el director y los directivos organizan el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes” y “el director y su equipo debieran observar en el aula y retroalimentar su trabajo y entregar sugerencias.”

Las razones que los docentes dieron en la entrevista para señalar dichas prácticas directivas como las más relevantes para su propia práctica de gestión en el aula, se agruparon en dos categorías. Un primer argumento de relevancia porque apunta a la eficiencia y se ha denominado: **categoría: “efectividad del docente”** y una segunda que tiene relación con el foco y se ha denominado **categoría: “foco en la tarea docente”**.

6.2.1. Categoría: “efectividad del docente”.

En esta categoría está el grupo de argumentos que los docentes presentan para justificar la significancia de la práctica directiva de establecer metas y de fijar altas expectativas. La efectividad de su labor es lo que ellos piensan que se beneficia al tener prácticas directivas como las señaladas anteriormente; indican que en la medida en que el director y su equipo visibilice dónde se quiere llegar, el profesor logrará mejores aprendizajes con sus estudiantes: *“...esto permite instalar una carta de navegación para todos los actores educativos y principalmente a los docentes, esto es porque les sirve para planificar sus prácticas en aula...”*(docente 1).

Por otro lado, el contar con metas los docentes lo consideran una medida no sólo orientadora de su labor, sino que también de apoyo: *“Esta práctica incide directamente en la gestión del aula de los docentes, ya que existe una vinculación de ambos estamentos que trabajan en conjunto en el logro de objetivos. En esta práctica el director ejerce un liderazgo pedagógico y colabora con los docentes, otorgando feedback necesarios para avanzar...”* (docente 2).

Los argumentos de efectividad también los utilizan los docentes para reconocer en las altas expectativas una práctica directiva que les es de utilidad, señalan que contribuye a crear un clima de confianza, credibilidad y satisfacción con el trabajo: *“Demostrar altas expectativas en el trabajo de los docentes crea un clima de confianza y de compromiso con el PEI, es importante que las altas expectativas no queden en el mero discurso, sino que vayan acompañadas de apoyo y de recursos para que los docentes puedan realizar su labor con excelencia. Mantener altas expectativas en los docentes genera, a la vez autoconfianza en estos, ya que existe credibilidad y satisfacción con el trabajo”*(docente3).

Se puede concluir que esta categoría de efectividad agrupa dos prácticas que los docentes identifican como instruccionales: establecimiento de metas y de altas expectativas a las cuales les atribuyen esa cualidad de tener un impacto en el trabajo que ellos realizan con los estudiantes.

6.2.2. Categoría: “foco en la tarea docente”.

Los docentes en sus argumentos aluden a la importancia de contar con el tiempo necesario para desarrollar su labor profesional, evaluaciones, preparación de material, etc y por lo tanto, en esta categoría se agruparon los argumentos que fundamentan la elección de la tercera práctica directiva con foco instruccional: **liberar a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza.**

Entre los argumentos, se puede distinguir que la burocracia, las exigencias sin foco y la excesiva carga de otras tareas obstaculiza su trabajo en vez de facilitarlo: *“Creo que es fundamental tener suficiente tiempo para el centro de la tarea del docente que no es otra cosa que preparar sus clases y entrevistar a sus alumnos. Muchas veces los docentes son exigidos en tareas que los alejan de lo central, como lo son llenar una serie de papeles que si bien pueden ser importantes para la evidencia, suelen ser siempre obstáculos para destinar suficiente tiempo a lo importante, los alumnos”* (docente 4)

“El director no sólo administra los recursos, sino también gestiona el establecimiento. Esto significa organizar los espacios físicos y temporales para cada uno, facilitando la tarea docente. A veces me siento sometido a una suerte de complicar las cosas, más que facilitarlas. Lo que es peor, aplicando instrumentos que ni yo ni el equipo utilizaremos”
(docente 5)

Si bien esta práctica directiva es escogida en tercer lugar de las con foco instruccional que impactan en la labor docente, los profesores al momento de dar sus argumentos es donde demuestran mayor descontento y quejas al respecto, ya que reportan escasez de tiempo y mucha exigencia burocrática en tareas y reportes a los cuales no le encuentran mayor utilidad.

Estas dos categorías de análisis de los argumentos que los docentes presentan para seleccionar las prácticas directivas más útiles para ellos tienen en común que responden a la necesidad que experimentan en su cotidianeidad y que además a juicio de ellos les contribuiría a desempeñar mejor su trabajo y ser más eficientes. De ese relato se puede evidenciar un deseo por la mejora continua del aprendizaje de sus estudiantes y una disposición de hacer mejor las cosas, por lo tanto esperan de sus directivos orientaciones claras, lineamientos pedagógicos y apoyo.

La demanda de buenas prácticas directivas, entendidas como aquellas que impactan en la sala de clases, es una necesidad que levantan los propios profesores explicitando la disposición que ellos tienen a ser modelados y retroalimentados por sus directivos.

Capítulo 7: Conclusiones.

Antes de presentar las cuatro grandes conclusiones del informe es necesario reconsiderar algunos aspectos centrales del contexto en el cual se desarrolló el diagnóstico, ya que esto permite articular de mejor manera la realidad con los hallazgos del estudio, además da la posibilidad de definir desafíos e impacto que el mismo puede provocar en la organización escolar.

En primer lugar, el colegio en el cual se desarrolló el diagnóstico es particular subvencionado con sello católico que ha iniciado un proceso de mejora, debido a que sus actores o grupos de interés manifiestan una disconformidad con los resultados de aprendizaje de los estudiantes en pruebas estandarizadas. En el proceso participativo de problematización se detecta de manera generalizada dicha disconformidad, además de una importante discrepancia entre los problemas percibidos de dos grupos de interés; por un lado el equipo directivo que detecta un mal clima de aula, baja exigencia y despreocupación de los docentes y estos últimos que atribuyen los rendimientos de los estudiantes a la poca orientación y ausencia de lineamientos de tipo pedagógico de parte del equipo directivo. Reportan un gran control y rendición burocrática de su quehacer y ausencia de supervisión de clases y feedback a sus planificaciones y didáctica de aula. En este escenario y delineado el problema a abordar: prácticas directivas con un débil foco en lo pedagógico es que surgió la necesidad de realizar una intervención diagnóstica que permitió definir desde la percepción de los docentes el foco de las prácticas del director y dirección académica, además de precisar las tres prácticas directivas que los docentes consideran como las más instruccionales y pertinente a su labor pedagógica en el aula.

En coherencia con el contexto anterior, se destacan cuatro grandes conclusiones, que responden a la necesidad de un diagnóstico sistematizado que aporte información relevante para la toma de decisiones y a la elaboración de un marco de acción del equipo directivo.

En relación al primer objetivo de caracterizar las prácticas de liderazgo del director y jefe de UTP, en este caso denominado Dirección académica, la evidencia cuantitativa muestra **prácticas directivas con un débil foco en lo instruccional**, los resultados de las percepciones que tienen los profesores acerca del apoyo instruccional de sus directivos, están muy por debajo de las cifras referenciales a nivel nacional, que por lo demás ya son descendidas, por lo tanto en esta primera conclusión hay una oportunidad de mejora institucional de relevar la gestión de la instrucción y resguardar que sea prioridad dentro del establecimiento para destinar recursos y tiempo. Los docentes encuestados, manifiestan la percepción que las prácticas directivas no orientan sus prácticas pedagógicas, en el gráfico 7, el cuál ilustra la respuesta a la pregunta a quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de los alumnos, queda en evidencia que la opción menos escogida es el director o algún integrante de la unidad técnica del colegio. Esta elección refrenda la percepción de los docentes que también está representada en el gráfico 1 de una débil gestión de la instrucción. Por otro lado, la observación de clases o acompañamiento al aula, altamente valorado como una práctica de gestión instruccional no se observa con frecuencia significativa ni recurrencia en el colegio.

Una segunda conclusión a partir de la información recogida en la primera parte del diagnóstico y especificada con argumentos en las entrevistas de la fase cualitativa es que los docentes perciben que estos últimos años las **prácticas directivas han estado enfocadas al ajuste organizacional y de los equipos**, la sensación de rediseño administrativo afecta a que sientan que no existe estabilidad institucional que constituye la condición previa para liderar hacia lo más instruccional. Esta conclusión está altamente relacionada con un antecedente del contexto que es la alta rotación de docentes en estos últimos 3 años, un 43% que explica de alguna manera esta percepción de ajuste y poca consolidación del equipo docente. Por otro lado la evidencia muestra que una de las buenas prácticas de los sistemas educativos exitosos está, junto con atraer a los mejores, desarrollar a las personas y ante esta conclusión resulta difícil implementar un plan de desarrollo profesional y de apoyo al docente.

La tercera conclusión relacionada con el segundo objetivo específico de identificar las prácticas directivas que más valoran los docentes, orientadas a gestionar la enseñanza y el aprendizaje en el aula se encontró que ellos las vinculan con dos conceptos: **efectividad y apoyo**. La efectividad en concordancia con la elaboración de metas y explicitación de altas expectativas, argumentan que mientras más claras las metas, con mayor precisión sabrán lo que tienen que lograr con sus estudiantes, a esto se debe agregar que las altas expectativas las reconocen como un estímulo y confianza hacia su trabajo. Respecto al apoyo lo identifican como el focalizar las tareas exclusivamente hacia la labor docente, de manera reiterada en las entrevistas indican las demandas de reportes y burocracia a la que deben responder restando tiempo al trabajo de preparación de clase

Existe consenso de que el liderazgo escolar es establecer dirección y ejercer influencia hacia propósitos compartidos de logro de aprendizajes de todos los estudiantes (Bolívar, 2015, Leithwood, 2006; Anderson, 2010). De la misma forma, la evidencia nacional e internacional señala que el liderazgo educativo es el segundo factor, después del trabajo docente que más contribuye al aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010; Bolívar, 2010) y que este efecto es mayor en las escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o que atienden a poblaciones vulnerables (Anderson, 2010).

También existe acuerdo de que el efecto del liderazgo directivo es indirecto en el aprendizaje escolar y que este efecto es directo sobre las prácticas de los docentes, particularmente en las variables que median el desempeño de ellos, a saber, las capacidades, motivación y compromiso y las condiciones de trabajo (Anderson, 2010).

De ahí la importancia del hallazgo o cuarta conclusión la cual se detecta al articular ambas fases del diagnóstico y que consiste en **la demanda de los propios docentes a que las prácticas directivas se focalicen en la instrucción**, en la primera fase lo dejan en evidencia al tener percepciones muy por debajo de la referencia nacional y en la segunda reiterando la necesidad de lineamientos específicos traducidos en metas para

mejorar la eficiencia de su trabajo. La evidencia reafirma la importancia de este hallazgo, debido a que el efecto de mayor envergadura se relaciona con las prácticas de promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente. Estas están estrechamente relacionadas con las prácticas de gestionar la enseñanza y el aprendizaje y desarrollar a las personas Robinson (2009)

Los docentes junto con demandar que las prácticas directivas se enfoquen en lo instruccional entregan información relevante para la definición de dichas prácticas tal como que se establezcan metas claras de aprendizaje a nivel institucional, que se establezcan marcos de acción de altas expectativas y que se organice el tiempo y las actividades en función de las actividades académicas, evitando distractores.

Desafíos y limitaciones del estudio.

Los desafíos que se visualizan a partir de las cuatro conclusiones anteriormente expuestas implica “refocalizar” y fortalecer las prácticas directivas para establecer condiciones organizacionales que permitan desarrollar efectivamente la colaboración, y el aprendizaje entre pares, se releve la centralidad del núcleo pedagógico para la mejora continua y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Lo anterior obliga a tener en cuenta dos aspectos claves en todo cambio organizacional: **el componente situacional o adaptativo** asociado a la gestión del cambio, para ello se debe considerar en la propuesta de mejora y planificación estratégica a los grupos de interés: sus aprehensiones y resistencias a una nueva manera de hacer las cosas. En este caso específico del colegio Roma se debe considerar la discrepancia entre los problemas percibidos por el grupo de docentes y el equipo directivo. Las escuelas presentan una dualidad, por un lado son instituciones jerárquicas y por otro son controladas por sus miembros (Ball, Stephen, 1987), de ahí la importancia de trabajar con las percepciones de los grupos de interés, especialmente el de los docentes con el propósito de pasar del conflicto al consenso, del interés a la motivación, del control al consentimiento y de la actividad política a la toma de decisiones.

Un segundo desafío a partir de los resultados del diagnóstico es contar con información sistematizada confiable para que el director y su equipo elabore un **marco de acción y prioridades para la gestión** en pos de la mejora del establecimiento. Una propuesta de mejora que considere organizarse en torno a la eficacia colectiva para el logro de metas académicas, fortalecer el trabajo colaborativo del equipo directivo; entre ellos y con los docentes. Alinear las prácticas directivas hacia el foco académico del colegio, proveer perfeccionamiento al equipo directivo coherente con ello, que la estrategia de gestión también esté alineada con lo mismo y que movilice recursos y procesos que agreguen valor a los procesos instruccionales dentro de la sala de clases.

Fortalecer la figura del director y su equipo como referentes de liderazgo pedagógico, no solo en lo declarativo del foco instruccional, si no que involucrándose de manera más directa en la gestión del área académica, por ejemplo liderando las reuniones con docentes donde se tomen decisiones pedagógicas sobre la base de resultados de aprendizajes.

Respecto de las **recomendaciones para la acción** se podrían dividir en dos grandes etapas:

La primera incluir en la planificación estratégica del equipo directivo los resultados del diagnóstico, específicamente el tipo de práctica directiva que es altamente valorada por el docente como instruccional, se podría fomentar la indagación de definiciones más específicas de las mismas a través de grupos focales con docentes e incluso estudiantes de cursos terminales en los cuales se aborde la eficiencia para el aprendizaje de las prácticas directivas. Esta información debe dar paso a la sistematización de un programa de desarrollo profesional docente conducido por la Dirección del colegio y el área académica que tenga el propósito de acompañar, modelar y desarrollar docentes en lo referido a su trabajo en el aula.

En segundo lugar se debe considerar los aspectos de la cultura escolar para planificar la gestión del cambio y el tiempo que requieren las personas para incorporar este cambio de foco que necesita la escuela, para ello en la planificación del equipo debe estar la dimensión técnica y la situacional o cultural para asegurar la apropiación del nuevo foco.

Finalmente en cuanto a las limitaciones del diagnóstico, se pueden identificar dos, la primera es que se debe clarificar que este diagnóstico de prácticas de liderazgo instruccional constituye un estudio particular o local, no pudiendo ser generalizable a los establecimientos de la región de Bío Bío o del país. Y en segundo lugar es que no fue materia del diagnóstico el impacto directo de estas prácticas de liderazgo en los resultados de aprendizajes de los estudiantes del colegio medido en prueba estandarizada SIMCE.

Bibliografía

1. Bolívar, A. (2015) Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. Assessing Pedagogical Leadership of Principals. A Review of the Frameworks and Instruments . Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Granada, España. Recuperado de <http://Dialnet-EvaluarElLiderazgoPedagogicoDeLaDireccionEscolarRe-5308046.pdf>
2. Burns, J.M, (1978) Transformational leadership. Recuperado de <https://www.langston.edu/sites/default/files/basic-content-files/TransformationalLeadership.pdf>
3. Uribe, M. (2015) El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. Artículo publicado en la Revista PRELAC-UNESCO (Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe) Recuperado de CEPPE.
4. Brunner, J. J. y G. Elacqua (2003). Factores que inciden en una educación efectiva. Recuperado en http://www.archivochile.com/edu.doc_analit/est_doc_analit00027.pdf.
5. Hallinger, P. (2010). Gateways to leading learning. Leading educational change. APCLC Monograph Series (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
6. Hattie. J. (2009). Visible learning: A synthesis of meta-analyses in education. Routledge. Londres. Gran Bretaña.
7. Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile.
8. Macbeath, J. y Nempster, N. (2009). Connecting leadership and learning. Principles for practice. Routledge. Londres. Gran Bretaña.
9. Marzano, R. J., Waters, T., y McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

10. **PNUD** (2016) Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educacionales Subvencionados Urbanos de Chile
11. Robinson, V. M. J. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Australia: Australian Council for Educational Leaders. Smith y Andrew (1989).
12. Volante, P. (2008). Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje. En O. Maureira, (Ed.), Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo (185-214). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago, Chile.
13. Weinstein, J. (2011). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena.

